

ISSN 2949-4990 (print)

2025 / № 1

ISSN 2949-4974 (online)

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Название журнала до сентября 2023 г.: Вестник Московского государственного
областного университета. Серия: Педагогика

Рецензируемый научный журнал. Основан в 1998 г.

Журнал 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: 5.8.1. — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 5.8.2. — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки); 5.8.7. — Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

The peer-reviewed journal was founded in 1998

Journal 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: 5.8.1. — General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences); 5.8.2. — Theory and methods of education and upbringing (pedagogical sciences); 5.8.7. — Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences).

ISSN 2949-4990 (print)

2025 / № 1

ISSN 2949-4974 (online)

MOSCOW PEDAGOGICAL JOURNAL

Учредитель:

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Государственный университет просвещения»

Выходит 4 раза в год

Редакционная коллегия

Главный редактор:

Горлова Н. А. — д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

Заместитель главного редактора:

Гарашкина Н. В. — д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

Ответственный секретарь:

Рачковская Н. А. — д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

Члены ред. коллегии:

Бермус А. Г. — д-р пед. н., проф., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Волынкина Н. В. — д-р пед. н., проф., Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина, г. Воронеж

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

Воротилкина И. М. — д-р пед. н., проф., Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, г. Биробиджан

Гац И. Ю. — д-р пед. н., доц., Государственный университет просвещения

Ильясов Д. Ф. — д-р пед. н., проф., Челябинский институт развития образования

Нечаев М. П. — д-р пед. н., проф., Корпоративный университет развития образования, г. Мытищи Московской области

Осмоловская И. М. — д-р пед. н., доц., Институт стратегии развития образования, г. Москва

Рожков М. И. — д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

Сергеева М. Г. — д-р пед. н., проф., Мытищинский филиал Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)

Сморчкова В. П. — д-р пед. н., доц., Государственный университет просвещения

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

Шумилова Е. А. — д-р пед. н., проф., Кубанский государственный университет, г. Краснодар

ISSN 2949-4990 (print)

ISSN 2949-4974 (online)

«Московский педагогический журнал» — 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.

«Московский педагогический журнал» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-73341.

**Индекс «Московского педагогического журнала»
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» (www.cyberleninka.ru), а также на сайте журнала (www.mpjournal.ru).

При цитировании ссылка на «Московский педагогический журнал» 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.

Московский педагогический журнал. — 2025. — № 1. — 218 с.

© Государственный университет просвещения, 2025.

Адрес редакции:

Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2, офис 98

Тел.: (495) 780-09-42 (доб. 6101)

E-mail: sj@guppros.ru

Сайт: www.mpjournal.ru

Founder:
Federal State University of Education

———— Issued 4 times a year ————

Editorial board

Editor-in-chief:

N. A. Gorlova — Dr. Sci. (Education), Professor, Federal State University of Education

Deputy Editor-in-chief:

N. V. Garashkina — Dr. Sci. (Education), Professor, Federal State University of Education

Executive secretary:

N. A. Rachkovskaya — Dr. Sci. (Education), Professor, Federal State University of Education

Members of Editorial Board:

A. G. Bermous — Dr. Sci. (Education), Professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don

N. V. Volynkina — Dr. Sci. (Education), Professor, The Zhukovsky — Gagarin Air Force Academy, Voronezh

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

I. M. Vorotilkina — Dr. Sci. (Education), Professor, Sholom-Aleichem Priamursky State University, Birobidzhan

I. Yu. Gats — Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Federal State University of Education

D. F. Ilyasov — Dr. Sci. (Education), Professor, Chelyabinsk Institute of Education Development

M. P. Nechaev — Dr. Sci. (Education), Professor, Corporate University of Education Development, Mytishchi, Moscow region

I. M. Osmolovskaya — Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Institute for Strategy of Education Development, Moscow

M. I. Rozhkov — Dr. Sci. (Education), Professor, Federal State University of Education

M. G. Sergeeva — Dr. Sci. (Education), Professor, Mytishchi Branch of the Bauman Moscow State Technical University (National Research University)

V. P. Smorchkova — Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Federal State University of Education

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

E. A. Shumilova — Dr. Sci. (Education), Professor, Kuban State University, Krasnodar

ISSN 2949-4990 (print)

ISSN 2949-4974 (online)

Moscow Pedagogical Journal 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.

