



ISSN 2072-8395 (print)
ISSN 2310-7219 (online)



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПЕДАГОГИКА

Тема номера:

ПЕДАГОГИКА: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА



2021 / № 3

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8395 (print)

2021 / № 3

ISSN 2310-7219 (online)

серия

ПЕДАГОГИКА

Рецензируемый научный журнал. Основан в 1998 г.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика» включён в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) по следующим научным специальностям: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки); 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки).

The peer-reviewed journal was founded in 1998

«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy» is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into “the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a Ph.D. Candidate or Doctorate Degree” (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation) on the following scientific specialties: 13.00.01 – General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences); 13.00.02 – Theory and methods of education and upbringing (pedagogical sciences); 13.00.08 – Theory and methods of professional education (pedagogical sciences).

ISSN 2072-8395 (print)

2021 / № 3

ISSN 2310-7219 (online)

series

PEDAGOGICS

BULLETIN OF THE MOSCOW REGION
STATE UNIVERSITY

Учредитель журнала
«Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика»
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Московский государственный областной университет

————— Выходит 4 раза в год —————

Редакционная коллегия

Главный редактор:

Цибульников В. Е. — канд. пед. н., доц., руководитель аппарата ректората, МГОУ

Зам. главного редактора:

Илларионова Л. П. — д-р пед. н., проф., МГОУ

Ответственный секретарь:

Сморчкова В. П. — д-р пед. н., доц., МГОУ

Члены ред. коллегии:

Ахаян А. А. — д-р пед. н., канд. ф.-м. н., проф., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена;

Борытко Н. М. — д-р пед. н., проф., Волгоградский государственный университет;

Воровщиков С. Г. — д-р пед. н., проф., Московский городской педагогический университет;

Гац И. Ю. — д-р пед. н., доц., МГОУ

Кирьякова А. В. — д-р пед. н., проф., Оренбургский государственный университет;

Корнетов Г. Б. — д-р пед. н., проф., Институт педагогической рискологии, Академия социального управления;

Кючуков Х. С. — д-р пед. н., проф., Силезский университет в Катовице (Польша);

Маманазаров А. Б. — канд. экон. н., доц., МГУ им. М. В. Ломоносова, филиал в г. Ташкенте (Республика Узбекистан);

Мардахаев Л. В. — д-р пед. н., проф., Российский государственный социальный университет;

Масырова Р. Р. — д-р пед. н., проф., Евразийский технологический университет (Республика Казахстан);

Мудрик А. В. — д-р пед. н., проф., член-корр. РАО, Московский педагогический государственный университет;

Нечаев М. П. — д-р пед. н., доц., Академия социального управления;

Новикова Г. П. — д-р пед. н., д. псих. н., проф., Институт стратегии развития образования РАО;

Рачковская Н. А. — д-р пед. н., проф., МГОУ;

Рысбаева А. К. — д-р пед. н., проф., Национальный научно-практический, образовательный и оздоровительный центр „Бобек“ (Республика Казахстан);

Сапожникова Т. Н. — д-р пед. н., доц., Центр содействия семейному воспитанию «Лесной» (г. Москва);

Тюмасева З. И. — д-р пед. н., проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет;

Хапаева С. С. — канд. пед. н., доц., МГОУ;

Цвиркун В. И. — д-р пед. н., д-р ист. н., проф., Чрезвычайный и Полномочный Посол Республики Молдова в Государстве Катар

ISSN 2072-8395 (print)

ISSN 2310-7219 (online)

Рецензируемый научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика» — печатное издание, в котором публикуются статьи по общей педагогике, истории педагогики и образования, теории и методике профессионального образования, теории обучения и воспитания.

Журнал адресован российским и зарубежным педагогам, психологам, учителям, методистам и всем, интересующимся достижениями педагогики и методики образования и воспитания.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-73341.

Индекс серии «Педагогика»

по Объединённому каталогу "Пресса России" 40715

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), с августа 2017 г. на платформе Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» (<https://cyberleninka.ru>), а также на сайте Вестника Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника Московского государственного областного университета» обязательна. Публикация материалов осуществляется в соответствии с лицензией Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Рукописи не возвращаются.

Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. — 2021. — № 3. — 126 с.

© МГОУ, 2021.

Адрес редакции:

г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98

тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)

e-mail: vest_mgou@mail.ru; сайт: www.vestnik-mgou.ru

Founder of journal
«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics»:
Moscow Region State University

———— Issued 4 times a year ————

Editorial board

Editor-in-chief:

V. E. Tsubulnikova — Cand. Sci. (Education), Associate Professor,
Head of the University Staff Office, MRSU

Deputy Editor-in-chief:

L. P. Illarionova — Dr. Sci. (Education), Professor, MRSU

Executive secretary:

V. P. Smorchkova — Dr. Sci. (Education), Associate Professor, MRSU
Members of Editorial Board:

A. A. Akhayan — Dr. Sci. (Education), Cand. Sci. (Physics-Mathematics), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia;

N. M. Borytko — Dr. Sci. (Education), Professor, Volgograd State University;

I. Yu. Gats — Dr. Sci. (Education), Associate Professor, MRSU;

S. G. Vorovshchikov — Dr. Sci. (Education), Professor, Moscow City Pedagogical University;

A. V. Kir'yakova — Dr. Sci. (Education), Professor, Orenburg State University;

G. B. Kornetov — Dr. Sci. (Education), Professor, Pedagogical Riskology Center, Social Management Academy;

H. S. Kyuchukov — Dr. Sci. (Education), Professor, University of Silesia in Katowice (Poland);

A. B. Mamanazarov — Cand. Sci. (Economy), Associate Professor, Tashkent Branch of Lomonosov Moscow State University (Uzbekistan);

L. V. Mardakhaev — Dr. Sci. (Education), Professor, Russian State Social University;

R. R. Masyrova — Dr. Sci. (Education), Professor, Eurasian Technological University (Kazakhstan);

A. V. Mudrik — Dr. Sci. (Education), Professor, Corresponding Member of RAE, Moscow City Pedagogical University;

M. P. Nechaev — Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Social Management Academy;

G. P. Novikova — Dr. Sci. (Education), Dr. Sci. (Psychology), Professor, Institute for Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education;

N. A. Rachkovskaya — Dr. Sci. (Education), Professor, MRSU;

A. K. Rysbaeva — Dr. Sci. (Education), Professor, National Scientific-Practical, Educational and Recreation Center "Bobek" (Kazakhstan);

T. N. Sapozhnikova — Dr. Sci. (Education), Associate Professor, "Lesnoy" Center for Family Education Assistance, Moscow;

Z. I. Tyumaseva — Dr. Sci. (Education), Professor, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University;

S. S. Khapaeva — Cand. Sci. (Education), Associate Professor, MRSU;

V. I. Tsvirkun — Dr. Sci. (Education), Dr. Sci. (History), Professor, Extraordinary and Plenipotentiary Ambassador of the Republic Moldova in the State of Qatar

ISSN 2072-8395 (print)

ISSN 2310-7219 (online)

The reviewed scientific journal "Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics" is a printed edition that publishes articles on general pedagogics, the history of pedagogy and education, the theory and methodology of professional education, the theory of teaching and education.

The journal is addressed to Russian and foreign pedagogues, psychologists, teachers, methodologists and everyone interested in the achievements of pedagogy and the methodology of education and nurturing.

The series «Pedagogics» of the Bulletin of the Moscow Region State University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 077-73341.

Index series «Pedagogics» according to the

Union catalog «Press of Russia» 40715

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), and from August 2017 on the platform of the Scientific Electronic Library "CyberLeninka" (<https://cyberleninka.ru>), as well as at the site of the Moscow Region State University (www.vestnik-mgou.ru)

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow Region State University» is obligatory. Scientific publication of materials is carried out in accordance with the license of Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author Manuscripts are not returned.

Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics. — 2021. — № 3. — 126 p.

© MRSU, 2021.

The Editorial Board address:

10A Radio st., office 98, Moscow, Russia

Phone: (495) 780-09-42 (add. 6101)

e-mail: vest_mgou@mail.ru; site: www.vestnik-mgou.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕМА НОМЕРА:

ПЕДАГОГИКА: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Лескова И. А.** Проблема неявной «подмены» оснований и отложенной очевидности в системе педагогического знания 6
- Семенов К. Б., Семенова А. С., Хлызова И. В.** Проблемы нравственного воспитания в России: история, теория, практика 19

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Самойлов Е. А.** Кейс-задания по дидактике физики в системе управления интеллектуальным развитием студентов педагогических вузов 27
- Алексинская А. Ю., Железнякова Е. А.** Актуальность кейс-технологии в обучении основным видам речевой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному ... 38
- Солдатов Б. Г., Солдатова Н. В.** Образовательная среда в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе: комплекс компонентов 47
- Малюгина А. В.** Методы и приёмы активизации лексики на занятиях по иностранному языку .. 57
- Филимонова Е. А., Холина С. А.** Опыт реализации вариативных технологий обучения физике в малочисленных классах современных сельских школ 68

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Осечкина Л. И., Солодухина Н. Н., Краева И. В.** Система дополнительного профессионального образования МГОУ как управленческий ресурс развития современного педагога 78
- Кузнецов Ю. Н.** Узловой механизм ситуационного центра педагогической системы обеспечения качества образовательной организации 90
- Федорова Е. Н., Плотникова В. С.** Психолого-педагогические условия использования видео- и аудиолекций на дистанционных образовательных платформах 101
- Есмурзаева Ж. Б., Новикова Е. В.** Экологизация дисциплины «Иностранный язык» в аграрном вузе. 109
- Корнеева О. Д.** Цифровые навыки как важная компонента управленческой компетентности будущего менеджера 117

CONTENTS

THEME OF THE ISSUE: PEDAGOGY: METHODOLOGY, THEORY, PRACTICE

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- I. Leskova.** The Problem of Implicit "Substitution" of Grounds and Deferred Evidence
in the System of Pedagogic Knowledge 7
- K. Semenov, A. Semenova, I. Khlyzova.** Problems of Moral Education in Russia:
History, Theory, Practice 19

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

- E. Samoilov.** Case-Tasks on Physics Didactics in the Intellectual Development
Management System Students of Pedagogical Universities 27
- A. Aleksinskaia, E. Zheleznyakova.** The Relevance of Case-Technology
in Teaching the Main Types of Speech Activity at the Lessons of Russian as a Foreign Language. ... 38
- B. Soldatov, N. Soldatova.** Educational Environment in the Foreign Language Teaching Process
at the Non-Linguistic University: A Set of Components 47
- A. Malyugina.** Methods and Techniques for Memorizing Vocabulary in the EFL Classroom. 57
- E. Filimonova, S. Kholina.** The Experience in the Implementation of Variable Technologies
of Teaching Physics in Small Classes of Modern Rural Schools. 68

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- L. Osechkina, N. Soloduhina, I. Kraeva.** The System of MRSU Additional Professional Education
as a Management Resource for the Development of a Modern Teacher 78
- Yu. Kuznetsov.** The Nodal Mechanism of The Situational Center of the Pedagogical Quality
Assurance System of an Educational Organization 90
- E. Fedorova, V. Plotnikova.** Psychological and Pedagogical Conditions for the use of Video
and Audio Lectures on Remote Educational Platforms. 101
- Zh. Esmurzaeva, E. Novikova.** Ecological Framework of the Foreign Language Course Content
at Agrarian University 109
- O. Korneeva.** Digital Competencies as an Important Component of the Managerial Competence
of a Future Manager. 117

ТЕМА НОМЕРА: ПЕДАГОГИКА: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-6-18

ПРОБЛЕМА НЕЯВНОЙ «ПОДМЕНЫ» ОСНОВАНИЙ И ОТЛОЖЕННОЙ ОЧЕВИДНОСТИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Лескова И. А.

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет
400066, г. Волгоград, пр-т им. В. И. Ленина, д. 27, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Представить проблему неявной «подмены» оснований и отложенной очевидности, показав на конкретных примерах её проявление и влияние на образование.

Процедура и методы. В работе на конкретных примерах рассматривается проблема выбора оснований доказательной аргументации педагогических исследований, исток которой – существование на текущем этапе развития науки трёх версий научности: классической, неклассической и постнеклассической. В процессе научного поиска были использованы теоретические методы исследования: сравнительный анализ, обобщение, интерпретация, научная теоретизация в контексте идей постнеклассической науки и на её методологической основе.

Результаты. В статье рассматриваются классическая и постнеклассическая версии онтологии образования. Констатируется, что для современных педагогических исследований типично наличие онтологического конфликта между онтологическим основанием постановки задач исследования и онтологическим основанием способов их понимания и решения. Конфликт этих явлений имеет форму неявной «подмены» онтологических оснований исследования. Показателем этой подмены выступает структурная идентичность образовательных инноваций и традиционной системы образования, что в работе конкретизировано примерами. «Подмена» онтологических оснований исследования влечёт за собой парадокс доказательной аргументации. Рассматриваемая проблема формирует барьер развития образования, выступая глубинным фактором стагнации его кризисного состояния, что определяет стратегическую значимость её решения.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в развитие теоретических основ постнеклассического образования.

Ключевые слова: онтологическое основание, постнеклассика, структурная идентичность, доказательная аргументация

THE PROBLEM OF IMPLICIT «SUBSTITUTION» OF GROUNDS AND DEFERRED EVIDENCE IN THE SYSTEM OF PEDAGOGIC KNOWLEDGE

I. Leskova

Volgograd State Pedagogical University

27 prospekt im. V. I. Lenina, Volgograd, 27400066, Russian Federation

Abstract

Aim. To present the problem of implicit «substitution» of grounds and deferred evidence, showing on specific examples their manifestation and impact on education.

Methodology. In the article, using specific examples, the problem of choosing the grounds for evidence-based argumentation of pedagogical research is considered, the source of which is the coexistence of three versions of scientific character at the current stage of science development: classical, non-classical and post-non-classical. In the process of scientific research, the theoretical research methods have been used such as comparative analysis, generalization, interpretation, scientific theorization in the context of the ideas of post-non-classical science and on its methodological basis.

Results. The article presents the classical and post-nonclassical versions of the ontology of education. It is stated that for the modern pedagogical research, the presence of an ontological conflict between the ontological basis of setting research tasks and the ontological basis of methods for understanding and solving them is typical, the conflict takes the form of an implicit «substitution» of the ontological foundations of research. Its indicator is the structural identity of the educational innovations and the traditional education system, which is concretized by the examples in the article. The «substitution» of the ontological foundations of research entails the paradox of the evidence-based argumentation. The problem under consideration forms a barrier to the development of education, acting as a deep factor in the stagnation of its crisis state, which determines the strategic significance of its solution.

Research implications. The research results contribute to the development of the theoretical foundations of post-non-classical education.

Keywords: ontological basis, post-non-classics, structural identity, evidential argumentation

*Ничего нет без основания.
Мартин Хайдеггер [9, с. 14]*

Введение

Проблема доказательности результатов педагогических исследований как часть общей проблемы достоверности научного знания и, в частности, гуманитарного познания имеет неубывающую актуальность. Поскольку наука – явление историческое, время от времени происходит смена оснований достоверности

эмпирических и теоретических характеристик полученных результатов, что подтверждает актуальность вышеназванных проблем.

Сложность текущего этапа развития науки состоит в том, что одновременно представлены и сосуществуют три версии научности: классическая, неклассическая и постнеклассическая. Способ по-

нимания исследовательских задач, логика исследования и основания достоверности полученных результатов в каждой из них имеют свою специфику. Однако этот аспект, как правило, не рефлексруется в педагогических исследованиях. Достаточно много примеров, когда теоретико-методологическое основание исследования, его логика и доказательная аргументация имеют обоснование в разных версиях научности. Данное противоречие порождает проблему, которая в статье определена как проблема неявной «подмены» оснований и отложенной очевидности исходной ошибочности доказательной аргументации. Образно говоря, это проблема осознанного выбора корневой системы, питающей древо доказательной аргументации, её объективные и субъективные ресурсы. Она выступает глубинным фактором стагнации кризисного состояния образования.

Цель настоящей работы: представить проблему неявной «подмены» оснований и отложенной очевидности, показав на конкретных примерах её проявление и влияние на образование.

Предваряя рассмотрение данной проблемы, конкретизируем позицию, с которой она выявлена и рассматривается.

Онтологическое основание педагогических исследований

Доказать – значит предъявить основание доказательной аргументации, такое основание, на котором сторонники и противники могут договориться. В этом случае, сводя одно к другому, можно обосновать правильность утверждений. Важность такого основания наглядно иллюстрирует известная история из жизни итальянского архитектора эпохи Возрождения Ф. Брунеллески. В 1418 г. он выиграл конкурс на лучшее инженерное решение по перекрытию барабана собора Санта Мария дель Фьоре во Флоренции. В конкурсе участвовали архитекторы со всей Европы, но как перекрыть про-

странство диаметром 42 м, не знал никто. Ф. Брунеллески уверенно заявил, что построит целых два купола, вложенных один в другой, и они сами будут держаться, а главное – построит недорого. Ему не поверили и осмеяли. Тогда Ф. Брунеллески предложил поставить яйцо вертикально. Ему ответили, что это невозможно. Ф. Брунеллески разбил нижнюю часть яйца и спросил: «Яйцо стоит? Да! Вот так я вам этот купол и построю!». Городской совет принял проект Ф. Брунеллески, а купол, являющийся образцом для архитекторов, стоит уже 500 лет [2, с. 22].

Что сделал Ф. Брунеллески? Предъявил эмпирическое, интуитивно понятное основание доказательной базы, такое основание, на котором его аргументы «работают», получая весомость доказательств и возможность договориться с противниками его проекта.

Для доказательной аргументации педагогического исследования таким основанием, на котором можно договариваться, является онтологическое основание, потому что оно даёт представление о подлинности, без которого доказательная аргументация существовать не может.

Онтологическое основание всегда конкретно и внятно, т. к. оно отвечает на главные вопросы бытия. Говоря об онтологии применительно к педагогике, мы не имеем в виду философской глубины и сложности содержания этого понятия. Речь идёт о частной онтологии педагогики и образования, которая отвечает не на все главные вопросы бытия, а только на некоторые, среди которых: «Что правильно?», «Что подлинно?», «Что ценно?». На ответах на эти вопросы выстраивается доказательная база.

Методологию можно рассматривать как производное онтологического основания, это продукт трансформации его смыслов в законосообразные формы: регулятивы, принципы, установки, благодаря которым появляется понимание и организуется деятельность человека. Онтологическая рамка задаёт

смысловые пределы, в которых методологический инструментарий актуален и работает.

Онтологическими основаниями, соответствующими задачам педагогики и образования, являются бытийная и антропологическая позиции – то, как человек в ту или иную эпоху представляет себе мир и себя в нём. Обе позиции есть базовые допущения. Заданы они априорно и являют собой предельные смыслы, это инвариантные условия смыслоположения, на них строится миропонимание, мировоззрение эпохи, задаётся *формат мышления* – основание, пределы и форма мышления, присущего эпохе. В качестве онтологического основания бытийная и антропологическая позиции дают ту картину мира, в рамках которой разрабатывается любая организованность, а доказательная аргументация, соответствуя этой картине мира, приобретает качество подлинности, ценности, правильности.

Такова исходная позиция, с которой выявлена проблема неявной «подмены» оснований и отложенной очевидности. Рассмотрим её далее.

Классический и постнеклассический варианты онтологии педагогики. Рассматривая современные научно-педагогические исследования с позиции «подмены» оснований, можно выделить два источника сложности формирования доказательной аргументации:

1. Современный исследователь находится в ситуации выбора между двумя онтологическими рамками: классикой и постнеклассикой. Этот выбор между двумя основаниями, на которых можно договариваться о том, что подлинно, ценно и правильно, и адекватными этим основаниям методологическими системами предполагает, что доказательная аргументация исследования достоверна только в одной из онтологий (в статье не рассматривается неклассическая версия онтологической рамки ввиду её сходства с классической, поскольку неклассика, как переходное состояние от классики

к постнеклассике, имеет общую мыслительную базу с классической версией научности).

2. Рефлексия онтологического основания исследования на данный момент не является обязательной и привычной, т. е., как правило, не рефлексится та картина мира, в которой теоретические и практические положения исследования получают статус ценности и правильности. В современных педагогических исследованиях априори и безрефлексивно онтологической рамкой выступают бытийная и антропологическая позиции классики. Однако задачи современного образования и, следовательно, исследований, направленных на их решение, порождены постнеклассическими изменениями общественной практики, т. е. обоснованы онтологией постнеклассики.

Таким образом, возникает *онтологический конфликт* между онтологическим основанием постановки задач исследования и онтологическим основанием способов их понимания и решения: это конфликт представлений о том, что подлинно, правильно, ценно. Он имеет форму неявной «подмены» оснований исследования и влечёт за собой конфликт методологий. Подмена является неявной, поскольку ещё не сложились потребность и практика рефлексии его онтологического основания. Неявность «подмены» влечёт за собой отложенную очевидность исходной ошибочности доказательной аргументации, её невалидности.

Чтобы показать, как происходит «подмена», необходимо предварительно сравнить классическую и постнеклассическую версии онтологических оснований образования.

Онтология классики исходно строится на идее внеположности мира и человека, т. е. идее, что мир существует независимо от человека как универсально определённая данность. Проекцией внеположности является *методологический примат элементов над отношениями*. Антропологическая позиция подраз-

умевают: человека рассматривают с позиции антропологического дуализма как существо природное и разумное, индивидуальное и всеобщее. Ценность и подлинность имеет только разумное и всеобщее. Методологической проекцией этой антропологической позиции является *обобщённый образ человека как методологическая форма*. В соприкосновении с «человеческим материалом» он выделяет только типологически сходные качества. Мы получаем человеческие ресурсы с атрибутивным свойством *взаимозаменяемости* (без ущерба можно одного специалиста заменить другим, на качество результата это не повлияет). В этой онтологической рамке образование фокусируется на проблемах обучения.

Онтология постнеклассики. Бытие самоактивно, потому реальность – это не данность, а самоорганизующийся процесс, человек в нём – звено и участник, он инкорпорируется (встраивается) в существующий порядок путём согласования ценностей, изменяя среду и одновременно себя. На уровне схемы это можно представить как процессуально устроенную целостность «**субъект – действие – объект**», где субъект и объект коммуникативно сцеплены действием, вдействованы друг в друга. В эту сцепку человек входит целостно, телесно воплощённым как индивидуальный субъект, следовательно, замена субъекта влияет на качество результата. Проекцией этой онтологической рамки являются *методологический примат отношений над элементами и невзаимозаменяемость человека как методологический регулятив*, которые фокусируют образование на решении проблем субъектов обучения.

Обе онтологии логически альтернативны, но по смыслу они взаимодополнительны. Онтология классики – это онтология относительно статичного мира, очевидного, наблюдаемого, вещного. Онтология постнеклассики, наоборот, это онтология динамичного мира, неочевидного, процессуального, самооргани-

зующегося. Мир един, а обе онтологии – просто разные уровни сложности его понимания и взаимодействия с ним. Поскольку они взаимодополнительны, образование также должно иметь два уровня сложности системы подготовки человека к жизни в этом мире. Проиллюстрируем их на примере из области техники с помощью задачи на «самоусовершенствование когнитивных способностей роботов через материальное движение» [5, с. 76]. Как её читает специалист, работающий в онтологии классики? Он исходит из того, что интеллект есть вычисление, решить задачу – значит выполнить необходимые расчёты по вероятностной траектории движения робота, т. е. свести к общему основанию технические и средовые данные. Такую работу может выполнить любой специалист в этой области, следовательно, они взаимозаменяемы, элементом методологического основания их подготовки является обобщённый образ человека, т. е. процесс подготовки ориентирован на типологически сходные качества, они обеспечивают взаимозаменяемость. Но такое решение, несмотря на свою правильность, не соответствует условию задачи, потому что робот будет двигаться по заданному сценарию и никакого самоусовершенствования его когнитивных способностей не будет.

Как читается эта задача в онтологии постнеклассики? Специалист учитывает тот факт, что в движении робот неизбежно столкнётся со случайными изменениями среды, т. е. с факторами необратимости времени и влияния будущего, что вычислению не поддаётся. Данные будут столь разнородны, что несводимы к общему основанию. Возможна только *сборка разнородного*, а сборку осуществляет субъект на выбранных им индивидуальных основаниях, которые необязательно имеют общезначимый смысл, в ходе сборки он опирается на механизм самодостраивания, потому решение задачи не абстрагируемо от характеристик субъекта. Ценность имеет не типологиче-

ское сходство психических свойств индивидов, а их уникальные свойства, т. е. их невзаимозаменяемость.

Оба варианта решения задачи показывают два доступных современному человеку уровня сложности понимания и взаимодействия с миром, оба востребованы. Отличаются они тем, что у них разный диапазон применимости.

Вывод: новая модель образования должна быть конвергентного типа, в которой образовательные возможности классической и постнеклассической системы образования будут взаимодополнительны. Такая модель может быть разработана только в онтологии постнеклассики, она обосновывает отношение взаимодополнительности противоположностей, сборку разнородного. А такое отношение и сборку осуществляет субъект, являющийся детерминантой единства и возникновения новой целостности.

«Подмена» онтологических оснований. Исследовательская задача должна решаться в той онтологии, в которой она возникает, т. е. необходимо соблюдать *методологический принцип онтологической адекватности*. В современных педагогических исследованиях он, как правило, нарушается, что проявляется в виде *двойного рассогласования*:

1) рассогласования онтологического основания постановки задач и онтологического основания способа их понимания и решения, что порождает проблему «подмены» оснований;

2) рассогласования доказательной аргументации, подтверждающей достоверность содержания, логики, критериев исследования, его диагностического инструментария и образовательного результата, который не отвечает запросным потребностям современного общества и производства, о чём свидетельствует кризис образования. Второе рассогласование порождает проблему отложенной очевидности.

Покажем в общих чертах, как происходит «подмена» онтологических оснований.

В той или иной мере современные педагогические исследования целеориентированы на решение общей задачи образования: готовить человека к жизни и деятельности в потоке непрерывных изменений, в условиях неопределённости и непредсказуемости. «Подмена» онтологического основания происходит путём подмены смыслов: поток изменений трактуется не как процесс, а как смена состояний. Состояние является устойчивым, это данность, внеположная человеку, независимая от него, к данности можно только адаптироваться, и это – онтология классики. К потоку нельзя адаптироваться, это процесс, там есть спонтанность и самоорганизация, в него можно только инкорпорироваться (встроиться), в коммуникативной сцепке действием по схеме процессуально организованной целостности «субъект – действие – объект».

Адаптация – это опора на прошлое (*реактивная стратегия*), на состоявшийся, уже оформившийся опыт, который подлежит трансляции. Когда субъект встраивается в поток через согласование ценностей, он идёт от будущего (*проактивная стратегия*), а оно многомерно, схватывается интуитивно, эмпатически, рационально-логически. Своим выбором субъект структурирует бесструктурное (выступает субъектной детерминантой). Такой опыт не подлежит формализации, а, значит, и трансляции, потому нужны адекватные этой специфике образовательные технологии.

Структурная идентичность. «Подмена» онтологических оснований в современных педагогических исследованиях не является редкостью и проявляет себя *структурной идентичностью* образовательных инноваций и традиционной системы образования, подобно ей они также целеориентированы на формирование адаптивности, трансляцию опыта

и знаний. Различие между ними есть, но не сущностное. Объясним его цитатой: «Не от знаний к человеку, а от человека, его потребностей, интересов, внутренней и внешней мотивации – к необходимым знаниям и деятельностному опыту» [8, с. 14–15]. От знаний или от человека различна только направленность. Но традиционная система образования (от знаний к человеку) и большинство современных образовательных инноваций (от человека к знаниям) решают общий вопрос «какие и какого рода знания и инструментальные качества (компетенции) должен приобрести субъект образования»? Следовательно, имеют общее онтологическое основание, что наглядно выражает их структурная идентичность. Меняя состав содержания образования, образовательные инновации не меняют его структуру, оно сохраняет свою внеположность человеку и также возникает путём простого суммирования актуальных элементов. Структурно идентичны образовательные результаты – набор ЗУНов или набор компетенций (исходно это – набор, сумма). Структурно идентичен образовательный процесс, организующий принцип которого, как и прежде, «подача знаний – усвоение знаний».

Структурная идентичность образовательных инноваций и традиционной системы образования свидетельствуют о переходе системы в новое состояние, её модернизации, и только в соотношении с последней актуален статус их инновационности. Но, подобно традиционной системе, такие образовательные инновации не решают задачи современного образования, о чём красноречиво свидетельствует его кризис, который усиливается, несмотря на интенсивность внедряемых в образование инноваций.

Каждая образовательная инновация является продуктом научного исследования. Как же получается, что педагогические исследования, целеориентированные на решение задач, порождённых постнеклассическими изменениями в

образовании, опираясь на качественно новые ценностно-смысловые и теоретико-методологические основания, имея опытно-экспериментальное обоснование достоверности результатов, структурно идентичны традиционной организованности образования? Ответ на этот вопрос однозначен: структурная идентичность – показатель внутреннего противоречия, двойного рассогласования, т. е. показатель наличия проблемы неявной «подмены» оснований и отложенной очевидности.

Примеры. Как это происходит, поясним на примере группы образовательных инноваций, связанных между собой такой качественной характеристикой, как открытость. Открытое образовательное пространство, открытое воспитательное пространство, открытое образование, модель открытого университетского образования. Открытость как качественная характеристика свидетельствует постнеклассическую направленность исследования. Она мыслится как противоположность жёсткой нормативности, закрытости, присущей традиционной модели образования, открытость понимают буквально как отсутствие границ (жёстких границ) или свободно устанавливаемые границы. Например, открытое образовательное пространство рассматривается как «совокупность разнородных образовательных предложений и их определённая соорганизация» [4]. Образовательные предложения – учебные программы, образовательные курсы, практики, тренинги и пр., образовательные мероприятия (форумы, конференции и пр.). Общая идея: дать человеку способ выбора необходимых лично ему образовательных предложений для соорганизации индивидуальной образовательной программы, что можно сделать самостоятельно или в сопровождении тьютора. Так реализуется принцип индивидуализации, индивидуального образовательного движения

на всех уровнях образования (общем, высшем, для взрослых).

В какую онтологическую рамку вписывается данная идея, в какой картине мира эта идея имеет значение подлинности, ценности, правильности? В онтологии классики. Образовательные предложения внеположны человеку, это данность. Они выступают стационарными параметрами проектирования открытого образовательного пространства. Но в онтологии постнеклассики (где реальность – не данность, а самоорганизующийся процесс, в котором человек – звено и участник) стационарность параметров означает закрытость пространства. Тогда как открытость, наоборот, подразумевает неопределённость параметров, следовательно, открытое образовательное пространство принципиально не проектируемо. Его проектирование, как это сделано в вышеприведённом примере, стало путём «подмены» онтологических оснований.

Какое решение может иметь задача создания открытого образовательного пространства в онтологии постнеклассики? Оно определяется как процесс, в котором человек, будучи в него инкорпорирован (субъект-действие-объект), имеет возможность получить *опыт сборки разнородных знаний в мысленный образ с последующим замыканием его на практику*, т. е. приданием мыслеобразу рационально-логической формы для реализации его на практике. Методологической основой этого определения выступает примат отношений над элементами и принцип сложности. Оно задаёт два направления логики исследования: 1) определение условий, при которых возникает открытое пространство; 2) проектирование модели управляющего воздействия или системы (группы) управляющих воздействий на процессуальное пространство и субъекта адекватно целевым ориентирам. Доказательная аргументация выступает обоснованием процессуальности пространства, условий его возникновения, возмож-

ности получения опыта сборки, модели управляющего воздействия, образовательной эффективности и пр.

Сравнение классического и постнеклассического способов понимания задачи создания открытого образовательного пространства наглядно показывает: 1) качественное различие его определения в классике (как совокупность) и постнеклассике (как процесс); 2) рассогласованность онтологического основания постановки задачи создания открытого образовательного пространства (постнеклассика) и онтологического основания способа её понимания как совокупности образовательных предложений (классика) в вышеприведённом примере. Задача определялась целевым ориентиром подготовки человека к жизни и деятельности в условиях самоорганизующейся реальности, где субъект и объект коммуникативно сцеплены действием (субъект-действие-объект). Однако способ её понимания адекватен логике внеположности мира и человека, субъект-объектной схематике их взаимодействия, т. е. онтологии классики. Такая рассогласованность – показатель «подмены» онтологических оснований.

«Подмена» состоялась путём формализованного описания открытого образовательного пространства. Поскольку онтологическое основание постановки задачи не рефлексивируется, по умолчанию действует онтологическая рамка классики, т. е. привычное представление о том, что правильно, ценно, подлинно, и её методологическая проекция – примат элементов над отношениями, методологический принцип простоты (любая сложность состоит из простых элементов). На этой онтологической и методологической основе статус правильной имеет трактовка открытого образовательного пространства как «совокупности образовательных предложений, организованных определённым образом» [4]. При этом неочевиден тот факт, что такое определение нару-

шает основную особенность открытых систем – принципиальную ограниченность их формализованного описания. Открытая система подобна живому организму, формализация её «убивает», т. к. разрушает единство с миром, вычленивает из системы связи с ним. Прекращая процесс обмена между ними, система утрачивает открытость и становится закрытой.

Формализованность описания переводит открытое образовательное пространство в *условно открытое*. С одной стороны, оно имеет общие с открытыми системами характеристики: адаптивность к быстроизменяющимся условиям, способность вырабатывать варианты поведения, способность к целеобразованию. Действительно, индивидуальная образовательная программа имеет возможность повысить адаптивность, поскольку она организована из актуальных образовательных предложений, адекватна индивидуально значимым задачам и стремлениям. Процесс её составления и освоения актуализирует способность к целеобразованию и вариативность поведения. Не являясь жёстко нормативным документом, индивидуальная образовательная программа по необходимости может корректироваться. В целом она выглядит противоположностью традиционной образовательной программе, предполагающей, что программа человеку предзадана («спущена сверху»), индивидуально нейтральна, медленно обновляется, схожа с нормативным документом.

Но, с другой стороны, любая организованность в условно открытом образовательном пространстве структурно идентична её аналогу в традиционной системе образования. Структурно идентичны индивидуальная и традиционная образовательные программы, обе возникают путём простого суммирования автономных элементов (образовательные услуги или учебные дисциплины, модули и пр.). Следовательно, структурно идентично содержание образования, фор-

мируемое как ответ на вопрос: «какие и какого рода знания и инструментальные качества (компетенции) должен приобрести субъект образования / должен приобрести я, освоив индивидуальную образовательную программу?» Вместе с ним структурно идентичен образовательный процесс, организующим принципом которого является «подача знаний – усвоение знаний», а также образовательный результат: набор ЗУНов или набор компетенций, которые содержательно отличаются, но структурно являются суммой или набором.

Наличие сходства как с открытыми системами (постнеклассика), так и с традиционной системой образования (классика) позволяет определять рассматриваемую версию открытого образовательного пространства как вариант традиционного образовательного пространства, относительно него оно выступает как условно открытое, являясь, по сути, его модернизацией. В равной мере это касается модели открытого университетского образования, когда студент может «составлять свою индивидуальную образовательную программу, опираясь на различные учебные программы разных факультетов, выстроенные модульно, а также дополнительные образовательные услуги и т. д.» [4], а также открытого образования. Его суть – «знание под деятельность» как критерий отбора содержания образования, основой которого выступают профессиональные задачи, а не логика научного познания, как это проявляется в традиционной системе образования. Но данные различия не отменяют структурную идентичность содержания открытого образования и содержания образования в традиционной системе. Оно также возникает путём простого суммирования автономных элементов и также внеположно человеку. Информационно-коммуникационные технологии, применяемые в открытом образовании, меняют только форму трансляции элементов содержания обра-

зования (без пространственных ограничений, по индивидуальному расписанию, при дистанционной поддержке преподавателя), но не его структуру.

С точки зрения парадигмальной принадлежности вышеприведённые образовательные инновации обоснованы *не* классической парадигмой. Классическая и *не*классическая парадигмы имеют общую мыслительную базу и онтологические основания, что предопределяет структурную идентичность вышеназванных разработок и традиционной системы образования, а парадигмальные различия выступают основой её модернизации.

Парадокс доказательной аргументации состоит в следующем: при наличии «подмены» онтологических оснований исследования подтверждение системой доказательств достоверности и образовательной эффективности полученных результатов есть подтверждение их исходной ошибочности и образовательной неэффективности.

Вышеприведённые образовательные инновации – продукт научных исследований с неявной «подменой» онтологических оснований. Древо доказательной аргументации их достоверности и эффективности опирается на: 1) общность с характеристиками открытых систем и их противоположность характеристикам традиционной системы образования; 2) новые образовательные возможности, в числе которых повышение уровня субъектной присвоенности усваиваемого содержания, личное участие в выборе элементов содержания (образовательных предложений) и в формах их получения, что является ещё и влиянием на образ мысли и образ жизни человека через обучение; 3) решение проблемы непрерывного обновления содержания образования путём быстрого перетекания новых знаний и опыта из сферы производства в образование, что сближает содержание образования с изменяющимися условиями (не синхронизирует) и тем содействует адаптации человека через обучение к

потоку изменений в разных сферах жизни, содействует личной успешности, профессиональной эффективности в избранной сфере деятельности.

Общий смысл древа доказательной аргументации, выросшего на этом основании, сводится к подтверждению различных аспектов триады действий «получить – усвоить – применить». Она описывает процесс обучения в традиционной системе образования и структурно идентичных ему образовательных инновациях. Триада описывает воспроизводящую деятельность, и это свидетельство того, что ключевой способностью, реализуемой в процессе обучения, является *способность человека к воспроизводству*.

В логике этой триады суть структурного элемента «применить» можно наглядно выразить формулой «если делать так, так и так, то получим такой-то результат». Применить можно только то, что имеет оформленность, уже состоялось в своей качественной определённости, т. е. готовый продукт (опыт, знание и пр.). При этом важно учитывать, что творческое применение не меняет качественной определённости, это применение того, что уже существует, получено и усвоено. Специалист, обученный в логике триады действий «получить – усвоить – применить», способен решать задачи, только в этой логике поставленные, и владеет только реактивной стратегией решения проблем с опорой на опыт прошлого и отношением к будущему как продолженному настоящему. Решение исследовательской задачи с открытым образовательным пространством – наглядный тому пример.

Однако во всех сферах современной общественной практики ключевое значение имеет *способность человека к созиданию*. Например, деятельность современного инженера не ограничивается осуществлением технических инноваций. Важнейшей составляющей его деятельности является «формирование целостных контекстов, включающих в

себя также их те или иные организационные решения, институциональные структуры, сети социальных связей и т. д.» [1, с. 208]. Это значит, что в процессе подготовки у будущего инженера должен быть сформирован широкий взгляд на разрабатываемый продукт, необходимо научиться его видеть не только с точки зрения сугубо технической, а с учётом социальных, психологических, экономических, эстетических, организационных и других факторов. Целостный контекст по формуле «если сделать так, получим такой-то результат» сформировать невозможно, потому что элементы технических, психологических, социальных, эстетических и прочих знаний слишком разнородны, рационально-логически не соединимы, не приводимы к общему основанию, на котором может быть разработан алгоритм формирования целостного контекста. Необходима сборка разнородных знаний в мыслеобраз с последующим замыканием его на практику. Детерминантой их единства и возникновения новой целостности выступает субъект, осуществляющий сборку, опираясь на механизм самодостраивания и на выбранные им индивидуальные основания в схематике процессуально устроенной целостности «субъект – действие – объект».

Это ещё один пример, наглядно показывающий специфику системной сложности мира, с которой взаимодействует современный человек, это более высокий, чем привычный, уровень системной сложности, неразложимой на составные элементы и потому определяемой как нередуцируемая сложность. Она не регламентируется стандартами, не подлежит формальному представлению. Специфика ситуаций, задач, решений, с которыми имеет дело современный человек, состоит в их нередуцируемой сложности. Чтобы готовить человека к жизни и деятельности в мире такого уровня системной сложности, не-

обходима адекватная модель образования, психологической основой которой выступает способность человека к созиданию. И если процесс воспроизводства актуализирует типологически сходные психические свойства индивида, что позволяет мыслить индивидуальность человека как некую сумму аспектов (в частности, это представление – основа и традиционных ЗУНов, и компетентностного подхода, в котором индивидуальность человека редуцирована до суммы аспектов), то созидание – процесс всегда авторский, требующий именно неповторимости, уникальности человека, не разлагающий его индивидуальность на составляющие. Потому способность к созиданию, положенная в основу модели образования, определит её возможность учитывать индивидуальные характеристики человека.

В триаде действий «получить – усвоить – применить» способность человека к созиданию полноценное развитие получить не может. Потому при наличии «подмены» онтологических оснований исследования древо доказательной аргументации, подтверждая образовательную эффективность различных аспектов структурообразующих элементов этой триады, тем самым подтверждает: 1) их исходную ошибочность, потому что постановка задачи отвечает логике созидания, а не логике воспроизводства; 2) образовательную *неэффективность*, поскольку способ понимания, решения задачи и её продукт вместо способности человека к созиданию развивают способность к воспроизводству. Парадокс доказательной аргументации порождает проблему отложенной очевидности исходной ошибочности доказательной аргументации. Она проявляет себя в виде ухудшения качества образования, неготовности человека, прошедшего обучение на основе образовательных инноваций, к жизни и деятельности в современных условиях.

Заключение

В 90-е гг. прошлого века известный российский философ и математик В. В. Налимов констатировал: «Сейчас уже нельзя сказать студенту: "Учитесь у нас и делайте дальше так, как делали мы", потому что наука и задаваемая ею культура достигли такого уровня зрелости, при котором путь дальнейшего развития становится неясным» [7, с. 7]. Иными словами, на смену способности человека к воспроизводству как психологической основы модели образования должна прийти **способность человека к созиданию**. Для этого нужна другая структура системы образования, включающая пространство свободных действий, в котором возможны самоорганизация, влияние спонтанных состояний человека на процесс и результат учебной деятельности.

Проблема неявной «подмены» оснований и отложенной очевидности выступает глубинным фактором, препятствующим развитию образования. Отсутствие её рефлексии в педагогическом сообществе создаёт иллюзию инновационности, о чём свидетельствует углубление кризиса образования, несмотря на интенсивность потока образовательных инноваций. Данная проблема препятствует разработке насущно необходимой качественно новой модели образования и формирует *барьер развития образования – рассогласование возможностей*

технологий обучения и возможностей технологий развития субъекта обучения, потому её решение является стратегически важным для образования. Одним из практических шагов в этом направлении может стать признание важности в условиях сосуществования трёх версий научности (классика, неклассика, постнеклассика), соблюдения в педагогических исследованиях методологического принципа онтологической адекватности. Другим действенным шагом в этом направлении может стать кардинальная смена структуры содержания образования с транслятивной на коммуникативную [6], которая позволит выстроить новую модель образования, основанную на способности человека к созиданию и учитывающую индивидуальные характеристики человека.

Проблема неявной «подмены» оснований и отложенной очевидности констатирует то, что Б. С. Гершунский ещё в 90-е гг. прошлого века назвал «ментальным сопротивлением общества, привыкшего жить в условиях иных ценностей» [3, с. 30]. Острота кризиса образования ставит педагогическое сообщество перед необходимостью осознать и преодолеть ментальное сопротивление новому формату мышления и решения проблем и задач образования.

Статья поступила в редакцию 14.05.2021.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. Л. Технонаука // Философия науки и техники. 2011. № 16. С. 200–218.
2. Вазари Дж. Жизнеописание наиболее знаменитых живописцев ваятелей и зодчих / ред., вст. ст. А. Дживелегова, А. Эфроса. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 544 с.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: ИнтерДиалект+, 1997. 697 с.
4. Ковалёва Т. М. Открытое образовательное пространство как институциональная форма [Электронный ресурс] // Межрегиональная тьюторская ассоциация. URL: <https://thetutor.ru> (дата обращения: 10.03.2021).
5. Князева Е. Н. Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии. М.: СПб.: Центр гуманитарных инициатив: Университетская книга, 2014. 352 с.
6. Лескова И. А. Субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2019. 437 с.
7. Налимов В. В. Требование к изменению образа науки // Проблема знания в истории науки и культуры: монография. СПб.: Алетейя, 2001. С. 6–27.

8. Новичков В. Б. Теоретико-методологические основы конструирования содержания общего среднего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012. 31 с.
9. Хайдеггер М. Положение об основании: статьи и фрагменты / пер. с нем. О. А. Коваль; предисл. Е. Ю. Сиверцева. СПб.: Алетейя, 2000. 290 с.

REFERENCES

1. Andreev A. L. [Technoscience]. In: *Filosofiya nauki i tekhniki* [Philosophy of Science and Technology], 2011, no. 16, pp. 200–218.
2. Vasari G. Le Vite de' piu eccelenti Pittori, Scultori e Architetti (Rus. ed.: Dzhivelegov A., ed. *Zhizneopisaniya naibolee znamenity'x zhivopiscev vayatelej i zodchix*. Rostov on Don, Feniks Publ., 544 p.
3. Gershunsky B. S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (v poiskah praktiko-orientirovannykh obrazovatel'nykh koncepcij)* [Philosophy of education for the XXI century (in search of practice-oriented educational concepts)]. Moscow, InterDialekt+ Publ., 1997. 697 p.
4. Kovalyova T. M. [Open educational space as an institutional form]. In: *Mezhregional'naya t'yutorskaya aassociaciya* [Interregional tutor association]. Available at: <https://tututor.ru> (accessed: 10.03.2021).
5. Knyazeva E. N. *Enaktivizm: novaya forma konstruktivizma v epistemologii* [Enactivism: a new form of constructivism in epistemology]. Moscow, St. Petersburg, Universitetskaya kniga Publ., 2014, 352 p.
6. Leskova I. A. *Sub'ektocentrirovannyj podhod k postroeniyu soderzhaniya vysshego obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk* [Subject-centered approach to the construction of the content of higher education: Dr. Sci. thesis in Pedagogical sciences]. Moscow, 2019. 437 p.
7. Nalimov V. V. [Demand for changing the image of science]. In: *Problema znaniya v istorii nauki i kul'tury* [The problem of knowledge in the history of science and culture]. St. Petersburg, Aletejya Publ., 2001. P. 6–27.
8. Novichkov V. B. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy konstruirovaniya soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Theoretical and methodological foundations for constructing the content of general secondary education: Dr. Sci. thesis in Pedagogical sciences]. Moscow, 2012. 31 p.
9. Heidegger M. *Der satz vom grund* (Rus. ed.: Koval O. A., transl. *Polozhenie ob osnovanii: statiyyi fragmenty*. St. Petersburg, Aleteya Publ., 2000. 290 p.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Лескова Инна Александровна – доктор педагогических наук, доцент Волгоградского государственного социально-педагогического университета;
e-mail: innaleskova@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Inna A. Leskova – Dr. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Volgograd State Social and Pedagogical University;
e-mail: innaleskova@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Лескова И. А. Проблема неявной «подмены» оснований и отложенной очевидности в системе педагогического знания // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 3. С. 6–18.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-6-18

FOR CITATION

Leskova I. A. The Problem of Implicit "Substitution" of Grounds and Deferred Evidence in the System of Pedagogic Knowledge. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 3, pp. 6–18.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-6-18

УДК 37.01

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-19-26

ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

Семенов К. Б., Семенова А. С., Хлызова И. В.

Московский государственный областной университет

141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Провести исторический анализ и выявить педагогические условия формирования нравственности обучающихся. **Задачи:** провести ретроспективный анализ проблемы нравственного воспитания; описать теоретические основания формирования нравственности обучающихся с определением её сущности и содержания; определить педагогические условия и обосновать их эффективность при формировании нравственности обучающихся; выявить закономерности нравственного воспитания и описать подходы и принципы, способствующие активизации этого процесса; предложить интерактивные педагогические технологии, формирующие духовно-нравственные качества.

Процедура и методы. В работе проведён историографический анализ понятия нравственности, начиная с истоков религиозной духовности. Дан научный анализ междисциплинарного подхода к формированию понятия нравственности. Уточнено и дополнено определение понятия нравственности с точки зрения современных требований к воспитанию личности. Представлены некоторые теоретические и практические аспекты нравственного воспитания. При проведении исследования применены такие теоретические методы, как анализ, синтез, моделирование, аналогия, абстрагирование.

Результаты. В ходе работы были выявлены логика и стратегия нравственного воспитания, определены закономерности и принципы нравственного воспитания, разработаны педагогические условия, способствующие нравственному воспитанию обучающихся.

Теоретическая и/или практическая значимость. Одной из центральных для системы образования и общества является проблема нравственного воспитания. На основании анализа и результатов исследования данной проблемы раскрываются положительные и отрицательные стороны процесса нравственного воспитания в условиях современной России. Дан научный анализ междисциплинарного подхода к формированию понятия нравственности. С точки зрения современных требований к личности сделана попытка определения понятия нравственности. Подчёркивается необходимость изучения теоретических материалов о формировании нравственности обучающихся, а также определены педагогические условия эффективного развития нравственных качеств. Описаны закономерности нравственного воспитания, основные подходы и принципы. Разработана модель формирования нравственности обучающихся.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственные ценности, личность, технологии, закономерности

PROBLEMS OF MORAL EDUCATION IN RUSSIA: HISTORY, THEORY, PRACTICE

K. Semenov, A. Semenova, I. Khlyzova

Moscow Region State University

24, Very Voloshinoy ul., Mytishchi, Moscow region, 141014, Russian Federation

Abstract

Aim. To conduct a historical analysis and to identify the pedagogical conditions for the formation of the moral system of students. Tasks: to conduct a retrospective analysis of the problem of moral education; describe the theoretical grounds for the formation of students' character with the definition of its essence and content; determine pedagogical conditions and justify their effectiveness in the formation of students' morals; Identify the patterns of moral education and describe the approaches and principles that contribute to the revitalization of this process; To propose interactive pedagogic technologies for the formation of morals.

Methodology. A historiographical analysis of the concept of morality, starting from the origins of religious spirit is conducted in the article. A scientific analysis of the interdisciplinary approach to the formation of the concept of morality is given. The definition of the concept of morality has been clarified and supplemented from the point of view of modern personality requirements. Some theoretical and practical aspects of moral education are presented. The study used such theoretical methods as: analysis, synthesis, modeling, analogy, abstraction.

Results. In the course of work, the logic and strategy of moral education were revealed, the laws and principles of moral education were determined, pedagogical conditions were developed that comply with the moral education of students.

Theoretical and practical significance. One of the central themes of education and society is the problem of moral education. Based on the analysis and results of the study of this topic, the positive and negative aspects of the process of moral education in the conditions of modern Russia are revealed. A scientific analysis of the interdisciplinary approach to the formation of the concept of morality is given; an attempt is made to define the concept of morality from the point of view of modern personality requirements. The need to study theoretical materials on the formation of the morality of students is emphasized, as well as the pedagogical conditions for the effective development of moral sciences. Laws of moral education, basic approaches and principles are described. A model for the formation of the moral style of students is developed.

Keywords: moral education, moral values, personality, technology, laws

Введение

Во все времена нравственное воспитание является важным социальным явлением, которое обеспечивает сохранение и передачу нравственных ценностей, формируя воспитательный потенциал общества. Выступая в качестве системы отношений, нравственное воспитание вносит вклад в развитие цивилизационной идентичности, способствует сплочению общества в условиях социальных преобразований.

На сегодняшний день происходит утрата нравственных ценностей, наблюдается размытость социальных норм, происходит ослабление нравственной регуляции, что способствует разрушению духовных и нравственных устоев. В современном российском обществе и во всём мире наблюдается противоречие

между жадой быстрого материального обогащения и отсутствием рычагов саморегуляции, базирующихся на высокой нравственной культуре, духовности, религиозных убеждениях. Это ведёт к социальной дифференциации, следствием которой является рост асоциальности, что обостряет противоречия в обществе, т. к. ощущение социальной бесперспективности, с одной стороны, и культивирование элитарности, с другой, являются причинами социального конфликта. Следовательно, в таких условиях государство не может гарантировать нравственно-правовое благополучие общества, а это влечёт за собой деформацию духовных, нравственных ценностей. Такие качества личности, как интеллигентность, образованность, порядочность, становятся не-престижными.

Осмысление указанных недостатков и противоречий в процессе нравственного воспитания в условиях современности выдвигает новые требования к организации и содержанию этого процесса. Поэтому есть необходимость введения новых форм современной практики нравственного воспитания.

Формирование нравственных ценностей обучающихся является одной из приоритетных задач современной образовательной системы, что отражается в нормативно-правовых документах^{1 2 3}. Одной из важнейших воспитательных задач, существующих в нашей стране, является нравственное воспитание человека, обладающего современными компетенциями. Это означает необходимость совершенствования системы нравственного воспитания через решение таких педагогических задач, как формирование у обучающихся целостного мировоззрения и приобщение к духовным и нравственным ценностям. Решая обозначенные задачи, необходимо выделить нравственные и смысловые установки обучающихся, стимулировать мотивы и развивать навыки самоанализа.

Вопросам нравственного, духовного и трудового воспитания и его связи с обучением посвящены работы идеологов христианского воспитания. Большое значение для нравственного и духовного воспитания имели труды христианских мыслите-

лей. В педагогике современного времени выделяются работы [см. 4; 5; 6; 15], в которых отмечаются низкий уровень нравственной воспитанности у подрастающего поколения, а также недостаточность внимания и условий для развития духовности. Вопросами нравственного воспитания занимались отечественные педагоги (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.) [10; 12], труды которых способствовали развитию теории и практики нравственного воспитания и использованию прогрессивных идей прошлого. Идеями поиска корреляции между решениями задач нравственного, духовного и поликультурного воспитания обучающихся занимались такие учёные, как К. Б. Семенов, В. Е. Кузнецова, М. Е. Иванова, Е. Н. Старкова и др. [11].

Жизнь в обществе и практическая деятельность показывают, что обучающиеся не всегда готовы к реальности. Недостаточно развитыми остаются проблемы межличностного и социального общения, формирования нравственных ценностей, которые необходимы каждому члену современного социума. В образовательных организациях закладываются основы нравственной воспитанности, определяется выбор жизненного пути, происходит профессиональное и социальное самоопределение. Поэтому исследования, посвящённые теоретическим и практическим аспектам нравственного воспитания учащихся, всегда остаются *актуальными*.

Закономерности и принципы нравственного воспитания

В результате анализа теории и практики нравственного воспитания обучающихся выявляются противоречия между возросшей потребностью российского общества в нравственном воспитании подрастающего поколения в современных условиях и недостаточным использованием педагогического потенциала образовательных организаций в его формировании. Выявляются также противоречия

¹ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.» [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 17.02.2021).

² Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р «О приоритетах государственной молодёжной политики на период до 2025 г.» [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf> (дата обращения: 17.02.2021).

³ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201212300007.pdf> (дата обращения: 17.02.2021).

между сложившимися традиционными подходами в нравственном воспитании обучающихся и новыми требованиями образовательной системы в разработке и активном внедрении инновационных программ, способствующих формированию нравственности и подчёркивающих его значимость в развитии личности.

Исходя из вышесказанного, можно поднять *проблему* выбора педагогических условий для формирования нравственности обучающихся.

Целью настоящей работы является описание условий формирования нравственности обучающихся. Что такое нравственность? Имеется множество определений нравственности, т. к. учёные всех времён по-своему его формулируют и дополняют в соответствии с духом своего времени. Причины появления разных вариантов определения этого понятия связаны с тем, что оно используется в разных культурах и науках, таких как педагогика, психология, этика, медицина и др.

Теоретический анализ понятия нравственности будет наиболее полным, если использовать исторический и культурологический подходы. Нравственность обнаруживается во многих религиозных учениях и оказывается тесно связанной с терпимостью, которая является синонимом смирения и любви к ближнему. В буддизме основной идеей является непротивление злу насилием. В индуизме терпимость является главной идеей, которая отвергает насилие в мыслях, словах и деяниях; в конфуцианстве также провозглашаются аналогичные принципы; в исламе терпимость проявляется в прощении, подавлении негативных эмоций, любви к ближнему. В христианстве главными добродетелями являются терпение, любовь и смирение гордыни.

Однако фундамент нравственности заложен не только в религии. Историко-философский анализ даёт глубокое содержательное наполнение этого понятия. Большой вклад в этот процесс внесли гуманисты эпохи Возрождения: Франческо Петрарка, Томас Мор, Франсуа Рабле и др.

Представители различных наук выделяют множество уровней и форм определения понятия нравственности в зависимости от традиций. Философская наука определяет нравственность как комплексную многоаспектную проблему (Р. Декарт, И. Кант, Г. В. Ф. Гегель, Дж. Толанд, А. Коллинз, Дж. Пристли и др.).

В этнографии нравственность определяется как основной критерий развития традиционной этики и культуры (В. Ф. Афанасьев, Э. Ф. Вертякова, В. М. Григорьев, А. Б. Измайлова, В. С. Кукушин, Т. Г. Стефаненко и др.) [1; 3; 7; 8; 9; 10; 13]. В социологии нравственность связана с социальными структурами и может выступать в качестве универсального образа поведения (Э. Дюркгейм, М. Вебер, К. Ясперс и др.) [2]. В политологических исследованиях нравственность определяется как самоограничение и невмешательство (Г. Н. Волков, Г. Г. Володазов, В. В. Пошатаев и др.) [14].

Говоря о понятии нравственности, нам бы хотелось определить это понятие так: это состояние, объектом которого являются личность, группа, общество, а ценностными категориями провозглашаются равенство, справедливость, честность, порядочность, уважение, что способствует самоконтролю и саморегуляции во взаимодействии с социальной средой.

Формирование нравственности подрастающего поколения было и остаётся актуальной проблемой, которую надо решать комплексно, как на уровне государства, так и на уровне каждого образовательного учреждения. В настоящее время главной задачей образовательной системы должна быть организация такого учебно-воспитательного процесса, при котором формируется нравственное самосознание, развиваются общечеловеческие ценности одновременно с уважением своей собственной и других культур. В такой структуре учебно-воспитательного процесса появляется логика и стратегия нравственного воспитания, которая имеет определённые закономерности

и принципы (рис. 1). Выявление закономерностей требует определения научных подходов к нравственному воспитанию. Одним из важных подходов является аксиологический, при котором прививаются такие качества, как уважение, свобода, равенство, справедливость. Следующим не менее важным подходом является системно-структурный подход, позволяющий связывать закономерности, комплекс внешних условий, а также содержание условий нравственного воспитания. Другим подходом, используемым в формировании нравственности, является междисциплинарный подход, базирующийся на интеграции достижений различных наук. Формирование нравственных качеств личности связано с использованием диалогического подхода, при котором происходит взаимодействие личности с другими людьми, самим собой и разных культур друг с другом. Кроме названных подходов, используется личностный подход, позволяющий формировать нравственность личности с учётом индивидуальных особенностей воспитуемого. Наравне с перечисленными подходами используется возрастной подход, учитывающий физиологические и психические особенности развития личности. Другим важным в нравственном воспитании служит социокультурный подход, учитывающий условия полиэтничности, поликультурности и комплексности воспитания. Ещё хотелось бы назвать средовой подход, при котором создаётся среда, в которой соблюдаются конкретные нравственные устои, для повышения эффективности процесса формирования нравственности.

Анализ монографической литературы, а также вышеназванные подходы требуют формулировки основных принципов нравственного воспитания обучающихся: определения перспективы развития субъекта; построения образования на культурном плюрализме; средовой обусловленности; диалогического субъектного взаимодействия педагогов

и обучающихся; учёта индивидуальных и возрастных особенностей; взаимосвязи знания, чувства, поведения; единства содержания учебной и других видов деятельности; межпредметных связей; деятельности опосредствования.

Корреляция названных принципов позволяет определить педагогические условия, способствующие нравственному воспитанию обучающихся (рис. 1). Система педагогических условий, способствующих формированию нравственности обучающихся, содержит программирование инновационной деятельности с включением воспитательного потенциала семьи в нравственном воспитании (это совместные заседания клубов, семинаров и педсоветов; организация самоуправления и активное участие обучающихся во взаимодействии социальных институтов воспитания в инновационных проектах образовательного учреждения; интеграция гуманитарного культуротворческого и деятельностного компонентов в образовательную среду; обогащение содержания предметов гуманитарного цикла (история, обществознание, литература) дидактическим материалом с региональным компонентом; активное и всестороннее взаимодействие субъектов образовательного процесса с применением интерактивных диалогово-коммуникативных педагогических технологий; организация деятельности с нравственным содержанием с активным участием обучающихся).

В процессе нравственного воспитания в настоящее время целесообразно использовать интерактивные педагогические технологии. Одним из важных компонентов нравственного воспитания является формирование когнитивного компонента, предполагающего освоение знаний материалов гуманитарного цикла, а именно проектная методика, методика кейс-стади. Другой является технология, направленная на использование аксиологического компонента нравственного воспитания, – это имитационная игра, эссе, проживание и

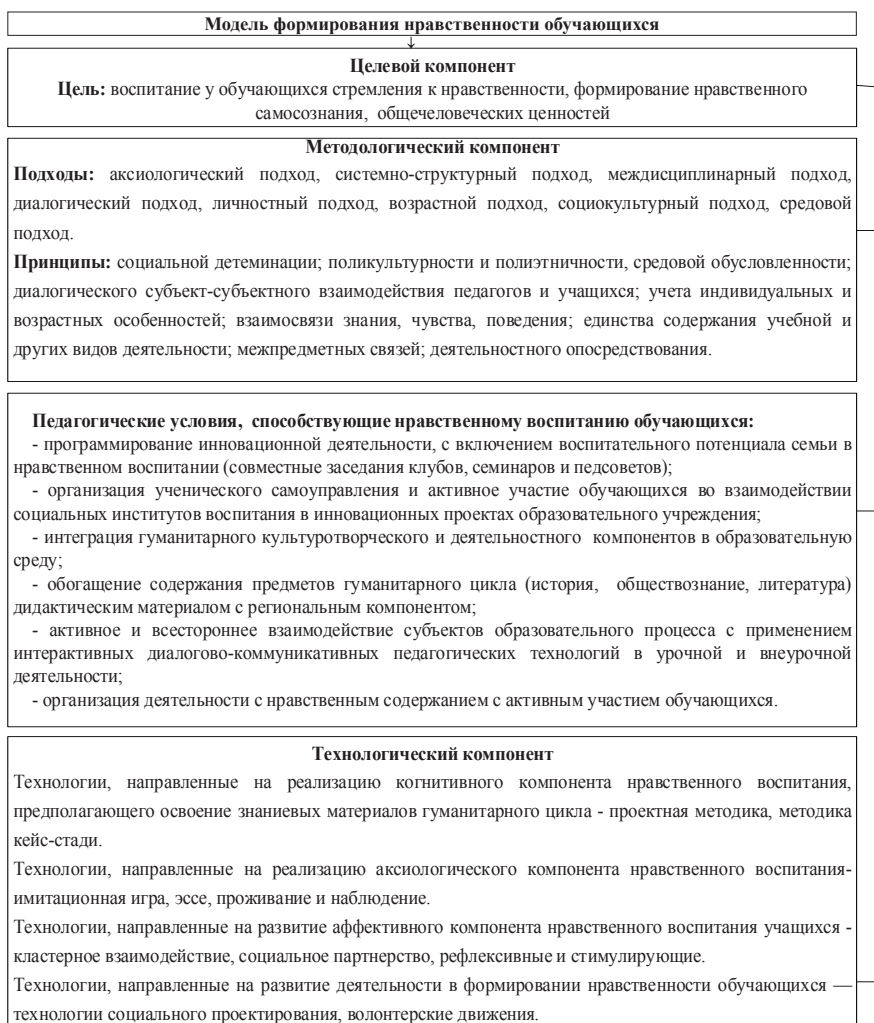


Рис. 1. / Fig. 1. Модель формирования нравственности обучающихся / Model of students' morality formation

Источник: данные авторов.

наблюдение. Следующей группой являются технологии, направленные на развитие аффективного компонента нравственного воспитания обучающихся. Это такие технологии, как кластерное взаимодействие, социальное партнерство, рефлексивные и стимулирующие. Для эффективности нравственного воспитания нужно использовать также технологии, которые направлены на развитие деятельности в формировании нравственности обучающихся – это технологии социального проектирования, волонтерские движения, конкурсы и др.

Заключение

Таким образом, мы пришли к выводу, что в процессе нравственного воспитания необходимо провести его историографический анализ, изучить современные исследования по теме формирования нравственности обучающихся, а также определить педагогические условия, способствующие развитию нравственных качеств обучающихся. Выявленные закономерности нравственного воспитания, основные подходы и принципы способствуют активизации нравственного вос-

питания. Поэтому современная образовательная система должна учитывать основные тенденции развития российского общества и создавать благоприятные условия для нравственного вос-

питания обучающихся с использованием прогрессивных идей прошлого в сочетании с инновационными технологиями.

Статья поступила в редакцию 16.04.2021.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова А. Ю. Роль этнокультурных традиций в нравственном воспитании современных школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. 46 с.
2. Акимова Л. А. Актуальные концептуальные модели в социологии морали // Развитие личности. 2002. № 4. С. 137–143.
3. Афанасьев В. Ф. Этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока. Якутск: Кн. изд-во, 1979. 182 с.
4. Бим-Бад Б. М. Воспитание человека обществом и общества человеком [Электронный ресурс]. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1366 (дата обращения: 25.03.2021).
5. Вербицкий А. А. Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. 2016. № 3. С. 3–16.
6. Вертякова Э. Ф. Теоретико-методологические аспекты регулирования этнокультурных отношений в образовательном пространстве: монография. Челябинск: Рекпол, 2006. 143 с.
7. Григорьев В. М. Народная педагогика игры в воспитании и развитии личности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998. 66 с.
8. Измайлова А. Б. Русская народная педагогика: воспитание ребенка младенческого возраста: монография. Владимир: Владимирский государственный педагогический университет, 2001. 548 с.
9. Коллективные переживания социальных проблем: коллективная монография / под ред. Т. Г. Стефаненко и С. А. Липатова. М.: Смысл, 2015. 239 с.
10. Макаренко А. С. О воспитании. М.: Политиздат, 2008. 256 с.
11. О проблемах поиска путей цифровизации образовательной среды вуза / К. Б. Семенов, В. Е. Кузнецова, М. Е. Иванова, Е. Н. Старкова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 4 (67). С. 133–141.
12. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев: Рад. шк., 1988. 269 с.
13. Тарасова С. И. Духовное воспитание детей в русской народной педагогике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2003. 241 с.
14. Учение, преобразующее мир / Г. Н. Волков, Г. Г. Водолазов, В. В. Пошатаев и др. 2-е изд. М.: Политиздат, 1982. 335 с.
15. Хлызова И. В. Идеи идеалосообразности в воспитании человека // Педагогическое образование и наука. 2019. № 5. С. 157–160.

REFERENCES

1. Aksenova A. Yu. *Roľ' etnokul'turnyh tradicij v npravstvennom vospitanii sovremennyh shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The role of ethnocultural traditions in modern schoolchildren's moral education: abstract of Cand. Sci. thesis in Pedagogical sciences]. St. Petersburg, 2004. 46 p.
2. Akimova L. A. [Actual conceptual models in the sociology of morality]. In: *Razvitie lichnosti* [Personal development], 2002, no. 4, pp. 137–143.
3. Afanas'ev V. F. *Etnopedagogika nerusskikh narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka* [Ethnopedagogy of non-Russian peoples of Siberia and the Far East]. Yakutsk, Kn. izd-vo Publ., 1979. 182 p.
4. Bim-Bad B. M. *Vospitanie cheloveka obshchestvom i obshchestva chelovekom* [Education of man by society and society by man]. Available at: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1366 (accessed: 25.03.2021).
5. Verbickij A. A. [Education in the modern educational paradigm]. In: *Pedagogika* [Pedagogy], 2016, no. 3, pp. 3–16.
6. Vertyakova E. F. *Teoretiko-metodologicheskie aspekty regulirovaniya etnokul'turnyh otnoshenij v obrazovatel'nom prostranstve* [Theoretical and methodological aspects of regulation of ethnocultural relations in the educational space]. Chelyabinsk, Rekpul Publ., 2006. 143 p.

7. Grigor'ev V. M. *Narodnaya pedagogika igry v vospitanii i razvitii lichnosti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Folk pedagogy of the game in the upbringing and development of personality: abstract of Dr. Sci. thesis in Pedagogical Sciences]. Moscow, 1998. 66 p.
8. Izmajlova A. B. *Russkaya narodnaya pedagogika: vospitanie rebenka mladencheskogo vozrasta* [Russian folk pedagogy: educating a baby]. Vladimir, Vladimir's Government University Publ., 2001. 548 p.
9. Stefanenko T. G., Lipatova S. M., eds. *Kollektivnye perezhivaniya social'nyh problem* [Collective experiences of social problems]. In: Moscow, Smysl Publ., 2015. 239 p.
10. Makarenko A. S. *O vospitanii* [On education]. Moscow, Politizdat Publ., 2008. 256 p.
11. Semenov K. V., Kuznecova V. E., Ivanova M. E., Starkova E. N. [On the problems of finding ways to digitalize the educational environment of the university]. In: *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Surgut State Pedagogical University], 2020, no. 4 (67), pp. 133–141.
12. Suhomlinskij V. A. *Serdce otdayu detyam* [I give my heart to children]. Kiev, Rad. shk. Publ., 1988. 269 p.
13. Tarasova S. I. *Duhovnoe vospitanie detej v russkoj narodnoj pedagogike: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Behaviour education of children in Russian folk pedagogy: abstract of Cand. Sci. thesis in Pedagogical Sciences]. Belgorod, 2003. 241 p.
14. Volkov G. N., Vodolazov G. G., Poshataev V. V. at al. *Uchenie, preobrazuyushchee mir* [Teaching that transforms the world]. Moscow, Politizdat Publ., 1982. 335 p.
15. Hlyzova I. V. [Ideas of ideal conformity in human upbringing]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], 2019, no. 5, pp. 157–160.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Семенов Курман Борисович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий Московского государственного областного университета;
e-mail: sem.kur@mail.ru

Семенова Аминат Сагитовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования Московского государственного областного университета;
e-mail: sem.ami@mail.ru

Хлызова Ирина Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Московского государственного областного университета;
e-mail: hlizova_iv@mail.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Kurman B. Semenov – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Department of Pedagogy, Moscow Region State University;
e-mail: sem.kur@mail.ru

Aminat S. Semenova – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Department of Special Pedagogy and Inclusive Education, Moscow Region State University;
e-mail: sem.ami@mail.ru

Irina V. Khlyzova – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., of the Department of Pedagogy, Moscow Region State University;
e-mail: hlizova_iv@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Семенов К. Б., Семенова А. С., Хлызова И. В. Проблемы нравственного воспитания в России: история, теория, практика // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 3. С. 19–26.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-19-26

FOR CITATION

Semenov K., Semenova A., Khlyzova I. Problems of Moral Education in Russia: History, Theory, Practice. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 3, pp. 19–26.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-19-26

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.853

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-27-37

КЕЙС-ЗАДАНИЯ ПО ДИДАКТИКЕ ФИЗИКИ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Самойлов Е. А.

*Самарский государственный социально-педагогический университет
443099, г. Самара, ул. М. Горького, д. 65/67, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Проанализировать особенности и способы конструирования кейс-заданий по дидактике физики в педагогическом вузе, выявить их функции в системе управления интеллектуальным развитием студентов – будущих учителей физики.

Процедура и методы. Описан опыт разработки кейс-заданий по дидактике физики, приведены примеры авторских дидактических ресурсов. В ходе исследования применялись такие методы, как абстрактно-логический анализ и синтез, конструирование, поисковый педагогический эксперимент.

Результаты. Проанализированы специфика кейс-заданий по дидактике физики в педагогическом вузе, их функции в системе управления интеллектуальным развитием обучающихся, предложен возможный алгоритм разработки этих средств обучения. Сконструированы и апробированы оригинальные кейс-задания, которые могут быть использованы для эффективного усвоения студентами профессиональных знаний и компетенций в области дидактики физики, а также для подготовки к Федеральному интернет-экзамену, ориентированному на выпускников бакалавриата.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в теорию управления интеллектуальным развитием обучающихся, будущих учителей физики и могут быть использованы в практике обучения студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: кейс-задания в дидактике физики, управление интеллектуальным развитием студентов

CASE-TASKS ON PHYSICS DIDACTICS IN THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT MANAGEMENT SYSTEM STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Samoilov E. A.

*Samara State Social and Pedagogical University
65/67, M. Gorky str., Samara, 443099, Russian Federation*

Abstract

Aim. The purpose of this work: to analyze the features of the development of case studies on the didactics of physics in a pedagogical university and to identify their functions in the management system of the intellectual development of students-future teachers of physics.

Methodology. The author describes the experience of designing case studies on physics didactics and provides examples of author's didactic resources. In the course of the research, such methods as abstract-logical analysis and synthesis, construction, and search pedagogical experiment were used.

Results. The article analyzes the specifics of the preparation of case studies on the didactics of physics in a pedagogical university and the functions of these tools in the system of managing the intellectual development of students. Original case-tasks were designed and tested, which can be used for effective development of students' professional knowledge and competencies in the field of physics didactics, as well as for preparation for the Federal Internet Exam aimed at undergraduate graduates.

Research implications. The results of the research contribute to the theory of managing the intellectual development of students, future teachers of physics.

Keywords: case-tasks in physics didactics, management of students' intellectual development

Введение

Кейс-задания общепризнанно обладают большим развивающим потенциалом в системе высшего образования [см.: 3; 8; 9; 12; 13; 14], появляются учебные пособия с заданиями такого типа¹. Тем не менее, в практике обучения студентов, будущих учителей физики, кейс-задания по дидактике физики используются редко. Отчасти это объясняется дефицитом образовательных кейсов по методике обучения этой дисциплине.

Кейс-задание – это специально подготовленное дидактическое средство, которое описывает конкретную проблемную ситуацию в профессиональной сфере и включает ряд связанных с ней вопросов, побуждающих студентов к выполнению определённых интеллектуальных и управленческих действий на основе усвоенных знаний.

В данной статье описывается опыт разработки сотрудниками СГСПУ этих дидактических средств, обращено внимание на специфику кейс-заданий по дидактике физики, их функции в системе управления интеллектуальным развитием студентов и возможный алгоритм конструирования.

Особенностями кейс-заданий являются:

- *проблемный характер* – нацеленность на анализ и решение студентами, будущими учителями физики, *актуальных проблем обучения*;

- *практическая направленность* – акцент на *применение* студентами усвоенных знаний и способов действий в конкретных профессиональных образовательных ситуациях;

- *трёхкомпонентная структура*, включающая описание общего фрагмента (значимой проблемы в методике обучения физике), не менее трёх приложений

¹ См.: Активные и интерактивные методы обучения в вузе: учебные кейсы: учебно-методическое пособие: в 2 ч. Ч. 1 / сост. Е. В. Зарукина, Л. В. Хорева; под ред. И. И. Егоровой. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. экономического ун-та, 2015. 278 с.; Большаков А. С., Тахтаева Р. Ш. Кейс-технологии в образовательных процессах: учебное пособие. СПб.: Изд-во ИБИН, 2016. 158 с.; Кузнецова И. Ю., Дочкин С. А. Кейс-метод в современном образовании: подходы и практика: электронное учебное пособие. Екатеринбург: РГПУ, 2017. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); Лебедев П. В. Использование кейсов и кейс-метода в образовательном процессе: учебное пособие. М.: НГПК, 2017. 112 с.; Методические рекомендации по разработке учебных кейсов и проектному обучению на основе кейсов: учебное пособие / сост. Д. Вард-Пэркинс и др.; под ред. Н. Смит и др. М.: КноРус, 2016. 140 с.; Попова С. Ю., Пронина Е. В. Современные образовательные технологии. Кейс-стади: учебное пособие для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2017. 113 с.

(в виде частнодидактической, педагогической и психологической информации с разнообразными способами кодирования) и шесть-семь подзадач, которые побуждают студентов к анализу различных аспектов основной проблемы;

– *многоплановость* вопросов (подзадач), которые побуждают студентов использовать для ответа не только предметные знания и умения, но и приёмы продуктивной деятельности, а также универсальные учебные действия (УУД) [5; 6];

– *тестовый характер* вопросов (подзадач)¹, который позволяет автоматизировать, ускорить, облегчить проверку ответов и решений² [4; 11].

Эти особенности (требования) накладывают следующие ограничения на составление кейс-задания:

а) форма подзадач стандартизована, в связи с чем задания могут быть только пяти типов: на ввод слова или числа, на множественный выбор, на установление правильной последовательности в предложенной совокупности объектов, на установление соответствия между объектами двух или трёх множеств, открытые вопросы с несколькими полями для ввода ответа;

б) не менее половины подзадач кейса должны включать в себя решение с использованием подготовленных приложений;

в) подзадачи должны быть расположены по степени нарастания трудности;

г) по содержанию предпочтительны подзадачи интегрированного, междисциплинарного характера.

Названные особенности кейс-заданий определяют область их эффективного применения в системе управления интеллектуальным развитием обучающихся (УИРО) будущих учителей физики.

Если рассматривать интеллект как форму организации индивидуального умственного опыта субъекта [10], УИРО – это вид образовательной деятельности, побуждающей студентов к организованному поведению с целью обогащения их умственного опыта при изучении физики [7]. Поскольку системообразующим элементом интеллекта являются понятийные психические структуры [10], в системе УИРО большое значение придаётся формированию понятийного аппарата. Для этого предлагаемые студентам учебные задачи должны соответствовать этапам становления понятийных психических структур [7] (табл. 1).

В практике обучения студентов часто игнорируются 1, 3 и 5 этапы становления понятийных психических структур, что нередко приводит к формальному усвоению понятий и трудностям в ходе решения обучающимися многоходовых задач с развёрнутым ответом. Разработанные автором комплексы заданий (цифровые, поисковые, экспериментальные, ситуативные) охватывают все стадии интериоризации понятий. В рамках такого подхода к УИРО кейс-задания в силу своих особенностей целесообразны при этапах переноса и свёртывания при формировании физических и частнодидактических понятий у студентов.

Алгоритм подготовки кейс-заданий

Очевидно, что кейс-задания не могут заменить: 1) традиционные вопросы и задачи, предлагаемые студентам для становления физических и частнодидактических знаний на первом уровне (восприятие, осмысление и запоминание); 2) многоходовые типовые и поисковые задачи, требующие развёрнутого ответа.

В процессе подготовки кейс-заданий по дидактике физики мы придерживались следующей последовательности действий:

1) определение перечня современных актуальных проблем обучения физике в школе, по каждой из которых будет конструироваться кейс-задание;

2) конкретизация каждой проблемы обучения физике в школе из составленного

¹ Педагогический терминологический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rus-pedagogical-dict.slovaronline.com> (дата обращения: 09.03.2021).

² Аванесов В. С. Форма тестовых заданий: учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. М.: Центр тестирования, 2005. 156 с.

Таблица 1 / Table 1

Типология учебных заданий для поэтапного формирования понятий / Typology of educational tasks for the phased formation of concepts**Типология учебных заданий для поэтапного формирования понятий**

Этапы построения понятий (по М. А. Холодной)	Типология заданий
Мотивировка. Создание условий для осознания необходимости нового способа описания предыдущего опыта	1. Проблемные ситуации качественного, экспериментального, вычислительного характера. 2. Постановка проблем посредством фотографий явлений, технических устройств, ссылок на жизненный опыт обучающихся
Категоризация. Введение знакового и визуального обозначения понятия, ориентация ученика на существенные и несущественные признаки понятия	1. Информация, предъявляемая на классной доске и в словесном выступлении обучающего. 2. Информация в форме компьютерной презентации. 3. Информация в форме плакатов на бумажной основе
Обогащение. Накопление и дифференциация опыта оперирования понятием, расширение ракурсов осмысления его содержания	Задания на использование только нового понятия, подготовленные с чередованием трёх способов кодирования – чувственно-действенного (эксперимент, ссылка на жизненный опыт обучающихся), образного (рисунки, фото, графики), знакового (слова, формулы)
Перенос. Применение понятия в разных ситуациях, в том числе и в условиях самостоятельного выстраивания отдельных аспектов его содержания	Задания на анализ связей вводимого понятия с ранее введенными понятиями: 1. Абстрактные – с использованием таблиц, графиков, рисунков, диаграмм, знаков; 2. Ситуативные – с использованием эксперимента, фото, анимации, знаков (словесное описание).
Свёртывание. Реорганизация множества индивидуальных сведений относительно вводимого понятия и превращение их в обобщённую знаниевую структуру в сжатом виде	1. Задания вида «Придумай рекламу для тепловых двигателей». 2. Задания на установление соответствия объектов двух и более множеств. 3. Задания на составление обобщающей схемы, опорного конспекта типа «Виды силы трения и их особенности»

Источник: составлено автором.

перечня (уточнение списка возможных подзадач, раскрывающих с разных точек зрения содержание и специфику проблемы);

3) выделение тем школьного курса физики и совокупности ключевых элементов *физических* знаний и умений (в рубриках «Обучающийся должен знать» и «Обучающийся должен уметь» из программы по дидактике физики), которые будут служить содержательной основой для постановки подзадач каждого кейса;

4) выявление наиболее важных элементов *общеметодических* знаний и умений в программе по дидактике физики, которые будут использоваться для постановки и решения подзадач кейса;

5) формулирование шести-семи подзадач кейса с учётом вышеназванных требований и ограничений;

6) поиск частнодидактической, физической, педагогической и психологической

информации, необходимой обучающимся для решения поставленных подзадач;

7) подготовка на основе найденной информации лаконичных и ёмких приложений для успешного решения студентами подзадач кейса;

8) подготовка авторских вариантов решений подзадач кейса и окончательное редактирование каждого кейс-задания.

Ниже приведён пример разработанного автором кейс-задания.

**Пример авторского кейс-задания
по дидактике физики
(Общий фрагмент)**

**Проектирование системы задач
для управления интеллектуальным
развитием учеников
(на примере темы «Законы
сохранения в механике»)**

Готовность к проектированию процесса школьного физического образования и управлению интеллектуальным развитием обучающихся (УИРО) является важнейшей компетенцией современного учителя физики.

С процессуальной точки зрения УИРО – это регулирование последовательной смены образовательных состояний неоднородного коллектива школьников, которое приводит к желаемому обогащению интеллектуальных ресурсов каждого ученика при усвоении физики. Современная частнодидактическая концепция УИРО служит основанием для эффективного адаптивного обучения физике школьников с учётом закономерностей интеллектуального развития и специфики функционирования холонических организационных систем [2]. В рамках этой концепции интеллект трактуется как специфическая форма организации индивидуального умственного опыта (когнитивного, метакогнитивного, интенционального).

Значимым ресурсом в системе УИРО при обучении физике являются учебные задачные комплексы с физическим и техническим содержанием. Частнодидактические исследования показывают, что

эффективность УИРО во многом определяется составом и структурой системы задач, использованием возможностей компьютера и современной проекционной техники при организации решения задач по физике.

Допустим, учитель физики поставил цель – спроектировать систему учебных задач с физическим и техническим содержанием по теме «Законы сохранения в механике», используя частнодидактическую концепцию УИРО. Он предлагает учащимся ответить на вопросы, используя четыре приложения: 1) трактовка некоторых психологических, педагогических и методических терминов; 2) классификация учебных задач; 3) характеристики учебных задач; 4) требования к разработке комплекса учебных задач.

Подзадача 1. Проанализируйте словарь некоторых психологических, педагогических и методических терминов в приложении 1. Выберите верное суждение из перечисленных: 1) учебное задание – это родовое (более общее) понятие по отношению к понятию «учебная задача»; 2) для интериоризации одного физического понятия каждому ученику достаточно самостоятельно решить одну учебную задачу; 3) самостоятельно решённая учебная физическая задача обеспечивает каждому школьнику интеллектуальное новообразование, т.е. гарантирует полноценное усвоение одного элемента физического содержания (понятия, закона, приёма, умения...) из учебной программы; 4) разработка тематического комплекса учебных физических задач является важнейшей составляющей проектирования учителем процесса интеллектуального развития школьников при изучении темы курса физики; 5) количество самостоятельно решённых учебных задач эквивалентно количеству интеллектуальных новообразований у школьника.

Ответ: 1 и 4.

Подзадача 2. Проанализируйте три учебных задания из комплекса, подготов-

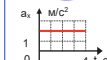
ленного учителем в соответствии с концепцией УИРО (рис. 1).

Заполни пропуски. Прокомментируй

$\vec{p} = m \cdot \square$	$\square \vec{p} = \vec{p}_2 - \vec{p}_1$	$\square \Delta \vec{p}$	$\vec{p}_1 + \vec{p}_2 = \vec{p}_1 + \square$
-----------------------------	---	--------------------------	---

2 задание

Найди изменение импульса для мяча массой **0,5 кг**

3а 4 с  $x = 2 + t$	3а 4 с  $v_0 = 2 \text{ М/с}$	Неупругий удар  $v_0 = 5 \text{ М/с}$	у п р д у а а н у  $v_0 = 10 \text{ М/с}$
--	--	--	--

3 задание

Найди для шара массой **1 кг** значение импульса через **2**

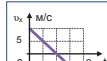
 $a = 1 \text{ м/с}^2$ $v_0 = 2 \text{ М/с}$		 $s_x = 2t + t^2$	 $a = 2 \text{ т}$ $v_0 = 2 \text{ М/с}$
--	---	---	--

Рис 1 / Fig. 1. Некоторые учебные задания из подготовленного учителем комплекса / Some study assignments from the set prepared by the teacher

Задание. Определите, опираясь на инфографику и свои познания в области физики, какие суждения среди нижеперечисленных являются верными:

1) первое задание предназначено для усвоения понятий «импульс», «изменение импульса», а также второго закона Ньютона и закона сохранения импульса на уровне применения в знакомой ситуации;

2) в задаче № 2 из второго задания правильный ответ: $\Delta p = 8 \text{ кг м/с}$;

3) второе и третье задания не предназначены для интериоризации закона сохранения импульса;

4) в третьем задании все задачи типового характера;

5) при изучении школьниками данной темы сначала им нужно предложить первое задание, затем третье задание и только потом второе задание;

6) в задаче № 3 из третьего задания правильный ответ: $p = 4 \text{ кг м/с}$;

7) в приведённых трёх заданиях, подготовленных учителем, нет экспериментальных задач;

8) в задаче № 3 из второго задания правильный ответ будет такой: вектор Δp численно равен $2,5 \text{ кг м/с}$ и направлен противоположно вектору p_0 .