Moscow Pedagogical Journal is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0077-73341.

Index of Moscow Pedagogical Journal 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" (www.cyberleninka.ru), as well as at the site of Moscow Pedagogical Journal (www.mpjournal.ru)

At citing the reference to Moscow Pedagogical Journal 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.

Moscow Pedagogical Journal. — 2025. — № 1. — 218 p.

© Federal State University of Education, 2025.

The Editorial Board address:

10A Radio st., build. 2, office 98, Moscow, Russia

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

E-mail: sj@guppros.ru

Site: www.mpjournal.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕМА НОМЕРА: ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Запалацкая В. С., Горобец А. В., Балабанова О. А.* Основные направления, формы поддержки и развития олимпиадного движения по искусственному интеллекту 6
- Крупченко А. К.* Аксиологические стратегии развития целостного педагогического коллектива школы 22
- Петров К. Н.* Патриотическое воспитание курсантов вузов МВД России в процессе освоения боевых приёмов борьбы 37
- Теплова С. А.* Формирование успешности обучения учащихся основного общего образования посредством применения квант-технологий 49
- Шевченко С. А., Морозова И. А., Кузьмина Е. В., Кузьмина М. И.* Педагогические эффекты для студентов поколения Z в условиях цифровизации высшего образования ... 62

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПО ОБЛАСТЯМИ УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Головаха Е. И., Труханова Д. С., Филиппова В. М.* Работа с текстами А. С. Пушкина на занятиях по русскому языку как иностранному 75
- Нечипас П. Ю.* Формирование фонда оценочных средств в языковых вузах с использованием технологий искусственного интеллекта 91
- Сутягин А. А., Меньшиков В. В., Лисун Н. М.* Возможности включения вопросов супрамолекулярной химии в содержание лабораторных работ при подготовке учителя 108
- Трубина З. И.* Представления учителей иностранного языка об учебной автономии школьников 121

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Балтыков А. К.* Стимулирование познавательной активности студентов путём моделирования образовательных ситуаций 131
- Беженцев А. А., Игошин Н. А.* Методы нравственно-правового воспитания курсантов образовательных организаций МВД России 141
- Крежевских О. В.* Проектирование элективного курса «Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: мой педагогический стартап» 154
- Кузнецова В. И., Сергеева М. Г.* Методы формирования личностных качеств и профессиональных навыков студентов-будущих менеджеров 168
- Мухаметдинова С. Х., Тюменцева Е. Ю.* Моделирование процесса адаптации студентов первого курса к изучению химии 179
- Парфенова А. М., Третьякова Н. В.* Структурно-содержательная модель формирования профессиональной компетентности тренеров по фитнесу в процессе корпоративного обучения 191
- Шеманаев С. С.* Критерии и методики выявления уровня сформированности метапредметных компетенций у будущих учителей географии 202

CONTENTS

THEME OF THE ISSUE: CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>V. Zapalatskaya, A. Gorobets, O. Balabanova.</i> The main directions and forms of support and development of the olympiad movement on artificial intelligence	6
<i>A. Krupchenko.</i> Axiological strategies for the development of holistic school teaching staff	22
<i>K. Petrov.</i> Patriotic education of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the process of mastering combat techniques of wrestling	37
<i>S. Teplova.</i> Formation of the success of teaching students of basic general education through the use of quantum technologies	49
<i>S. Shevchenko, I. Morozova, E. Kuzmina, M. Kuzmina.</i> Pedagogical effects for generation Z students in the context of digitalization of higher education	62