Ответ: ... (3, 5, 7, 8).

Подзадача 3. Разрабатывая тематический комплекс учебных заданий, учитель включил в его состав задачи с разным уровнем трудности с учётом методических рекомендаций, изложенных в приложениях 2, 3 и 4. Ниже представлена одна учебная задача из комплекса.

На рис. 2 показан график зависимости кинетической энергии мяча от времени $E_K(t)$:

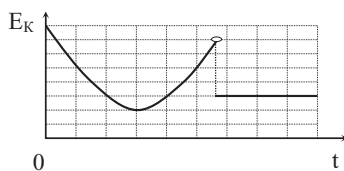


Рис. 2. / Fig. 2. График зависимости кинетической энергии брошенного мяча от времени его движения / The graph of the dependence of the kinetic energy of the thrown ball on the time of its movement

Задание 1. Назовите два верных утверждения, которые описывают механическое движение в соответствии с этим графиком.

1) Кинетическая энергия мяча в течение всего времени наблюдения уменьшается.

2) Мяч брошен с земли под углом к горизонту и пойман мальчиком на балконе.

3) В конце наблюдения кинетическая энергия мяча отлична от нуля.

4) Мяч брошен вертикально вверх с балкона и упал на землю.

5) Мяч брошен с земли под углом к горизонту и упал в кузов движущегося самосвала.

Ответ: 3, 5.

Задание 2. С учётом информации в приложениях 2, 3, 4 и знаний по обсуждаемой теме НЕВЕРНЫМИ суждениями из нижеперечисленных являются:

1) эта задача проверяет способность ученика перейти от знакового кодирования информации к чувственно-действенному кодированию информации;

2) эта задача нацеливает ученика на использование ключевого понятия «кинетическая энергия» в непривычной для него ситуации;

3) эта задача является сложной, т. к. содержит пять логических звеньев, приводящие к ответу в процессе решения;

4) используемый в задаче язык относится ко второму уровню абстрактности по В. П. Беспалько [1];

5) для всех учеников класса эта задача является типовой, так как уровень проблемности этой задачи равен нулю;

6) правильными ответами в этой задаче являются 3 и 5;

7) эта задача по основному способу решения не является вычислительной;

8) в этой задаче проверяется умение применять закон сохранения механической энергии.

Ответ: 1, 5, 8.

Подзадача 4. Учитель подготовил задачу, которую можно предложить школьникам: а) с использованием образного кодирования информации в виде рис. 3 или б) с использованием чувственно-действенного кодирования информации в виде демонстрационного опыта, заранее приготовив соответствующую экспериментальную установку.

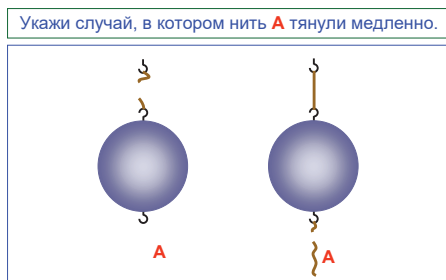


Рис. 3 / Fig. 3. Задача с образным либо чувственно-действенным (демонстрационный опыт) кодированием информации / The task with figurative or sensory-effective (demonstration experience) coding of information

Решение.

1) Если за нить **A** не тянут, на неё действует только вес шара $P = mg = 50 \text{ Н}$, который чуть меньше максимальной силы натяжения верхней нити T_{max} . Сила натяжения верхней нити $T_0 = P = mg < T_{\text{max}}$.

2) Если нить **A** дёргают резко, время её влияния на шар Δt мало. Согласно второму закону Ньютона, изменение импульса шара $\Delta p = F \cdot \Delta t \approx 0$. Шар остаётся в состоянии покоя, т. е. его ускорение $a = 0$, и сила

его воздействия на верхнюю нить равна весу шара: $F_1 = P = T_0 = P = mg < T_{\max}$.

3) Если нить А тянуть медленно с прежней по величине силой F , согласно второму закону Ньютона, $\Delta p = F \cdot \Delta t$ изменение импульса шара Δp будет заметным. Тогда на верхнюю нить действует сила $F_2 = m(g + a) > T_{\max}$. Поэтому верхняя нить рвётся.

Ответ: в случае А.

Подзадача 5. Учитель физики подготовил учебное задание, которое а) включает четыре задачи с графическим представлением информации, б) предполагает использование закона сохранения импульса (ЗСИ), в) побуждает учеников к образно-действенному и образно-знаковому перекодированию информации (рис. 4).

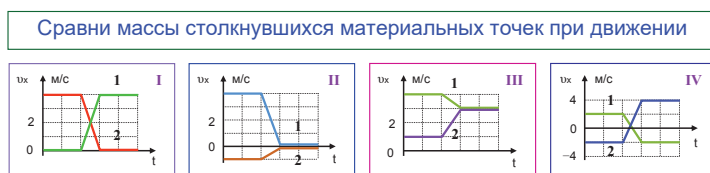


Рис. 4. / Fig. 4. Графическое задание на использование ЗСИ, побуждающее к образно-действенной и образно-знаковой перекодировке информации / A graphical assignment for the use of ZSI, prompting for a figuratively effective and figuratively symbolic recoding of information.

Задание. Проанализируйте это задание и установите соответствие между объектами трёх множеств: между номером рисунка, характером движения материальных точек до столкновения и соотношением их масс.

Характер движения материальных точек до столкновения:

1) материальные точки движутся навстречу;

2) одна материальная точка догоняет другую материальную точку;

3) одна материальная точка движется с некоторой скоростью и налетает на другую материальную точку, которая покоится.

Соотношение масс материальных точек:

1) $m_2 / m_1 = 1/2$;

2) $m_2 / m_1 = 2/3$;

3) $m_2 / m_1 = 1$;

4) $m_2 / m_1 = 2$.

Ответ:

Номер рисунка	I	II	III	IV
Характер движения материальных точек	С	А	В	А
Отношение масс материальных точек	3	4	1	2

Подзадача 6. Руководствуясь методическими требованиями (приложения 2, 3, 4), учитель физики включил в тематический задачный комплекс несколько задач поискового (творческого) характера.

Ниже представлены некоторые задачи поискового (творческого) характера из проектируемого тематического комплекса:

I. Найдите угол ϕ , под которым разлетятся два бильярдных шара после нецентрального удара, если один из них до удара покоился.

II. Если эластичный шарик массой (m) 50 г уронить без начальной скорости на горизонтальную поверхность, после удара он поднимается на некоторую высоту. Используя только линейку, оцените, какая часть механической энергии превращается в этом случае во внутреннюю энергию.

III. На рис. 5 показана зависимость кинетической энергии ЕК от перемещения S при движении заводной машины по прямой линии. В точке А на машину действовала сила $F_A = 5$ Н. Найдите силу, действующую на машину в точке В.

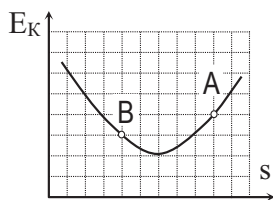


Рис. 5 / Fig. 5. Зависимость кинетической энергии заводной машины от её перемещения / Dependence of the kinetic energy of the clockwork machine on its movement

Литературный персонаж предложил такой способ движения в космическом

пространстве: «Лечь на железный лист и сильными рывками / Магнит подбрасывать, он лист железный с вами / Подтянет кверху. Вы опять / Так до Луны и упражняйтесь»¹. Возможно ли такое? Дайте развёрнутый ответ.

Проанализируйте условия перечисленных задач, указанных в приложениях 2, 3, 4, и установите соответствие между элементами трёх множеств: а) номерами этих задач; б) ключевыми способами действий, которые, согласно учебной программе, используются в решении этих задач; в) основными способами решения этих задач.

Ключевые способы действий, которые, согласно учебной программе, используются в решении перечисленных задач		Основные способы решения перечисленных задач	
A	Применение закона сохранения импульса	1	Вычислительный
B	Применение закона сохранения полной механической энергии	2	Словесно-логический
C	Применение закона сохранения энергии	3	Экспериментальный
D	Применение закона сохранения полной механической энергии в сочетании с законом сохранения импульса	4	Графический

Ответ:

Номер рисунка	I	II	III	IV
Ключевые способы действий, которые, согласно учебной программе, используются в решении задач	D	C	B	A
Основные способы решения перечисленных задач	1	3	4	2

Заключение

Кейс-задания по дидактике физики являются перспективным дидактическим средством, погружающим студентов в поле актуальных проблем образования в области физики в школе. Их значимость в системе управления интеллектуальным развитием обучающихся обусловлена полифункциональным характером содержания, которое призвано обеспечивать студентам комплексное становление учебной мотивации, понятийных психических структур, информационной, коммуника-

тивной и поисковой компетенций, а также универсальных учебных действий.

В работе раскрыты особенности кейс-заданий по дидактике физики, их функции в системе УИРО, предложен алгоритм их разработки.

Сконструированные автором кейс-задания по дидактике физики могут быть использованы не только в рамках изучения будущими учителями методики обучения физике, но и для подготовки к Федеральному интернет-экзамену, ориентированному на выпускников бакалавриата (ФИЭБ).

Статья поступила в редакцию 28.06.2021.

¹ Ростан Э. Сирано де Бержерак. М.: Азбука, 2012. С. 58.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 190 с.
2. Виттих В. А. Организация сложных систем. Самара: Самарский научный центр РАН, 2010. 66 с.
3. Киселев В. Д. Как написать авторский проектный социально-экономический кейс в формате кейсис. М.: Галактика, 2018. 300 с.
4. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М.: Интеллект-центр, 2001. 296 с.
5. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А.Г. Асмолов, Г. В. Бирманская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов, Н. Г. Салмина // Национальный психологический журнал. 2011. № 1 (5). С. 104–110.
6. Самойлов Е. А. Использование приёмов продуктивной деятельности // Физика в школе. 2005. № 2. С. 28–31.
7. Самойлов Е. А. Управление интеллектуальным развитием школьников при обучении физике в классах физико-математического профиля. Самара: Изд-во ПГСГА, 2013. 452 с.
8. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / под ред. Ю. П. Сумина. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
9. Смолянинова О. Г. Кейс-метод обучения в подготовке педагогов и психологов // Информатика и образование. 2001. № 6. С. 60–63.
10. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: Юрайт, 2019. 334 с.
11. Челышкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Логос, 2002. 432 с.
12. Haroon D. Python Machine Learning Case Studies: Five Case Studies for the Data Scientist. Apress, 2017. 216 p.
13. Michelucci U. Applied Deep Learning: A Case-Based Approach to Understanding Deep Neural Networks. New York: Apress, 2018. 425 p.
14. Yin R. K. Case study research and applications: design and methods. California: SAGE Publications Inc., 2017. 352 p.

REFERENCES

1. Bespal'ko V. P. *Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii* [Components of Pedagogical Technology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 190 p.
2. Vittih V. A. *Organizatsiya slozhnykh system* [Organization of Difficult Systems]. Samara, Samarskij nauchnyj centr RAN Publ., 2010. 66 p.
3. Bol'shakov A. S., Tahtaeva R. Sh. *Kejs-tekhologii v obrazovatel'nykh processah: uchebnoe posobie* [Case technologies in educational processes: a tutorial]. St. Petersburg, IBIN Publ., 2016. 158 p.
4. Majorov A. N. *Teoriya i praktika sozdaniya testov dlya sistemy obrazovaniya* [Theory and practice of creating tests for the education system]. Moscow, Intellect-centr Publ., 2001. 296 p.
5. Asmolov A. G., Birmanskaya G. V., Volodarskaya I. V., Karabanova O. A., Molchanov S. V., Salmina N. G. [Designing universal educational actions in high school]. In: *Natsional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National psychological journal], 2011, no. 1 (5), pp. 104–110.
6. Samojlov E. A. [Use of methods of productive activity]. In: *Fizika v shkole* [Physics in school], 2005, no. 2, pp. 28–31.
7. Samojlov E. A. *Upravlenie intellektual'nykh razvitiem shkol'nikov pri obuchenii fizike v klassakh fiziko-matematicheskogo profilya* [Management of intellectual development of schoolchildren in teaching physics in classes of physical and mathematical profile]. Samara, PGSGA Publ., 2013. 452 p.
8. Yu. P. Sumin ed. *Situatsionnyj analiz, ili Anatomiya Kejs-metoda* [Situational analysis, or Anatomy of the Case method]. Kiev, Centr innovacij i razvitiya Publ., 2002. 286 p.
9. Smolyaninova O. G. [Case-method of teaching in the training of teachers and psychologists]. In: *Informatika i obrazovanie* [Informatics and education], 2001, no. 6, pp. 60–63.
10. Holodnaya M. A. *Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya* [Psychology of intelligence: paradoxes of research]. Moscow, Yurajt Publ., 2019. 334 p.
11. Chelyshkova M. B. *Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov* [Theory and practice of constructing pedagogical tests]. Moscow, Logos Publ., 2002. 432 p.

12. Haroon D. Python Machine Learning Case Studies: Five Case Studies for the Data Scientist. Apress, 2017. 216 p.
 13. Michelucci U. Applied Deep Learning: A Case-Based Approach to Understanding Deep Neural Networks. New York, Apress, 2018. 425 p.
 14. Yin R. K. Case study research and applications: design and methods. California: SAGE Publications Inc., 2017. 352 p.
-

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Самойлов Евгений Андреевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры физики, математики и методики обучения Самарского государственного социально-педагогического университета; e-mail: easamoilov@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Evgeny A. Samoilov, Dr. Sci (Pedagogy), Prof., Department of Physics, Mathematics and Teaching methods, Samara State Socio-pedagogical University.
e-mail: easamoilov@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Самойлов Е. А. Кейс-задания по дидактике физики в системе управления интеллектуальным развитием студентов педагогических вузов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 3. С. 27–37.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-27-37

FOR CITATION

Samoilov E. A. Case-Tasks on Physics Didactics in the Intellectual Development Management System Students of Pedagogical Universities. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 3, pp. 27–37.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-27-37

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-38-46

АКТУАЛЬНОСТЬ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ОСНОВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Алексинская А. Ю., Железнякова Е. А.

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
191186, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, д. 48, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Цель данной статьи заключается в определении возможностей использования кейс-технологии в обучении русскому языку как иностранному.

Процедура и методы. Основное содержание исследования составляет анализ требований государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному (далее РКИ) с точки зрения возможности применения кейс-технологии в обучении РКИ. При проведении исследования применены методы анализа, обобщения и интерпретации результатов.

Результаты. В ходе исследования были найдены и описаны пути применения кейс-технологии при обучении говорению, аудированию, чтению и письму на разных уровнях владения РКИ и сделан вывод о том, что полноценное внедрение этой технологии возможно при обучении студентов первого сертификационного уровня.

Теоретическая и / или практическая значимость. Результаты исследования имеют значение для развития методики коммуникативного обучения и создания учебных и методических материалов для применения кейс-технологии в обучении РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, виды речевой деятельности, сертификационные уровни общего владения, кейс, кейс-технология

THE RELEVANCE OF CASE-TECHNOLOGY IN TEACHING THE MAIN TYPES OF SPEECH ACTIVITY AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

A. Yu. Aleksinskaja, E. A. Zheleznyakova

*The Herzen State Pedagogical University of Russia,
Moika Emb., 48, 191186, St. Petersburg, Russian Federation*

Abstract

Aim. The article aims to determine the possibilities of using case-technology in teaching Russian as a foreign language.

Methodology. The main content of the study is the analysis of the requirements of the state Test of Russian as a foreign language (hereinafter RFL) in terms of the possibility of using case-technology in teaching RFL. Methods of analysis, generalization and interpretation of the results were used in the study.

Results. During the research the ways of using case-technology in teaching speaking, listening, reading and writing were found and described for different levels of proficiency in RFL. It was concluded that the full implementation of this technology is possible in teaching the first certificate level students.

Research implications. The results of the study are important for the development of communicative method and for the creation of learning and teaching materials for implementation of case-technology in teaching RFL.

Keywords: Russian as a foreign language, types of speech activities, certificate levels of general proficiency, case, case-technology

Введение

В методике преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ) необходимость реализации коммуникативного и деятельностного подходов приводит к появлению новых методов и технологий обучения. Некоторые из них заимствуются из дисциплин, не имеющих отношения к изучению иностранных языков. Например, кейс-технология, изначально широко применявшаяся на юридических, экономических и медицинских факультетах, в последние годы вызывает большой интерес у методистов и преподавателей иностранных языков, в частности РКИ. При этом возникает вопрос: «Каким образом эта технология может быть эффективно адаптирована для использования в языковом образовании?». Для этого необходимо определить, в какой форме может быть организовано обучение на основе кейс-технологии, какова цель этого обучения, на каком уровне владения РКИ и для развития каких компетенций целесообразно использовать кейсы в обучении РКИ.

Кейс – это набор учебных материалов на разных носителях, специальным образом подготовленный для работы с обучающимися и содержащий информацию о проблемной ситуации, которая требует анализа и принятия решения. Эта ситуация чаще всего неоднозначна, в ней присутствует конфликт интересов¹. Отсутствие правильного ответа и наличие разных точек зрения может спровоцировать дискуссию в аудитории, что делает эту технологию привлекательной в рамках коммуникативного метода.

¹ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам: русский язык. М.: Фонд «Русский мир», 2018. С. 352.

В некоторых дисциплинах кейс-технология стала ведущим способом обучения (например, в бизнес-школе Гарварда [6, р. 60]), но, по мнению большинства исследователей, построить языковой курс полностью на основе применения кейс-технологии невозможно². Однако целесообразно интегрировать эту технологию в программу обучения иностранному языку, чтобы отвлечься от ежедневной рутины или обеспечить тренировку определённых навыков на более регулярной основе. Также кейс-технологии используют для интенсификации процесса обучения и применения интегрированного подхода в преподавании двух и более учебных дисциплин [8]. Целью применения кейс-технологии в обучении иностранным языкам может быть:

- совершенствование компетенций, необходимых для всех четырёх видов речевой деятельности;
- обучение ведению исследовательской деятельности на иностранном языке (обучение чтению и написанию научных статей и эссе, представлению научных докладов, ведению научной дискуссии);
- изучение иностранного языка для специальных целей (овладение профессиональной терминологией);
- обучение деловому общению в рамках таких коммуникативных ситуаций, как совещание, переговоры, презентация.

Некоторые исследователи считают, что применять кейсы при изучении иностранных языков целесообразно только с уровня владения B2 (уровню B2 системы «CEFR» соответствует второй серти-

² LCaS – Language case studies. Teacher training modules on the use of case studies in language teaching at secondary and university level: a handbook / J. Fischer, E. Casey, A. M. Abrantes. Graz: Council of Europe Publishing, 2008. P. 32.

фикационный уровень общего владения в Российской государственной системе сертификационных уровней общего владения РКИ, когда обучающийся уже готов выходить в спонтанную речь, а объём его лексического запаса достаточен, чтобы понимать сценарии и материалы кейсов¹. Другие допускают использование кейсов при обучении иностранным языкам на уровне В1 и выше [4, с. 80].

Если в качестве примера обратиться к требованиям для сдачи экзамена по русскому языку как иностранному и проанализировать перечень тем, актуальных для разных уровней, то можно сделать вывод, что уже с первого сертификационного уровня общего владения присутствуют темы, в рамках которых может состояться дискуссия, т. к. их обсуждение может включать проблемные, неоднозначные вопросы, а также требовать сравнительного анализа (например, «Система образования: школы, колледжи, институты и университеты в России и в родной стране», «Город как центр культуры и туризма», «Проблемы современного города», «Жизнь в городе и деревне», «Природа и человек. Экология»)². Со второго сертификационного уровня круг проблемных тем значительно расширяется: он включает темы: «Человек и общество», «Человек и политика», «Человек и экономика», «Человек и наука», «Человек и искусство», «Человек и природа», «Земля – наш общий дом», «Духовное развитие человечества», «Человек и освоение космического пространства»³. В рамках этих тем преподавателям и методистам реаль-

но найти кейсы, предназначенные для носителей русского языка, и адаптировать их для целей обучения РКИ или же самостоятельно создать кейсы на основе подобранных аутентичных материалов.

Чтобы понять, кого, чему и как обучать на основе кейсов, стоит рассмотреть компетенции, заявленные для разных уровней владения иностранным языком. В статье в качестве примера приведён анализ требований, лежащих в основе Российской государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку с точки зрения возможностей применения кейс-технологии в обучении иностранным языкам.

Применение кейс-технологии для обучения говорению

Рассмотрим такой вид речевой деятельности, как говорение. Специфика кейс-технологии (групповая работа, распределение ролей, близость коммуникативной ситуации к общению в профессиональной среде и т. д. [8, р. 147]) задаёт определённые условия к организации коммуникации между обучающимися. Так, во время решения кейса студенты должны уметь вербализовать свои речевые интенции в соответствии с правилами речевого этикета и учитывать социально-поведенческие роли коммуникантов. Говорение тренируется на этапе обсуждения кейса (полилог), презентации решения кейса (монолог), обсуждения предложенного решения кейса (диалог / полилог). Устная речь содержит как репродуктивную часть (пересказ ситуации, вербализация проблемы кейса), так и продуктивную (умение реализовать такие речевые интенции, как оценка ситуации, высказывание собственного мнения, его аргументация, выражение сомнения, согласия / несогласия, приведение контраргументов, просьба повторить / уточнить информацию и др.). Если мы просим обучающихся действовать в рамках заданной коммуникативной ситуации обсуждения и презентации

¹ ICaS – Language case studies. Teacher training modules on the use of case studies in language teaching at secondary and university level: a handbook / J. Fischer, E. Casey, A. M. Abrantes. Graz: Council of Europe Publishing, 2008. P. 32.

² Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андрияшина и др. М., СПб.: Златоуст, 2009. С. 8.

³ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. М., СПб.: Златоуст, 1999. С. 10.

решения, то им понадобятся умения, заявленные уже на элементарном уровне владения (умение здороваться, просить повторить, выражать предложение, согласие/несогласие, оценку)¹. Для более содержательной дискуссии понадобится умение выражать более широкий спектр интенций, и если проанализировать интенции, заявленные в стандартах, то эффективную беседу, состоящую из обмена мнениями и их аргументации, можно провести уже на первом уровне общего владения.

Кроме того, на первом уровне предполагается, что обучающийся может пересказать прочитанный или прослушанный текст. Такие высказывания репродуктивного характера возможно тренировать на основе заданий по описанию ситуации и проблемы, описанной в кейсе. Также на первом уровне появляются элементы анализа прочитанного / прослушанного текста – выражение собственного мнения к «фактам, событиям, изложенным в тексте, действующим лицам и их поступкам»².

На втором уровне общего владения имеется больше возможностей для тренировки диалогической речи в ходе группового обсуждения решения кейса. Во время экзамена на второй сертификационный уровень в момент решения субтеста «Говорение» обучающийся участвует в диалоге, цель которого – обмен мнениями. Владение такими тактиками речевого поведения, как вербальное выражение коммуникативной задачи, уточнение деталей высказываний собеседников, которые заявлены на втором уровне³, позво-

ляет организовать дискуссию в рамках темы кейса. Также на втором уровне монолог обучающегося должен содержать рассуждение с выражением своей позиции, оценкой, аргументами, выводами⁴. Подобное по структуре монологическое высказывание может быть воспроизведено в рамках презентации решения кейса, а его более краткий и неподготовленный вариант – в ходе группового обсуждения.

Использование кейс-технологии при обучении говорению на третьем уровне общего владения кажется оправданным ввиду требований, предъявляемых к умениям обучающихся. Они должны уметь создавать устные тексты следующих типов: монолог смешанного типа (с преобладанием рассуждения), включающий оценку; диалог, регулирующий конфликтную ситуацию; диалог в условиях отстаивания своего мнения⁵.

На этом уровне требуются умения для эффективного участия в дискуссии: обучающийся может удерживать ведущую роль в беседе, продолжать мысль собеседника, обеспечивать психологически комфортные условия для достижения коммуникативной цели.

На третьем уровне обучающиеся должны уметь рассуждать на дискуссионные морально-этические темы, учитывая социально-поведенческие роли коммуникантов и используя стилистические средства, соответствующие коммуникативной ситуации⁶. Организационный этап решения кейса предполагает распределение ролей в команде: обучающиеся выбирают лидера своей группы, распределяют зоны ответственности и обязан-

¹ Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т. Е. Владимирова и др. М., СПб.: Златоуст, 2001. С. 7.

² Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андрушина и др. М., СПб.: Златоуст, 2009. С. 10.

³ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. М., СПб.: Златоуст, 1999. С. 12.

⁴ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. М., СПб.: Златоуст, 1999. С. 13.

⁵ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. М., СПб.: Златоуст, 1999. С. 15.

⁶ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. М., СПб.: Златоуст, 1999. С. 15.

ности. Эта процедура приближает ситуацию решения кейса к общению коллег, а при сильном лидере и включённости обучающихся в процесс решения кейса в команде выстраиваются иерархические отношения. Более того, иногда решение кейса проводится с элементами ролевой игры [2, С. 235]. Тогда происходит распределение ролей, чтобы обучающийся мог ассоциировать себя с определённым участником кейса и действовать в его интересах. При этих условиях отстаиваемое ими решение и их коммуникативное поведение должно соответствовать взятой на себя роли. В таком случае успешность применения технологии во многом зависит от мотивации обучающихся и условий, созданных для приближения учебной ситуации к реальности.

Таким образом, при правильно организованной процедуре решения кейса обучающиеся активно включаются в полилог и начинают формировать неподготовленную речь, выражая своё мнение в комфортной обстановке, совершенствуют компетенции, необходимые для подготовки и производства монологической речи для презентации решения кейса. Кейс-технология имеет значительный потенциал для развития такого вида речевой деятельности, как «Говорение» на иностранном языке.

Применение кейс-технологии для обучения аудированию

На первый взгляд, вклад кейс-технологии в совершенствование компетенций, необходимых для аудирования, незначителен. Однако, обучение всем видам речевой деятельности происходит взаимосвязанно [3, с. 110]. Во время чтения кейса вслух, обсуждения и презентации решения участники слышат речь друг друга, звучащую на изучаемом языке. Необходимость быстро и адекватно реагировать на звучащую речь способствует увеличению мотивации к её пониманию. Также если целью обучения является развитие компетенций, необхо-

димых для аудирования, преподаватель может включать аудио и видеофайлы (интервью, подкасты, радио-, телепрограммы и др. по теме кейса) в качестве дополнительных материалов к сценарию кейса или даже организовать запись сценария кейса носителем языка в аудиоформате. Также примером развития навыков аудирования с помощью кейс-технологии является методика И. А. Амелиной. Она предложила создавать кейсы на основе видеофрагментов из художественных фильмов и телесериалов [1, с. 30].

В субтесте «Аудирование» работа с аутентичными текстами начинается с первого уровня владения, типы предъявляемых текстов для прослушивания – сообщение, повествование, описание, а также тексты смешанного типа с элементами рассуждения.

На втором уровне общего владения имеет смысл начинать работать с интервью и репортажами в качестве дополнительных материалов к кейсу, т. к. обучающиеся на этом уровне должны понимать аудиотексты, продуцируемые в различных сферах и ситуациях общения, определять основные социально-поведенческие характеристики говорящих, их намерения, отношение к предмету речи и к адресату¹. На третьем уровне к работе с диалогами следует добавить записи полилогов (например, круглые столы, дискуссии и др.). Установка на анализ взаимоотношений участников кейса и их потребностей мотивирует анализировать их коммуникативное поведение, что позволяет развивать умение понимать и интерпретировать эксплицитно и имплицитно выраженные цели и мотивы говорящих, которое также требуется при аудировании на третьем уровне².

¹ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. М., СПб.: Златоуст, 1999. С. 10–11.

² Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. М., СПб.: Златоуст, 1999. С. 12.

Применение кейс-технологии для обучения чтению

Работа с кейсом открывает большие возможности для тех, кто хочет развить компетенции, необходимые для чтения. Обучающимся нужно познакомиться с текстом кейса и с дополнительными материалами. Чтение может проходить в индивидуальном порядке про себя или вслух по очереди. Для ответа на вопросы, поиска проблемы, анализа ситуации потребуется умение отделять ключевую информацию от второстепенной, которое требуется на всех уровнях. При этом умение определить тему текста содержится в требованиях, начиная с элементарного уровня¹. На базовом уровне предполагается изучающее чтение², тренировка которого может происходить с помощью ответов на вопросы после кейса. На первом уровне общего владения умение использовать различные стратегии чтения в зависимости от коммуникативной установки позволяет ответить на вопросы после текста кейса, кратко пересказать ситуацию, найти и сформулировать проблему, участвовать в дискуссии³. Умение работать с достаточно большими по своему объёму (900–1000 слов) аутентичными текстами с минимальной степенью адаптации на первом уровне владения позволяет использовать аутентичные кейсы, разработанные на русском языке для обучения носителей русского языка экономическим и другим специальностям.

Чтение текстов на втором уровне общего владения, кроме приведённых ранее умений, требует умения представлять логическую схему развёртывания текста,

определять оценку автора к событию, выражать отношение к прочитанному⁴. Эти умения можно формировать при чтении с установкой на последующий пересказ и анализ ситуации, описанной в сценарии кейса.

На третьем уровне общего владения заявлены типы письменных текстов для чтения, с которыми должны уметь работать обучающиеся: полилог-дискуссия, интервью, информационные сообщения, законы, постановления и т. д. Тексты могут содержать элементы устной разговорной речи, а также аргументирующие элементы (описание, повествование), содержащие оценку⁵. Интервью, нормативные акты, новостные статьи в СМИ часто включаются в дополнительные аутентичные материалы, сопровождающие кейс, в качестве необходимых материалов для более глубокого анализа жизненных ситуаций, при этом поиск этих материалов может осуществляться обучающимися самостоятельно для подкрепления своей позиции. Кейс-технология позволяет органично включить чтение текстов, приведённых выше типов в процесс обучения иностранным языкам, а возможность с их помощью лучше показать себя при решении кейса может увеличить мотивацию обучающихся читать тексты такого типа.

Применение кейс-технологии для обучения виду речевой деятельности «письмо»

Во время применения кейс-технологии возможно организовать обучение письменной речи, предложив учащимся ответить на вопросы после кейса и представить результат решения кейса в

¹ Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т. Е. Владимирова и др. М., СПб.: Златоуст, 2001. С. 9.

² Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М. М. Нахабина и др. М., СПб.: Златоуст, 2001. С. 9.

³ Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андрушина и др. М., СПб.: Златоуст, 2009. С. 9.

⁴ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. М., СПб.: Златоуст, 1999. С. 11.

⁵ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. М., СПб.: Златоуст, 1999. С. 13.

письменной форме (отчёт, эссе, брошюра и т. д.). Такая форма больше подходит для индивидуальной работы, её удобно реализовывать вне аудитории в качестве домашнего задания. Существуют примеры зарубежных методик, в рамках которых решение кейсов используется для совершенствования компетенций, необходимых для написания академических текстов [7]. Согласно рассмотренным стандартам, компетенции, необходимые для продуцирования письменного текста с элементами рассуждения, должны быть сформированы уже на первом уровне общего владения¹. На втором уровне появляется необходимость в умении выражать с помощью письменной речи качественную характеристику и оценку². Решение кейса предполагает оценку ситуации и действий её участников, выражение собственного мнения и его аргументацию, выражение согласия / несогласия с предложенным решением (если оно присутствует в сценарии кейса), умение критиковать чужую позицию и предлагать альтернативы. Кроме того, достигнув второго уровня, обучающийся должен уметь выделять основную и второстепенную информацию для осуществления компрессии при репродуцировании предъявляемого текста³. Ввиду избыточности информации, предлагаемой в кейсе, а также необходимости кратко охарактеризовать описанную ситуацию, обозначить проблему и ответить на конкретные вопросы по кейсу, умение выделять главное от второстепенного может быть сформировано с помощью кейс-технологии.

¹ Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андрияшина и др. М., СПб.: Златоуст, 2009. С. 10.

² Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. М., СПб.: Златоуст, 1999. С. 12.

³ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. М., СПб.: Златоуст, 1999. С. 12.

На третьем уровне общего владения обучение письменной речи на основе кейсов становится ещё актуальнее, потому что предполагается, что на этом уровне обучающийся может продуцировать письменный текст проблемного характера, «включающий, а при необходимости и сочетающий такие сложные формы, как описание, повествование, рассуждение с достаточно эксплицированными позициями аргументации, убеждения и оценки»⁴. От обучающихся требуется умение создавать тексты-рассуждения проблемного характера с обоснованием собственной позиции (статья, эссе, рецензия). Такие этапы решения кейса, как оценка ситуации и поступков действующих лиц, принятие решения и его аргументация, приведение контраргументов позволяют совершенствовать компетенции, необходимые для продуцирования текста-рассуждения проблемного характера, содержащего оценочные суждения, авторскую точку зрения и её аргументацию.

Заключение

На основе проведённого исследования был сделан вывод, что кейс-технология имеет большой потенциал для организации комплексного обучения всем видам речевой деятельности. В статье подробно рассмотрены требования государственных образовательных стандартов по методике преподавания РКИ с точки зрения возможностей использования кейс-технологии при изучении иностранного языка. Полноценное внедрение этой технологии в учебный процесс возможно с первого сертификационного уровня. Полезность применения технологии в процессе обучения иностранному языку возрастает с переходом на более высокий уровень владения, т. к. по мере продвижения по сертификационным уровням в

⁴ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. М., СПб.: Златоуст, 1999. С. 14.

рамках использования кейс-технологии можно охватить больший спектр заявленных компетенций. Гибкость технологии позволяет адаптировать процедуру её применения к уровню владения языком и целям обучения. Кейс-технология даёт возможность совершенствовать устную и письменную речь студентов на разных этапах обучения, ориентированных на перечень интенций и языковой материал, заявленный в требованиях для каждого уровня.

Появление новых современных методов и технологий обучения иностранным языкам является результатом применения коммуникативного подхода и подразумевает необходимость коммуникации в условиях, приближенных к реальным. Использование проблемной неоднозначной ситуации кейса делает не-

обходимым использование конкретного языка для достижения коммуникативной цели. Студенты при проведении такой работы активно вовлечены в происходящее, имеют возможность выражать своё мнение в комфортной обстановке. Они более самостоятельны и чувствуют удовлетворение при решении сложной ситуации. Применение кейс-технологии позволяет реализовать принципы коммуникативного подхода в обучении, поэтому разработка соответствующих методических материалов для обучения иностранным языкам (в частности, русскому языку как иностранному) является актуальной задачей для исследователей и преподавателей.

Статья поступила в редакцию
28.06.2021.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амелина И. О. Интеграция кейс-технологии и аудиовизуальных медиаресурсов при обучении инофонов деловой коммуникации // Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного: материалы международной научно-практической конференции. Москва, 15–16 февраля 2019 г. / под ред. С. А. Вишнякова, Е. В. Макеевой. М.: МПГУ, 2019. С. 28–32.
2. Братцева Е. Ф., Ковалев А. П. Метод кейс-стади как способ развития академических компетенций // Российский гуманитарный журнал. 2015. № 3. С. 234–242.
3. Григорьева В. П., Зимняя И. А., Мерзлякова В. П. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / М.: Русский язык, 1985. 116 с.
4. Данилин Р. А. Педагогические условия обучения иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода // Вестник ТГУ. 2020. № 189. С. 79–86.
5. Московкин Л. В. Основные направления методики обучения русскому языку как иностранному: становление, современное состояние и перспективы развития // Foreign Language Teaching. 2013. Т. 40, № 4. С. 546–554.
6. Garvin D. A. Making the Case: Professional Education for the World of Practice // Harvard Magazine. 2003. № 107. P. 56–65.
7. Launspach S., Petit A. Making the case: The case method, motivation, and the teaching of argument // Teaching English in the Two-Year College. 2017. № 44(4). P. 403–419.
8. Strelchonok A., Ludviga I. The use of case studies in the business English language teaching // Social and Natural Sciences Journal. 2013. № 7. P. 144–151.

REFERENCES

1. Amelina I. O. [Integration of case-technology and audiovisual media resources in teaching business communication to foreigners] In: Vishnyakov S. A., Makeeva E. V., ed. *Sovremennaya paradigma prepodavaniya i izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo : materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moscow, 15–16 of February 2019 g.* [The modern paradigm of teaching and learning Russian as a foreign language: materials of the international scientific and practical conference. Moscow, February 15–16, 2019] Moscow: Moscow State Pedagogical University Publ., 2019, pp. 28–32.
2. Bratceva E. F., Kovalev A. P. [The power of case study method in developing academic skills in teaching Business English (time to play)]. In: *Rossiiskijj gumanitarnyj zhurnal* [Russian humanitarian journal], 2015, no. 3, pp. 234–242.

3. Grigorieva V. P., Zimnyaya I. A., Merzlyakova V. P. [Interrelated teaching of speech activity types]. М.: Russkij yazyk Publ., 1985. 116 p.
4. Danilin R. A. [Pedagogical conditions for teaching foreign language intercultural interaction of students based on the case method]. In: *Vestnik TGU* [Bulletin of Tomsk Regional University], 2020, no. 189, pp. 79–86.
5. Moskovkin L. V. [The main directions of the methodology of teaching Russian as a foreign language: formation, current state and development prospects]. In: *Foreign Language Teaching*, 2013, vol. 40, no. 4, 2013, pp. 546–554.
6. Garvin D. A. Making the Case: Professional Education for the World of Practice. In: *Harvard Magazine*, 2003, no. 107, pp. 56–65.
7. Launspach S., Petit A. Making the case: The case method, motivation, and the teaching of argument. In: *Teaching English in the Two-Year College*, 2017, no. 44(4), pp. 403–419.
8. Strelchonok A., Ludviga I. The use of case studies in the business English language teaching. In: *Social and Natural Sciences Journal*, 2013, no. 7, pp. 144–151.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексинская Анастасия Юрьевна – аспирант кафедры межкультурной коммуникации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена;
e-mail: alexnastja2014@gmail.com

Железнякова Елена Алексеевна – кандидат педагогических наук, докторант, доцент кафедры межкультурной коммуникации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена;
e-mail: elenazheleznyakova@yandex.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Anastasiia Iu. Aleksinskaia – Postgraduate student, Department of Cross cultural communication, The Herzen State Pedagogical University of Russia;
e-mail: alexnastja2014@gmail.com

Elena A. Zheleznyakova – Cand. Sci. (Education), Dr. Sci. degree-seeking candidate, Assoc. Prof., Department of Cross cultural communication, Herzen Russian State Pedagogical University;
e-mail: elenazheleznyakova@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Алексинская А. Ю., Железнякова Е. А. Актуальность кейс-технологии в обучении основным видам речевой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 3. С. 38–46.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-38-46

FOR CITATION

Aleksinskaia A. Iu, Zheleznyakova E. A. The relevance of case-technology in teaching the main types of speech activity at the lessons of russian as a foreign language. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 3, pp. 38–46.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-38-46

УДК 800.732:82 – 1: 882

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-47-56

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: КОМПЛЕКС КОМПОНЕНТОВ

Солдатов Б. Г.¹, Солдатова Н. В.²

¹ Донской государственный технический университет

344010, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, д. 1, Российская Федерация

² Российская таможенная академия, Ростовский филиал

344002, г. Ростов-на-Дону, пр-т Будёновский, д. 20, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Выявить содержание основных компонентов образовательной среды в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе, для чего анализируется понятие образовательной среды, определяются основные направления и соответствующие подходы к моделированию образовательной среды. Авторами был предложен оптимальный комплекс компонентов образовательной среды для обучения иностранному языку в неязыковом вузе, таких как социальный, субъектный, предметный, технологический.

Процедура и методы исследования. Методами исследования явились: теоретический анализ научных публикаций; обобщение концептуальных подходов к формированию образовательной среды в рамках дисциплины «Профессиональный иностранный язык (английский)»; мониторинг учебной деятельности студентов в области иностранного языка.

Результаты исследования. Авторы статьи пришли к выводу, что для функционирования эффективной образовательной среды, которая будет способствовать совершенствованию процесса обучения иностранным языкам, необходим комплексный подход. Задача преподавателя иностранного языка неязыкового вуза заключается в развитии у студентов стратегий овладения профессиональным иностранным языком и приёмами самостоятельной учебной деятельности в условиях интернет-среды. Для успешного решения проблемы организации образовательной среды в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе необходимо правильно осуществлять взаимодействие между преподавателем и студентами.

Теоретическая и / или практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования позволяют в дальнейшем управлять изменениями образовательной среды на основе планирования учебного процесса по иностранным языкам с учётом определённых педагогических условий.

Ключевые слова: образовательная среда, профессиональный иностранный язык, компонент, активные методы, современные образовательные технологии, совместная деятельность, компетенция

EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS AT THE NON-LINGUISTIC UNIVERSITY: A SET OF COMPONENTS

B. Soldatov¹, N. Soldatova²

¹ Don State Technical University

1 Gagarina pl., Rostov-on-Don, 344010, Russian Federation

² Russian Customs Academy Rostov Branch,

20 Budyonovskiy prosp., Rostov-on-Don 344002, Russian Federation

Abstract

Aim. To identify the educational environment basic components in the foreign language teaching process at non-linguistic universities, which implies the educational environment concept research and the main directions and approaches to modeling the educational environment. The authors proposed the optimal set of educational environment components which can be applied when teaching a foreign language at a non-linguistic university, including social, subject, object, and technological components.

Methodology. The applied research methods are: theoretical analysis of scientific publications; generalization of the conceptual approaches of non-linguistic universities to the formation of the educational environment within the framework of the discipline "Professional Foreign Language (English)"; monitoring of the educational activities of students in the field of a foreign language.

Results. The authors of the article came to the conclusion that an integrated approach is needed for an effective educational environment to function properly, contributing to the improvement of the process of teaching foreign languages. The task of a foreign language teacher in a non-linguistic university is to develop students' strategies for mastering professional foreign language and techniques for independent learning activities in the Internet environment. To successfully solve the problem of forming the educational environment in the process of teaching a foreign language at a non-linguistic university it is necessary to properly organize the interaction of the teacher and students.

Research implications. The theoretical and practical significance of the article lies in the fact that the research results will allow in the future to manage changes in the educational environment on the basis of planning the educational process in foreign languages, taking into account certain pedagogical conditions.

Keywords: educational environment, professional foreign language, component, active methods, modern educational technologies, joint activity, competence

Введение

Происходящие сегодня изменения в общественных отношениях, средствах коммуникации, применяемых с использованием новых информационных технологий, способствуют изменению парадигмы методики в современном образовательном процессе по иностранному языку. В связи с модернизацией процессов в экономике и расширением границ мирового пространства знание иностранного языка приобретает особую значимость. Для активизации учебно-познавательной деятельности, направленной на формирование иноязычной коммуникативной компетенции специалиста в профилирующих и смежных областях науки, необходимо обеспечить функционирование эффективной образовательной среды, которая основана на современных методах обучения иностранному языку [17].

Анализ трудов классиков зарубежной и отечественной педагогики К. А. Гельвеция, Я. А. Коменского, Р. Оуэна, Ж.-Ж. Руссо, П. Ф. Каптерева, О. Б. Крупениной, В. П. Шульгина, Г. С. Костюка, О. П. Околелова показал, что образовательная среда и учебный процесс взаимосвязаны; именно среда оказывает влияние на развитие личности. Д. Б. Беляев, В. С. Библер пришли к выводу, что образовательная среда, представленная различными аспектами, имеет свою специфику [4].

Проблема оценки образовательной среды вуза является центральной в педагогике. В современном обществе существует понимание того, что на образование личности влияют различные факторы, которые определяют обучение и развитие. В психологической науке среда характеризуется как результат и процесс творческого саморазвития личности. В начале 90-х гг. XX в. в своих работах представи-

тели российской психологии (С. Д. Дерябо, В. П. Лебедев, В. А. Орлов, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др.) рассматривали образовательную среду как совокупность факторов, которые определяют обучение и развитие личности. А. А. Хоптинской и В. Е. Цибулькиновой подчёркивается, что оценка качества образования не ограничивается анализом динамики образовательных результатов и связана с анализом качества образовательной среды, подходов к организации образовательной деятельности, форм, методов, средств и содержания образовательного процесса, субъектных позиций участников образовательных отношений [18].

Организация образовательной среды при обучении студентов иностранным языкам в неязыковом вузе

Мы рассматриваем образовательную среду и как условие творческого саморазвития личности студента, и как показатель профессионализма преподавателя. В дидактике образовательная среда рассматривается как совокупность элементов, которые оказывают значительное влияние на студентов в процессе обучения. Анализировать образовательную среду с точки зрения дидактики – значит изучать организационную составляющую процесса обучения, применяемые методы, психологическую атмосферу практических занятий по иностранному языку. Вопросы средового подхода к обучению, которые являются предметом специальных дидактических и методических исследований, представляют собой ценный материал, необходимый для создания эффективной образовательной среды [3; 19].

Прежде всего следует обратить особое внимание на внешний и внутренний компоненты, формирующие образовательную среду при обучении профессиональному иностранному языку в вузе неязыкового профиля. Внутренний, или коммуникативно-деятельностный ком-

понент, включающий содержание обучения, взаимодействие преподавателя и студентов, представлен в учебном процессе по иностранному языку. Внешний компонент формирует всё, что окружает воспитательный и учебный процессы: например, аудитории для проведения практических занятий; условия, которые создаются для того, чтобы студенты овладевали иностранным языком вне вуза [1; 2].

Образовательная, воспитательная и развивающая цели учебного процесса по иностранному языку в неязыковом вузе реализуются с помощью образовательной среды, которая выполняет аксиологическую функцию, которая заключается в формировании нравственных ценностей у студентов при общении с представителями других культур, при этом иностранный язык используется как средство общения в различных ситуациях, связанных с будущей профессиональной деятельностью; так же эта среда способствует формированию уважительного отношения к другим культурам, готовности вырабатывать навыки межкультурного общения в процессе изучения иностранных языков [23].

Эффективность образовательной среды проявляется в том, что студент развивается как субъект культуры и учебной деятельности. Основная особенность образовательной среды при обучении иностранному языку – создание условий, ориентированных на развитие познавательной активности студентов.

Особое внимание необходимо уделять организационным и педагогическим условиям функционирования образовательной среды, в которой будет развиваться способность студента к осуществлению коммуникации на иностранном языке в ситуациях профессионального общения. Образовательная среда в процессе обучения иностранным языкам в вузе содержит следующие компоненты:

– социальный, который включает иноязычную среду;

– субъектный, который предполагает наличие субъектов учебного процесса, т. е. студентов и преподавателей;

– предметный, который включает материалы и средства обучения;

– технологический, подразумевающий технологии и самостоятельную работу студентов [6; 20].

Современные образовательные технологии, представленные информационно-коммуникационными технологиями, являются эффективными средствами и методами обучения в цифровой образовательной среде [9].

Активное использование постоянно совершенствующихся информационных технологий и интенсивность информационных потоков привели к изменению взглядов на содержание образования и вместе с тем к необходимости поиска новых методов и форм обучения иностранным языкам, распространения и внедрения современных технологий, позволяющих более эффективно и качественно организовать процесс обучения профессиональному иностранному языку [12].

В соответствии с требованиями ФГОС в Ростовском филиале Российской таможенной академии (РФ РТА) и в Донском государственном техническом университете (ДГТУ) осуществляется модернизация лингвистического и лингвокультурологического образования посредством включения новых информационных материалов, отражающих современное состояние методологии и научного знания, которые будут необходимы в предстоящей профессиональной деятельности студентов-бакалавров и студентов-специалистов. С этой целью активно используются электронные ресурсы (материалы электронных библиотек, Интернет-версии СМИ). В современной образовательной среде средства мультимедиа дают преподавателю иностранного языка возможность:

1) предоставить студентам материал, разбитый по модулям;

2) провести консультирование студентов;

3) осуществить проверку уровня сформированности знаний студентов в области иностранного языка в аудировании (listening), чтении (reading), говорении (speaking) и письме (writing) [1; 21].

Для эффективной реализации возможностей языковой среды студентов необходимо обучать иностранному языку на основе продуктивной учебной деятельности, формируя у них умения работать в интернет-среде с целью расширения и накопления опыта в изучении профессионального иностранного языка. Инновационным средством, которое позволяет эффективно усвоить изучаемый материал и создать условия качественной подготовки студентов, является дистанционное обучение [11]. Компоненты дистанционного обучения могут быть представлены:

– программным компонентом, позволяющим управлять учебным процессом и осуществлять мониторинг информации, касающейся успеваемости студентов в области иностранного языка;

– техническим компонентом, который включает специальное системное и программное обеспечение, специально оборудованные аудитории;

– организационным компонентом: преподавателями кафедры иностранных языков, инженерно-техническими работниками;

– методическим компонентом: учебно-методическим комплексом дисциплины «Профессиональный иностранный язык», который используется в процессе обучения [8].

При выборе электронных обучающих материалов, представленных учебниками и учебными пособиями, тестами, ресурсами интернета, в рамках дистанционного обучения преподаватели иностранного языка РФ РТА и ДГТУ обращают особое внимание на специфику самого предмета «Профессиональный иностранный язык», которому свойственна:

– межпредметность, т. е. полученная из различных областей знаний информация на иностранном языке;

– разноразностность, подразумевающая овладение студентом знаниями языковых средств и навыками речевой деятельности;

– многофункциональность, предполагающая, что иностранный язык – это и цель обучения, и средство приобретения знаний в различных областях [5; 16].

Дистанционное обучение оказывает влияние на структуру образовательной среды, в которой связанные с языковым образованием студентов современные информационные технологии создают условия для овладения профессиональным иностранным языком в процессе его функционирования. В такой образовательной среде современный преподаватель иностранного языка, представитель нового онлайн-поколения, должен организовывать процесс обучения таким образом, чтобы студенты могли усвоить содержание обучения и продемонстрировать высокий уровень информационной грамотности, рассматривая интернет-среду как средство и обучения, и своего профессионального роста [7; 10; 22].

Информационно-коммуникационные технологии в совокупности с современными образовательными технологиями формируют новый набор эффективных средств и методов обучения в цифровой образовательной среде, адекватных естественным темпам информатизации общества [15].

Таким образом, образовательная среда – открытый социальный ресурс, который формирует определённые профессиональные качества студентов в процессе обучения иностранным языкам. Важными компонентами эффективной организации современной образовательной среды являются такие мотивационные факторы, как актуальное содержание учебного материала, совершенствование процесса обучения посредством внедрения активных и интерактивных обра-

зовательных технологий, которые обеспечивают формирование универсальных компетенций и создадут оптимальные условия для профессионального роста студента.

Результаты исследования

Как показывает практика преподавания иностранного языка (английского), наиболее эффективными являются следующие подходы к обучению: коммуникативно-ориентированный, коммуникативно-прагматический с учётом прагматических факторов общения, когнитивный; межкультурный, личностно-ориентированный, личностно-деятельностный, компетентностно-модульный [14]. Реализация данных подходов достигается посредством применения различных современных образовательных технологий (игровых, диалоговых, тренинговых, проектировочных) на практических занятиях по иностранным языкам в РФ РТА и ДГТУ, цель которых – качественная подготовка студентов.

Активные и интерактивные методы обучения имеют большое значение в развитии навыков иноязычной межкультурной компетенции, способствующих адекватному использованию лексики в процессе коммуникации, применению знаний культуры межличностного взаимодействия носителей языка в ситуациях профессионально-ориентированного общения.

Одним из возможных способов сформировать профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию студентов является проведение интегрированных занятий в виде проектов на иностранном языке. Например, успешно было проведено интегрированное занятие на тему «Проведение переговоров по цене сделки» по дисциплинам «Ценообразование во внешнеторговой деятельности» и «Профессиональный английский язык», которое подготовили преподаватели кафедры иностранных языков совместно с преподавателями ка-

федры международных экономических отношений на 4 курсе экономического факультета Ростовского филиала Российской таможенной академии. Цель занятия состояла в формировании компетенции социального взаимодействия и навыков работы в команде при решении определённых задач. Задачи занятия заключались в том, чтобы расширить профессиональный кругозор студентов в процессе изучения материала лекции и глоссария экономических терминов и развить навыки устной иноязычной речи. Профессионально-ориентированный проект был подготовлен в соответствии с уровнем языковой подготовки студентов и способствовал систематизации имеющихся у них знаний. На начальном этапе интегрированного занятия преподавателем кафедры международных экономических отношений была представлена лекция на тему «Этапы ценообразования» в форме презентации. Студенты сделали перевод ключевых слов с русского языка на английский, что затем продемонстрировали на слайдах презентации. Были выделены следующие слова: *цены; розничная*

торговля; потребительские товары; ценовая политика; скидки; рекламная кампания; продвижение продукта на рынке; спрос и предложение; производство и потребление. На следующем этапе занятия студенты занимались подбором дефиниций к новым лексическим единицам. Далее студенты обсудили материал лекции в диалогах. На этапе говорения студенты подготовили монологические высказывания по содержанию лекции с использованием речевых образцов на английском языке. Цель этапа «работа в парах» – развитие навыков ведения переговоров в сфере делового общения. Студенты подготовили диалоги по предложенным на слайдах презентации ситуациям, которые отражали такие проблемы, как повышение заработной платы и возможности профессионального роста. На завершающем этапе проекта проводилась ролевая игра по теме «Обсуждение цены сделки», которая предполагала развитие навыков диалогической речи с использованием информации из лекции.

Всю вышеизложенную информацию можно представить в виде табл. 1.

Таблица 1 / Table 1.

Этапы интегрированного занятия / Stages of an integrated class

Этапы занятия	Запланированное время
Презентация фрагмента лекции на тему «Этапы ценообразования»	5 минут
Активизация нового лексического материала	20 минут
Говорение	15 минут
Работа в парах	20 минут
Ролевая игра	25 минут
Рефлексия. Подведение итогов занятия	5 минут

Источник: составлено авторами.

Таким образом, работая над этим проектом, студенты приобрели исследовательские навыки, необходимые для дальнейшего обучения в магистратуре, стратегии овладения профессиональным иностранным языком и приёмами самостоятельной учебной деятельности в условиях интернет-среды в формате автономной учебной деятельности [3].

Следует обратить внимание на то, что процентное соотношение практических занятий, которые проводятся преподавателями иностранного языка РФ РТА и ДГТУ с использованием активных и интерактивных методов, определяется на основе требований ФГОС ВО с учётом контингента студентов и содержанием дисциплины «Профессиональный иностранный язык».

Заключение

В настоящее время иностранный язык является важным инструментом достижения уровня коммуникативной компетентности и профессиональной самореализации личности. Решить задачу качественной подготовки специалистов, которые владеют профессиональной иноязычной компетенцией, возможно посредством создания современной образовательной среды.

Модернизация высшего образования обеспечила условия, способствующие полноценной реализации личности студента во всех компонентах процесса обучения иностранным языкам: целевом, процессуальном, содержательном, материально-техническом и психолого-педагогическом. Для того чтобы обучение иностранному языку в неязыковом вузе способствовало повышению квалификационного уровня студента, следует принимать во внимание специфичные формы дидактических средств совместной деятельности преподавателя и студентов

в условиях образовательной среды с применением электронных ресурсов.

Представить педагогическую систему совершенствования учебного процесса по профессиональному иностранному языку возможно при реализации перехода к активным, интерактивным и проблемно-ориентированным методам как способам деятельности. Данные методы позволяют совершенствовать процесс обучения иностранным языкам, который подразумевает решение таких дидактических задач, как формирование профессиональных компетенций, знаний, умений и навыков, а также совершенствование творческих способностей студентов с позиции их адекватного применения в дальнейшей профессиональной деятельности [13; 24].

Кроме того, следует учитывать, что организация образовательной среды в процессе обучения профессиональному иностранному языку в неязыковом вузе является многоаспектным и многоуровневым процессом.

Статья поступила в редакцию 14.01.2021.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баластов А. В., Соколова Э. Я. Особенности современной образовательной среды при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 6 (72). Ч. 3. С. 185–188.
2. Бородич С. А., Тепляковская А. Н. Использование открытых образовательных ресурсов при обучении иностранному языку // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф., Краснодар, 20–23 февраля 2016 г. / под ред. И. Г. Ахметова. Краснодар: Новация, 2016. С. 235–237.
3. Демчук О. В. Инновационная информационно-образовательная среда в современном пространстве вуза // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. 2016. № 182. С. 103–108.
4. Журбенко Н. Л. Использование современных педагогических технологий для повышения эффективности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах // Мир науки (электронный научный журнал). 2018. № 2. Т. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/50PDMN218.pdf> (дата обращения: 29.04.2020).
5. Исупова М. М. К вопросу о дистанционном обучении иностранным языкам // Гуманитарное образование: история, традиции, перспективы: сборник научных трудов. Вып. 4. 2016. С. 114–121.
6. Камышева Е. Ю. Информационно-образовательная среда вуза в обучении профильно-ориентированному иностранному языку: сущность, содержание, функции // Научный диалог. 2017. № 5. С. 373–385. DOI:10.24224/22227-1295-2017-5-373-385.
7. Кирьякова О. В., Янкина О. Е. Учебное задание как средство формирования учебно-познавательной компетенции бакалавров педагогического образования (на примере дисциплины «Иностранный язык») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 9 (63). Ч. 3. С. 207–210.

8. Курбонов А. М. Роль дистанционного обучения иностранным языкам // Молодой учёный (электронный научный журнал). 2015. № 8. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17038/> (дата обращения: 29.04.2020).
9. Молчанская О. Я. Формирование учебной автономии студентов с использованием образовательных онлайн-платформ в процессе обучения иностранному языку // Преподаватель XXI века. 2017. № 4. С. 108–115.
10. Ольховик Н. Г., Липатова Е. Г. Развитие навыков цифрового профессионализма как условие подготовки конкурентоспособного специалиста // Цифровой регион: опыт, компетенции, проекты: сборник статей Междунар. научн.-практич. конф., Брянск, 30 ноября 2018 г. / под ред. Н. А. Кулагинной. Брянск: Брянский государственный инженерно-технологический университет, 2018. С. 362–365.
11. Поздеев И. М. Применение системы обучения MOODLE в преподавании дисциплин [Электронный ресурс]. URL: <http://pedsovet.intergu.ru/?main=downloadandid=1031> (дата обращения: 29.08.2020).
12. Рахимова Т. А. Трансформация образовательной среды в процессе обучения иностранному языку в вузе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2018. № 2 (20). С. 48–53.
13. Солдатов Б. Г., Солдатова Н. В. Моделирование профессиональной деятельности как условие эффективного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Вектор Науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2019. № 2 (37). С. 42–47.
14. Солдатов Б. Г., Солдатова Н. В. Балльная оценка успеваемости студентов по дисциплине «Иностранный язык» как средство активизации познавательной деятельности // Академический Вестник Ростовского филиала Российской таможенной академии. 2019. № 3 (36). С. 109–114.
15. Солдатов Б. Г., Солдатова Н. В. Факторы формирования познавательной самостоятельности студентов в процессе изучения иностранных языков // Академический Вестник Ростовского филиала Российской таможенной академии. 2018. № 3 (32). С. 120–126.
16. Титова С. В., Харламенко И. В. Информационно-коммуникационная компетенция учителей и преподавателей иностранных языков: структура, уровни, способы формирования // Иностранные языки в школе. 2018. № 8. С. 2–7.
17. Филяровская Н. Н. Образовательная среда как фактор, определяющий условие успешности [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/312888/> (дата обращения: 03.09.2020).
18. Цибульников В. Е., Хоптинская А. А. Качество здоровьесберегающей образовательной среды: уровни сформированности, показатели и критерии оценки // Теория и практика физической культуры. 2020. № 1. С. 11–13.
19. Broadbent J. Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance // Internet and Higher Education. 2017. No. 33(1). P. 24–32.
20. Hutchinson L., McAlister-Shields L. Culturally Responsive Teaching: Its Application in Higher Education Environments // Education Sciences. 2020. No. 10 (5). P. 124. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci10050124>
21. Kim J., Maloney E. Learning Innovation and the Future of Higher Education. John Hopkins University Press, 2020. 232 p.
22. Moore J. L., Dickson-Deane C., Galyen K. E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? // Internet and Higher Education. 2011. No. 14 (2), P. 129–135.
23. Revyakina N., Soldatov B., Soldatova N. Developing Linguistically and Culturally Diverse Students Competence: Research and Teaching Practice. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. 73 p.
24. Tin T. B. Stimulating Student Interest in Language Learning: Theory, Research and Practice // TESOL Quarterly. 2017. Vol. 51. № 4. P. 988–990.

REFERENCES

1. Balastov A. V., Sokolova E. Ya. [Features of the modern educational environment in teaching a professionally oriented foreign language in a non-linguistic university]. In: *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Questions of theory and practice]. 2017, no. 6 (72), pt. 3, pp. 185–188.

2. Borodich S. A., Teplyakovskaya A. N. [The use of open educational resources in teaching a foreign language]. In: Ahmetov I. G., ed. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy VIII Mezhdunar. nauch. konf., Krasnodar, 20–23 fevralya 2016 g.* [Problems and prospects for the development of education: proceedings of the VIII Intern. scientific. Conf., Krasnodar, February 20–23, 2016]. Krasnodar, Novaciya Publ., 2016, pp. 235–237.
3. Demchuk O. V. [Innovative information and educational environment in the modern space of the university]. In: *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. I. Gercena* [Bulletin of the Russian State University of A. I. Herzen], 2016, no. 182, pp. 103–108.
4. Zhurbenko N. L. [The use of modern pedagogical technologies to increase the effectiveness of teaching foreign languages in non-linguistic universities]. In: *Mir nauki (elektronnyj nauchnyj zhurnal)* [World of Science (electronic scientific journal)], 2018, no. 2, vol. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/50PDMN218.pdf> (accessed: 29.04.2020).
5. Isupova M. M. [On the issue of foreign languages distance learning]. In: *Gumanitarnoe obrazovanie: istoriya, tradicii, perspektivy: sbornik nauchnyh trudov. Vyp. 4* [Humanitarian education: history, traditions, prospects: collection of scientific papers. Iss. 4]. 2016, pp. 114–121.
6. Kamyshova E. Yu. [Information and educational environment of the university in teaching a professionally oriented foreign language: essence, content, functions]. In: *Nauchnyj dialog* [Scientific dialogue], 2017, no. 5, pp. 373–385. DOI:10.24224/22227-1295-2017-5-373-385.
7. Kir'yakova O. V., Yankina O. E. [Study assignment as a means of formation of educational and cognitive competence of bachelors of pedagogical education (on the example of the discipline "Foreign language")]. In: *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Questions of theory and practice], 2016, no. 9 (63), pt. 3, pp. 207–210.
8. Kurbonov A. M. [The role of distance learning in foreign languages]. In: *Molodoj uchyonyj (elektronnyj nauchnyj zhurnal)* [Young scientist (electronic scientific journal)], 2015, no. 8. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17038> (accessed: 29.04.2020).
9. Molchanskaya O. Ya. [Formation of educational autonomy of students using educational online platforms in the process of teaching a foreign language]. In: *Prepodavatel' XXI veka* [Teacher of the XXI century], 2017, no. 4, pp. 108–115.
10. Ol'hovik N. G., Lipatova E. G. [Development of digital professionalism skills as a condition for competitive specialist training]. In: Kulagina N. A., ed. *Cifrovoj region: opyt, kompetencii, proekty: sbornik statej Mezhdunar. nauchn.-praktich. konf., Bryansk, 30 noyabrya 2018 g.* [Digital region: experience, competencies, projects: collection of articles of Intern. scientific and practical conf., Bryansk, November 30, 2018]. Bryansk, Publ. of Bryansk Regional Engineering and Technological University, 2018, pp. 362–365.
11. Pozdeev I. M. *Primenenie sistemy obucheniya MOODLE v prepodavanii disciplin* [Application of the MOODLE training system in teaching disciplines]. Available at: <http://pedsovet.intergu.ru/?main=download&id=1031> (accessed: 29.08.2020).
12. Rahimova T. A. [Transformation of the educational environment in the process of teaching a foreign language at the university]. In: *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Pedagogical Review], 2018, no. 2 (20), pp. 48–53.
13. Soldatov B. G., Soldatova N. V. [Modeling of professional activity as a condition for effective teaching foreign language to students of non-linguistic universities]. In: *Vektor Nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya* [Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology], 2019, no. 2 (37), pp. 42–47.
14. Soldatov B. G., Soldatova N. V. [Grade assessment of students' progress in Foreign Language discipline as a means of enhancing cognitive activity]. In: *Akademicheskij Vestnik Rostovskogo filiala Rossijskoj tamozhennoj akademii* [Academic Bulletin of the Rostov Branch of the Russian Customs Academy], 2019, no. 3 (36), pp. 109–114.
15. Soldatov B. G., Soldatova N. V. [Factors of the formation of cognitive independence of students in the process of learning foreign languages]. In: *Akademicheskij Vestnik Rostovskogo filiala Rossijskoj tamozhennoj akademii* [Academic Bulletin of Rostov Branch of the Russian Customs Academy], 2018, no. 3 (32), pp. 120–126.
16. Titova S. V., Harlamenko I. V. [Information and communication competence of foreign language teachers: structure, levels, methods of formation]. In: *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school.], 2018, no. 8, pp. 2–7.

17. Filyarovskaya N. N. *Obrazovatel'naya sreda kak faktor, opredelyayushchij uslovie uspekhnosti* [Educational environment as a factor determining the condition of success]. Available at: <http://festival.1september.ru/articles/312888> (accessed: 03.09.2020).
18. Tsibulnikova V. E., Khoptinskaya A. A. [Quality of health-preserving educational environment: levels of formation, indicators and evaluation criteria]. In: *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 2020, no. 1, pp. 11–13.
19. Broadbent J. Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. In: *Internet and Higher Education*, 2017, no. 33 (1), pp. 24–32.
20. Hutchinson L., McAlister-Shields L. Culturally Responsive Teaching: Its Application in Higher Education Environments. In: *Education Sciences*, 2020, no. 10 (5), p. 124. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci10050124>
21. Kim J., Maloney E. Learning Innovation and the Future of Higher Education. John Hopkins University Press, 2020. 232 p.
22. Moore J. L., Dickson-Deane C., Galyen K. E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? In: *Internet and Higher Education*, 2011, no. 14 (2), pp. 129–135.
23. Revyakina N., Soldatov B., Soldatova N. Developing Linguistically and Culturally Diverse Students Competence: Research and Teaching Practice. Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. 73 p.
24. Tin T. B. Stimulating Student Interest in Language Learning: Theory, Research and Practice. In: *TESOL Quarterly*, 2017, vol. 51, no. 4, pp. 988–990.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Солдатов Борис Георгиевич – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Мировые языки и культуры» Донского государственного технического университета;
e-mail: bsoldatov@rambler.ru

Солдатова Наталья Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Ростовского филиала Российской таможенной академии;
e-mail: bsoldatov@rambler.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Boris G. Soldatov – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of Department of the World languages and cultures, Don State Technical University
e-mail: bsoldatov@rambler.ru

Natalia V. Soldatova – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages, Rostov Branch of the Russian Customs Academy
e-mail: bsoldatov@rambler.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Солдатов Б. Г., Солдатова Н. В. Образовательная среда в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе: комплекс компонентов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 3. С. 47–56.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-47-56

FOR CITATION

Soldatov B. G., Soldatova N. V. Educational Environment in the Foreign Language Teaching Process at the Non-Linguistic University: A Set of Components. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 3, pp. 47–56.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-47-56

УДК 378.147

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-57-67

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ АКТИВИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Малюгина А. В.

*Воронежский институт Министерства внутренних дел России
394065, г. Воронеж, пр-т Патриотов, д. 53, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Представление продуктивных приёмов запоминания и активизации лексики, способствующих эффективному процессу усвоения новых лексических единиц на занятиях по иностранному языку.

Процедура и методы. Осуществление анализа педагогической литературы по вопросу активизации новой лексики на занятиях по иностранному языку; описание личного опыта работы в обучении общей и юридической английской лексике.

Результаты. Представленные методические приёмы активизации введённой иноязычной лексики, направленные на её запоминание и употребление, позволят обучающимся расширять словарный запас и развивать лексические навыки во всех видах речевой деятельности.

Теоретическая и/или практическая значимость. Теоретическая значимость данного исследования состоит в проведённом анализе, подтверждающем важность взаимосвязи между процессами активизации лексики и развитием иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Описанный в статье опыт может использоваться для развития технологий активизации и закрепления лексических единиц, обучающихся всех профилей и специальностей.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение лексике, лексический запас, методы и приёмы активизации лексики, запоминание, интервальное повторение, индивидуальные глоссарии.

METHODS AND TECHNIQUES FOR MEMORIZING VOCABULARY IN THE EFL CLASSROOM

A. Malyugina

*Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
53 Prospect Patriotov, Voronezh 394065, Russian Federation*

Abstract

Aim. To describe effective techniques for memorizing and activating new terminology by learners of English.

Methodology. The analysis of teaching and methodological sources regarding activating the introduced vocabulary in foreign language classes is accomplished; personal experience of this kind of activity with legal terminology is described.

Results. The presented methods of training the new vocabulary, aimed at its memorization and active use, will not only expand students' vocabulary range but also allow them to improve their four basic language skills (speaking, reading, writing and listening).

Research Implications. The theoretical significance of the research consists in the conducted analysis of the important correlation between the process of vocabulary memorization and the develop-

ment of students' professional competence. The experience, described in the article, can be used to develop technologies for vocabulary memorizing and activating for all students regardless of their specialities.

Keywords: foreign language, vocabulary teaching, vocabulary range, vocabulary activating methods and techniques, memorization, spaced repetition, personalized glossaries

Введение

Процесс овладения любой учебной дисциплиной, в том числе и дисциплиной «Иностранный язык», неразрывно связан с расширением лексического запаса обучающихся. Проблема введения новых лексических единиц (ЛЕ) широко освещается как в отечественных, так и в зарубежных трудах педагогического и методического направлений. Анализируя способы семантизации лексики, исследователи рассматривают объяснительно-иллюстративный метод, предполагающий применение наглядных средств, использование описания значения ЛЕ, объяснение с помощью синонимов или антонимов, контекстный анализ и др. [9; 11; 15].

В фокусе внимания в данной статье вопрос не о том, как вводить и объяснять значения новых ЛЕ и/или терминов, а как сделать так, чтобы обучающиеся их лучше запомнили и могли использовать во всех видах речевой деятельности.

В конце XIX в. немецкий психолог Г. Эббингауз построил кривую забывания, показывающую, как долго хранится в памяти запомненная информация. Согласно этой кривой, уже в первый час после запоминания теряется 60% информации, 65% забывается в течение 10 часов, 80% – через 6 дней [10]. Очевиден вывод: если необходимо запомнить информацию, её нужно повторять.

Обогащение словарного запаса напрямую зависит и от индивидуальных психофизиологических особенностей обучающихся. Опытные педагоги хорошо знают, что объём и скорость запоминания новых слов и/или терминов широко варьируются в зависимости от типа нервной системы обучающегося, доминирующего полушария его головного мозга, ведущего

канала восприятия информации, а также особенностей развития познавательной сферы – памяти, внимания, мышления [5].

Хорошо известно, что надлежащая системная тренировка, заключающаяся в неоднократном воспроизведении введённых слов и выражений, может обеспечить формирование и постоянный рост лексического запаса обучающихся [16, с. 21].

Итак, цель настоящего исследования состоит в рассмотрении существующих приёмов активизации иноязычной лексики, проведении их анализа с целью выявления наиболее эффективных методик и разработки новых технологий запоминания новых ЛЕ.

Способы обучения лексике

Теоретическая база исследования. К проблеме обучения лексике в разные периоды развития методики обучения иностранным языкам обращались многие исследователи-теоретики и методисты: Л. В. Банкевич, Б. В. Беляев, М. А. Бурлаков, Н. И. Гез, П. Б. Гурвич, С. В. Калинина, Ю. И. Коваленко, М. С. Латушкина, Л. З. Якушина [6, с. 3]. В центре их внимания оказывались различные аспекты: теоретические основы обучения иноязычной лексике (Н. И. Жинкин, А. Н. Соколов, В. А. Бухбиндер, Ю. Н. Гнаткевич); теория упражнений (И. Л. Бим, Е. И. Пасов, И. В. Рахманов) [12, с. 5]; применение электронного словаря как средства обучения иностранному языку (В. Б. Балабанов, Е. В. Максимик) [2].

Иностранный язык – это дисциплина, в которой расширение лексического запаса является одной из главных составляющих успеха, т. к. изучение языка – это, прежде всего, овладение его лексикой. Без знания и использования на практике

лексической системы иностранного языка невозможно его дальнейшее изучение и развитие коммуникативной иноязычной компетенции [15, с. 544].

Чем богаче и разнообразнее вокабуляр обучающихся, тем свободнее они смогут выражать свои мысли на английском языке. В связи с этим методология и инструментов обучения лексике имеют особое значение [14]. Задания, используемые преподавателем для освоения обучающимися новой лексики, не должны быть однообразными. Важно помнить, что акцент необходимо ставить не только на запоминании обучающимися новых ЛЕ, но и на развитии умений использовать изучаемые единицы в разных контекстах [1, с. 421].

Результаты исследования. На сегодняшний день существует широкий спектр методов для обучения иноязычной лексике, среди которых аудиовизуальный, аудиолингвальный, когнитивный, суггестопедический, игровой, иллюстративно-объяснительный и др. [14].

К наиболее распространённым приёмам и упражнениям для активизации лексики относят:

- упражнения, обучающие правильному употреблению лексики в речевых образцах, – условно-речевые упражнения (УРУ). В эту группу входят упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию, репродукцию;

- упражнения, формирующие умения отбирать необходимый лексический материал. Преподаватель может поставить следующие задачи: сгруппировать слова по определённому признаку; сгруппировать слова в парах синонимов / антонимов; выбрать однокоренные слова; назвать максимальное количество слов по теме; составить сочетания из прилагательного и существительного, глагола и существительного; вставить пропущенные слова; завершить предложения, используя новые слова.

Среди приёмов работы с лексикой стоит особо отметить *практику ведения отдельной тетради для записи новых слов,*

когда обучающиеся выписывают слова в словарь с переводом и транскрипцией. Обычно эти слова не связаны между собой, и в конечном итоге эффективность их запоминания даже при многократном повторении не очень высока. Сам процесс механического зазубривания однообразен, и поэтому требует от обучающихся высочайшей степени мотивации.

Довольно распространёнными являются *лексические диктанты*. На наш взгляд, этот приём больше подходит не для работы над запоминанием и активизацией ЛЕ, а для контроля того, что уже студент запомнил, проверяется главным образом написание слов. Практика показывает, что многие студенты «готовятся» к лексическим диктантам, составляя шпаргалки, и не утруждают себя запоминанием лексики.

Особую актуальность в эпоху современной компьютеризации имеет обучение лексике *на основе информационно-коммуникационных технологий*. Г. А. Валова в качестве примера использования информационно-коммуникационных технологий рассматривает программы для заучивания лексических единиц, в частности «BX Language acquisition» [3, с. 51]. О. А. Можарова описывает достоинства программы «WordStock» для работы со словарём. С помощью этой программы обучающиеся могут самостоятельно составлять словарь, записывая до 1000 слов с их определениями и примерами употребления [13].

Средствами развития иноязычных лексических навыков могут выступать мобильные приложения, например, «AWord», «Lingvaleo», «Memrise», «Anki» [4, с. 49; 7, с. 100]. Мобильные приложения активизируют самостоятельную работу студентов в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности, способствуют росту интереса к учёбе [4]. Стоит отметить, однако, что внедрение мобильных приложений в учебный процесс большинства образовательных организаций происходит не быстро, т. к., несмотря на их очевидные преимущества

в сравнении с традиционными образовательными ресурсами (бумажными изданиями), есть ряд проблемных моментов:

- зависимость такого обучения от качества технического устройства обучающегося (разные модели телефонов, компьютеров создают разные возможности);
- зависимость от степени владения студентом техническим устройством;
- отсутствие контроля над выполняемым заданием (преподаватель не видит, работает ли студент над упражнением в мобильном приложении, или играет в игры, или находится в социальных сетях).

Наконец, в некоторых ведомственных образовательных организациях использование мобильных телефонов обучающимися вообще запрещено из-за режима секретности.

Обучение лексике на основе информационно-коммуникационных технологий, несомненно, является одним из приоритетных направлений в условиях всеобщей компьютеризации и борьбы с пандемией.

Выявление и описание универсальных нетехнических приёмов активизации лексики, доказывающих свою эффективность в течение многих лет, также заслуживают пристального внимания.

Из личного опыта. Преподаватели кафедры иностранных языков Воронежского института МВД России уделяют большое внимание не только введению, но и активизации как общей иноязычной лексики, так и профессиональной терминологии. Рассмотрим некоторые приёмы из опыта работы с курсантами, обучающимися по специальностям юридического профиля.

Циклическая работа с личными словариками курсантов. Высокую эффективность в активизации лексики, введённой на практических занятиях, показала практика организации и ведения индивидуальных глоссариев курсантов. В отличие от описанного выше приёма аккумуляции отдельных слов в специальной тетради, данный метод предполагает деление курсантами своих ра-

бочих тетрадей на блоки (тематический, грамматический и лексический), где происходит накопление незнакомых им ЛЕ. Акцент ставится на аккумуляции не отдельных слов, а фраз (устойчивых оборотов, идиом, фразовых глаголов). На каждом занятии преподаватель выбирает одну страницу из личного словарика курсанта и предлагает ему употребить какое-то выражение с этой страницы в определённом контексте (например, перевести короткое предложение с этой фразой с русского на английский или наоборот). Работа проходит в индивидуальном формате, т.к. обучающиеся, как правило, имеют разный языковой уровень и выписываемые ими фразы могут различаться. Разумеется, за одно занятие опросить каждого курсанта не представляется возможным, поэтому преподаватель может выбирать число участников для личного опроса, а остальных обучающихся организовать для работы в парах. Необходимо, чтобы рассматриваемый приём активизации лексики носил системный характер – курсанты должны последовательно на каждое занятие готовить одну страницу выражений из личных словариков. В том случае, когда ими проработана последняя страница, они снова возвращаются к первой. Таким образом реализуется популярный сегодня метод интервального повторения. Согласно этому методу, мозг лучше запоминает информацию, если субъект обращается к ней несколько раз в течение достаточно длительного времени, причём информация должна повторяться через определённые, всевозрастающие промежутки времени [8, с. 295]. Именно так и происходит в случае циклической работы с личными словариками обучающихся: т.к. процесс накопления новых выражений всё время продолжается, растёт и число страниц в индивидуальных глоссариях, и, следовательно, временной цикл от первой до последней страницы неизменно увеличивается. Главным положительным моментом

такой практики является то, что циклическое прорабатывание страниц словарика даёт обучающимся возможность оперировать ЛЕ не только во время изучения релевантной темы, но и в течение всего курса изучения дисциплины, что увеличивает вероятность их запоминания в несколько раз. Как уже отмечалось, данный приём активизации лексики можно использовать как для фронтальной работы преподавателя с группой, так и для парной работы курсантов.

Конверты «Знаю» / «Не знаю» / «50 / 50». Интересным приёмом запоминания новых слов является оформление обучающимися новых ЛЕ по изучаемой теме на карточках, содержащих с одной стороны английское слово, а с другой – его русский эквивалент. Процесс изготовления карточек очень простой – необходимо сложить листы формата А4 в несколько раз, чтобы получить 32 карточки размером 4 см на 5 см. Сначала все карточки помещаются в конверт с записанным на нём названием «Не знаю». На протяжении изучения дисциплины работа курсантов состоит в систематическом просмотре и запоминании ЛЕ. Со временем курсанты распределяют карточки в 3 конверта: «Знаю», «Не знаю» «50 / 50». Если, вытаскивая карточку из конверта «Не знаю», курсант узнаёт английское слово, карточка переносится в конверт «Знаю». Если имеют место погрешности (неверное произношение, некорректное употребление

предлога и т. п.), карточка помещается в конверт «50 / 50». К преимуществам такого приёма активизации лексики можно отнести возможность быстрой проверки (достаточно просто перевернуть карточку, чтобы увидеть правильный вариант), возможность работы в любом месте, т. к. конверты очень лёгкие и занимают мало места, их можно взять в поездку, на отдых, повторять на перемене, в транспорте и других местах. Использование конвертов «Знаю» / «Не знаю» и «50 / 50» – вариация способа запоминания ЛЕ Себастьяна Лейтнера, предложившего успешно усвоенный материал, оформленный на карточках, перемещать в специальный ящик, предназначенный для повторения через более длительный интервал [8, с. 296]. На наш взгляд, с точки зрения мобильности конверты удобнее ящичков, которые больше подходят для стационарной работы.

«Лексические цепочки». Ещё одним эффективным увлекательным приёмом активизации лексики являются тематические «лексические цепочки». Новая лексика по определённой теме помещается преподавателем на карточки так, чтобы получилась цепочка взаимосвязанных русских и английских эквивалентов. Первая карточка должна содержать только русское слово / фразу, вторая – перевод этого слова и новый русский термин, английский эквивалент которого будет уже на третьей карточке. Приведём пример такого лексического лото по теме «Describing people» (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Фрагмент лексического лото по теме «Описание человека» / Fragment of the «Vocabulary chain» game on the topic «Describing people»

Карточка № 1	<i>Средний рост</i>
Карточка № 2 (лицевая сторона)	Average height <i>Мне нравится встречаться и общаться с людьми</i>
Карточка № 2 (оборотная сторона)	I like communicating and socializing with people <i>Я могу быть трудным в общении человеком</i>
Карточка № 3	I can be difficult to be around <i>Я родом из..</i>

Источник: данные автора.

Такой приём позволяет за несколько минут повторить лексику по теме и может быть использован для групповой, парной и индивидуальной работы обучающихся.

«Снежный ком». Для запоминания лексики в процессе работы над текстом успешно используется приём «Снежный ком». После чтения и перевода нового текста преподаватель просит одного из курсантов назвать термин, который он запомнил. Курсант называет одно слово / фразу и даёт его русский эквивалент. Далее преподаватель просит второго курсанта повторить, что запомнил первый студент, и добавить термин, который запомнил он. Как и при лепке снежного кома, объём слов, которые необходимо повторить каждому следующему курсанту, увеличивается. В связи с этим целесообразно вначале спрашивать тех обучающихся, чей языковой уровень ниже. Приведём пример (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Фрагмент лексической игры «Снежный ком» / Fragment of the «Making a snow-ball» vocabulary game

1 курсант	убийство – murder
2 курсант	убийство – murder поджог – arson
3 курсант	убийство – murder поджог – arson кража – theft

Источник: составлено автором.

«Вспомнить всё». Ещё одним приёмом активизации ЛЕ из только что прочитанного и переведённого текста является игра «Вспомнить всё». Преподаватель, начиная работу над текстом, подчёркивает важность запоминания всех новых ЛЕ, сообщая курсантам о запланированной послетекстовой работе, направленной на проверку запоминания новых слов / вы-

ражений. После выполнения перевода текста преподаватель даёт курсантам несколько минут на беглый просмотр новых ЛЕ, с которыми встретились обучающиеся в процессе перевода, просит закрыть тетради, убрать текст и, ничего не записывая и не фиксируя, выполнить задание, полагаясь только на свою память. Задание проводится в два этапа. На первом этапе преподаватель, выбрав из текста 10 английских слов / фраз, с которыми только что познакомились курсанты, зачитывает их русские эквиваленты. Задача обучающихся – запомнить максимальное количество слов. Зачитав список слов, преподаватель просит курсантов записать в колонку те слова, которые они запомнили. Затем обучающиеся и преподаватель обсуждают результаты, и курсанты при необходимости дополняют свои записи недостающими словами. На втором этапе курсанты получают задание – перевести эти ЛЕ на английский язык, т. е. вспомнить новые слова, с которыми они познакомились при переводе текста. Победителем становится тот, кому удастся записать большее количество английских эквивалентов. В случае затруднения преподаватель может разрешить воспользоваться текстом и найти необходимые фразы.

Эффективность предложенных приёмов активизации лексики. Описанные выше нетехнические приёмы активизации лексики широко используются в преподавании английского языка курсантам Воронежского института МВД России. Для доказательности их эффективности по результатам входного тестирования были отобраны две группы «У» (участковые) и «О» (вневедомственная охрана) курсантов 1 курса юридического факультета с одинаковым средним баллом – 3,8. Все испытуемые занимались у одного преподавателя и имели по одной учебной паре в неделю.

Количество обучающихся в каждой группе – 16 человек. Согласно тематическому плану, в течение первого семестра

курсанты изучали вводно-коррективный курс, включающий работу с темами социально-бытового общения, т. е. с общей лексикой. В экспериментальной группе «О» преподаватель систематически проводил цикличную работу с личными словариками курсантов, использовал тематические «лексические «цепочки», конверты «Знаю / Не знаю», обращался к приёмам «Вспомнить всё» и «Снежный

ком» в процессе работы над текстом. В контрольной группе «У» данные приёмы не использовались. По завершении работы над темой, а также в конце семестра с помощью фонда контрольно-оценочных средств был проведён текущий контроль освоения результатов обучения лексике. Оценки, полученные курсантами контрольной и экспериментальной групп, представлены в таблице ниже (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Результаты проверочных работ по лексике в экспериментальной и контрольной группах/ Results of lexical tests in the experimental and test groups

Экспериментальная группа (использовались описанные приёмы активизации лексики)								Контрольная группа (не использовались описанные приёмы активизации лексики)											
Ср. балл балл	Тема		Describing people	My friend	My family	Hobbies	My profession	My institute	Final test (1 st semester)	Ср. балл	Тема		Describing people	My friend	My family	Hobbies	My profession	My institute	Final test (1 st semester)
4,7										3,8									
4,6										3,6									
4,8										3,6									
4,6										3,6									
4,5										3,4									
4,5										3,5									
4,5										3,7									

Источник: составлено автором.

Усвоение обучающимися пройденного лексического материала в 1-м семестре в экспериментальной группе с использованием описанных приёмов запоминания лексики составило 90%–94%, а в контрольной группе только 68%–76%.

Похожие результаты были получены и в ходе аналогичного эксперимента с курсантами 2-го курса, изучавшими юридическую терминологию.

Таким образом, экспериментальные данные доказали эффективность применения проанализированных приёмов активизации как общей, так и профессиональной иноязычной лексики.

В активизации специальной юридической лексики также эффективно используется авторский электронный цикл учебно-практических пособий для курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России «English for police communication»¹ Содержание пособий определено в результате анкетирования действующих сотрудников правоохранительных органов, курсантов и слушателей Воронежского институ-

¹ Мажарова А. Г., Малюгина А. В., Вавилова Т. Е. English for police communication [Электронный ресурс]: учебно-практическое пособие для обучающихся по специальностям юридического профиля. Воронеж, 2019. 1 электр. опт. диск (CD-ROM).

та МВД, сотрудников полиции, обучающихся в институте, преподавателей юридического факультета, а также преподавателей кафедры иностранных языков. Тематика пособий связана с направлениями в работе сотрудников полиции, в которых могут потребоваться знания иностранного языка. Комплексный разноаспектный дидактический материал электронных пособий позволяет обучающимся формировать навыки иноязычного речевого поведения в конкретной профессиональной ситуации: устанавливать контакты с иностранными гражданами,

оказывать помощь иностранным туристам в различных ситуациях, ориентироваться в незнакомом городе, при обнаружении, преследовании и задержании правонарушителей, проверке документов и пр. Разнообразные виды заданий – соотнесение слова / фразы с картинкой; выбор картинки после прослушивания слова / фразы; выстраивание очередности фраз в диалогах; интерактивные задания на множественный выбор ответов – способствуют интенсивной активизации специальной лексики (рис. 1).

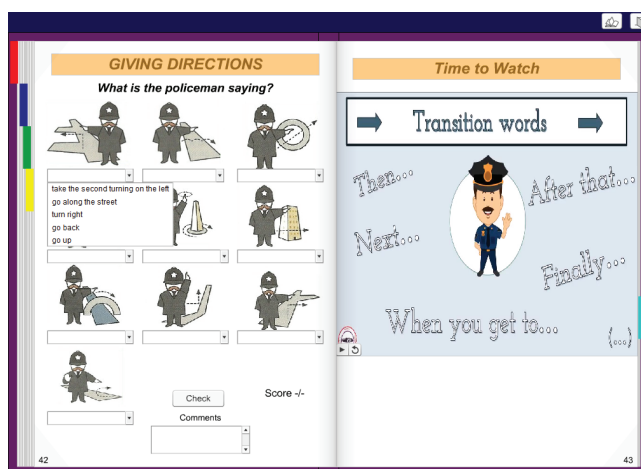


Рис. 1 / Fig. 1. Задание с множественным выбором ответов / Multiple choice task

Источник: Мажарова А. Г., Малюгина А. В., Вавилова Т. Е. English for police communication [Электронный ресурс]: учебно-практическое пособие для обучающихся по специальностям юридического профиля. Воронеж, 2019. 1 электр. опт. диск (CD-ROM).

Электронные пособия созданы в программе “Didapages 1.2” в формате “exe”¹. Данный формат ещё не использовался для создания учебно-методических материалов, предназначенных для обучения сотрудников правоохранительных органов, что обуславливает его новизну и оригинальность.

¹ Мажарова А. Г., Малюгина А. В., Вавилова Т. Е. English for police communication [Электронный ресурс]: учебно-практическое пособие для обучающихся по специальностям юридического профиля. Воронеж, 2019. 1 электр. опт. диск (CD-ROM).

Заключение

Расширение словарного запаса – фундаментальная составляющая успеха в изучении иностранного языка. Одно из главных условий запоминания и усвоения новых ЛЕ – повторение. При надлежащем повторении и тренировке информация лучше сохраняется и воспроизводится. Запоминание новых ЛЕ, их свободное использование во всех видах речевой деятельности требует терпеливого индивидуального поиска эффективных методик. Сегодня существует

множество методов и приёмов, с помощью которых можно не только узнать, но и основательно запомнить новые слова. Описанные в статье приёмы активизации лексики просты, увлекательны, а главное – эффективны для овладения ЛЕ, необходимыми для использования как в сфере социально-бытового общения, так и в

профессиональной деятельности. В связи с этим такие приёмы вместе с рациональным использованием ИКТ имеют особое значение для иноязычной подготовки специалистов любого профиля.

Статья поступила в редакцию 08.02.2021.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникеева Т. Р., Голукович А. Е. Способы активизации лексики на занятиях по иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 30. URL: <http://e-koncept.ru/2015/65155.htm> (дата обращения: 29.01.2021).
2. Балабанов В. Б., Максимик Е. В. Электронные средства обучения иностранным языкам как способ повышения эффективности усвоения иноязычного материала // Гуманитарные научные исследования (электронный научный журнал). 2015. № 7. Ч. 1. URL: <http://human.snauka.ru/2015/07/12110> (дата обращения: 02.03.2021).
3. Валова Г. А. Обучение лексике на основе информационно-коммуникационных технологий // Лингвокультурология. 2018. № 12. С. 48–54.
4. Воронкова Ю. В. Использование мобильных приложений для изучения иностранных языков // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. № 31. С. 48–51.
5. Гилева О. Б. Психофизиологические предикторы успешности учебной деятельности школьников: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. Екатеринбург, 2013. 38 с.
6. Дигтяр О. Ю. Организация лексического материала и его усвоения как фактор, соопределяющий эффективность обучения иноязычной лексике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2009. 24 с.
7. Емельянова О. А. Использование мобильных приложений для развития иноязычных лексических навыков обучающихся в нелингвистическом вузе // Психология и педагогика служебной деятельности. 2020. № 2. С. 98–101.
8. Еремеева Г. Р., Баранова А. Р. Метод интервальных повторений при изучении иностранного языка // Бюллетень науки и практики. 2016. № 7 (8). С. 294–298.
9. Ильина Ю. Н., Костова Г. А. Способы семантизации лексики болгарского языка (из опыта работы со студентами направления «Филология») // Вестник Сыктывкарского университета. Серия гуманитарных наук. 2019. № 1 (9). С. 63–71.
10. Кривая забывания. Эксперимент Эббингауза при изучении свойств памяти [Электронный ресурс]. URL: <https://psixologiya.org/razdely/kognitivnaya/2492-krivaya-zabyvaniya-eksperiment-ebbingauza-pri-izuchenii-svoystv-pamyati.html> (дата обращения: 29. 01. 2021).
11. Кузьмина Е. О. Способы семантизации новой лексики на начальном этапе обучения РКИ // Инновационные технологии в образовании (электронный научный журнал). 2019. № 1. URL: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/2019-god/nomer-1> (дата обращения: 29.01.2021).
12. Митрофанова К. А. Обучение иноязычной лексике медицинской сферы студентов-медиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010. 24 с.
13. Можарова О. А. Использование компьютерных программ в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/194655455-Ispolzovanie-kompyuternyh-programm-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-o-a-mozharova-voronezhskiy-gosudarstvennyy-universitet.html> (дата обращения: 01.02.2021).
14. Обучение иноязычной лексике в неязыковом вузе / О. Л. Мохова, Н. Б. Назарова, М. А. Соколовская, О. И. Башеров // Современные проблемы науки и образования (электронный научный журнал). 2019. № 2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28780> (дата обращения: 29.01.2021).
15. Провоторова К. С., Радченко Г. И. Формирование лексических навыков на уроке иностранного языка в средней школе // Евразийское научное объединение. 2020. № 10-7 (68). С. 544–547.
16. McCarten J. Teaching Vocabulary Lessons from the Corpus. Lessons for the Classroom. New York: Cambridge University Press, 2007. 32 с.

REFERENCES

1. Anikeeva T. R., Golukovich A. E. [Methods of activating vocabulary in the classroom in a foreign language]. In: *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Koncept»* [Scientific-methodical e-journal "Concept"], 2015, vol. 30. URL: <http://e-koncept.ru/2015/65155.htm> (accessed: 29.01.2021).
2. Balabanov V. B., Maksimik E. V. [Electronic means of teaching foreign languages as a way to increase the efficiency of mastering foreign language material]. In: *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya (elektronnyy nauchnyy zhurnal)* [Humanitarian research (electronic scientific journal)], 2015, no. 7, pt. 1. URL: <http://human.snauka.ru/2015/07/12110> (accessed: 02.03.2021).
3. Valova G. A. [Learning vocabulary based on information and communication technologies]. In: *Lingvokul'turologiya* [Linguoculturology], 2018, no. 12, pp. 48–54.
4. Voronkova Yu. V. [The use of mobile applications for the study of foreign languages]. In: *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii* [Problems and prospects for the development of education in Russia], 2014, no. 31, pp. 48–51.
5. Gileva O. B. *Psihofiziologicheskie prediktory uspekhov uchebnoy deyatel'nosti shkol'nikov: avtoref. dis. ... d-ra biol. nauk* [Psychophysiological predictors of schoolchildren's educational activity success: abstract of Dr. Sci. thesis in Biological Sciences]. Yekaterinburg, 2013. 38 p.
6. Digtyar O. Yu. *Organizatsiya leksicheskogo materiala i ego usvoeniya kak faktor, soopredelyayushchiy effektivnost' obucheniya inoyazychnoy leksike: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Organization of lexical material and its assimilation as a factor co-determining the effectiveness of teaching foreign language vocabulary: abstract of Cand. Sci. thesis in Pedagogical Sciences]. Vladimir, 2009. 24 p.
7. Emel'yanova O. A. [The use of mobile applications for the development of foreign language lexical skills of students at a non-linguistic university]. In: *Psihologiya i pedagogika sluzhebnoy deyatel'nosti* [Psychology and pedagogy of service activity], 2020, no. 2, pp. 98–101.
8. Ereemeva G. R., Baranova A. R. [Method of spaced repetitions in the study of a foreign language]. In: *Byulleten' nauki i praktiki* [Bulletin of Science and Practice], 2016, no. 7 (8), pp. 294–298.
9. Il'ina Yu. N., Kostova G. A. [Methods of semantization of the Bulgarian language vocabulary (from the experience of working with students of the direction "Philology")]. In: *Vestnik Syktyvskarskogo universiteta. Seriya gumanitarnykh nauk* [Bulletin of Syktyvkar University. Humanities Series], 2019, no. 1 (9), pp. 63–71.
10. *Krivaya zabyvaniya. Eksperiment Ebbingauza pri izuchenii svoystv pamyati* [The Forgetting Curve. Ebbinghaus's experiment in the study of the properties of memory]. Available at: <https://psixologiya.org/razdely/kognitivnaya/2492-krivaya-zabyvaniya-eksperiment-ebbingauza-pri-izuchenii-svoystv-pamyati.html> (accessed: 29.01.2021).
11. Kuz'mina E. O. [Methods of semantization of new vocabulary at the initial stage of teaching RFL]. In: *Innovatsionnye tekhnologii v obrazovanii (elektronnyy nauchnyy zhurnal)* [Innovative technologies in education (electronic scientific journal)], 2019, no. 1. URL: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/2019-god/nomer-1> (accessed: 29.01.2021).
12. Mitrofanova K. A. *Obucheniye inoyazychnoy leksike meditsinskoj sfery studentov-medikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Teaching medical students foreign language vocabulary of the medical sphere: abstract of Cand. Sci. thesis in Pedagogical sciences]. Yekaterinburg, 2010. 24 p.
13. Mozharova O. A. *Ispol'zovanie kompyuternykh programm v obuchenii inostrannym yazykam* [Using computer programs in teaching foreign languages]. Available at: <https://docplayer.ru/194655455-Ispolzovanie-kompyuternykh-programm-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-o-a-mozharova-voronezhskiy-gosudarstvennyy-universitet.html> (accessed: 01.02.2021).
14. Mohova O. L., Nazarova N. B., Sokolovskaya M. A., Basherov O. I. [Teaching foreign language vocabulary at a non-linguistic university]. In: *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya (elektronnyy nauchnyy zhurnal)* [Modern problems of science and education (electronic scientific journal)], 2019, no. 2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28780> (accessed: 29.01.2021).
15. Provotorova K. S., Radchenko G. I. [Formation of lexical skills at a foreign language lesson in secondary school]. In: *Evrasijskoe nauchnoe ob'edinenie* [Eurasian Scientific Association], 2020, no. 10-7 (68), pp. 544–547.
16. McCarten J. *Teaching Vocabulary Lessons from the Corpus. Lessons for the Classroom*. New York, Cambridge University Press, 2007. 32 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Малюгина Анна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Воронежского института МВД России;
e-mail: malyugina-anna@yandex.ru

INFORMATION ABOUT AUTHOR

Anna V. Malyugina – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Department of Foreign Languages, Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation;
e-mail: malyugina-anna@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Малюгина А. В. Методы и приёмы активизации лексики на занятиях по иностранному языку // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 3. С. 57–67.

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-57-67

FOR CITATION

Malyugina A. V. Methods and Techniques for Memorizing Vocabulary in The EFL Classroom. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 3, pp. 57–67.

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-57-67

УДК 37.016:53

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-68-77

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ВАРИАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В МАЛОЧИСЛЕННЫХ КЛАССАХ СОВРЕМЕННЫХ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

Филимонова Е. А.¹, Холина С. А.²

¹Чашниковская средняя общеобразовательная школа

141592, Московская обл., Солнечногорский р-н, д. Чашниково, мкрн. Новые дома, стр. 11Ш, Российская Федерация

²Московский государственный областной университет

141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

Аннотация

Цель. В исследовании представлены особенности и результаты применения вариативных технологий обучения физике в малочисленных классах Чашниковской сельской школы.

Процедура и методы исследования. Анализ научной литературы, наблюдение, анкетирование, беседа, моделирование урока, анализ проведённого урока.

Результаты. Анкета и модель урока, предложенные в статье, апробированы среди учащихся девятого класса сельской малочисленной школы, слабо мотивированных к обучению физике.

Теоретическая и/или практическая значимость. Представленный опыт применения вариативных технологий позволит сделать выбор в пользу того или иного подхода при планировании учебных заданий и разработке уроков учителям физики сельских школ.

Ключевые слова: сельские малокомплектные школы, сельский учитель, дифференцированный подход, компетентностный подход, личностно-ориентированный подход, психологическая монотония, физика

THE EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF VARIABLE TECHNOLOGIES OF TEACHING PHYSICS IN SMALL CLASSES OF MODERN RURAL SCHOOLS

E. A. Filimonova¹, S. A. Kholina²

¹Municipal budgetary educational institution Chashnikovskaya secondary school

11 / W, str., mkrn. Novye Doma, der. Chashnikovo, 141592, Solnechnogorsky r-n, Moscow region

²Moscow Region State University

24 Veri Voloshinoy ul., Mytichshi 141014, Moscow Region, Russian Federation

Abstract

Aim. the article presents the results of the use of variable technologies for teaching physics in small classes of the Chashnikovskaya rural school.

Methodology. Analysis of scientific literature, observation, survey, conversation.

Results. The questionnaire and lesson model proposed in the article were tested among students of the 9th grade of a small rural school among those who are poorly motivated to learn physics.

Research implications. The presented experience of using variable technologies will make it possible to make a choice in favor of one or another approach when planning educational assignments and developing lessons for physics teachers in rural schools.

Keywords: rural small schools, rural teacher, differentiated approach, competence approach, personality-oriented approach, psychological monotony, physics

Введение

Роль физики в системе естественнонаучных предметов школьной образовательной программы нельзя недооценивать, потому что знания по физике необходимы при изучении химии, биологии, географии и астрономии. При этом важно отметить основную цель образования – развитие ребёнка как компетентной личности, которое достигается через различные виды деятельности. Для начала рассмотрим обучение как процесс получения знаний, приобретения определённых умений и навыков, а также компетенций. Согласно требованию стандарта к учебным достижениям учащихся при освоении программы на личностном, метапредметном и предметном уровнях, учителю необходимо организовать образовательный процесс так, чтобы у ученика была возможность сформировать определённый набор компетенций¹.

Но выполнение этой задачи усложняется, если речь заходит об обучении не в городской школе, а в современной сельской. По различным приведённым в этой статье причинам у обучающихся таких школ заметно снижена мотивация, поэтому для её повышения и формирования полезных навыков и познавательных способностей используются различные технологии обучения. Целью настоящей работы является представление собственного опыта реализации вариативных технологий обучения физике.

Особенности обучения в современных сельских школах

Сельские школы – это такие школы, в которых отсутствуют параллельные классы, отсутствует один или несколько классов, есть классы с малой наполняемостью, нет современного оборудования (или его недостаточно), малочисленный

учительский состав, в связи с чем сельский учитель вынужден стать полифункциональным. Это наиболее распространённые из условий малокомплектных школ, отмеченных в работах М. И. Зайкина, Г. Ф. Суворовой, А. М. Цирульникова и др. [1]. Л. Г. Нагих, М. В. Рыбакова, М. Б. Буланова выделяют и другие проблемы сельских школ [9; 10]. Численность населения, проживающего в сельской местности, снижается из-за оттока в города и низкой рождаемости. Нередко живущие в сельских поселениях родители имеют возможность пристроить и возить своих детей в городские школы. В то же время всегда остаётся часть населения, которая не имеет такой возможности. Такие семьи отдают своих детей в сельские школы, находящиеся поблизости. Наряду с благополучными детьми, в сельскую школу попадают дети из малоимущих, многодетных семей, неблагополучных семей социального риска и семей иммигрантов с недостаточным знанием русского языка.

В сельском поселении дети живут и учатся изолированно от городского разнообразия. Большинство из них не посещают учреждения дополнительного образования, такие как спортивная, музыкальная или художественная школа. Нет поблизости и мест, куда можно сходить на прогулку, сменить обстановку. Территория сельского поселения очень мала, дети знают её вдоль и поперёк. Эта ситуация порождает у учащихся состояние, называемое *психологической монотонией*. Оно проявляется в низкой работоспособности и заинтересованности при выполнении монотонной работы, в знакомых нам проявлениях: апатии, скуке, сонливости, потере интереса к выполняемой деятельности [13].

При этом, как отмечают в своих работах С. Н. Груздев и С. А. Калинин, выпускники современных сельских школ характеризуются низким уровнем подготовки, что влияет на их дальнейшую профпригодность и успешность [5; 6].

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 23.10.2020).

Методическое сопровождение процесса обучения физике учащихся современной сельской школы

Следует отметить преимущества сельских школ: малое количество учащихся в каждом классе; возможность повышения эффективности работы на уроке за счёт организации индивидуальной работы с учащимися [11; 12]. В своих работах А. С. Агафонова, А. Д. Гурина, С. А. Велиева, Р. С. Косиенко, С. А. Калинин выделяют профессиональные качества учителя современной сельской школы: умение осуществлять индивидуальное обучение; сочетать очную и дистанционную формы обучения, осуществлять профильное обучение; проводить профориентационную работу. Как и во всех школах, педагогу важно научить ребёнка самообучаться, научить его определённым навыкам качественной работы с информацией, а не просто передать знания [2; 4; 8].

Все перечисленные выше обстоятельства требуют создания в сельских школах условий для реализации современных подходов к обучению. Для этого необходимо привлекать вариативные технологии обучения в сельской школе, разрабатывать и апробировать современные учебные и методические пособия.

Среди *вариативных технологий* наиболее подходящими для внедрения в сельских школах являются: дифференцированный подход, технология компетентностного подхода, личностно-ориентированный подход, а также технология разноуровневого обучения.

Дифференцированный разноуровневый подход

В работе С. И. Кара особое внимание уделено применению дифференцированного подхода. Сельскому учителю потребуется опыт разработки системы заданий для учащихся, имеющих разный уровень подготовки; при этом задания, которые будут отвечать требованиям стандарта образования, а также будут необходимы для

освоения последующих курсов по предмету [7]. Кроме того, для усвоения учениками базового объёма учебного материала, сельскому учителю потребуется умение применять приёмы рациональной работы, использовать такие средства, как *опорные конспекты, структурно-логические схемы, ментальные карты*, способствующие лучшему усвоению, обобщению, систематизации учебного материала.

Личностно-ориентированный (индивидуальный) подход

Одна из важных профессиональных компетенций сельского учителя – умение работать с психодиагностическими методиками, направленными на выявление индивидуальных особенностей учащихся, таких как факторы мотивации и др., знание которых, в свою очередь, позволит применить приёмы индивидуализации, соответствующие этим особенностям. Это важно для применения личностно-ориентированного подхода к обучению физике [13]. Чтобы понять, что на данный момент интересно ученику, целесообразно провести опрос при помощи анкеты. Для быстрой обработки и наглядного представления результатов удобнее всего использовать в качестве опросника составленную «Google-форму». Подобный опыт проводился в 9 классе, в котором большинство учеников имели низкую мотивацию или низкий уровень активности на уроках физики. По просьбе учителя добровольно этот опрос прошли 55 % учащихся 9 класса. Анкета включала следующие вопросы:

- 1) Для чего я изучаю физику?
- 2) Как физика может мне пригодиться в жизни после школы?
- 3) Какую оценку по физике я хочу получить за год? За триместр?
- 4) Какие знания (на мой взгляд) соответствуют этой оценке (выбрать из следующих вариантов): понимание физических явлений процессов; умение их объяснить; знание законов, формул, физических ве-

личин, единиц измерения; умение решать задачи; знание определений физических терминов; умение проводить измерения, пользоваться различными измерительными приборами; умение ставить опыты для исследования физических явлений или свойств тел; умение формулировать гипотезу и вывод; понимание принципов действия машин, приборов и технических устройств, условия их безопасного использования в повседневной жизни; всё вышеперечисленное.

5) Что я готов делать на уроках, чтобы получить желаемую оценку (получить соответствующие этой оценке знания)?

6) Что я готов делать дома, чтобы получить желаемую оценку (получить соответствующие этой оценке знания)?

7) Как я могу продемонстрировать полученные знания, чтобы учитель мог их оценить?

8) Какие виды проверочных работ для меня наиболее комфортны?

9) Что мне нравится на уроках физики? (Ответы учеников: опыты, работа в группах, узнавать что-то новое).

10) Что мне не нравится на уроках физики? (Ответы учеников: мало опытов, сложные темы, разбираться в трудных задачах).

Ниже приведены результаты анкетирования учащихся 9-х классов. Большинство учащихся отмечают высокий уровень своих знаний физических явлений, процессов и умение их объяснить (рис. 1).

Какие знания (на мой взгляд) соответствуют этой оценке:
12 ответов

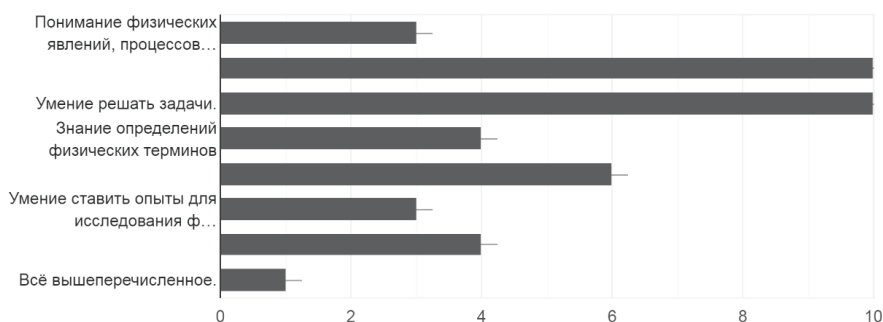


Рис. 1 / Fig. 1. Диаграмма результатов самооценки знаний обучающихся по физике / Diagram of the results of self-assessment of students' knowledge in physics

Источник: составлено Е. А. Филимоновой.

На диаграмме, представленной на рис. 2, видно, что большинство учащихся хотят, чтобы оценки за домашнюю работу выставлялись в журнал. Но учителю необходимо понимать, что при выполнении такой работы учащимися нередко используются данные интернета, в связи с чем оценка будет необъективна. Это означает, что необходимо тщательно продумывать домашнее задание таким образом, чтобы решение было невозможно найти в интернете. При этом учащиеся

не хотели бы по собственному желанию писать контрольную работу или сдавать зачёт по билетам. Большая часть также выступила за творческую работу. Чуть меньше половины не против самостоятельной работы, и четверть не против тестов.

Вопросы анкеты могут изменяться, однако, важно понять, какое задание дать ученику, с учётом его индивидуальных способностей к изучению физики, работе с учебной информацией, выполнению не-

Какие виды проверочных работ для меня наиболее комфортны:

12 ответов

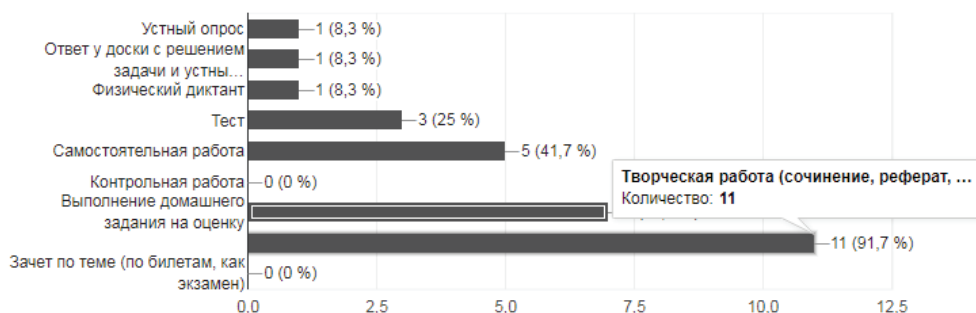


Рис. 2 / Fig. 2. Диаграмма результатов выбора обучающимися наиболее комфортных видов проверочных работ по физике / Diagram of the results of students' choice of the most comfortable types of test work in physics

Источник: составлено Е. А. Филимоновой.

стандартных заданий разного вида – практического или теоретического характера.

Когда готовность ученика к обучению по какой-то причине равна нулю, заставить работать его не удастся. Необходимо создать учащимся комфортные условия обучения в школе, чтобы повысить уровень готовности. При индивидуализации обучения, согласно технологии когнитивного стиля, разработанной Г. А. Берулава, каждый учащийся может работать в своём генетически заданном ритме [3].

Описание опыта применения компетентностного подхода и использования ИКТ-технологий

Ещё одна ситуация, возникающая при обучении физике, вынуждающая искать новые подходы в обучении: ученикам предмет кажется слишком сложным, экзамен по нему не сдаётся, и, как следствие, ученики не учат этот предмет за ненадобностью. Учитывая это обстоятельство, чтобы извлечь из урока максимум пользы, нужно главным сделать не содержание предмета, а формирование учебных умений и навыков, которые пригодятся ученикам для дальнейшей жизни, а также для изучения других дис-

циплин. Здесь нам на помощь приходит технология компетентностного подхода. На компетентностном уроке у обучающихся формируются навыки различной работы с информацией. Рассматривая учебный материал к уроку, учитель должен определить, какой навык это задание будет формировать у ученика. Здесь имеют место применение ИКТ, аудио- и видеоресурсов, работа с учебным текстом.

Интернет-ресурсы предлагают в свободном доступе качественный материал по изучаемым темам. Наличие видеоуроков позволяет учителю подготовить урок с использованием технологии компетентностного подхода по любой теме, изучаемой в основной школе, и по большинству тем, изучаемых в средней школе по предмету «Физика». Вашему вниманию предлагается вариант урока на тему «Искусственные спутники Земли» в 9 классе. Ниже приведён план-конспект урока, апробированного в малочисленном классе сельской школы (табл. 1).

Хочется заметить, что большая часть учащихся этого класса не мотивирована изучать физику. Проведение традиционного урока изучения новой темы связано со следующими трудностями: ученики громко разговаривают между собой,

Таблица 1 / Table 1

План-конспект урока «Искусственные спутники Земли» / Plan-summary of the lesson «Artificial earth satellites»

Элементы урока	Содержание
Тип	Комбинированный
Модель	Информативная
Цель	Изучение движения искусственных спутников Земли, вычисление скорости, необходимой для вывода спутника на орбиту Земли
Время	40 мин
Задачи	Актуализация знаний учащихся о видах движения свободное падение, равномерное движение по окружности. Определение первой космической скорости
Межпредметные связи	Физика, астрономия, информатика
Материально-техническое обеспечение	компьютер, проектор, экран, авторская презентация, созданная средством «LibreOffice», учебный фильм, загруженный с канала «Инфоурок»

Источник: составлено авторами.

пользуются мобильными устройствами, не хотят делать записи. Результат применения данной модели привёл к тому, что даже слабые ученики задействовали своё внимание, чтобы уловить необходимый минимум материала и ответить на вопросы.

Данный урок построен на активной работе в группах, что формирует компетентности учащихся в сфере самостоятельной деятельности, развивает навыки работы в группах, адекватное восприятие мнения окружающих. Благодаря использованию информативной модели урока учащиеся самостоятельно находят ответы на поставленные учителем вопросы. Благодаря ограничению времени на поиск ответов на поставленные вопросы (оно ограничено видеоуроком) всё внимание учащихся сосредоточено на учебном материале. Применение мультимедийной презентации позволяет учащимся сосредоточиться на вопросах, ответы на которые нужно найти. Данный урок был апробирован 7 ноября 2019 г. на базе МБОУ Чашниковской СОШ.

Рассмотрим модель урока «Искусственные спутники Земли» курса физики основной школы. Мотивационный этап

включал в себя приветствие учителем учащихся, проверку готовности к уроку. На данном этапе проводится также инструктаж по технике безопасности. Учащиеся делятся на группы по четыре человека, при этом за каждым из членов группы закрепляется число 1, 2, 3 или 4. На этапе «Дефицит» учащимся предлагается ответить на вопросы по теме урока, представленные на слайде презентации:

- 1) Как называется естественный спутник Земли?
- 2) Какие вы знаете искусственные спутники? Какого назначения? Для чего используются?
- 3) Какая страна запустила самый первый спутник?
- 4) Когда был запущен самый первый спутник?
- 5) Какому учёному впервые пришла идея создания искусственного спутника?
- 6) Как рассчитать скорость, необходимую для вывода спутника на орбиту Земли?
- 7) Какое название получила эта скорость, и каково её значение?
- 8) Почему спутники обычно запускают на высоты 300 км?

9) По какой формуле определяется первая космическая скорость, когда высотой спутника нельзя пренебречь?

10) Почему спутники не падают на поверхность Земли?

11) Какие условия необходимы для запуска спутника?

12) При помощи какого технического средства запускают спутники?

Далее ответственными за часть вопросов назначаются первые номера, за другую часть – вторые номера и т. д. таким образом, чтобы в каждой группе учащиеся могли уловить из просмотра учебного видеофрагмента ответы на свои вопросы. Для проверки выполненной работы группа должна предоставить ответы на одном листе от группы. На этот лист учащиеся пишут свои фамилии, номер (от 1 до 4). Дается время, чтобы сосредоточиться на своих вопросах. Выслушиваются предположительные ответы на вопросы, делаются пометки на доске.

На этапе «*Понимание*» учащиеся смотрят учебный фильм продолжительностью 5 минут. Делают пометки в тетрадях. После просмотра ученики выполняют распечатанную самостоятельную работу в течение 5 минут, затем сдают работы. После сдачи учитель осуществляет контроль ответов.

На этапе «*Рефлексия*» учащиеся работают в группах. Одна группа даёт ответ на вопрос, остальные дополняют. После того, как получены ответы на все вопросы, для самопроверки, на экран выводится слайд с ответами. После этого объявляется конкурс на самый интересный вопрос по теме урока. Каждая группа в ходе обсуждения выбирает один самый интересный вопрос. Вопрос от каждой группы выписывается на доске, после чего проводится голосование и выбирается самый интересный вопрос. Ученикам предлагается дома найти ответы на все эти вопросы.

На этапе «*Решение задач*» для практического применения полученных знаний учащимся предлагается решить задачи из упражнения, приведённые в учебнике физики. Учащимся задаётся вопрос: «Что было легче: работать с учебником или с учебным видеофрагментом? Что больше понравилось, работать в группе или самостоятельно?» Анализ ответов учащихся показывает, что такой вид деятельности дается легче детям со слабой мотивацией и низкой успеваемостью.

Проведение урока-знакомства с новым учебным материалом по этой модели исключает присутствие на уроке неактивных учащихся. Ответственность за группу вынуждает их искать ответ хотя бы на 3–4 вопроса, что способствует формированию метапредметных компетентностей, которые делают любую деятельность осознанной и результативной, формирует навыки переработки информации, умение планировать и осуществлять свою деятельность, умение работать в коллективе и самостоятельно, выслушивать другие мнения, формулировать и отстаивать своё мнение.

Заключение

Перечень изложенных выше особенностей сельской школы не является законченным. Рассмотренная проблема требует дальнейшего изучения. Но особенности, упомянутые в этой статье, являются наиболее актуальными, и их необходимо учитывать при подготовке педагогов, ориентированных на работу в сельской местности. Подходы и вариативные технологии, предложенные в этой статье, требуют более внимательного рассмотрения для использования их на практике. Данный краткий обзор поможет сделать выбор в пользу той или иной технологии, а, может быть, и комбинировать несколько технологий одновременно.

Статья поступила в редакцию 14.01.2021.

ЛИТЕРАТУРА

1. Проблемы и перспективы развития сельских образовательных организаций: материалы Международной научно-практической конференции, 28–30 марта 2019 г.; под науч. ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2019.
2. Агафонова А. С., Гурина А. Д. Проблемы использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе малокомплектной сельской школы // Теория и методика естественнонаучного цикла: проблемы и перспективы: материалы XVIII Всерос. науч.-практич. конф., 23 апреля 2020 г. / под ред. Т. В. Голиковой. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2019. С. 7–9.
3. Берулава Г. А. Тенденции развития личности в системе образования: прогностический аспект // Гуманизация образования. 2018. № 4. С. 6–17.
4. Велиева С. А. Состояние и перспективы малокомплектной сельской школы // Форум молодых учёных. 2019. № 2 (30). С. 417–419.
5. Груздев С. Н. Сравнительный анализ преподавания физико-математических дисциплин и использования икт в сельских малокомплектных школах и школах других типов // Системы компьютерной математики и их приложения. 2013. № 14. С. 219–223.
6. Калинин С. А. Оценка качества образования малокомплектных сельских школ // Молодые учёные – агропромышленному комплексу дальнего востока: материалы XIX межвузовской научно-практической конференции молодых учёных, аспирантов, специалистов, Уссурийск, 2–3 апреля 2019 г. / под ред. С. В. Ишанкова. Уссурийск, Приморская государственная сельскохозяйственная академия, 2019. С. 155–160.
7. Кара С. И. Организация дифференцированного обучения в малочисленном классе малокомплектной сельской школы // Педагогический опыт: от теории к практике: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 25 января 2019 г. / под ред. О. Н. Широкова. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2019. С. 93–95.
8. Косиенко Р. С., Калинин С. А. Повышение качества образования малокомплектных сельских школ // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее: сборник статей XIX Междунар. науч.-практич. конф., Пенза, 5 февраля 2019 г. / под ред. Г. Ю. Гуляева: в 2 ч. Ч. 2. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». С. 120–123.
9. Нагих Л. Г. Сельская малокомплектная школа: проблемы и пути решения // Наука и образование сегодня. 2020. № 6-1 (53). С. 73–74.
10. Рыбакова М. В., Буланова М. Б. Малокомплектные сельские школы России: неравенство и новые возможности в цифровом образовании // Социальная стратификация в цифровую эпоху: к 130-летию со дня рождения Питирима Сорокина: сборник материалов XIII Международной научной конференции «Сорокинские чтения – 2019», 18–19 февраля 2019 г. М.: Макс-Пресс, 2019. С. 1604–1607.
11. Спорягина И. М. Мотивационно-целевая функция критериального оценивания как инструмента управления проектной деятельностью обучающихся в условиях сельской малокомплектной школы // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции, Москва, 25 января 2020 г.: в 2 ч. Ч. 2. М.: МГПУ, 2020. С. 118–121.
12. Данюшенков В. С., Коршунова О. В. Технология разноуровневого обучения физике для сельской школы: 10–11 класс. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. 500 с.
13. Филимонова Е. А., Холина С. А. Особенности преподавания физики в сельской школе в условиях сниженной мотивации в малочисленных классах // Наука на благо человечества – 2020: материалы Междунар. науч. онлайн-конференции молодых учёных (статьи преподавателей и аспирантов), Москва, 18 – 26 апреля 2020 г. / под ред. Е. А. Певцовой. М.: ИИУ МГОУ, 2020. С. 236–239.

REFERENCES

1. Bajborodova L. V., Chernyavskaya A. P., sci. eds. *Problemy i perspektivy razvitiya sel'skih obrazovatel'nyh organizacij: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 28–30 marta 2019 g. [Problems and prospects for the development of rural educational organizations: materials of the interna-

- tional scientific and practical conference, March 28–30, 2019]. Yaroslavl: Yaroslavsky state pedagogical University of K. D. Ushinsky, 2019.
2. Agafonova A. S., Gurina A. D. [Problems of using information and communication technologies in the educational process of a small rural school]. In: Golikova T. V., ed. *Teoriya i metodika estestvennonauchnogo cikla: problemy i perspektivy: materialy XVIII Vseros. nauch.-praktich. konf., 23 aprelya 2020 g.* [Theory and methodology of the natural science cycle: problems and prospects: materials of the XVIII All-Russian. scientific and practical conf. April 23, 2020]. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State Pedagogical University of V. P. Astafiev, 2019, pp. 7–9.
 3. Berulava G. A. [Trends in personality development in the education system: the prognostic aspect]. In: *Gumanizatsiya obrazovaniya* [Humanization of education], 2018, no. 4, pp. 6–17.
 4. Velieva S. A. [The state and prospects of a small rural school]. In: *Forum molodyh uchyonyh*, 2019, no. 2 (30), pp. 417–419.
 5. Gruzdev S. N. [Comparative analysis of teaching physical and mathematical disciplines and the use of ICTs in rural small schools and schools of other types]. In: *Sistemy komp'yuternoj matematiki i ih prilozheniya* [Systems of computer mathematics and their applications], 2013, no. 14, pp. 219–223.
 6. Kalinskij S. A. [Assessment of the quality of education in small rural schools]. In: Ishankov S. V., ed. *Molodye uchyonye – agropromyshlennomu kompleksu dal'nego vostoka: materialy XIX mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii molodyh uchyonyh, aspirantov, specialistov, Ussurijsk, 2–3 aprelya 2019 g.* [Young scientists - to the agro-industrial complex of the Far East: materials of the XIX interuniversity scientific-practical conference of young scientists, graduate students, specialists]. Ussurijsk, Primorskaya GSKHA Publ., pp. 155–160.
 7. Kara S. I. [Organization of differentiated education in a small class of a small rural school]. In: Shirokov O. N., ed. *Pedagogicheskij opyt: ot teorii k praktike: sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Cheboksary, 25 yanvarya 2019 g.* [Pedagogical experience: from theory to practice: a collection of materials of the VIII International scientific and practical conference. Cheboksary, January 25, 2019]. Cheboksary, CNS «Interaktiv plyus» Publ., 2019, pp. 93–95.
 8. Kosienko R. S., Kalinskij S. A. [Improving the quality of education in small rural schools]. In: Gulyaev G. Yu., ed. *Nauka i obrazovanie: sohranyaya proshloe, sozdayom budushchee: sbornik statej XIX Mezhdunar. nauch.-praktich. konf. Penza, 5 fevralya 2019 g. Ch. 2.* [Science and education: preserving the past, creating the future: Collection of articles XIX Intern. scientific-practical conf., Penza, February 5, 2019. Pt. 2.]. Penza: MCNS «Nauka i Prosveshchenie» Publ., pp. 120–123.
 9. Nagih L. G. [Rural small school: problems and solutions]. In: *Nauka i obrazovanie segodnya* [Science and education today], 2020, no. 6-1 (53), pp. 73–74.
 10. Rybakova M. V., Bulanova M. B. [Small-class rural schools in Russia: inequality and new opportunities in digital education]. In: *Social'naya stratifikatsiya v cifrovuyu epokhu: k 130-letiyu so dnya rozhdeniya Pitirima Sorokina: sbornik materialov XIII Mezhdunarodnoj nauchnoy konferencii «Sorokinskie chteniya – 2019», 18 – 19 fevralya 2019 g.* [Social stratification in the digital age: to the 130th anniversary of the birth of Pitirim Sorokin: collection of materials of the XIII International Scientific Conference “Sorokin Readings–2019”. February 18–19, 2019]. Moscow, Max-Press Publ., 2019, pp. 1604–1607.
 11. Sporyagina I. M. [Motivational-target function of criterion assessment as a tool for managing the project activities of students in a rural small school]. In: *Gorizonty i riski razvitiya obrazovaniya v usloviyah sistemnyh izmenenij i cifrovizatsii: sbornik nauchnyh trudov XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 25 yanvarya 2020 g. Ch. 2* [Horizons and risks of education development in the context of systemic changes and digitalization: collection of scientific papers of the XII International Scientific and Practical Conference, Moscow, January 25, 2020. Pt. 2]. Moscow, MGPU, 2020, pp. 118–121.
 12. Danyushenkov V. S., Korshunova O. V. *Tekhnologiya raznourovnevnogo obucheniya fizike dlya sel'skoj shkoly: 10–11 klass* [Technology of multilevel teaching of physics for rural schools: 10–11 grade] Moscow, BINOM. Laboratoriya znaniy Publ., 2007. 500 p.
 13. Filimonova E. A., Holina S. A. [Features of teaching physics in a rural school in conditions of reduced motivation in small classes]. In: Pevtcova E. A., ed. *Nauka na blago chelovechestva – 2020: materialy Mezhdunar. nauch. onlajn-konferencii molodyh uchyonyh (stat'i prepodavatelej i aspirantov), Moskva, 18–26 aprelya 2020 g.* [Science for the good of humanity 2020: materials of the Intern. scientific. online conferences for young scientists (articles by teachers and graduate students), Moscow, April 18–26, 2020]. Moscow, MRSU Ed. off. Publ., 2020, pp. 236–239.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Филимонова Елизавета Александровна – аспирант кафедры методики преподавания физики Московского государственного областного университета, учитель физики, Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Чашниковской средней общеобразовательной школы;
e-mail: furiko@bk.ru

Холина Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой методики преподавания физики Московского государственного областного университета;
e-mail: svetaholina@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Elizaveta A. Filimonova – Postgraduate student, Department of methods of teaching physics, Moscow Region State University, teacher of physics, Municipal budgetary educational institution Chashnikovskaya secondary school;
e-mail: furiko@bk.ru

Svetlana A. Kholina – Cand. Sci. (Pedagogy), Head of Department of methodology of teaching Physics, Moscow Region State University;
e-mail: svetaholina@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Филимонова Е. А., Холина С. А. Опыт реализации вариативных технологий обучения физике в малочисленных классах современных сельских школ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 3. С. 68–77.

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-68-77

FOR CITATION

Filimonova E. A., Kholina S. A. The Experience in the Implementation of Variable Technologies of Teaching Physics in Small Classes of Modern Rural Schools. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 3, pp. 68–77.

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-68-77

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.08

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-78-89

СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МГОУ КАК УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Осечкина Л. И., Солодухина Н. Н., Краева И. В.

Московский государственный областной университет

105005, г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Определить наиболее эффективные управленческие решения и инструменты, направленные на профессиональное развитие учителя.

Процедура и методы. Использование теоретических методов: сравнительный анализ, обобщение литературных источников; синтез, сравнение, моделирование, конструирование; эмпирических: опрос, мероприятия, входящие в ИОМ; математическо-статистических методов. Базой исследования стали Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки, Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников МГОУ.

Результаты исследования. В статье предлагаются пример управления профессиональным развитием педагогов в системе образования Московской области, эффективные инструменты для руководителя образовательной организации по преодолению профессиональных дефицитов у педагогов.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в теорию формирования и разработки вариантов профессионального развития педагогических работников Московской области. Предлагаемые методические и организационные подходы к управлению профессиональным развитием педагогов могут быть использованы в практической деятельности руководителем образовательной организации.

Ключевые слова: управление профессиональным развитием, управление образованием, педагогическое мастерство, профессиональные компетенции педагога, индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), профессиональный дефицит, образовательная экосистема

THE SYSTEM OF MRSU ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION AS A MANAGEMENT RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF A MODERN TEACHER

L. Osechkina, N. Soloduhina, I. Krayeva

Moscow Region State University

24 Very Voloshinoy ul., Mytishchi, Moscow Region 141014, Russian Federation

Abstract

Aim: To identify the most effective management decisions and tools aimed at the professional development of teachers.

Methodology: The use of theoretical methods: comparative analysis, generalization of literary sources; synthesis, comparison, modeling, construction; empirical: survey, activities included in the IOM; mathematical and statistical methods. Research base: Institute of Advanced Training and Professional Retraining, Center for continuous professional development of the teaching staff of Moscow Region State University.

Results: The article offers an example of managing the professional development of teachers in the education system of the Moscow region, effective tools for the head of an educational organization to overcome professional deficits among teachers.

Research Implications. The research results contribute to the theory of formation and working out the variants of the professional development for the teaching staff of Moscow Region. The proposed methodological and organizational approaches to the teachers' professional development can be used by the head of the educational organization in his professional activities.

Keywords: professional development management, education management, pedagogical skills, professional competencies of a teacher, individual educational route, professional deficits, educational ecosystem

Введение

В современной системе образования, как и в других сферах общественной жизни, отвечающих общемировым требованиям меняющейся экономики и общества, активно используется экосистемный подход.

С точки зрения управления образовательная экосистема представляет собой принципиально новый подход к организации образования людей. Такая система способна не только обеспечить реализацию потенциала каждого человека, но и успешно отвечать на запросы со стороны общества и экономики. Она направлена на совершенствование как на личном, межличностном, так и на национальном уровнях [8]. Модель образовательной экосистемы представляет собой сети и сообщества учащихся и провайдеров образования, находящихся в непрерывном развитии и совершенствовании [2; 10].

Современная система образования направлена на формирование «навыков будущего» и требует новых форм и методов организации, основанных не только на внедрении цифровых платформ и сетей образовательных возможностей, но и на совершенствовании управленческих

подходов, ориентированных на вовлечение всех заинтересованных сторон.

Важнейшими задачами управленческой команды образовательной организации становятся поиск инструментов стимулирования педагогов к непрерывному образованию, создание условий для развития и повышения профессионального мастерства сотрудников с учётом индивидуальных и общественных запросов.

Проблема профессионального развития педагога образовательной организации требует особого внимания с учётом технологических, экономических и социальных вызовов XXI в. Термин «профессиональное развитие» рассматривается разными отечественными и зарубежными учёными в области педагогики, психологии и менеджмента. Так, с точки зрения психологии под профессиональным развитием понимается активная качественная работа индивида по преобразованию своего внутреннего мира, приводящая к новому, наиболее качественному способу профессиональной жизнедеятельности [3]. Отмечается также, что возраст человека не взаимосвязан и не влияет на профессиональное развитие [7]. Мнение Э. Ф. Зеера носит противоположный ха-

рактик. Автор учитывает хронологический возраст человека, уровень его реализации в профессии и социальную среду, таким образом, представляя свою концепцию профессионального развития.

С точки зрения педагогики «профессиональное развитие» рассматривается учёными как процесс решения профессионально значимых задач – коммуникативных, познавательных, морально-нравственных. Отмечается, что в его основе лежит непрерывное и систематическое совершенствование развития персональных компетенций и навыков, необходимых для решения различных профессиональных задач. Профессиональное развитие педагога при этом связано не с обязанностью, а с образом мышления, сформированной полезной привычкой. В современном мире всё чаще обращается внимание на необходимость профессионального развития в течение всей жизни. В менеджменте «профессиональное развитие» – это процесс подготовки сотрудников к выполнению новых производственных функций, занятию должностей, умению управлять человеческими ресурсами.

Можно сделать вывод, что профессиональное развитие учителя основано на осознании ответственности за собственную профессиональную деятельность и желании совершенствовать своё педагогическое мастерство. Немаловажную роль при этом играет и сама образовательная организация, деятельность которой должна быть направлена на стимулирование профессионального развития педагогов.

Управление развитием является одной из основных концепций кадрового менеджмента, основанного на гуманистическом подходе к управлению, который ориентирован на сотрудничество, взаимозависимость и партнёрские отношения.

В рамках образовательной организации управление профессиональным развитием педагогических работников

предполагает создание условий для становления и развития их профессиональной компетентности.

Под профессиональной компетентностью педагога понимают уровень его подготовленности, накопленные знания и опыт, способность применять их в практической деятельности, предвидеть, диагностировать и анализировать результаты, корректировать собственную деятельность и обосновать пути её дальнейшего совершенствования.

Проблема создания условий для реализации профессионального потенциала педагогических работников приобретает чрезвычайно высокую актуальность. Её значимость определяется не только возможностями для повышения качества школьного образования, но и профилактикой «профессионального выгорания» самого учителя, возникающего в процессе реализации профессионального потенциала, в том числе при многочисленных профессиональных сложностях, ставших причиной стрессов и психологического перенапряжения. В. Е. Цибульниковой подчёркивается, что профессиональное развитие педагога «связано с проявлением профессиональных кризисов – критических этапов, во время которых может изменяться его отношение к работе, мотивация трудовой деятельности, поведение и эмоциональное состояние» [10, с. 136], а «преодоление профессиональных кризисов с позиции конструктивного проживания кризиса, требует ... профессионального самосохранения как способности личности противостоять негативно складывающейся социально-профессиональной ситуации, что обеспечивает личностное развитие» [10, с. 138].

В трудовой деятельности каждого человека случаются кризисы профессионального развития. Выполняя одну и ту же работу на протяжении нескольких лет, оттачивая профессиональное мастерство, человек способен перерасти принятые нормы и способы осуществления профессиональных функций и поте-

рять интерес к собственной профессии. Трудности в определении перспективы профессионального роста приводят к стагнации, когда, несмотря на высокий уровень профессионального мастерства, трудовая деятельность выполняется одними и теми же привычными способами. Во избежание этого состояния человеку требуется находиться в непрерывном личностном и профессиональном развитии.

Профессиональному педагогическому застою способствует ряд факторов: отсутствие стремления к росту, порождающее ложное ощущение полной самореализации; получение высшей категории и, как следствие, приобретение чувства стабильности, приводящего к снижению мотивации к развитию; отсутствие перспектив повышения профессионального статуса педагога; отсутствие системы контроля профессионального роста педагогических работников; напряжённые отношения в коллективе и пр.

Профессиональная деятельность педагогов традиционно является одним из основных объектов научно-педагогических исследований. В исследованиях отечественного образования стало актуальным такое направление педагогической деятельности, как «потенциал». Профессиональный потенциал педагога является важным функциональным компонентом образовательного пространства школы, способным обеспечить совершенствование не только профессионального мастерства педагога, но и школьного образования в целом.

Накопление профессионального опыта и роста педагогического мастерства не является конечной точкой развития учителя, возникает потребность дальнейшего развития профессионального потенциала. Важную роль в реализации развития играют самосовершенствование педагога и дополнительное профессиональное образование. Однако современные реалии показывают, что развитие профессионального потенциала далеко

не всегда становится устойчивым явлением.

Факторами продуктивного самообразования педагога являются личная потребность педагога в развитии, объективная оценка своей профессиональной деятельности, открытость к изменениям, способность к рефлексии. Это позволяет определить поиск ответов на вопросы: «Как сформировать устойчивую внутреннюю мотивацию педагогов к самообразованию?», «Какие методы и приёмы мотивирования педагога влияют на его профессиональное развитие?».

К формированию мотивации педагогов на развитие можно отнести следующие группы методов: административные, экономические, психологические, социальные. Рассмотрим их более подробно.

К административным методам мотивации педагогов относятся: предоставление дополнительных отпусков, эффективное и удобное распределение нагрузки. Потребности и мотивы педагога в этом случае связаны со страхом перед увольнением, наказанием, с желанием иметь стабильную заработную плату, потребностью формального признания – объявлением благодарностей, изданием приказов и распоряжений.

Экономическими методами и приёмами мотивирования являются премирование, построение финансовой системы поощрения, предоставление социального пакета. Потребностями и мотивами выступают возможность обеспечения своего существования, желание быть социально защищённым, в том числе в случае экономических кризисов.

К психологическим методам и приёмам мотивирования можно отнести: предоставление возможности осуществления трудовой деятельности в престижных классах, привлечение к управленческой деятельности с включением в резерв руководящих кадров, обеспечение самостоятельности в действиях. Потребности и мотивы при этом отражают возможность признания заслуг, достижения

успеха, получение признания со стороны руководства.

Социальные методы и приёмы включают в себя: соблюдение чётких должностных инструкций, своевременное информирование о предстоящих проверках, формирование комфортного расписания занятий, демонстрацию поддержки со стороны руководителя и управленческой команды. Потребности и мотивы педагога в данном случае отражают желание сотрудника образовательной организации иметь комфортное и безопасное рабочее место, удобный график работы, уверенность в завтрашнем дне, психологическую безопасность.

Наиболее эффективными методами формирования мотивации педагогов к развитию, на наш взгляд, являются психологические инструменты.

На основании изученных нами исследований было установлено, что приоритетными факторами мотивации сотрудников к самообразованию являются: материальные стимулы, стремление избежать неприятностей, выполнения требований руководства, сохранение авторитета, самоутверждение.

По мнению К. В. Ушакова, «метод материального стимулирования носит негативный характер. К последствиям следует отнести ухудшение климата в педагогическом коллективе, уменьшение доверия и сотрудничества, доминирование личных целей над организационными, уменьшение вероятности возникновения команд в организации и многое другое» [5].

Проблема реализации профессионального потенциала педагогов, с которой сталкивается современное образование, побуждает задуматься о новых методах стимулирования и поддержки профессионального развития педагогов образовательных организаций, диверсифицировать систему управления кадровым потенциалом образовательных организаций.

Пути решения проблем управления профессиональным развитием педагога

Анализ систем деятельности школ по управлению профессиональным развитием педагогов г. о. Подольск Московской области отражает направления работы с педагогическими кадрами и особенности методической работы с ними.

Здесь важную роль в управлении образовательным процессом и реализации профессионального потенциала учителя играет комплексная оценка уровня квалификации – аттестация педагогических кадров. При аттестации педагогических работников и управленческих кадров особенно актуально повышение квалификации. Тем не менее обязательный характер данной процедуры отрицательно отражается на настроении педагогических кадров.

Вторым направлением работы по управлению профессиональным развитием педагога является методическая работа. Она носит непрерывный, постоянный и повседневный характер. Среди ограничений данного метода можно отметить недостаточную мотивированность среди молодых педагогов, профессиональное выгорание у возрастных педагогов, несистемную методическую поддержку при аттестации, отсутствие фасилитационных практик в образовательных организациях по обобщению передового педагогического опыта.

Для решения вышеперечисленных задач Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки МГОУ осуществляет планирование и реализацию корпоративных и индивидуальных программ дополнительного профессионального образования для педагогических работников и управленческих команд образовательных организаций, обеспечивая таким образом активную позицию школ по внедрению нововведений.

Значение вводимых в современное образование инновационных технологий

на период до 2020 г. сложно переоценить. Необходимость конструктивных изменений исключительно важна в области профессионального образования и повышения квалификации учителей [4; 6].

Важно отметить, что стратегические задачи развития образовательного потенциала организации отражены в действующем национальном проекте «Образование». В соответствии с Указом Президента Российской Федерации № 204 от 07.05.2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» Правительством Российской Федерации был разработан национальный проект в сфере образования на период до 2024 г., направленный на обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Так, приоритетной задачей Федерального проекта «Современная школа» – Национального проекта «Образование» стало создание и функционирование единой системы профессионального роста педагогических работников.

Мировые тенденции в образовании выделяют учителя как важнейший элемент образовательной экосистемы, владеющий ключевыми профессиональными компетенциями и новейшими образовательными технологиями, позволяющими поддерживать функционирование и развитие системы образования. По результатам исследований качества национального образования было выявлено, что полноценной интеграции российского учителя в образовательную экосистему XXI в. препятствуют профессиональные дефициты.

Для современного учителя актуальными становятся проблемы: недостаточного владения цифровыми инструментами; узкого знания нормативно-правовых основ содержания и методики преподавания учебного предмета в соответствии с требованиями к результатам освоения

основной образовательной программы; отсутствия понимания структуры, содержания, особенностей конструирования заданий ОГЭ, ЕГЭ, международных и национальных исследований качества общего образования, ВПР, РДР и пр. Для решения данных проблем предлагаем методические и организационные подходы к управлению профессиональным развитием педагогов в Московской области.

Цель и задачи исследования. Вместе с целью определения эффективных инструментов для руководителя образовательной организации по преодолению профессиональных дефицитов у педагогов, необходимо было решить следующие **задачи**: дать оценку существующей системе профессионального развития педагога образовательной организации; провести опрос 157 педагогов Московской области с целью определения потребности педагогических работников в сопровождении, разработке индивидуальных образовательных маршрутов для преодоления профессиональных дефицитов и повышения профессионального роста педагога, с целью предложить наиболее эффективные механизмы для руководителя образовательной организации по повышению профессионального роста педагога.

Для построения обновлённой образовательной экосистемы в 2019 г. были сформированы Центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (ЦНППМР), основанные на принципиально иных подходах к организации деятельности и опирающиеся на новое содержание профессионального сопровождения педагогов. В Московской области была создана сеть ЦНППМ: один центр по модели «Стандарт» и 6 центров по модели «Мини». На базе Государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области Московского государственного областного университета (МГОУ) в 2019 г. был открыт центр по модели «Мини»

как структурное подразделение Университета. Приоритетным направлением деятельности ЦНППМПр МГОУ стало обеспечение доступных условий для профессионального развития и самореализации педагогических работников в процессе освоения индивидуальных образовательных маршрутов, составленных на основе диагностики профессиональных дефицитов педагогов. С 2019 г. центр начинает использовать современные диагностические процедуры в оценке предметных и методических компетенций педагогических работников.

На основании Письма Министерства просвещения Российской Федерации от 12.10.2020 № ВБ-1916/08 «О проведении оценки предметных и методических компетенций методистов в рамках сопровождения курсов повышения квалификации педагогических работников системы общего образования по совершенствованию предметных и методических компетенций» было проведено исследование, в котором приняли участие 102 педагога Московской области. Оценка проводилась с использованием контрольных измерительных материалов (КИМ) ФИОКО. Значения уровней представлены в таблице (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Значения уровня предметных и методических компетенций учителей / Values of the level of teachers' subject and methodological competencies

Уровень	Высокий уровень	Повышенный уровень	Базовый уровень	Низкий уровень
Предмет	100–80%	79–60%	59–40%	меньше 40%

Источник: составлено И. В. Краевой на основе результатов диагностики.

Наибольшее количество затруднений педагоги испытывали при выполнении заданий: на формулирование компонентов предметного содержания по заданной теме; на описание приёмов кейс-технологии, технологии проектной и исследовательской деятельности; на применение технологии критериального оценивания.

Для определения необходимости сопровождения педагога для преодоления профессиональных дефицитов, составления индивидуальных образовательных траекторий был проведён опрос 157 педагогов образовательных организаций Московской области с разной продолжительностью стажа работы (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2.

Стаж педагогических работников, участвующих в опросе / Length of service of the teaching staff participating in the survey

Педагоги образовательных организаций Московской области	
Стаж, лет	Количество, чел.
0–3	27
4–10	34
11 и более	96

Источник: составлено Н. Н. Солодухиной на основе результатов опроса.

Из опрошенных педагогов (на момент проведения опроса) 52 участвовали в различных «Исследованиях компетенций учителей» с использованием КИМ. На вопрос «Довольны ли Вы ожидаемым результатом исследования компетенций?» положительно ответили только 13 педагогов – все педагоги из группы со стажем более 11 лет, 8,3% от всех участников опроса.

На вопрос «Необходимо ли Вам тьюторское сопровождение с целью преодоления профессиональных дефицитов и повышения профессионального мастерства?». 147 педагогов (93,6% от всех участников) ответили, что сопровождение необходимо. На вопрос «Поможет ли Вам индивидуальный образовательный маршрут для преодоления профессиональных дефицитов и повышения профессионального мастерства, который будет разработан специально под ваши запросы и дефициты?» положительно ответили 150 участников, что составляет 95,5% от всех опрошенных.

Основываясь на данных опроса, можно определить, что педагог нуждается в квалифицированном сопровождении и подготовке для него образовательного маршрута (повышении квалификации, мероприятий в межкурсовой период), т. е. в выстроенной профессиональной траектории развития.

В рамках оценки эффективности деятельности образовательных организаций Московской области в 2020–2021 учебном году был определён показатель «Результаты успешного прохождения диагностики профессиональных компетенций (предметных, метапредметных и методических) учителей литературы, географии, химии, физики, биологии, информатики, истории, обществознания».

Для всех педагогов муниципальных образований по вышеперечисленным предметам была организована онлайн-диагностика профессиональных компетенций. Для исследования были разработаны контрольные измерительные материалы (КИМ). Задания КИМ конструировались на основе содержания

нормативных и иных документов: Профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)); Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования; Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования; Примерной основной общеобразовательной программы основного общего образования; Примерной основной общеобразовательной программы среднего общего образования; Спецификации ФИПИ Единого государственного экзамена; Спецификации ФИПИ Основного государственного экзамена; Официального фреймворка по PISA-2022.

Контрольные измерительные материалы (КИМ) включали задания разного уровня сложности и проверяли предметные, метапредметные и методические компетенции. На основе результатов проведённой диагностической работы были выявлены профессиональные дефициты педагогов Московской области. Это позволило разработать «профиль современного учителя» для построения индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) профессионального развития, оказать консультационную и методическую поддержку педагогических работников и управленческих кадров.

Таким образом, опираясь на опрос, где педагоги выразили желание в получении ИОМ, сотрудники системы ДПО МГОУ, специалисты и тьюторы ЦНППМПР при участии муниципальных методических служб составили на сегодняшний день более 800 ИОМ для педагогических работников Московской области, где учитываются квалификация педагога, его профессиональные достижения, сведения о повышении квалификации за последние три года, а также наличие профессиональных дефицитов, выявленных по результатам тестирований педагогических работников. Педагог, в свою очередь, указывает

сведения о профессиональных интересах, формулирует цель, профессиональные запросы и планируемые результаты в ходе реализации ИОМ. Пример ИОМ для педагогов Московской области размещён на сайте «Учитель будущего. Московская область»¹.

С целью устранения профессиональных дефицитов в работе учителей Московской области ЦНППМГПУ МГОУ реализует мероприятия обучения по программам повышения квалификации, межкурсовой подготовке, создаёт контент в виде методических и предметных материалов, организует видеозаписи, онлайн-мероприятия по устранению профессиональных дефицитов для регионального проекта «Школа профессионального мастера» (Письмо Министерства образования Московской области № 24758/16-20, от 30.12.2020). За ЦНППМГПУ на уровне региона закреплены такие предметы, как: биология, физика, география, а с 2021 г. – химия. В мероприятиях проекта в 2021 г. приняли участие более 2000 педагогов.

«Школа профессионального мастера» уделяет особое внимание реализации комплекса мер по повышению предметных и методических компетенций педагогов для преодоления их профессиональных дефицитов. Тренеры для педагогов помогают обозначить варианты проведения самообследования профессиональных дефицитов педагога и пути их компенсации. Материалы, разработанные центром Университета, размещаются на региональном ресурсе «Учитель будущего – Московская область»². Педагоги могут использовать размещённые

методические материалы (протоколы), инструменты для устранения предметных дефицитов, банки тренировочных заданий, варианты контрольных и диагностических работ по предмету, уроки от лучших учителей Московской области, участвовать в онлайн-мероприятиях, оставлять отзывы и пожелания.

На сегодняшний день: центром разработаны эксклюзивные программы дополнительного профессионального образования в области функциональной грамотности, вошедшие в региональную систему научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, сформированы базы экспертов и спикеров; организовано сопровождение педагогов, обучающихся по программам из Федерального реестра; активно проводится работа на стажировочных площадках для обмена лучшими образовательными и управленческими практиками; организовано взаимодействие с муниципальными методическими службами; регулярно проводятся мероприятия и консультации с участием лучших практиков.

ЦНППМГПУ МГОУ были организованы консультации по разбору ошибок по результатам тестирования педагогических работников муниципальных образований Московской области по контрольно-измерительным материалам, аналогичным PISA, а также сформирован банк видеоматериалов с разбором заданий PISA по направлению естественнонаучной грамотности, размещённых в открытом доступе на сайте ЦНППМГПУ³.

Анализ результатов работы ЦНППМГПУ МГОУ за 2019–2021 гг. свидетельствует об эффективном достижении показателей результативности деятельности, разработанных в целях обеспечения исполнения Федерального проекта «Современная школа» Национального проекта «Образование».

¹ Педагогическое сообщество «Андрог 21 века» // Учитель будущего. Московская область : [сайт]. URL: <https://cppm.asou-mo.ru/index.php/component/sppagebuilder/?view=page&id=74> (дата обращения: 12.07.2021).

² Онлайн-мастерская «Школа профессионального мастера» // Учитель будущего. Московская область : [сайт]. URL: <https://cppm.asou-mo.ru/index.php/component/sppagebuilder/?view=page&id=547&Itemid=0> (дата обращения: 12.07.2021).

³ Видеоматериалы с разбором заданий PISA (естественно-научная грамотность) // Учитель будущего МГОУ : [сайт]. URL: <https://mp.mgou.ru/pisa/video> (дата обращения: 04.08.2021).

Заключение

В ходе исследования были проанализированы и обобщены направления работы по управлению профессиональным развитием педагогов образовательных организаций Подмосквья, учтены пожелания педагогов в ходе опроса, предложены эффективные инструменты по преодолению профессиональных дефицитов у педагогов, механизмы сопровождения, составлены ИОМ для педагогов Московской области. Предлагаемые методические и организационные подходы к управлению профессиональным развитием педагогов могут быть использованы в практической деятельности руководителем образовательной организации.

Обозначенные дефициты предметных и методических компетенций успешно преодолеваются путём повышения профессионального мастерства учителей за счёт реализации ИОМ, программ повышения квалификации, межкурсовой подготовки и других инструментов для реализации профессионального потенциала педагогов.

Тем не менее, среди ограничений отметим недостаточный уровень организационной культуры образовательных организаций, имеющих внешнее представление о практических мерах по обеспечению непрерывного профессионального развития педагогов, но не способных эффективно реализовать профессиональный потенциал собственных педагогических кадров.

В настоящее время растёт заинтересованность в подготовке высококвали-

фицированных кадров, привлечении их к работе на длительное время, профессиональном развитии и мотивации их труда [1; 9]. На наш взгляд, одним из эффективных управленческих решений, направленных на профессиональное развитие педагогов в системе образования, может стать создание образовательной экосистемы – сети участников образовательного процесса, провайдеров образования и профессиональных сообществ, объединённых единой целью. Стратегической задачей такой экосистемы станет повышение мотивации педагогических работников к профессиональному развитию путём совершенствования внутришкольного управления, реализации педагогического потенциала, основанного на применении методов командной организационной работы по совершенствованию функциональных компонентов образовательного пространства школы.

Стоит отметить, что образовательная экосистема не должна и не может быть стандартизирована, т.к. реализация профессионального потенциала образовательной организации – процесс уникальный и даже творческий для каждого отдельного учреждения.

Таким образом, управление профессиональным развитием педагогов образовательных организаций может не только обеспечить развитие образовательного пространства конкретной школы, но и стать инструментом для укрепления школьного образования в целом.

Статья поступила в редакцию 02.08.2021.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова С. А., Петрова Н. Н., Солодухина Н. Н. Подготовка учителей естественнонаучного цикла в условиях непрерывного образования в информационную эпоху // Образовательное пространство в информационную эпоху: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Москва, 2019 г. / под ред. С. В. Ивановой. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2019. С. 1309–1318.
2. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
3. Саратовцева Н. В. К вопросу о толковании понятий «управление», «профессиональное развитие», «управление профессиональным развитием педагога» // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2021. № 10. С. 118–120.

4. Таболова Е. М., Осечкина Л. И., Камалова Н. В. Методология управления системой сетевых интеграций образовательных организаций и вуза в рамках феномена проектного офиса // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2020. № 4 (24). С. 155–160.
5. Ушаков К. М. Как мы управляем организацией? // Народное образование. 2017. № 9-10 (1465). С. 67–73.
6. Жарких Н. Г., Костыря С. С. Профессиональное развитие педагога в отечественных и зарубежных исследованиях // Учёные записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 3. С. 250–255.
7. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография. М.: Нестор-История, 2014. 376 с.
8. Карасева Л. Что такое «образовательная экосистема»? [Электронный ресурс]. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/social/cmrm/60e846909a794773946b4c41> (дата обращения: 12.07.2021).
9. Volkova S. A., Petrova N. N., Solodukhina N. N. Training of natural science teachers as part of lifelong learning // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2019. № 1. С. 986–991.
10. Цибульников В. Е. Профессиональные кризисы современного директора школы в контексте профессионального развития // Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики: сборник статей III Международной научно-практической конференции, Одинцовских психолого-педагогических чтений, Одинцово, 21 февраля 2015 г. / под ред. В. Е. Цибульниковой. М.: Перо, 2015. С. 135–138.

REFERENCES

1. Volkova S. A., Petrova N. N., Solodukhina N. N. [Training teachers of the natural science cycle in the context of lifelong education in the information age]. In: Ivanova S. V., ed. *Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 2019 g.* [Educational space in the information age: collection of materials of the International Scientific and Practical Conference]. Moscow, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education Publ., 2019, pp. 1309–1318.
2. Mitina L. M. *Psichologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub'ektov obrazovaniya* [Psychology of personal and professional development of subjects of education]. St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2014. 376 p.
3. Saratovceva N. V. [On the question of interpretation of the concepts of “management”, “professional development”, “management of professional development of a teacher”]. In: *Sborniki konferencij NIC Sociosfera* [Collection of conferences of the Sociosphere Research Center], 2021, no. 10, pp. 118–120.
4. Tabolova E. M., Osechkina L. I., Kamalova N. V. [Methodology for managing the system of network integrations of educational organizations and universities within the framework of the project office phenomenon]. In: *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya* [Bulletin of the Saratov Regional Institute for Education Development], 2020, no. 4 (24), pp. 155–160.
5. Ushakov K. M. [How do we manage the organization?]. In: *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 2017, no. 9-10 (1465), pp. 67–73.
6. Zharkikh N. G., Kostyrya S. S. [Improving the qualifications of a teacher in domestic and foreign research]. In: *Uchyonye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki* [Scientific notes of OSU. Series: Humanities and Social Sciences], 2018, no. 3, pp. 250–255.
7. Mitina L. M. *Psichologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub'ektov obrazovaniya* [Psychology of personal and professional development of subjects of education]. Moscow, Nestor-Istoriya Publ., 2014. 376 p.
8. Karaseva L. *Chto takoe «obrazovatel'naya ekosistema»?* [What is “educational ecosystem”?]. Available at: <https://trends.rbc.ru/trends/social/cmrm/60e846909a794773946b4c41> (accessed: 12.07.2021).
9. Volkova S. A., Petrova N. N., Solodukhina N. N. Training of natural science teachers as part of lifelong learning. In: *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 2019, no. 1, pp. 986–991.
10. Tsibulnikova V. E. [Professional crises of a modern school principal in the context of professional development] In: *Cibulnikova V. E., ed. Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie lichnosti v obrazovanii: soyuz nauki i praktiki: sbornik statej III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Odincovskih psichologo-pedagogicheskikh chtenij, Odincovo, 21 fevralya 2015 g.* [Psychological and pedagogical support of a person in education: the union of science and practice: a collection of articles of the III International Scientific and Practical Conference, Odintsovo psychological and pedagogical readings, Odintsovo, February 21, 2015]. Moscow, Pero Publ., 2015, pp. 135–138.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Осечкина Лариса Ивановна – кандидат педагогических наук, директор Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки МГОУ;
email: li.osechkina@mgou.ru

Солодухина Наталия Николаевна – кандидат педагогических наук, и. о. заведующего кафедрой непрерывного образования МГОУ;
email: nn.soloduhina@mgou.ru

Краева Ирина Владимировна – специалист Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки, аспирант кафедры технологии профессионального образования МГОУ;
email: iv.kraeva@mgou.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Larisa I. Osechkina – Cand. Sci. (Pedagogy), Director of the Center for “Management of Educational Systems” of the Institute for Advanced Training and Professional Retraining, Moscow Region State University;
e-mail: li.osechkina@mgou.ru

Nataliya N. Soloduhina – Cand. Sci. (Pedagogy), Head of the Department of Continuing Education of Moscow Region State University;
e-mail: nn.soloduhina@mgou.ru

Irina V. Krayeva – Specialist of the Institute for Advanced Studies and Professional Retraining, postgraduate student of the Department of Vocational Education Technology, Moscow Region State University;
e-mail: iv.kraeva@mgou.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Осечкина Л. И., Солодухина Н. Н., Краева И. В. Система дополнительного профессионального образования МГОУ как управленческий ресурс развития современного педагога // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 3. С. 78–89.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-78-89

FOR CITATION

Osechkina L. I., Soloduhina N. N., Kraeva I. V. The System of MRSU Additional Professional Education as a Management Resource for the Development of a Modern Teacher. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 3, pp. 78–89.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-78-89

УДК 371

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-90-100

УЗЛОВОЙ МЕХАНИЗМ СИТУАЦИОННОГО ЦЕНТРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Кузнецов Ю. Н.*Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков**имени Героя Советского Союза А. К. Серова**350090, Краснодарский край, г. Краснодар–5, ул. Дзержинского, д. 135, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Описать разработанную модель узлового механизма ситуационного центра педагогической системы по обеспечению качества образовательной организации.

Процедура и методы. Основное содержание исследования составляет продуктивное сопряжение концепции общей теории функциональных систем П. К. Анохина и теории педагогических систем Н. В. Кузьминой. Вместе с тем используется метод моделирования.

Результаты. В ходе исследования выработан подход к решению проблемы обеспечения качества на основе реализации управленческой функции в рамках узлового механизма ситуационного центра образовательной организации.

Теоретическая и/или практическая значимость. В статье обобщён новый материал по исследуемой теме, в научный оборот введено понятие «узловой механизм ситуационного центра» и предложена структурная схема его организации. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования для создания в образовательных организациях системы обеспечения качества.

Ключевые слова: ситуационный центр, узловой механизм, управленческая функция, педагогическая система, обеспечение качества, образовательная организация, результат действия

THE NODAL MECHANISM OF THE SITUATIONAL CENTER OF THE PEDAGOGICAL QUALITY ASSURANCE SYSTEM OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Kuznetsov Yu. N.*Krasnodar Air Force Institute for Pilots**135 Dzerzhinskogo ul., Krasnodar-5, Krasnodar Region 350090, Russian Federation*

Abstract

Aim. The purpose of the article is to describe the developed model of the nodal mechanism of the situational center of the pedagogical quality assurance system of an educational organization.

Methodology. The main content of the study is the productive coupling of the concept of the General theory of functional systems by P. K. Anokhin and the theory of pedagogical systems by N. V. Kuzmina. The modeling method.

Results. In the process has been developed an approach to solve the problem of providing quality based on the implementation of the management function within the framework of the nodal mechanism of the situational center in the educational organization.

Research implications. The article summarizes new material on the subject under study. The notion “nodal mechanism of situational center” has been introduced into the scientific sphere and a structural scheme of its organization has been proposed. Practical significance lies in the possibility of using the results of the study to establish a providing quality system in higher professional educational organizations.

Keywords: situational center, nodal mechanism, management function, pedagogical system, providing quality, educational organization, result

Введение

Поиск инновационных путей развития теоретико-методологических основ построения педагогических систем по обеспечению качества образовательных организаций приобретает особую актуальность на современном этапе эволюции российского образования. Анализ литературных источников по теме исследования [3, с. 65; 6, с. 26; 7, с. 12; 8, с. 11; 9, с. 20; 10, с. 14; 11, с. 78] и учебных пособий¹ свидетельствует о необходимости формирования разнообразных педагогических систем в соответствии с целями и задачами, которые общество и государство ставят перед современной педагогической наукой.

Как было установлено ранее, решение этой научной проблемы возможно на основе продуктивного сопряжения концепции общей теории функциональных систем П. К. Анохина [1, с. 72; 2, с. 46] и теории педагогических систем Н. В. Кузьминой², позволившей педагогическую систему «считать частным случаем функциональных систем, а её теоретико-методологическую основу выстраивать на положениях общей теории функциональных систем П. К. Анохина» [6, с. 71]. В общем плане функционирование педагогической системы обеспечения качества образовательной организации направлено на повышение качества образования в вузе. Следует отметить, что такая система относится к функциональным системам

второго типа, в которых для достижения полезного образовательного результата действия системы используется узловый механизм ситуационного центра прогнозирования и коррекции. В рамках педагогической системы обеспечения качества образовательной организации в качестве полезного образовательного результата действия системы выступает формирование профессионально-личностной компетентности обучаемого. Для достижения полезного образовательного результата действия системы решаются следующие управленческие задачи, возложенные на ситуационный центр образовательной организации: контроль над образовательными ситуациями в вузе на основе достоверной информации; предотвращение кризисных образовательных ситуаций за счёт ситуационного моделирования; создание информационной базы для накопления статистики по показателям качества образования в вузе; повышение уровня открытости, прозрачности и управляемости в сфере обеспечения качества образования в вузе.

Исходя из постановки научной проблемы, целью настоящего исследования выступает описание разработанной модели узлового механизма ситуационного центра педагогической системы по обеспечению качества образовательной организации. Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи: во-первых, проанализировать современный опыт применения существующих ситуационных центров в высших учебных заведениях Российской Федерации; во-вторых, изучить механизмы реализации управленческой функ-

¹ Цибульников В. Е. Управление качеством образования: учебно-методический комплекс дисциплины. М.: МПГУ, 2016. 60 с.

² Методы системного педагогического исследования: учебное пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 58.

ции в ситуационных центрах; в-третьих, обосновать авторский подход к решению проблемы обеспечения качества на основе реализации управленческой функции в рамках узлового механизма ситуационного центра образовательной организации.

Модель узлового механизма ситуационного центра образовательной организации

Анализ деятельности существующих ситуационных центров в высших учебных заведениях Российской Федерации. Анализ научной литературы по теме исследования свидетельствует о целесообразности применения ситуационных центров в образовании «для управления сложными организационно-техническими системами и решения сложных задач, требующих анализа большого количества взаимосвязанных и часто неполных данных» [13, с. 109]. По мнению П. В. Григорьева, «разработка принципов регламентированного взаимодействия связки “управление–наука–образование”, является одной из самых важных и перспективных научно-практических проблем на сегодняшний день» [5, с. 4]. Ситуационный центр, по мнению В. Е. Лепского, это «программно-технический комплекс, включающий защищённую виртуальную корпоративную сеть, единый территориально-распределённый информационный фонд, инструментально-моделирующие средства, средства визуализации и систему поддержки решений» [12, с. 129].

В настоящее время в высших учебных заведениях Российской Федерации успешно функционируют ситуационные центры в Академии государственной противопожарной службы МЧС России, МГТУ им. Н. Э. Баумана, Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Российском государственном гуманитарном университете и др. Успешным примером реализации проекта создания образовательных ситуационных центров

является система таких центров в Московском государственном институте международных отношений МИД России. Целью создания комплекса учебных ситуационных центров было обеспечение мониторинга экономической и политической информации для повышения эффективности обучения студентов на основе всестороннего использования современных информационных и управленческих технологий.

Существующие ситуационные центры можно классифицировать на центры: «государственного органа образования, учебно-отраслевые, межвузовские, стратегического управления образовательным учреждением и учебные» [4, с. 12]. Основное предназначение ситуационных центров в сфере образования заключается, во-первых, в поддержке ресурсами и средствами разнообразных активных форм проведения занятий со слушателями всех видов и форм обучения; во-вторых, в поддержке ресурсами и средствами научно-исследовательских и информационно-аналитических работ, проводимых в вузе, обучении персонала ситуационного центра использованию современных информационных, аналитических и технологических средств; в-третьих, в проведении деловых игр по заявкам органов государственной власти и местного самоуправления; в-четвёртых, в стендовой отработке интеллектуальных информационных технологий и создании прототипов рабочих технологий федеральных органов власти.

Таким образом, результаты анализа функционирующих ситуационных центров в высших учебных заведениях Российской Федерации показывают, что они ориентированы в основном на повышение качества образовательного процесса.

Анализ управленческих функций существующих ситуационных центров показывает, что они не решают тех управленческих задач, которые возлагаются на ситуационный центр педагогической системы обеспечения качества. Среди

таких задач отмечаются предсказания (прогнозирования) и возможные коррекции результата действия педагогической системы, реализуемые в рамках педагогической системы обеспечения качества по авторской версии. Для этой цели в структуре педагогической системы обеспечения качества осуществляются формирование и хранение «идеального образа» будущего (прогнозируемого) результата действия педагогической системы и имеется специальный узловой механизм для сравнения этого «идеального образа» с текущими результатами действия для принятия решения о необходимости коррекции этого результата действия для достижения полезного приспособительного результата работы педагогической системы обеспечения качества.

Структурно-содержательная характеристика узлового механизма ситуационного центра педагогической системы по обеспечению качества образовательной организации. В рамках педагогической системы обеспечения качества реализуются две функции: управленческая и педагогическая, – которые обязательно должны быть на каждой стадии работы педагогической системы в соответствующих узловых механизмах системы. При этом главной определяющей является управленческая функция. Ниже рассматривается структурно-содержательная характеристика узлового механизма ситуационного центра педагогической системы по обеспечению качества образовательной организации, реализующего управленческую функцию в системе.

Узловой механизм ситуационного центра – это механизм прогнозирования и коррекции результата действия педагогической системы обеспечения качества образовательной организации. Он сигнализирует о необходимости введения коррекции в работу педагогической системы по обеспечению качества в случае недостижения системой прогнозируемого (ожидаемого) результата действия.

Узловой механизм ситуационного центра функционирует на второй стадии педагогической системы обеспечения качества (см. рис. 1) и структурно является её основным (главным) элементом, без которого невозможна реализация управленческой функции в работе педагогической системы обеспечения качества в соответствии с принятой автором за основу концепцией общей теории функциональных систем П. К. Анохина.

Как было указано, на узловой механизм ситуационного центра педагогической системы по обеспечению качества возлагается управленческая функция, что обуславливается усложнением управления образовательным процессом. Именно для решения этой задачи и предназначен узловой механизм ситуационного центра педагогической системы обеспечения качества.

Структурная схема узлового механизма ситуационного центра педагогической системы по обеспечению качества представлена на рис. 2.

Структурными элементами узлового механизма являются:

1. Блок источников информации – это база данных постоянно обновляемых нормативно-правовых требований к образовательной деятельности, текущие статистические данные реализации педагогической системы обеспечения качества, поступающие от учебного отдела, научно-исследовательского отдела (лаборатории), факультетов и кафедр образовательной организации. По этим данным строится «образ» будущего прогнозируемого (ожидаемого) результата действия педагогической системы обеспечения качества, что позволяет оценить уровень достигнутого результата действия педагогической системы обеспечения качества после завершения полного цикла (прохождения всех стадий) работы системы.

2. Блок математических моделей обработки информации – это математический аппарат, состоящий из нескольких соот-



Рис. 1. / Fig. 1. Обобщённая архитектура педагогической системы обеспечения качества / Generalized architecture of pedagogical system of quality assurance

Источник: данные автора.

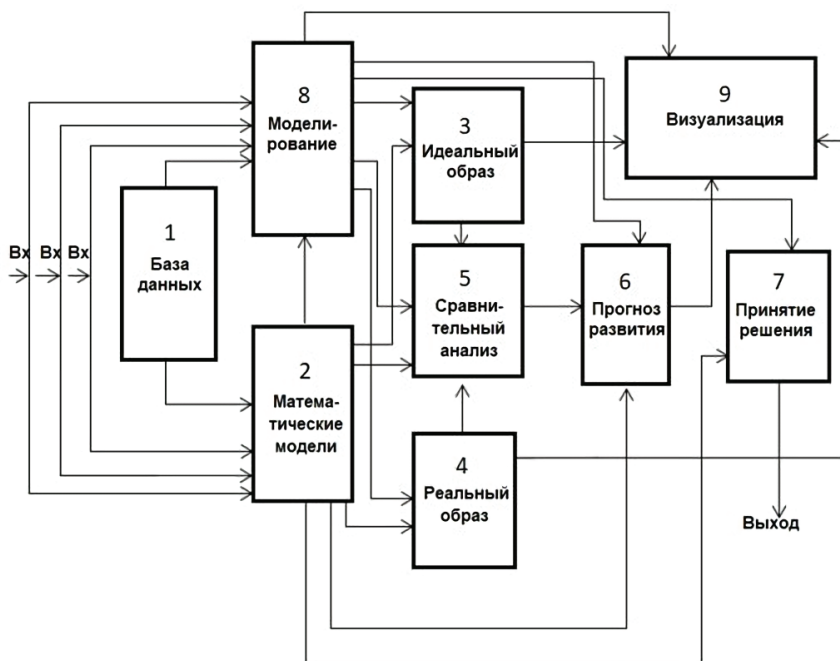


Рис. 2. / Fig. 2. Структурная схема узлового механизма ситуационного центра педагогической системы по обеспечению качества образовательной организации / Block diagram of the nodal mechanism of the situational center of the pedagogical quality assurance system of an educational organization

Источник: данные автора.

ветствующих по назначению математических моделей, позволяющих (рис. 2): сформировать прогнозируемый (идеальный) образ будущего результата действия педагогической системы обеспечения качества, осуществить обработку поступающих в узловой механизм реальных результатов действия с целью мониторинга реальной ситуации в работе системы, провести сравнительный анализ идеального образа будущего (прогнозируемого) результата действия системы с результатами мониторинга реальной ситуации с целью слежения за направлением развития ситуации и принятия решения о возможной (необходимой) коррекции работы педагогической системы обеспечения качества по соответствующему каналу связи с первой стадией работы системы (см. рис. 1, 2). Принципиальным в системе математических моделей выступает выявление пороговых параметров результата действия в функционировании педагогической системы обеспечения качества.

3. Блок формирования, цель которого – создать прогнозируемый (идеальный) образ будущего результата действия педагогической системы обеспечения качества.

4. Блок мониторинга реальной ситуации в работе педагогической системы обеспечения качества.

5. Блок сравнительного анализа идеального образа будущего (прогнозируемого) результата действия системы с результатами мониторинга реальной ситуации в работе педагогической системы обеспечения качества.

6. Блок прогноза направления развития ситуации в отношении результата действия педагогической системы обеспечения качества.

7. Блок принятия решения о необходимости коррекции результата действия педагогической системы обеспечения качества.

8. Программно-технический комплекс – это набор технических и программных

средств, позволяющих прогнозировать (моделировать) и корректировать результат действия педагогической системы обеспечения качества на основе математических моделей обработки информации.

9. Блок визуализации информации – это автоматизированные рабочие места лиц, осуществляющих мониторинг возникающих образовательных ситуаций в работе педагогической системы обеспечения качества.

Работа узлового механизма ситуационного центра педагогической системы обеспечения качества осуществляется в два этапа в соответствии со структурными связями, изображёнными на рис. 1 и рис. 2.

На первом этапе первоначально на первый вход узлового механизма ситуационного центра (рис. 2) поступает информационный сигнал о принятии педагогической системой решения об успешном завершении первой стадии работы педагогической системы обеспечения качества (рис. 1) и её переходе ко второй стадии работы для последующего упорядоченного взаимодействия с последующими стадиями работы системы как целенаправленного процесса получения полезного приспособительного результата действия (рис. 1). Это является сигналом запуска (включения) в работу программно-технического комплекса и математических моделей обработки информации (рис. 2).

Затем на этом же первом этапе на второй вход узлового механизма ситуационной службы (рис. 2) поступает программа действия педагогической системы обеспечения качества (рис. 1), и в программно-техническом комплексе в соответствии с выбранной математической моделью обработки информации осуществляется выборка материала из источника информации (рис. 2). В результате этого процесса формируется идеальный образ будущего (желаемого) результата действия педагогической

системы обеспечения качества (эталон результата действия системы). На этом первый этап работы узлового механизма ситуационного центра системы заканчивается, и узловой механизм переходит в режим ожидания завершения работы педагогической системы обеспечения качества, т. е. в режим ожидания перехода ко второму этапу работы.

На втором этапе работы узлового механизма ситуационного центра после завершения работы полного цикла педагогической системы обеспечения качества и получения информации о её результатах действия на третий вход узлового механизма поступает информация о параметрах полученного результата действия (рис. 1). По этому информационному сигналу осуществляется повторное включение в работу программно-технического комплекса и математических моделей обработки информации. В результате работы программно-технического комплекса в соответствии с выбранной математической моделью обработки информации осуществляется мониторинг реальной ситуации по информации, поступившей на третий вход параметра полученного (завершённого) результата действия педагогической системы обеспечения качества.

Далее в узловом механизме ситуационного центра педагогической системы обеспечения качества осуществляется в автоматическом режиме сравнительный анализ идеального образа ожидаемого результата действия системы с результатами мониторинга реальной ситуации результата действия.

На основании данных сравнительного анализа осуществляется прогноз развития ситуации в отношении результата действия педагогической системы обеспечения качества и в автоматическом режиме принимается решение о необходимости коррекции результата действия: или прекращения дальнейшей работы педагогической системы обеспечения качества в связи с достижением системой

полезного приспособительного результата действия (формированием профессионально-личностной компетентности обучаемого), или введение по каналу обратной связи корректирующей информации в анализирующий процесс первой стадии педагогической системы. После принятия соответствующего решения работа педагогической системы обеспечения качества возобновляется по новому стандартному циклу в соответствии с заданным алгоритмом (рис. 1, 2).

Количество полных циклов работы педагогической системы обеспечения качества зависит от заданной степени приближения реального результата действия к его идеальному образу. Узловой механизм ситуационного центра педагогической системы по обеспечению качества образовательной организации работает на всех этапах профессиональной подготовки обучаемых в вузе: от приёма на обучение до выпуска из учебного заведения.

Для наглядности рассмотрим функционирование узлового механизма ситуационного центра образовательной организации на одном из этапов профессиональной подготовки – этапе изучения обучающимися общепрофессиональных дисциплин в вузе.

На первом этапе функционирования узлового механизма ситуационного центра образовательной организации на его первый вход поступает информационный сигнал о принятии педагогической системой решения об успешном завершении (предыдущей) стадии работы. В нашем случае – это завершение этапа изучения общеобразовательных дисциплин и перехода ко второй стадии работы – этапу изучения общепрофессиональных дисциплин. Это является сигналом для включения в работу программно-технического комплекса и математических моделей обработки информации. На этом этапе на второй вход узлового механизма ситуационного центра поступает программа действия педагогической

системы обеспечения качества, которая основывается на Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования и Квалификационных требованиях к выпускнику вуза. В соответствии с выбранной математической моделью обработки информации осуществляется выборка материала из источника информации. В нашем случае это компетенции, которые необходимо сформировать на этапе изучения общепрофессиональных дисциплин. В результате этого процесса формируется эталон результата действия педагогической системы обеспечения качества. На этом первый этап функционирования узлового механизма ситуационного центра как внешнего звена самоорганизации педагогической системы заканчивается, и он остаётся в режиме ожидания перехода ко второму этапу работы.

На втором этапе функционирования узлового механизма ситуационного центра после завершения работы полного цикла педагогической системы обеспечения качества на этапе изучения общепрофессиональных дисциплин полученная информация о результатах её действия (индивидуальных уровнях сформированности компетенций у обучаемых) поступает на третий вход узлового механизма. По этому информационному сигналу осуществляется повторное включение в работу программно-технического комплекса и математических моделей обработки информации с целью мониторинга реальной ситуации, поступившей на третий вход параметра завершённого результата действия педагогической системы обеспечения качества (индивидуальные уровни сформированности компетенций у обучаемых).

Далее в узловом механизме ситуационной службы в автоматическом режиме осуществляется сравнительный анализ эталона результата действия системы (компетенции, которые необходимо сформировать на этапе изучения общепрофессиональных дисциплин на уровне

выше среднего) с результатами мониторинга реальной ситуации (индивидуальными уровнями сформированности компетенций у обучаемых на этапе изучения общепрофессиональных дисциплин). На основании данных сравнительного анализа осуществляется прогноз развития ситуации на последующих этапах профессиональной подготовки и в автоматическом режиме принимается решение о коррекции результата действия (если у обучаемых на этапе изучения общепрофессиональных дисциплин не сформированы или сформированы на низком уровне компетенции по отдельным учебным дисциплинам) или прекращении дальнейшей работы педагогической системы обеспечения качества в связи с достижением полезного образовательного результата действия системы. В нашем случае это сформированные компетенции обучаемых на уровне выше среднего.

После принятия соответствующего решения работа педагогической системы обеспечения качества возобновляется по новому стандартному циклу в соответствии с заданным алгоритмом на этапе изучения обучаемыми специальных дисциплин. Количество полных циклов работы педагогической системы по обеспечению качества образовательной организации, по авторскому мнению, зависит от количества этапов профессиональной подготовки в вузе и заданной степени приближения реального образовательного результата действия к его идеальному образу.

Узловой механизм ситуационного центра педагогической системы по обеспечению качества образовательной организации позволяет анализировать, прогнозировать и корректировать как индивидуальные траектории формирования профессионально-личностной компетентности обучающихся, так и групповую динамику развития по всем учебным дисциплинам, годам обучения и этапам профессиональной подготовки в образовательной организации.

Заключение

Анализ современного опыта применения существующих ситуационных центров в высших учебных заведениях Российской Федерации, а также продуктивное сопряжение концепции общей теории функциональных систем П. К. Анохина и теории педагогических систем Н. В. Кузьминой позволили обосновать авторский подход к решению проблемы обеспечения качества на основе реализации управленческой функции в рамках узлового механизма ситуационного центра педагогической системы образовательной организации. Разработанная модель узлового механизма ситуационного центра способствует созданию в образовательных организациях высшего образования системы обеспечения качества, направленной на прогнозирование и коррекцию полезного педагогического результата действия (формирования профессионально-личностной компетентности обучаемого), поскольку она позволяет:

– во-первых, формировать идеальный образ будущего (желаемого) результата действия педагогической системы обеспечения качества (уровень сформированности профессионально-личностной компетентности обучаемых выше среднего);

– во-вторых, осуществлять мониторинг реальной ситуации полученного (завершённого) результата действия педагогической системы обеспечения качества (индивидуальные и групповые уровни сформированности профессионально-личностной компетентности обучаемых);

– в-третьих, в автоматическом режиме осуществлять сравнительный анализ идеального образа ожидаемого результата действия системы с результатами мониторинга реальной ситуации результата действия;

– в-четвёртых, осуществлять прогноз развития ситуации в отношении результата действия педагогической системы обеспечения качества и в автоматическом режиме принимать решение о необходимости коррекции результата действия (индивидуальная коррекционная работа с обучаемыми).

Результаты настоящего исследования могут быть использованы при создании в образовательных организациях высшего профессионального образования необходимой новой штатной структуры – ситуационного центра (службы) качества образования.

Статья поступила в редакцию 12.10.2021.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. М.: Наука, 1978. 400 с.
2. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 225 с.
3. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремлённых системах / пер. с англ. Г. Б. Рубальского; под ред. И. А. Ушакова. М.: Сов. радио, 1974. 272 с.
4. Григорьев П. В. Ситуационные центры: история и современность // Искусственные общества (электронный научный журнал). 2018. Т. 13. Вып. 4. URL: <https://artsoc.jes.su/s207751800000139-1-1> (дата обращения: 18.12.2020).
5. Григорьев П. В. Ситуационный центр как инструмент взаимодействия органов государственного управления и науки // Искусственные общества (электронный научный журнал). 2020. Т. 15. Вып. 3. URL: <https://arxiv.gaugn.ru/s207751800011266-1-1> (дата обращения: 24.12.2020).
6. Кузнецов Ю. Н., Остапенко А. А. Педагогическая система как частный случай функциональных систем. Попытка переноса теории П. К. Анохина в педагогическую реальность // Народное образование. 2020. № 2. С. 7–80.
7. Кузнецов Ю. Н. Методологические основы теории и практики педагогической системы обеспечения качества профессиональной подготовки иностранных военных специалистов в лётных вузах Воздушно-космических сил // Мир образования – образование в мире. 2019. № 2 (74). С. 20–26.

8. Лестница полноты образования человека. Опыт научной дискуссии: сборник исследований гуманитарных систем. Вып. 7. 2019. 232 с.
9. Остапенко А. А. Поддаются ли оцифровке интуиция, импровизация и интонация? О некоторых возможных последствиях цифровизации образования // Народное образование. 2019. № 6. С. 54–58.
10. Остапенко А. А. Образование как функциональная система: соотношение структур и процессов // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 2. С. 4–22.
11. Педагогическая система: теория, история, развитие: коллективная монография / под ред. В. П. Бедерхановой, А. А. Остапенко. М.: Народное образование, 2014. 128 с.
12. Социогуманитарные аспекты ситуационных центров развития / З. К. Авдеева, А. Н. Райков, В. Е. Лепский, Н. И. Ильин, А. А. Зацаринный, В. П. Бауэр, С. Н. Сильвестров, К. К. Колин, Г. Г. Малинецкий, Б. Б. Славин, Д. А. Журенков, А. М. Савельев; под ред. В. Е. Лепского, А. Н. Райкова. М.: Когито-Центр, 2017. 416 с.
13. Филиппович А. Ю. Ситуационные центры в образовании // Проблемы теории и практики управления. 2007. № 1. С. 109–116.

REFERENCES

1. Anohin P. K. *Izbrannye trudy. Filosofskie aspekty teorii funkcional'noj sistemy* [Selected works. Philosophical aspects of the theory of a functional system]. Moscow, Nauka Publ., 1978. 400 p.
2. Anohin P. K. *Ocherki po fiziologii funkcional'nyh sistem* [Essays on the physiology of functional systems]. Moscow, Medicina Publ., 1975. 225 p.
3. Akoff R. L., Emery F. On Purposeful Systems (Rus. ed.: Rubal'skii G. B., transl., Ushakov I. A., ed. *O celeustremlyonnyh sistemah*. Moscow, Sov. Radio Publ., 1974. 272 p.).
4. Grigor'ev P. V. [Situational centers: history and modernity]. In: *Iskusstvennye obshchestva (elektronnyj nauchnyj zhurnal)* [Artificial societies (electronic scientific journal)], 2018, vol. 13, iss. 4. Available at: <https://artsoc.jes.su/s207751800000139-1-1> (accessed: 18.12.2020).
5. Grigor'ev P. V. [Situational center as a tool for interaction between government and science]. In: *Iskusstvennye obshchestva (elektronnyj nauchnyj zhurnal)* [Artificial societies (electronic scientific journal)], 2020, vol. 15, iss. 3. Available at: <https://arxiv.gaugn.ru/s207751800011266-1-1> (accessed: 24.12.2020).
6. Kuznecov Yu. N., Ostapenko A. A. [Pedagogical system as a special case of functional systems. An attempt to transfer the theory of P. K. Anokhin to pedagogical reality]. In: *Narodnoe obrazovanie* [Public Education], 2020, no. 2, pp. 77–80.
7. Kuznecov Yu. N. [Methodological foundations of the theory and practice of the pedagogical system for ensuring the quality of professional training of foreign military specialists in flight universities of the Aerospace Forces]. In: *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire* [World of education - education in the world], 2019, no. 2 (74), pp. 20–26.
8. *Lestvica polnoty obrazovaniya cheloveka. Opyt nauchnoj diskussii: sbornik issledovaniy gumanitarnykh sistem. Vyp. 7* [Ladder of completeness of human education. Experience of scientific discussion: a collection of studies of humanitarian systems. Iss. 7]. 2019. 232 p.
9. Ostapenko A. A. [Can intuition, improvisation and intonation lend themselves to digitization? On some possible consequences of digitalization of education]. In: *Narodnoe obrazovanie* [Public Education], 2019, no. 6, pp. 54–58.
10. Ostapenko A. A. [Education as a functional system: the ratio of structures and processes]. In: *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya* [Scientific review: humanitarian research], 2015, no. 2, pp. 4–22.
11. Bedekhanova V. P., Ostapenko A. A. *Pedagogicheskaya sistema: teoriya, istoriya, razvitie* [Pedagogical system: theory, history, development]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2014. 128 p.
12. Avdeeva Z. K., Rajkov A. N., Lepskij V. E., Il'in N. I., Zaccarinnyj A. A., Bauer V. P., Sil'vestrov S. N., Kolin K. K., Malineckij G. G., Slavin B. B., Zhurenkov D. A., Savel'ev A. M., *Sociogumanitarnye aspekty situacionnykh centrov razvitiya* [Socio-humanitarian aspects of situational development centers]. Moscow, Kogito-Centr Publ., 2017. 416 p.
13. Filippovich A. Yu. [Situational centers in education]. In: *Problemy teorii i praktiki upravleniya* [Problems of theory and practice of management], 2007, no. 1, pp. 109–116.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Кузнецов Юрий Николаевич – кандидат психологических наук, начальник научно-исследовательской лаборатории инновационных образовательных технологий и адаптации иностранных военнослужащих в процессе обучения Краснодарского высшего военного авиационного училища лётчиков имени Героя Советского Союза А. К. Серова;
e-mail: kuzznecov1961@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Yuri N. Kuznetsov – Cand. Sci. (Psychology), Head of the research laboratory of innovative educational technologies and adaptation of foreign military experts in the learning process, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of The Soviet Union A. K. Serov;
e-mail: kuzznecov1961@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Кузнецов Ю. Н. Узловой механизм ситуационного центра педагогической системы обеспечения качества образовательной организации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 3. С. 90–100.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-90-100

FOR CITATION

Kuznetsov Y. N. The Nodal Mechanism of The Situational Center of the Pedagogical Quality Assurance System of an Educational Organization. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 3, pp. 90–100.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-90-100

УДК 37.018.43:004.85

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-101-108

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕО- И АУДИОЛЕКЦИЙ НА ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМАХ

Федорова Е. Н.¹, Плотникова В. С.²

¹ Московский педагогический государственный университет

119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1, Российская Федерация

² Петрозаводский государственный университет

185910, Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, д. 33, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Раскрыть особенности электронного обучения студентов, оценить возможности управления курсами с использованием платформ “Blackboard”, “Microsoft Teams”, “Moodle” при онлайн-обучении, обосновать востребованность у студентов вуза инновационных форматов передачи знаний и умений для формирования профессиональных компетенций.

Процедура и методы. В работе используются методы теоретического анализа научной литературы, эмпирические методы обработки материала: анкетирование, онлайн-тестирование.

Результаты. Анализ научной литературы и исследовательской практики позволил осмыслить процессы передачи информационного контента студентам. Выделены условия успешности создания видеолекций, аудиолекций и использования формата перевёрнутого обучения.

Теоретическая и/или практическая значимость. В связи с расширением возможностей получения информации с использованием ИК-технологий становится возможным проведение части образовательного процесса в дистанционном формате. Развитие информационных технологий привело к тому, что использование цифрового контента в образовании стало необходимостью. Цифровизация современного образования предполагает использование ресурсов дистанционных образовательных платформ. Это повлекло за собой создание и повсеместное внедрение новых форм обучения, предполагающих реализацию профессионального образования в онлайн-формате.

Ключевые слова: образовательные форматы, онлайн-обучение, видео-лекции, аудио-лекции, перевёрнутое обучение

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF VIDEO AND AUDIO LECTURES ON REMOTE EDUCATIONAL PLATFORMS

E. Fedorova¹, V. Plotnikova²

Moscow State Pedagogical University

1 Malaya Pirogovskaya ul., building 1, Moscow 119991, Russian Federation

Petrozavodsk State University

33 Lenin prosp., Republic of Karelia, Petrozavodsk 185910, Russian Federation

Abstract

Aim. To reveal the features of e-learning of students, to evaluate the possibilities of course management using the Blackboard, Microsoft Teams, Moodle platforms for online learning, to justify the demand for innovative formats of knowledge transfer and skills for the formation of professional competencies among university students.

Methodology. The article uses methods of theoretical analysis of scientific literature, empirical methods of material processing: questionnaires, online testing.

Results. The analysis of scientific literature and research practice allowed us to understand the processes of transmitting information content to students. The conditions for the success of creating video lectures, audio lectures and using the inverted learning format are highlighted.

Research implications. In connection with the expansion of opportunities for obtaining information using IR technologies, it allows you to include distance learning in the educational process. The development of information technology has led to the fact that the use of digital content in education has become a necessity. The digitalization of modern education involves the use of the resources of distance learning platforms. This entailed the creation and widespread introduction of new forms of education, involving the implementation of professional education in an online format.

Keywords: educational formats, online learning, video lectures, audio lectures, flip learning

Введение

Разнообразие форматов передачи знаний позволяет осуществлять образовательный процесс на уровне, соответствующем потребностям современных студентов. Использование разных инструментов способствует повышению мотивации к обучению в вузе, созданию комфортных условий для самостоятельной работы студентов по изучению и закреплению материала дисциплины, повышению эффективности занятий. Вовлечённость студентов в образовательный процесс – одна из главных задач современного преподавателя вуза. Обеспечение доступа к получению учебной информации с мобильных устройств, возможность быстро находить материал для выполнения заданий, простая навигация, обеспечение связи между участниками образовательного процесса через платформы дистанционного обучения позволяют мобильно учиться, постоянно открывая для себя новую информацию.

В практике современного вуза активно применяются платформы электронного обучения. В вузах распространено использование таких платформ, как “Blackboard”, “Microsoft Teams”, “Moodle”, системы дистанционного обучения МПГУ «ИнфоДа» и др. Это системы управления курсами, представляющие собой сайты для онлайн-обучения, размещаемые на серверах вузов. В состав сетевых образовательных модулей данных платформ могут входить разнообразные

составляющие, например, информационный блок (план обучения), тематические модули, дополнительные материалы, методические рекомендации, средства контроля (тесты, опросы), рейтинг-план, средства коммуникации.

Тематические модули включают в себя основы теории (лекции в формате презентаций, видео-, аудио- или pdf), материалы для проведения практических и лабораторных занятий, вопросы для самоконтроля, тесты для текущего, рубежного и итогового контроля знаний, задания для самостоятельной работы, ссылки на дополнительные образовательные ресурсы, в том числе электронные библиотечные системы. По нашему мнению, стоит учесть также следующие методы образовательной работы в цифровом формате со студентами: учебные книги в электронном варианте; сетевые профессиональные пособия для успешного освоения цифрового обеспечения; обучающие аудиозаписи и подкасты профессионалов для обмена и передачи опыта работы в дистанционном формате; обучающие видеоматериалы.

Использование инновационных форматов и возможностей дистанционных платформ в образовательной практике вуза

С целью изучения востребованности у студентов вуза использования инновационных форматов передачи знаний и умений и формирования професси-

ональных компетенций с помощью использования дистанционных образовательных платформ, содержащих видео- и аудиоматериалы, нами было проведено анкетирование. В нём приняли участие 78 студентов кафедры туризма Петрозаводского государственного университета и 72 студента Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета. Были также определены проблемы, с которыми сталкиваются студенты, работая с дистанционными платформами.

Обобщая полученную информацию, отметим, что видеолекции удобны 97,4% респондентам, аудиолекции – 71,8%. Студенты также отметили удобство использования видео- и аудиоматериалов в дистанционных образовательных курсах, размещённых на платформах “Blackboard” – 56,4% и Moodle «ИнфоДа» – 92,3%. При этом было отмечено, что видеолекции используют 73,1% преподавателей вуза, в аудиолекции – 20,5%. На платформе “Blackboard” работает примерно 44,9% преподавателей, на платформе “Microsoft Teams” – 80,8% преподавателей вуза.

Из опроса профессорско-преподавательского состава кафедры туризма ПетрГУ (14 человек) было выявлено, что видеолекции в образовательном процессе используют 69,2% сотрудников, аудиолекции – 23,1%, работают на платформе “Blackboard” 15,4% преподавателей, на платформе “Moodle” – 46,2%. При этом дополнительную информацию по возможностям видеолекций хотят получить 23,1% (3 человека), по аудио-лекциям 7,7%. Возможности платформы “Blackboard” совсем не заинтересовали преподавателей: они и не использовали, и не планируют её использовать в работе. Возможности получить навыки работы с платформой “Moodle” заинтересовали 23,1%. Из опроса профессорско-преподавательского состава преподавателей МПГУ было выяснено, что преподавателей вполне удовлетворяет платформа “Microsoft Teams” и «Moodle ИнфоДа» (согласно опросу 18 человек,

т.е. 85%, ответили утвердительно). При ответе на вопрос «Какие дистанционные инструменты Вы применяете в своей профессиональной деятельности?» большинство опрошенных специалистов (56%) выбирают для ведения профессиональной деятельности презентации. Такой дистанционный инструмент является наиболее доступным для всех возрастных групп специалистов, а также не требующим особых навыков владения компьютером [6]. Половина опрошенных (50%) используют вебинары для ведения профессиональной деятельности. Мы полагаем, что такой результат вызван использованием системы вебинаров, в том числе в разных программах, и является удобной площадкой для обмена и получения опыта. Проведение онлайн-лекций в разных программах, как и работа на платформе “Zoom” в отдельности, получили равное количество положительных голосов опрошенных (43%), что демонстрирует тот факт, что для проведения занятий дистанционного формата для преподавателей предпочтительней именно “Zoom”. Студентам МПГУ был задан вопрос «Видят ли они необходимость в получении дополнительных знаний по ведению занятий в дистанционном режиме?». Более половины опрошенных (72%) нуждаются в обучении и получении дополнительных знаний, менее трети респондентов (28%), наоборот, не видит в них необходимости. Были выявлены и пожелания студентов. При описании своей работы в “Blackboard” студенты, участвующие в опросе, указывали, что необходимо упростить интерфейс платформы, т.к. большинством функций студенты не пользуются, а большое количество опций затрудняет поиск именно тех, которые нужны сейчас. Следующие пожелания были такими: подробно описывать практические работы; использовать при передаче материала больше визуализации в виде презентаций; увеличить список учебных пособий и полезных ссылок информации для практических работ; добавить аудио-лекции, которые можно прослушать в удобное время, повторив учебный матери-

ал; сократить длительность видео-лекций; активизировать обратную связь между преподавателями и студентами.

Таким образом, проведённое исследование показало, что в современном процессе профессиональной подготовки идёт активный поиск форматов проведения лекционных и практических занятий как в оффлайн, так и в онлайн-обучении. Е. А. Колосов отмечает, что цифровизация стала главной тенденцией современного образования, т. к. происходит постоянное развитие новых форматов обучения на основе ресурсов образовательных платформ. Но важно не забывать о том, что имеют место такие проблемы, как недостаточное техническое обеспечение студентов и пре-

подавателей и низкий уровень организации дистанционного обучения [3].

Какие формы онлайн-обучения наиболее удобны? Г. Карабалаева, Н. Сартбекова, Ж. Ниязова [2] рассматривают форматы онлайн-обучения, предполагающего использование видеоконференций, лекций, электронных порталов. Е. Вариясова, Е. Иванова, В. Карнющина [1] отмечают популярность и эффективность видеолекций как у студентов, так и у преподавателей.

Рассмотрим некоторые форматы обучения, которые, на наш взгляд, удобно и эффективно использовать в образовательном процессе, т. к. они развивают познавательную активность студентов (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Образовательные форматы профессионального образования / Educational formats of professional education

Образовательный формат	Цель и характеристика	Особенности использования
Видео-лекции и видеокурсы ¹	Направлены на лаконичное объяснение основных учебных вопросов дисциплины или её раздела, модуля	Представляют собой концепцию получения знаний небольшими единицами за короткий промежуток времени. Предполагает активное погружение обучающихся в учебный материал, «персонализацию» - кажется, что видео адресовано лично ему, а не группе
Аудио-лекции ²	Направлены на запись лекционного материала, дополненного визуальной картинкой (изображениями, видео) и звуками (мелодиями, песнями), что делает процесс восприятия наиболее интересным	Предназначены для создания зрительного образа в воображении слушателя, помогает увидеть самое интересное в картине, пейзаже, объекте и сообщить самые важные и запоминающиеся факты (это могут быть, например, экскурсии, путешествия по музею, городу и т.п.)
Перевернутое обучение ³	Направлено на возможность студентов получать лекционные знания в формате видео, которое можно остановить, обдумывая сказанное, пересмотреть материал, пользуясь удобным гаджетом	Студенты знакомятся с материалом видеолекций дома в удобное время, имея возможность контролировать их ход, пересматривать материал, практические занятия при этом проводятся в аудитории под непосредственным руководством преподавателя

¹ Видеокурсы на TeachMePlease: советы по созданию и пошаговая инструкция [Электронный ресурс]. URL: <https://blog.teachmeplease.ru/posts/videokursy-teachmeplease-sovety-po-sozdaniju-poshagovaya-instrukcija> (дата обращения: 20.06.2021).

² Что такое аудиогид и как его составить [Электронный ресурс]. URL: <https://apriori-ltd.ru/chto-takoe-audiogid> (дата обращения: 18.06.2021).

³ Десять трендов современного обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://e-learn.sike.ru/10-trendov-obucheniya> (дата обращения: 16.06.2021).

Окончание Таблицы 1

Образовательный формат	Цель и характеристика	Особенности использования
Welkom-тренинг ¹	Направлен на активное получение вводной информации по курсу или его разделу	Предполагает использование таких форм как: аудиторный тренинг – общение с работодателями, выпускниками; электронный курс (“e-learning”) – прослушивание аудиофайлов; вебинар, позволяющий организовать дистанционное общение, сохранив элементы живого контакта
Сторителлинг ²	Направлен на мотивацию и побуждение к деятельности, позволяя объяснить сложный материал простыми словами на конкретных примерах	Предполагает донесение информации аудитории через рассказ историй с реальными и вымышленными персонажами. Условия использования: истории должны быть короткими, однозначно трактоваться и пересекаться с жизненным опытом; иметь логичное завершение, которое подтолкнёт слушателей к размышлению (важно качественное оформление истории в виде презентации или видео)
Сёрфинг в сети ³	Направлен на просмотр страниц на веб-ресурсах по заданной теме или модулю	Предполагает такую форму задания для обучающихся, цель которой – самостоятельно найти всю возможную информацию по предмету обучения и представить отчёт. При такой работе применяются следующие методы: ручной (пользователь сам переходит по ссылке и изучает веб-ресурс), автоматический (предполагает самостоятельную работу браузера или специальной программы по предложенным ссылкам), чтение писем (определённых рассылок), задания (активная деятельность на сайте с конкретным заданием). Можно формировать задания на регулярной основе
“WIKI – страницы интернет-энциклопедии” ⁴	Направлены на создание базы информации, с которой обучающиеся работают самостоятельно	Предполагает создание собственной базы знаний в корпоративной сети, повышающей уровень саморазвития обучающихся

Анализ практического применения данных форматов в образовательной практике вуза даёт возможность выделить следующие рекомендации:

¹ Welcome-тренинг — «Добро пожаловать в компанию!» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hr-director.ru/article/66938-welcome-trening-17-m11> (дата обращения: 18.06.2021).

² Десять трендов современного обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://e-learn.sike.ru/10-trendov-obucheniya> (дата обращения: 16.06.2021).

³ Кисленкова О. Что такое сёрфинг в интернете? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.syl.ru/article/368729/cto-takoe-serfing-v-internete> (дата обращения: 17.06.2021).

⁴ Десять трендов современного обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://e-learn.sike.ru/10-trendov-obucheniya> (дата обращения: 16.06.2021).

Видео-лекции должны быть краткими и направленными на лаконичное объяснение основных учебных вопросов дисциплины или курса. Ключевыми условиями успешности создания видео-лекций являются:

- планирование лекции (курса) на короткие подразделы, позволяющие структурировать изучаемые вопросы и сделать акценты на ключевых определениях, раскрывающихся в рамках данных тем;

- каждый фрагмент лекции должен быть не длиннее 6 минут, чтобы обучающиеся имели наибольшую сосредоточенность на изучаемых вопросах, чтобы не наступали «кризисы внимания», ха-

ракетные для длительного объяснения и также не происходила значительная нагрузка на зрение, приводящая к локальному (зрительному) утомлению (астенопии) [7];

– при создании видеоролика необходимо обеспечить личностное обращение лектора к слушателям, которое создало бы впечатление, что рассказ обращён конкретно к каждому из слушателей;

– лекция должна сопровождаться постоянно меняющимся визуальным потоком;

– речь лектора должна звучать правильно и в бодром темпе и мотивировать к дальнейшему изучению данной темы.

Аудио-лекции должны быть направлены на запись лекционного материала с привязкой к визуальной картине определённого места, пространства [6]. Ключевыми условиями их успешности можно считать: высокий профессионализм диктора; хорошо и интересно рассказанную историю, написанную простыми и понятными словами; использование лектором разговорного стиля в объяснении; удачно выбранный фон, который дополняет объяснения. При записи аудиолекций следует избегать: обилия дат, большого количества имён и названий, подробного перечисления всех объектов; перегруженных синтаксических конструкций, отсутствия логических связей между учебными вопросами. Объём текста для одного объекта должен быть таким, чтобы его можно прочитать в среднем более чем за 3 минуты.

Видео- и аудиолекции следует сочетать с такими практическими форматами, как «Welkom-тренинг» и «Сто-рителлинг», которые удобно внедрять на практических занятиях, т. к. преподавателям не всегда удобно выходить на связь со студентами в определённые расписанием учебные часы, но найти свободное время для записи видео- или аудиоконтента и передать его студентам представляется возможным. Можно также дополнить обучение сёрфингом в сети и составлением «WIKI-страниц ин-

тернет-энциклопедии», которые помогут формировать цифровые компетенции.

С видео- и аудиолекциями тесно связан такой формат, как перевёрнутое обучение. Его родоначальниками являются американские педагоги Д. Бергман и А. Сэмс, которые в 2007 г. сначала решили обеспечить своими лекциями студентов, пропускающих занятия, развив эту идею в новое образовательное направление [4]. Оно направлено на возможность студентов получать лекционные знания в формате видео, которое можно остановить, обдумывая сказанное, пересмотреть материал, пользуясь удобным гаджетом. Позволяет потратить на изучение темы столько времени, сколько нужно, чтобы понять её. Принцип удалённого просмотра краткой лекции даёт возможность эффективно организовать самостоятельную работу. Студенты знакомятся с материалом видео- и аудиолекций дома, в удобное время, имея возможность контролировать их ход и пересматривать материал, а практические занятия проводят в аудитории, работая под непосредственным руководством преподавателя.

Ключевыми условиями успешности реализации формата перевёрнутого обучения являются: подготовка видеолекций или поиск готовых материалов на других образовательных платформах; организация условий для просмотра участвующимися данных видеоматериалов; использование аудиторного времени для выполнения практических занятий, которые можно проводить в форме опроса, коллоквиума, дискуссии, прорабатывая отдельные вопросы темы; организовать доступ к рекомендуемой литературе, интернет-источникам, нормативно-правовым документам, расширяющим материал темы; практические занятия могут предусматривать и решение ситуационных задач, сконструированных на примерах ситуаций, происходящих в реальной жизни. Такой формат предполагает использование технологий развития критического мышления в

рамках сбора и анализа учебного материала, работу над ситуационными задачами, использование таких приёмов, как «Знаю – хочу узнать – узнал», «Инсерт», «Кластер» [5]. Данная модель позволяет не только организовать эффективное сотрудничество, но и дать студенту стимул для практического применения полученных знаний. Самостоятельно изучив лекционный материал, студенты в аудитории получают возможность рассказать о сущности выбранных ими вопросов, дискуссионно их обсудить, используя индивидуальную, групповую, коллективную формы работы.

Заключение

Разумное использование и сочетание видео- и аудиолекций, формата перевёрнутого обучения позволяет эффективно

организовать индивидуальную и групповую деятельность студентов вуза, повысить качество образовательного процесса. Ориентация данных форматов на обеспечение организации самостоятельной работы студентов, предполагающей наличие необходимых условий, включает пространственный уровень организации открытых учебных площадок, возможность использования необходимого оборудования, давая широкие возможности для выполнения проектов, исследовательских работ, самостоятельной работы студентов, развивая тем самым их познавательную активность, формируя системное и критическое мышление, а также цифровые компетенции, необходимые современному выпускнику вуза.

Статья поступила в редакцию 30.07.2021.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вариясова Е. В., Иванова Е. А., Карнюшина В. В. Видеолекция как пример внедрения цифровых технологий в образовательный процесс вуза // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. Т. 53. № 1. С. 116–123.
2. Карабалаева Г., Сартбекова Н., Ниязова Ж. Дистанционное обучение: новые вызовы глобального образования // *European Journal of Humanities and Social Sciences*. 2020. № 6. С. 84–88.
3. Колосов Е. А. Современное состояние профессионального образования // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 6 (34). С. 91–97.
4. Мирошниченко Г. В. Модель «перевёрнутого обучения» как цифровая технология // Профессиональное образование: проблемы, исследования, инновации: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 25 ноября 2019 г.: в 2 т. / под ред. И. В. Тесленко. Т. 2. Екатеринбург: Изд-во УМЦ ЦПИ, 2019. С. 114–120.
5. Плотникова В. С. Развитие системного и критического мышления у студентов кафедры туризма // Туризм и образование: исследования и проекты: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Петрозаводск, 23–24 ноября 2018 г. / под ред. В. М. Кириллиной, Н. В. Колесниковой, Т. С. Дмитриева, С. О. Захарченко. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2018. С. 31–38.
6. Седельникова М. Я. Дистанционное обучение в реалиях современности // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 11 мая 2020 г. / под ред. М. Ю. Фомина. Чебоксары, Интерактив-плюс, 2020. С. 125–128.
7. Цибульников В. Е., Кригер Г. С. Утомление педагогов в образовательном процессе как риск профессионального здоровья // Школа будущего. 2016. № 2. С. 161–168.

REFERENCES

1. Variyasova E. V., Ivanova E. A., Karnyushina V. V. [Video lecture as an example of digital technologies implementation in the educational process of the university]. In: *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Nizhnevartovsk State University], 2021, vol. 53, no. 1, pp. 116–123.
2. Karabalaeva G., Sartbekova N., Niyazova Zh. [Distance learning: new challenges of global education]. In: *European Journal of Humanities and Social Sciences*, 2020, no. 6, pp. 84–88.

3. Kolosov E. A. [The current state of vocational education]. In: *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Scientific and pedagogical review], 2020, no. 6 (34), pp. 91–97.
4. Miroshnichenko G. V. [Model of the “inverted learning” as a digital technology]. In Teslenko I. V., ed. *Professional'noe obrazovanie: problemy, issledovaniya, innovacii: materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ekaterinburg, 25 noyabrya 2019 g. T. 2.* [Professional education: problems, research, innovations. materials of the VI All-Russian scientific and practical conference, Yekaterinburg, November 25, 2019. Vol. 2]. Ekaterinburg, UMC CPI Publ., 2019, pp. 114–120.
5. Plotnikova V. S. [Development of systemic and critical thinking among students of the department of tourism]. In: Kirillina V. M., Kolesnikova N. V., Dmitriev T. S., Zaharchenko S. O., eds. *Turizm i obrazovanie: issledovaniya i proekty: materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Petrozavodsk, 23–24 noyabrya 2018 g.* [Tourism and education: research and projects: materials of the II All-Russian scientific and practical conference, Petrozavodsk, November 23–24, 2018]. Petrozavodsk, PetrGU Publ., 2018, pp. 31–38.
6. Sedel'nikova M. Ya. [Distance learning in the realities of our time]. In: Fomin M. Yu., ed. *Nauka, obrazovanie, obshchestvo: tendencii i perspektivy razvitiya: sbornik materialov XVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Cheboksary, 11 maya 2020 g.* [Science, education, society: trends and development prospects: a collection of materials of the XVIII International Scientific and Practical Conference. “Chuvash State University of I. N Ulyanov”; Aktobe Regional State University of K. Zhubanov; Kyrgyz Economic University of M. Ryskulbekova. Cheboksary, May 11, 2020]. Cheboksary, Interaktiv-plyus Publ., 2020, pp. 125–128.
7. Tsibulnikova V. E., Kriger G. S. [Fatigue of teachers in the educational process as a risk of professional health]. In: *Shkola budushchego* [School of the Future], 2016, no. 2, pp. 161–168.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Федорова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Сластёнина Московского педагогического государственного университета;
e-mail: fedorova.mpgu@yandex.ru

Плотникова Виктория Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры туризма Петрозаводского государственного университета;
e-mail: plotnikovaptz@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Elena A. Fedorova – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education named after Academician V. A. Slastenin, Moscow State Pedagogical University;
e-mail: fedorova.mpgu@yandex.ru

Victoria S. Plotnikova – Cand.Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Department of Tourism, Petrozavodsk State University;
e-mail: plotnikovaptz@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Федорова Е. Н., Плотникова В. С. Психолого-педагогические условия использования видео- и аудиолекций на дистанционных образовательных платформах // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 3. С. 101–108.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-101-108

FOR CITATION

Fedorova E. A., Plotnikova V. S. Psychological and Pedagogical Conditions for the use of Video and Audio Lectures on Remote Educational Platforms. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 3, pp. 101–108.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-101-108

УДК 378.147:37.012.7:811:502/504

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-109-116

ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В АГРАРНОМ ВУЗЕ

Есмурзаева Ж. Б., Новикова Е. В.

Омский государственный аграрный университет

644008, г. Омск, пл. Институтская, д. 1, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Определить содержательные основы обогащения дисциплины «Иностранный язык» экологическими компонентами и разработать предложения по использованию оптимальной образовательной технологии с учётом аграрного профиля обучающихся.

Процедура и методы. В работе используются теоретический метод анализа литературы, сопоставительный анализ учебно-методических разработок, метод проектирования технологии обучения.

Результаты. Представлены содержательные компоненты экологизации дисциплины «Иностранный язык». Обоснован выбор оптимальной технологии формирования социально-экологической компетенции у обучающихся аграрного вуза.

Теоретическая и/или практическая значимость. Представлена экологизация курса иностранного языка в аграрном вузе с позиции включения экологических аспектов в содержание дисциплины. Определена образовательная технология для развития умений и навыков, необходимых для осуществления обучающимися успешной экологически ориентированной межкультурной коммуникации. Оптимальной, по мнению авторов, является технология «кейс-стади», которая последовательно развивает все компоненты социально-экологической компетенции.

Ключевые слова: экологизация, социально-экологическая компетенция, иностранный язык, кейс-стади, аграрный вуз

ECOLOGICAL FRAMEWORK OF THE FOREIGN LANGUAGE COURSE CONTENT AT AGRARIAN UNIVERSITY

Zh. Esmurzaeva, E. Novikova

Omsk State Agrarian University

1 Institutskaya pl., Omsk 644008, Russian Federation

Abstract

Aim. To determine the ecological framework of the foreign language course content at university and to develop suggestions on the usage of the optimal educational technology taking into account the agrarian specialization of students.

Methodology. The method of theoretical literature analysis, the comparative analysis of study materials, and the method of educational technology modeling are used in the article.

Results. The study provides the content components of ecological framework of the foreign language course at university. The choice of the optimal educational technology for developing of social and ecological competence within the foreign language course at agrarian university is considered.

Research Implications. The foreign language course ecological framework at the agrarian university from the point of view of including the environmental aspects in the content of the subject is presented. The optimal educational technology for the development of social and ecological competence has been described. These skills are necessary for students' successful environmentally oriented cross-cultural communication. According to the authors, a case study method is an optimal means, successively developing the components of social and ecological competence.

Keywords: ecological framework, social and ecological competence, foreign language course, case study, agrarian university

Введение

Современные образовательные стандарты предполагают наличие у выпускника аграрного вуза сформированных ключевых компетенций. При этом особую значимость приобретает социально-экологическая компетенция, предполагающая получение студентом знаний основ экологии наряду с выработкой у него экологического мышления. От экологической компетентности сегодняшних студентов зависит возможность дальнейшего существования цивилизации. Следовательно, для формирования социально-экологической компетенции необходимо использовать потенциал не только узкоспециальных дисциплин, но и дисциплин гуманитарно-социального цикла, таких как иностранный язык.

Актуальность исследования обусловлена развитием международных контактов студентов аграрного вуза – участием в программах академической мобильности, сельскохозяйственными практиками за рубежом, – которые предполагают наличие у обучающихся не только профессиональных компетенций, но и навыков межкультурной коммуникации, посвящённых актуальным для специалистов-аграриев темам.

Анализ педагогических исследований показывает, что в настоящее время разработана теоретическая основа формирования социально-экологической компетенции (СЭК), однако из дисциплин гуманитарного цикла внимание учёных обращено только к философии, истории и социологии. Полагаем, что иностранный язык также обладает необходимым

потенциалом, чтобы способствовать непрерывному экологическому образованию в целом и развитию СЭК у студентов аграрного вуза в частности.

Таким образом, для преподавателей иностранного языка становится актуальной разработка содержания курса по иностранному языку, методов и технологий обучения. Практика экологизации дисциплин естественнонаучного цикла показала, что объём содержания экологического компонента не должен превышать 5–7% от суммарного объёма часов дисциплины. При этом экологические компоненты обязательно должны быть объединены структурно-логическими связями и органично включены в изучаемый материал [6].

Мы рассматриваем экологизацию курса иностранного языка в аграрном вузе с позиции включения экологических аспектов в содержание дисциплины и развития умений и навыков с целью дальнейшего практического их применения, например, при участии в программах академической мобильности или в сельскохозяйственных практиках за рубежом.

Экологизация в курсе немецкого языка

Экологизация и социально-экологическая компетенция. Актуальность проблем сохранения окружающей среды в настоящее время обусловила необходимость экологизации образования в целом и отдельных дисциплин в частности. Педагогические исследования В. В. Ни-
колина, А. Ю. Либерова, Л. М. Зайцевой,

Н. А. Бирюковой показывают, что под экологизацией понимаются разные составляющие образовательного процесса, такие как: включение экологических аспектов во все образовательные предметы; включение в учебные планы интегрированных экологических курсов; транслирование в содержание учебного предмета экологического стиля мышления, а не фактов, относящихся к объектной области экологии; насыщение содержания образования экологическими знаниями, выработка экологической культуры, умений и навыков практической деятельности по реализации принципов экологической политики [1, с. 38].

По мнению Е. И. Хабаровой, недостаточно сегодня дать студентам только информацию о существовании экологических проблем и путях их устранения. Главное – выработать у будущих специалистов внутреннюю потребность принимать адекватные экологически рациональные решения, т. е. сформировать у них экологическое мышление [4, с. 80]. Особую значимость приобретает наличие социально-экологической компетенции у выпускника аграрного вуза, т. к. экологическая проблематика имеет в данной профессиональной сфере огромное значение. Наличие социально-экологической компетенции обеспечивает развитие экологической культуры личности и улучшение качества жизни [4; 9].

В данном исследовании мы вслед за Е. Н. Чеканушкиной исходим из понимания, что социально-экологическая компетенция – это способность и готовность личности воспринимать окружающую действительность в единстве природных и социокультурных связей. На основе сформированных знаний, умений, навыков, опыта и личностных качеств личность должна быть способна адекватно решать в процессе своей профессиональной деятельности экологические задачи и проблемы взаимодействия общества и природы [6]. Следует подчеркнуть, что на уровне общего образования СЭК должна

стать обязательным образовательным компонентом, а на профессиональном уровне – составляющей любого вида деятельности [12]. Наличие компетенции обеспечивает развитие экологической культуры личности и улучшение качества жизни [4; 9].

Одним из принципов **формирования социально-экологической компетенции является** концепция устойчивого развития. Образование для устойчивого развития направлено на формирование квалифицированных и активных граждан, мотивированных для жизни в условиях устойчивого развития [7; 8]. Следующим принципом, который мы отметим, будет необходимость экологизации гуманитарных дисциплин (философия, история, социология), социально-экономического (экономика) и естественнонаучного (химия, физика) циклов [2; 5; 11]. Преемственность и непрерывность содержания экологического компонента экологизированных дисциплин как принцип позволяет формировать, развивать и совершенствовать социально-экологическую компетентность обучающихся на протяжении всего периода обучения. Рефлексивная деятельность является обязательной для диагностики уровня сформированности навыков [6].

Включение экологических компонентов в содержание дисциплины «Иностранный язык» в аграрном вузе. Курс иностранного языка в аграрном вузе является обязательным на всех уровнях высшего образования. В зависимости от уровня обучения и в соответствии с образовательными стандартами РФ курс направлен на формирование, развитие и совершенствование универсальной компетенции. Выпускник должен быть способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(-ых) языке(-ах) (УК-4)¹. При этом составляющие

¹ Приказ Министерства науки и Высшего образования Российской Федерации №890 от 07.08.20

компетенции включают в себя знания (когнитивный компонент), умения и навыки (деятельностный компонент) как ожидаемые результаты освоения дисциплины. При таком подходе исключена мотивирующая составляющая, которая является обязательной для мощного стимулирующего обучения – конструктивного, кумулятивного, саморегулируемого и ориентированного на достижение целей. В связи с этим для формирования социально-экологической компетенции в курс иностранного языка, по нашему мнению, необходимо обязательно включить мотивационный компонент. Стимулирование потребности в изучении иноязычной лексики, знании актуальной информации по проблемам экологии, а также потребности в экологически ориентированном поведении в процессе межкультурной коммуникации позволит подготовить специалиста, готового решать задачи современной аграрной экономики и устойчивого развития. «Как показывает опыт преподавания дисциплины “Профессиональный иностранный язык”, хорошим стимулом является информация о действующих в университете международных программах, о возможности пройти зарубежную практику, необходимым условием которой являются знания иностранного языка» [3].

В Омском ГАУ студенты участвуют в практике “LOGO”, которая ставит своими целями не только повышение квалификации, расширение знаний о сельском хозяйстве, развитие предпринимательского мышления, развитие знаний о международном сотрудничестве, но и передачу знаний об органическом сельском хозяйстве и о возобновляемых источниках энергии. Так, представители союза “LOGO” разработали комплект учебных материалов для языковой подготовки

студентов к прохождению практики. Мы провели сопоставительный анализ учебно-методической литературы Омского ГАУ и материалов организаторов практики “LOGO”¹ с целью определения содержательных компонентов, необходимых для экологизации дисциплины «Иностранный язык». Комплект материалов, разработанный германскими коллегами, включает 8 разделов, в которых представлены тексты и задания для практикантов. Дополнительно разработан комплект заданий по грамматике и комплект текстов для чтения. Для анализа мы использовали два учебно-методических пособия, подготовленных преподавателями кафедры иностранных языков Омского ГАУ. Пособие «Немецкий язык для бакалавров»² содержит 7 разделов, включающих как лексико-грамматические упражнения, так и тексты для чтения. Пособие «Практический курс немецкого языка для студентов сельскохозяйственных вузов»³ включает 4 укрупнённых модуля, отражающих содержание рабочей программы дисциплины «Иностранный язык» в Омском ГАУ. Полагаем, что учебно-методические материалы зарубежных составителей наиболее полно отражают языковое содержание, необходимое для успешной экологически-ориентированной межкультурной коммуникации.

Общими являются разделы “Bekannschaft” («Знакомство»), “Deutschland: Allgemeine Information, Politik” (Германия: общая информация, политика), “Ernährung” («Питание»), “Gesundheit” («Здоровье»), “Landwirtschaft” («Сельское хозяйство»).

¹ Trainingsbuch der deutschen Sprache // Lehrwerk – Texte und Aufgaben. Unter der Mitarbeit von Christian Gebhard : [сайт]. URL: <https://logoev.de/images/service/19lehrwerktexte.pdf> (дата обращения: 10.08.2021).

² Новикова Е. В. Немецкий язык для бакалавров: учеб. пособие. Омский ГАУ, 2017. 64 с.

³ Практический курс немецкого языка для студентов сельскохозяйственных вузов: учеб. пособие / Е. В. Новикова, Е. В. Пестова, О. Н. Лебеденко, Л. М. Михайленко. Омск: Омский ГАУ, 2014. 84 с.

об утверждении федерального государственного образовательного стандарта – бакалавриат [электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/030301_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 10.08.21)

Однако определённые особенности содержания данных разделов именно в области экологической тематики были отмечены авторами учебника. Так, например, уже в первом разделе мы наблюдаем наличие экологических компонентов в учебных материалах "LOGO". Пребывание практиканта в немецкой семье предусматривает перечень определённых правил поведения, которые касаются прежде всего экономии ресурсов в быту (воды, отопления, электричества). Тема «Питание» включает в себя также информацию про органические продукты, которые производятся без применения химических средств. Разделы «Сельское хозяйство», «Сельскохозяйственная техника» и «Возобновляемые виды энергии», представленные в учебных материалах "LOGO", готовят обучающихся к участию в семинарах по данной тематике. В учебных пособиях кафедры иностранных языков представлена только тема «Сельское хозяйство».

Перед преподавателем иностранного языка в аграрном вузе стоит задача переработать содержание дисциплины «Иностранный язык» таким образом, чтобы экологические компоненты были органично включены в темы, предусмотренные рабочей программой дисциплины. Результаты проведённого анализа учебно-методических материалов авторов кафедры иностранных языков Омского ГАУ и организаторов практики "LOGO" позволяют представить следующий вариант тематического планирования курса иностранного языка для студентов аграрного вуза.

Программа дисциплины «Иностранный язык» в Омском ГАУ включает 4 модуля: «Межличностная коммуникация», «Академическая коммуникация», «Межкультурные различия» и «Основы профессионального общения». Первый модуль предусматривает изучение таких тем, как «Биография, семья, дом», «Будни и досуг обучающегося», «Встречи и путешествия». Полагаем, что первая тема

может быть дополнена экологическим компонентом "In der Gastfamilie" («В принимающей семье»). Данная тема логично завершает первый модуль и позволяет не только провести сопоставление быта российской и немецкой семьи, познакомиться с энергосберегающими основами повседневной жизни иностранцев, но и в форме ролевой игры продемонстрировать полученные коммуникативные навыки. Модуль «Академическая коммуникация» посвящён изучению укрупнённых тем «Высшее образование в России и в стране изучаемого языка», «Мой вуз / мой факультет». При изучении истории вуза и общей информации о факультете можно обратить внимание обучающихся на большое количество экологических мероприятий, которые регулярно проводятся в Омском ГАУ.

В модуле «Межкультурные различия» студенты изучают вопросы, связанные с географией, политикой, культурой России и страны изучаемого языка. Перечень вопросов можно расширить рассмотрением актуальных проблем экологии в разных странах, а также способов их решения. Активная работа с онлайн-ресурсами, анализ информации, представление и обсуждение полученных результатов в группе будет способствовать формированию навыков публичной речи на иностранном языке. Четвёртый модуль «Основы профессионального общения» позволяет включить экологический компонент, т. к., несмотря на различное содержание данного модуля в зависимости от направления подготовки, тему «Сельское хозяйство» изучают студенты всех факультетов аграрного вуза. Данная тема может быть дополнена рассмотрением вопросов о возобновляемых видах энергии, об их значимости для сельского хозяйства.

Для успешного включения экологических компонентов в дисциплину «Иностранный язык» необходимо использовать адекватные методы и технологии. По нашему мнению, метод кей-

сов является наиболее оптимальным. В работах Е. Н. Красиковой, Т. П. Фроловой, Ю. П. Сурмина, Т. Н. Горбатовой и др. представлены теоретические основы и опыт использования данного метода в преподавании иностранных языков. Данная технология позволяет применить теоретические знания к решению практических задач, где преподаватель выполняет функцию фасилитации – проводника и советчика. Метод кейсов может быть применён при изучении следующих укрупнённых разделов курса по иностранному языку – «Межличностная коммуникация» («Вклад каждого в решение экологических проблем»), «Межкультурная коммуникация» («Сопоставительный анализ экологических проблем в России и в стране изучаемого языка»), «Академическая коммуникация» («Экологическая деятельность в университете»), «Профессиональная коммуникация» («Сельское хозяйство и экология»).

Реализация метода включает в себя следующие этапы:

- 1) введение в проблему (знакомство с экологической проблемой, изучение лексики);
- 2) принятие решений (обсуждение в малых группах);
- 3) сбор информации (работа с иноязычными ресурсами);
- 4) презентация решений (представление результатов);
- 5) обсуждение (обмен мнениями).

Необходимо отметить, что использование метода кейсов требует от преподавателя существенной подготовки. Ему необходимо выбрать действительно экологическую проблему, подобрать аутентичные ресурсы и источники информации, разработать задания для организации аудиторной и внеаудиторной работы с кейсом. При этом значимыми являются как терминологическая подготовка обучающихся [2], так и развитие в процессе обучения различных навыков, включая навыки визуального мышления [10].

Заключение

Курс по иностранному языку в вузе является оптимальным инструментом для формирования, развития и совершенствования социально-экологической компетенции. Экологизация дисциплины «Иностранный язык» возможна с позиции включения экологических аспектов в содержание дисциплины и развития умений и навыков с целью дальнейшего практического их применения, например, при участии в программах академической мобильности или сельскохозяйственных практиках за рубежом.

В данной работе мы предприняли попытку представить возможности курса по иностранному языку в аграрном вузе для формирования социально-экологической компетенции обучающихся. Мы исходили из понимания того, что сегодня выпускник аграрного вуза должен обладать данной компетенцией для решения задач в области устойчивого развития общества и государства в будущем. На основе сформированных знаний, умений, навыков, опыта и личностных качеств выпускник аграрного вуза должен быть способен адекватно решать в процессе своей профессиональной деятельности экологические задачи и проблемы взаимодействия общества и природы.

Экологизация курса иностранного языка в аграрном вузе помимо традиционных компонентов – когнитивного (знания) и деятельностного (умения и навыки) – должна включать мотивационный компонент для стимулирования потребности в экологически ориентированном поведении в процессе межкультурной коммуникации.

Содержание дисциплины необходимо дополнить практико-ориентированными экологическими компонентами, такими как «Бережное отношение к ресурсам в повседневной жизни», «Экологические мероприятия в вузе», «Экологические проблемы в России и в стране изучаемого языка», «Возобновляемые виды энергии».

Основной педагогической технологией для формирования социально-экологической компетенции мы выбрали метод кейсов, поскольку он направлен не только на получение знаний и формиро-

вание практических навыков, но и на развитие системы экологических ценностей обучающихся и их жизненных установок.

Статья поступила в редакцию 04.08.2021.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боранбаев А. С. Экологизация как важная составляющая педагогики // Молодой учёный. 2015. № 19.2 (99.2). С. 37–39.
2. Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н. Гуманитаризация экологического образования как вектор его развития до 2030 г. // Непрерывное образование: XXI век (электронный научный журнал). 2021. Вып. 1 (33). URL: <http://LLL21.petsu.ru>. (дата обращения: 10.08.2021).
3. Михелькевич В. Н., Чеканушкина Е. Н. Система формирования экологической компетентности студентов бакалавриата по гуманитарным направлениям и профилям подготовки // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. Т. 12. № 3. С. 144–152.
4. Новикова Е. В. Профессиональный иностранный язык: от теории к практике // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2019. № 2 (17) апрель–июнь. URL: <http://ejournal.omgau.ru/images/issues/2019/2/00749.pdf>. (дата обращения: 10.08.2021).
5. Содержание терминологической подготовки специалистов и её реализация на основе педагогической технологии скаффолдинга / И. В. Куламихина, Е. А. Абросимова, Ж. Б. Есмурзаева, Е. Ю. Камышева // Современные проблемы науки и образования (электронный научный журнал). 2020. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30063> (дата обращения: 10.08.2021).
6. Хабарова Е. И., Никитина С. В., Будаева Л. Л. Формирование экологического мышления у выпускников вуза – будущих специалистов и руководителей // Российский технологический журнал. 2017. № 5 (4). С. 77–84.
7. Чеканушкина Е. Н. Формирование социально-экологической компетентности у студентов технического университета в процессе их обучения гуманитарным, социально-экономическим и естественнонаучным дисциплинам: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2011. 179 с.
8. Biasutti M., De Baz T., Alshawwa H. Assessing the Infusion of Sustainability Principles into University Curricula // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2016. Vol. 18. P. 21–40.
9. Carban E., Fisher D. Sustainability reporting at schools: Challenges and benefits // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2017. Vol. 19. P. 69–81.
10. Demyankov E. N., Pavlov A. A., Smirnov D. V. Forming the Ecological Competence of Pupils // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). Future Academy. 2017. Pp. 231–242.
11. Developing Soft Skills in Veterinary Students in the ESP Class: Teaching Approaches and Strategies / I. V. Kulamikhina, Zh. B. Esmurzaeva, M. L. Marus, O. A. Zhbikovskaya // The Fifth Technological Order: Prospects for the Development and Modernization of the Russian Agro-Industrial Sector (TFTS 2019). 2020. № 393. P. 445–449. DOI: 10.2991/assehr.k.200113.221
12. Nemkova I. N., Ershova E. E. Social and ecological culture of students – noospheric approach // Russian Universities Reports. Mathematics. 2013. № 18 (3). P. 1115–1117.
13. Perfilova O., Alizade Yu. Educational innovation for the ecological assessment of the effectiveness of wildlife management // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. № 46. P.1284–1289.

REFERENCES

1. Boranbaev A. S. [Ecologization as an important component of pedagogy]. In: *Molodoy uchyonyj* [Young Scientist], 2015, no. 19.2 (99.2), pp. 37–39.
2. Dzyatkovskaya E. N., Zahlebnij A. N. [Humanitarianization of environmental education as a vector of its development until 2030]. In: *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek (elektronnyj nauchnyj zhurnal)* [Continuing education: XXI century (electronic scientific journal)], 2021, vol. 1 (33). Available at: <http://LLL21.petsu.ru> (accessed: 10.08.2021).
3. Mihelkevich V. N., Chekanushkina E. N. [The system of formation of undergraduate students' ecological competence in humanitarian areas and training profiles]. In: *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences], 2015, vol. 12, no. 3, pp. 144–152.
4. Novikova E. V. [Professional foreign language: from theory to practice]. In: *Elektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU* [Electronic scientific-methodical journal of Omsk State Agrarian

- University], 2019, no. 2 (17). Available at: <http://ejournal.omgau.ru/images/issues/2019/2/00749.pdf> (accessed: 10.08.2021).
5. Kulamihina I. V., Abrosimova E. A., Esmurzaeva Zh. B., Kamysheva E. Yu. [The content of terminological training of specialists and its implementation based on the pedagogical technology of scaffolding]. In: *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya (elektronnyj nauchnyj zhurnal)* [Modern problems of science and education (electronic scientific journal)], 2020, no. 4. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30063> (accessed: ???).
 6. Habarova E. I., Nikitina S. V., Budaeva L. L. [Formation of ecological thinking among university graduates-future specialists and leaders]. In: *Rossiyskij tekhnologicheskij zhurnal* [Russian technological journal], 2017, no. 5 (4), pp. 77–84.
 7. Chekanushkina E. N. *Formirovanie social'no-ekologicheskoy kompetentnosti u studentov tekhnicheskogo universiteta v processe ih obucheniya gumanitarnym, social'no-ekonomicheskim i estestvennonauchnym disciplinam: dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of socio-ecological competence among students of a technical university in the process of their teaching humanitarian, socio-economic and natural science disciplines: Cand. Sci. thesis in Pedagogical Sciences]. Samara, 2011. 179 p.
 8. Biasutti M., De Baz T., Alshawa H. Assessing the Infusion of Sustainability Principles into University Curricula. In: *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 2016, vol. 18, pp. 21–40.
 9. Carban E., Fisher D. Sustainability reporting at schools: Challenges and benefits. In: *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 2017, vol. 19, pp. 69–81.
 10. Demyankov E. N., Pavlov A. A., Smirnov D. V. Forming the Ecological Competence of Pupils. In: *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). Future Academy*, 2017, pp. 231–242.
 11. Kulamikhina I. V., Esmurzaeva Zh. B., Marus M. L., Zhbikovskaya O. A. Developing Soft Skills in Veterinary Students in the ESP Class: Teaching Approaches and Strategies. In: *The Fifth Technological Order: Prospects for the Development and Modernization of the Russian Agro-Industrial Sector (TFTS 2019)*, 2020, no. 393, pp. 445–449. DOI: 10.2991/assehr.k.200113.221
 12. Nemkova I. N., Ershova E. E. Social and ecological culture of students – noospheric approach. In: *Russian Universities Reports. Mathematics*, 2013, no. 18 (3), pp. 1115–1117.
 13. Perfilova O., Alizade Yu. Educational innovation for the ecological assessment of the effectiveness of wildlife management. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, no. 46, pp. 1284–1289.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Есмурзаева Жанбота Бауржановна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Омского государственного аграрного университета;
e-mail: yesmurzaeva@mail.ru

Новикова Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Омского государственного аграрного университета;
e-mail: novikova020477@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Zhanbota B. Esmurzaeva – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Head of the Department of Foreign Languages, Omsk State Agrarian University;
e-mail: yesmurzaeva@mail.ru

Elena V. Novikova – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., the Department of Foreign Languages, Omsk State Agrarian University;
e-mail: novikova020477@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Есмурзаева Ж. Б., Новикова Е. В. Экологизация дисциплины «иностраный язык» в аграрном вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 3. С. 109–116. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-109-116

FOR CITATION

Esmurzaeva Zh., Novikova E. Ecological Framework of The Foreign Language Course Content at Agrarian University. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 3, pp. 109–116. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-109-116

УДК 378

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-117-124

ЦИФРОВЫЕ НАВЫКИ КАК ВАЖНАЯ КОМПОНЕНТА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА

Корнеева О. Д.*Московский государственный областной университет**141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация*

Аннотация

Цель исследования – раскрыть сущность управленческой компетентности будущего менеджера в условиях системы высшего образования и цифровизации общества.

Процедура и методы. Содержание исследования составляет анализ, сравнение, обобщение и синтез научных точек зрения на понятия «управленческая компетентность», «профессиональная компетентность», «цифровая компетентность». Особое внимание уделено значению перехода общества и системы высшего образования к цифровой экономике. В работе поясняются ключевые инициативы федерального проекта «Кадры для цифровой экономики», приводятся итоги заседания комиссии по образованию Ассоциации менеджеров России, актуализирующие проблему формирования управленческой компетентности и цифровых компетенций будущих менеджеров в отечественной системе высшего образования.

Результаты. По итогам исследования автором сделан вывод о необходимости развития цифровых компетенций и управленческой компетентности будущих менеджеров в процессе обучения в вузе.

Теоретическая и/или практическая значимость. На основе изучения выделены основные цифровые навыки и предложен способ их внедрения в образовательные программы высшего образования (ОП ВО).

Ключевые слова: цифровые навыки, управленческая компетентность, компетенции, менеджмент, менеджер

DIGITAL COMPETENCIES AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE MANAGERIAL COMPETENCE OF A FUTURE MANAGER

O. Korneeva*Moscow Region State University,**24 Veri Voloshinoy ul., Mytichshi 141014, Moscow Region, Russian Federation*

Abstract

Aim. To study the content of future manager's managerial competence in the conditions of higher education system and the digitalization of the society.

Methodology. The main content of the study is the analysis, comparison, generalization and synthesis of scientific views on the concepts of "managerial competence", "professional competence", "digital competence". Particular attention is paid to the significance of the transition to the digital economy and the project "Human Resources for the Digital Economy". The article presents the results of the meeting of the Education Commission of Russian Managers Association actualizing the problem of developing managerial and digital competences of future managers in the domestic system of higher education.

Results. Based on the results of the study, the author concluded that it is necessary to develop future managers' digital and managerial competencies while studying at a university.

Research implications. Based on the study, the main digital competencies are highlighted and a method for their introduction into the educational program is proposed.

Keywords: digital competencies, managerial competence, competencies, management, manager

Введение

В условиях цифровизации общества рынок труда требует от системы высшего образования качественно подготовленных специалистов разных профессий, имеющих цифровые навыки [1; 10]. Внедрение инноваций вызывает необходимость поиска новых подходов к управлению инновационными процессами в организациях [5; 12], в связи с чем при профессиональной подготовке у управленческих кадров нужно формировать цифровые компетенции.

Менеджеры любого уровня и звена должны быть профессионалами своего дела, т. к. от них зависит множество факторов, происходящих в организации. Соответственно, менеджер должен быть компетентным в управленческом плане и иметь не только отраслевые навыки. В связи с чем особая роль в подготовке будущих менеджеров ложится на систему высшего образования, а центральное значение имеют положения педагогической теории профессионального образования. С позиции А. М. Федорова и Е. Н. Федоровой, в педагогике профессионального образования компетентностный подход рассматривается с точки зрения профессиональной компетентности как единства содержательной («системный отбор дискретных блоков содержания и оптимизация их последовательности в соответствии с обозначенными целями и задачами каждого этапа обучения»), операционально-деятельностной и оценочно-результативной («совокупность процедур и критериев, наиболее полно характеризующих качество обучения») составляющих [13, с. 76–77].

Особое значение для развития менеджмента как науки управления в сфере об-

разования имеют основополагающие научные разработки первой в нашей стране научной школы управления образовательными системами Т. И. Шамовой и, в частности, посвященные вопросам формирования и развития управленческой компетентности менеджеров образования¹ [3; 4; 9; 15; 16].

В. Е. Цибульниковой отмечается, что «Управленческую компетентность руководителя школы ... необходимо рассматривать с точки зрения совокупности профессиональных характеристик, позволяющих соответствовать требованиям Профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление в сфере образования)», согласно которому директор общеобразовательной организации обязан формировать пути продвижения культуры и ценностей образовательной организации, провозглашать образовательную и трудовую политику по созданию благоприятных и безопасных условий труда для педагогического коллектива школы, предупреждать и разрешать конфликтные ситуации, создавать благоприятный социально-психологический климат в педагогическом коллективе и др.» [14].

Таким образом, сущность управленческой компетентности заключается в способности осуществлять управленческие функции и принимать грамотные управленческие решения в изменяющемся мире. Цифровые компетенции важны для формирования управленческой компетентности обучающихся: проблема владения

¹ Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики. Менеджер 2.0: что важно знать и уметь руководителю цифровой эпохи [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/news/community/422161429.html> (дата обращения: 10.09.21).

такими компетенциями актуализировалась в связи с пандемией, проиллюстрировавшей диджитализацию ключевых сфер профессиональной деятельности, в особенности управленческой; также цифровая модель экономических взаимоотношений определяет новые требования к подготовке будущих менеджеров в условиях системы высшего образования.

Основная часть

Характеристика и состав цифровых компетенций

Постоянное совершенствование знаний в области профессиональной деятельности играет огромную роль. На сегодняшний день цифровые компетенции выступают в качестве одного из ключевых требований профессионального роста не только у менеджеров, но и у любого другого специалиста. Понимание содержания и особенностей применения цифровых инноваций, значения цифровых компетенций очень важно для управления компанией в условиях цифровой экономики.

Цифровая компетентность – это совокупность компетенций, помогающих работать в современной цифровой среде и умение применять на практике цифровые технологии.

В ФГОС ВО по программе 38.03.02 «Менеджмент», утверждённой в 2016 г., в результатах усвоения прописаны профессиональные компетенции информационно-аналитической деятельности, однако чётких формулировок, какие именно цифровые компетенции имеются в виду, не обозначено. В образовательном стандарте 2020 г. профессиональные компетенции определяются на основе профессионального стандарта, в котором прописаны знания, умения и соответствующие трудовые действия. Исходя из этого, вуз самостоятельно должен определить профессиональные компетенции. Профессиональный стандарт для менеджеров нет. Например, по направ-

лению «Менеджмент» профиль «Маркетинг» есть профессиональный стандарт для маркетолога, где в возможных наименованиях должностей прописан «менеджер по рекламе» и «менеджер по связям с общественностью». В графе необходимых знаний указаны методы использования прикладных офисных программ для выполнения статистических расчётов и для сбора и обработки маркетинговой информации.

Поэтому считаем, что для учебной программы необходимо уточнение, чтобы достигнуть большей эффективности в конце обучения. В частности, в программах бакалавриата, реализуемых в НИУ ВШЭ, прописаны следующие цифровые компетенции, которые должны быть сформированы: «цифровая грамотность», «алгоритмическое мышление» и «программирование», «анализ данных» и «методы искусственного интеллекта». Компаниям нужны кадры, знающие цифровые технологии, а также понимающие, что и как они могут сделать в предпринимательской сфере. Чем больше работников с цифровыми компетенциями будет на разных уровнях, тем выше конкурентное преимущество компании.

В политической, экономической, социальной сферах на цифровизацию возлагают большие надежды. Отсутствие цифровых компетенций или их недостаточный объём представляет собой сложность на пути цифровизации и внедрения инновационных технологий.

Примером необходимости знаний о цифровизации является программа «Цифровая экономика», которая действует на государственном уровне и требует от пользователей необходимых компетенций при её использовании. Проблема перехода России к цифровой экономике – это разница между количеством подготовленных к работе в новых условиях и потребностью в них. На данный момент, усилия государства направлены на создание современной образовательной среды в вузах. Предполагается, что это поможет сформировать

цифровые компетенции. Для этого разработан федеральный проект «Кадры для цифровой экономики». Главная его задача – это повышение качества образования и подготовка специалистов для цифровой экономики РФ¹. Проект включает: дополнительное образование по компетенциям цифровой экономики; подготовку управленцев и команд цифровой экономики; поддержку цифровой грамотности и дистанционной занятости; независимую оценку компетенций цифровой экономики; экспертно-аналитическое сопровождение федерального проекта; базовую модель компетенций и сервисы работы с данными.

К 2024 году по окончании проекта намечено достижение в сфере профессионального образования следующих показателей: 120 000 выпускников вузов в год по направлениям ИКТ, 800 000 выпускников вузов и ссузов в год, обладающих цифровыми компетенциями².

Таким образом, ключевые компетенции цифровой экономики представляются в профессиональных стандартах в виде цифровых компетенций (наборов умений и знаний для исполнения трудовых функций с использованием цифровых технологий), таких как: коммуникации в цифровой среде, самосовершенствование, креативное мышление, управление информацией (в разрезе формирования политики открытых данных), критическое мышление в цифровой среде.

Результаты исследования и их обсуждение

В процессе работы комиссии по образованию Ассоциации менеджеров России был рассмотрен вопрос важности циф-

ровых компетенций. Выделим основные выводы:

1) цифровые компетенции совмещают “soft skills” и узконаправленные “hard skills”. Сейчас на первый план выходит не количество получаемой человеком информации, а умение её эффективно применять в профессиональной деятельности.

2) на рынке труда ситуация складывается в зависимости от требований компаний и их целей. Соответственно, университеты должны успевать за их требованиями и вводить в образовательные программы дисциплины, формирующие цифровые компетенции;

3) в целом по стране складывается недостаточно эффективное взаимодействие между образовательными организациями высшего образования и работодателями. Заместитель декана Высшей школы бизнеса НИУ ВШЭ считает, что компании и университеты «должны превращаться в центры модерации и упаковки новых знаний и компетенций, которыми обладает бизнес, и готовить обучающихся так, чтобы те понимали, где будут работать. Ключевым должно стать новое качество взаимосвязи со стейкхолдерами, они должны участвовать во всех этапах образовательного процесса. Необходимо найти новые способы управления и бизнес-модели в образовании, основанные на более эффективном взаимодействии с работодателями» [12].

4) бизнес-лидеры должны принимать участие в разработке содержания образовательных программах.

Формирование цифровых компетенций у обучающихся в вузе зависит и от преподавателя, на которого возлагается ключевая роль в образовательном процессе. Важно, чтобы сегодняшние преподаватели умели работать в информационно-образовательной цифровой среде, использовали средства ИКТ [7].

Таким образом, получается, что процесс обучения и взаимодействия преподавателей и обучающихся существенно трансформируется. Преподаватель уже

¹ Экспертно-аналитическое сопровождение федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика РФ» [Электронный ресурс]. URL: <https://digitalskills.center/> (дата обращения: 10.09.21).

² Кадры для цифровой экономики. Официальный сайт проекта «Кадры для цифровой экономики» [Электронный ресурс]. URL: <https://data-economy.ru/education> (дата обращения: 10.09.21).

не является единственным источником знаний, а больше направляет и сопровождает обучение. А поскольку цифровая экономика и рынок труда требуют от обучающихся высокого уровня цифровых компетенций, то стоит вопрос также и об уровне развития цифровых компетенций у преподавателей вузов. В современном мире преподаватель имеет доступ к интернету, что, следовательно, даёт возможность использовать множество приложений, материалов, цифровых технологий. Это так или иначе сказывается на обучении студентов. Но не все готовы применять средства электронной информационно-образовательной среды. Несмотря на то, что педагог может использовать различные икт-средства, повышение квалификации преимущественно осуществляется в рамках традиционной педагогики [6, с. 112].

Мы согласны с мнением Г. Т. Аюповой о том, что, применяя новые гибкие методы и формы обучения, вузы могут прогнозировать будущие изменения в экономике, обществе и политике [11, с. 23].

Заключение

Цифровизация способствует появлению нового знания и технологий, которые требуют внести изменения в образовательный процесс [8]. Требования цифровой экономики заставляют пересматривать образовательные программы ежегодно. Поэтому считаем целесообразным в связи с изменениями в цифровой среде пересматривать каждый год и цифровые компетенции. К сожалению, программы обновлять сложно и лучшим решением, на наш взгляд, было дать возможность их корректировать в процессе обучения. Помимо этого, если будет существовать возможность тесного взаимодействия рынка труда и университетов, как было описано выше, то процесс формулирования будет упрощен. На основе этого университетам нужно будет подстроить обучение под новые требования работодателей.

Если рассмотреть вариант, при котором будут выделены важные и постоянные для будущей работы основные цифровые компетенции, то можно будет разработать соответствующую программу обучения.

Сегодня образование является непрерывным процессом, а цифровые компетенции и навыки повышают ценность человека и значимость его образования. Для этого нужно не только материально-техническое обеспечение в вузах, но и трансформация преподавателей на новый уровень. Это поможет повысить качество подготовки будущих специалистов. Кроме того, необходимо выделить перечень цифровых компетенций для каждого направления в вузе с учётом требований рынка труда или установить единый перечень цифровых компетенций, которые требуются работодателям.

Таким образом, на основе изучения различных источников можно выделить главные цифровые компетенции, в которые входят: информационная грамотность цифрового контента, коммуникация и сотрудничество с помощью цифровых технологий, решение проблем с помощью цифровых технологий, умение применять информационно-коммуникационные технологии и цифровые технологии, знание основ программирования. Изучив рынок вакансий, можно выделить цифровые знания в приоритете у торговых компаний и компаний, с высокотехнологичным производством [2]. Учитывая тенденции современного мира, важна скорость восприятия, обработки информации, а также самообучаемость. С 2021 г. стали необходимы руководители проектов, начальники отделов информатизации и эксплуатации ИТ-инфраструктуры.

Цифровые навыки и компетенции важны не только для индивидуального развития и повышения своей конкурентоспособности, но и для жизни в обществе в целом. Экономические и политические ситуации, а также мир циф-

ровых технологий изменяются слишком быстро. Это значит, что профессионалу любой сферы нужно будет всегда быть готовым к освоению новых технологий и более совершенных инструментов, а так-

же развиваться в разных направлениях, не только смежных с профессией.

Статья поступила в редакцию 23.07.2021.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асалиев А. М. Формирование профессиональных компетенций работников под потребности цифровой экономики // Вестник Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. 2018. № 6. С. 67–76.
2. Боровских Н. В., Кипервар Е. А. Цифровые компетенции административно-управленческого персонала: проблемы идентификации и перспективы формирования в условиях цифровизации экономики // Креативная экономика. 2019. Т. 13. № 10. С. 1943–1956.
3. Воровщиков С. Г. Компетентностный подход в образовании // Философия образования. 2007. № 2 (19). С. 27–31.
4. Заславская О. Ю. Целеполагание как эффективный ресурс реализации алгоритма формирования и развития управленческой компетентности учителя информатики // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2013. № 1 (25). С. 51–57.
5. Зеер Э. Ф., Ломовцева Н. В., Третьякова В. С. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 26–39.
6. Игнатова Н. Ю. Образование в цифровую эпоху. Нижний Тагил: НТИ УрФУ, 2017. 128 с.
7. Константинова Д. С., Кудяева М. М. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования // Экономика труда. 2020. Т. 7. № 11. URL: <https://1economic.ru/lib/111073> (дата обращения: 11.09.21).
8. Корнеева О. Д. Проблемы формирования управленческой компетентности // Право и образование. 2021. № 3. С. 128–132.
9. Нечаев М. П. Управление воспитательным процессом в общеобразовательной организации. М.: Академия социального управления, 2017. 148 с.
10. Попов Е. С. Дидковская Я. В. Цифровые компетенции специалистов поколения Y и Z в условиях цифровизации экономики // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: материалы VI Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 27–28 апреля 2020 г. / под ред. А. П. Багировой. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2020. Т. 1. С. 58–64.
11. Серкина Я. И. Цифровизация экономики высшего образования: новые вызовы и угрозы // Цифровизация как драйвер роста науки и образования: коллективная монография. Петрозаводск: Новая наука, 2020. С. 20–33.
12. Управление инновационными процессами в организациях / А. В. Желтенков, С. А. Рябиченко, А. Б. Моттаева, О. В. Сюзева, О. М. Толмачёв, А. И. Тихонов, Ю. Н. Барышников, И. А. Кубрак Москва: Ламберт, 2018. 322 с.
13. Федоров А. М., Федорова Е. Н. Становление профессиональной компетентности будущего учителя: ценностно-смысловой аспект // Высшее образование в России. 2008. № 11. С. 75–79.
14. Цибульников В. Е. Конвергенция, интеграция и синергизм как методологическая триада ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом // Преподаватель XXI век. 2018. № 2–1. С. 168–189.
15. Шамова Т. И. Управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения // Педагогика. 2003. № 6. С. 48.
16. Шарай Н. А., Третьяков П. И. Эффективность как основа оценки управления образовательной организацией // Педагогическое образование и наука. 2017. № 1. С. 55–60.

REFERENCES

1. Asaliev A. M. [Formation of professional competencies of workers for the needs of digital economy]. In: *Vestnik Rossijskogo ekonomicheskogo universiteta imeni G. V. Plekhanova* [Bulletin of the Plekhanov Russian University of Economics], 2018, no. 6, pp. 67–76.
2. Borovskih N. V., Kipervar E. A. [Digital competences of administrative and managerial personnel: identification problems and prospects of formation in the context of the economy digitalization]. In: *Kreativnaya ekonomika* [Creative Economy], 2019, vol. 13, no. 10, pp. 1943–1956.
3. Vorovshchikov S. G. [Competence approach in education]. In: *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of education], 2007, no. 2 (19), pp. 27–31.
4. Zaslavskaya O. Yu. [Goal-setting as an effective resource for the implementation of the algorithm for the formation and development of managerial competence of a teacher of informatics]. In: *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya* [Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Informatics and informatization of education], 2013, no. 1 (25), pp. 51–57.
5. Zeer E. F., Lomovceva N. V., Tretyakova V. S. [Readiness of university teachers for online education: digital competence, research experience]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2020, no. 3, pp. 26–39.
6. Ignatova N. Yu. *Obrazovanie v cifrovuyu epokhu* [Education in the digital age]. Nizhny Tagil, Nizhny Tagil Technological Institute (branch) of the Ural Federal University Publ., 2017. 128 p.
7. Konstantinova D. S., Kudaeva M. M. [Digital competences as the basis for the transformation of vocational education]. In: *Ekonomika truda* [Economics of Work], 2020, vol. 7, no. 11. URL: <https://1economic.ru/lib/111073> (accessed: 11.09.21).
8. Korneeva O. D. [Problems of the formation of managerial competence]. In: *Pravo i obrazovanie* [Law and education], 2021, no. 3, pp. 128–132.
9. Nechaev M. P. *Upravlenie vospitatel'nym processom v obshcheobrazovatel'noj organizatsii* [Management of the educational process in a general educational organization]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2017. 148 p.
10. Popov E. S., Didkovskaya Ya. V. [Digital competences of the generation Y and Z specialists in the context of the economy digitalization]. In: Bagirova A. P., ed. *Strategii razvitiya social'nykh obshchestv, institutov i territorij: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ekaterinburg, 27–28 aprelya 2020 g.* [Strategies for the development of social communities, institutions and territories: materials of the VI International scientific and practical conference. Yekaterinburg, April 27–28, 2020]. Ekaterinburg, Ural University Publ., 2020, vol. 1, pp. 58–64.
11. Serkina Ya. I. *Cifrovizatsiya ekonomiki vysshego obrazovaniya: novye vyzovy i ugrozy* [Digitalization of the economy of higher education: new challenges and threats]. In: *Cifrovizatsiya kak drayver rosta nauki i obrazovaniya: kolektivnaya monografiya* [Digitalization as a driver of the growth of science and education: a collective monograph]. Petrozavodsk: New Science Publ., 2020, pp. 20–33.
12. Zheltenkov A. V., Ryabichenko S. A., Mottaeva A. B., Syuzeva O. V., Tolmachyov O. M., Tihonov A. I., Baryshnikov Yu. N., Kubrak I. A. *Upravlenie innovatsionnymi processami v organizatsiyah* [Management of innovative processes in organizations]. Moscow, Lambert Publ., 2018. 322 p.
13. Fedorov A. M., Fedorova E. N. [Formation of professional competence of a future teacher: value-semantic aspect]. In: *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2008, no. 11., pp. 75–79.
14. Tsubulnikova V. E. [Convergence, integration and synergism as a methodological triad of value-oriented health-creating management of the teaching staff]. In: *Prepodavatel' XXI vek* [Teacher XXI century], 2018, no. 2–1, pp. 168–189.
15. Shamova T. I. [Management competence of the head of an educational institution]. In: *Pedagogika* [Pedagogy], 2003, no. 6, p. 48.
16. Sharaj N. A., Tretyakov P. I. [Efficiency as a basis for assessing the management of an educational organization]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], 2017, no. 1, pp. 55–60.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Корнеева Ольга Дмитриевна – аспирант кафедры педагогики и современных образовательных технологий, Московский государственный областной университет;
e-mail: korneeva-o-d@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Olga D. Korneeva – postgraduate student, Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Moscow Region State University;
e-mail: korneeva-o-d@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Корнеева О. Д. Цифровые навыки как важная компонента управленческой компетентности будущего менеджера // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 4. С. 117–124.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-117-124

FOR CITATION

Korneeva O. D. Digital competencies as an important component of the managerial competence of a future manager. In: Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics, 2021, no. 4, pp. C. 117–124.
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-116-124



ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА.
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА

Рецензируемый научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 г.

Сегодня Московским государственным областным университетом выпускается десять научных журналов по разным отраслям науки. Журналы включены в Перечень ВАК (составленный Высшей аттестационной комиссией при Минобрнауки РФ Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук). Журналы включены в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатные версии журналов зарегистрированы в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

Полнотекстовые версии журналов доступны в интернете на сайте Вестника Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru), а также на платформах Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru) и Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» (<https://cyberleninka.ru>).

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА

2021. № 3

Над номером работали:

Литературный редактор В. А. Кулакова

Переводчик Е. В. Приказчикова

Корректор И. К. Гладунов

Компьютерная вёрстка – А. В. Тетерин, В. А. Кулакова

Адрес редакции:

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98

тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)

e-mail: info@vestnik-mgou.ru

сайт: www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».

Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. 9,5, усл. п.л. 7,85.

Подписано в печать: 29.10.2021. Выход в свет: 18.11.2021. Заказ № 2021/10-08.

Отпечатано в МГОУ

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А