OF TEACHING AND EDUCATION BY FIELDS AND LEVELS

<i>E. Golovaha, D. Trukhanova, V. Philippova.</i> Working with texts by A. S. Pushkin in classes on russian as a foreign language	75
<i>P. Nechipas/</i> The use of artificial intelligence in educational assessment in language universities	91
<i>A. Sutyagin, V. Menshikov, N. Lisun/</i> Possibilities of supramolecular chemistry issues inclusion into the content of laboratory works during teacher training	108
<i>Z. Trubina/</i> Foreign language teachers' ideas about the educational autonomy of schoolchildren	121

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

<i>A. Baltykov.</i> Stimulating students' cognitive activity by modeling educational situations	131
<i>A. Bezhentsev, N. Igoshin.</i> Moral and legal education of cadets in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia	141
<i>O. Krezhevskikh.</i> Designing an elective course «Transdisciplinarity as a mechanism of educational innovation: my teaching startup»	154
<i>V. Kuznetsova, M. Sergeeva.</i> The need to develop personal and professional skills of future managers	168
<i>S. Mukhametdinova, E. Tyumentseva.</i> Modeling the process of adaptation of first-year students to the study of chemistry	179
<i>A. Parfenova, N. Tretyakova.</i> Structural and content model of formation professional competence of fitness trainers in the system of corporate education	191
<i>S. Shemanaev.</i> The criteria and methods that reveal the level of formation of meta-subject competency among future geography teachers	202

ТЕМА НОМЕРА: ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37-01

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-6-21

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ, ФОРМЫ ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ ПО ИСКУССТВЕННОМУ ИНТЕЛЛЕКТУ

Запалацкая В. С.¹, Горобец А. В.², Балабанова О. А.¹

¹Государственный университет просвещения

105005 г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2, Российская Федерация

²Департамент цифровой трансформации и больших данных Министерства просвещения
Российской Федерации

115093, г. Москва, ул. Люсиновская, д. 51, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Целью данного исследования является выявление и описание основных направлений, а также форм поддержки и развития олимпиадного движения, проводимого в рамках Всероссийской олимпиады школьников по искусственному интеллекту.

Методология и методы. В ходе работы были использованы интегративный, системно-деятельностный и личностно-ориентированный методологические подходы. Материалом для анализа теоретических аспектов исследуемой проблемы стали материалы, представленные в научных статьях электронных баз данных (каталог Российской государственной библиотеки, Elibrary, Web of Science, Scopus). Основными методами, используемыми в исследовании, стали методы анализа литературных источников, изучения и анализа образовательной практики, контент-анализа, сравнительного анализа, систематизации и обобщения полученных теоретических и практических результатов.

Результаты. Результатами исследования стало выявление и описание основных направлений, а также форм поддержки и развития олимпиадного движения в области искусственно-

го интеллекта. Была установлена роль института наставничества и менторства в подготовке участников олимпиады по искусственному интеллекту на различных этапах её проведения. Определено значение ученических, родительских и профессиональных сообществ, выявлены области их пересечений, возникающие взаимосвязи и влияние на поддержку и развитие олимпиадного движения, в том числе через формирование в открытом образовательном пространстве специальной образовательной среды для изучения искусственного интеллекта.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования позволяют сформировать основные подходы к совершенствованию основных направлений и форм поддержки и развития олимпиадного движения в области искусственного интеллекта.

Выводы. В ходе исследования были выявлено, что основные направления, формы поддержки и развития олимпиадного движения по искусственному интеллекту в значительной степени обусловлены уникальными особенностями интеллектуальных состязаний в этой области и являются комплементарными. Установлено, что различные формы наставничества и менторства, используемые при подготовке школьников к олимпиаде по искусственному интеллекту, наиболее эффективны при наличии выстроенных взаимосвязей в ученических, профессиональных и родительских сообществах, поддержке социальных партнёров проводимых интеллектуальных состязаний в данной области, что существенно влияет на формирование и развитие специальной образовательной среды в открытом образовательном пространстве.

Ключевые слова: поддержка и развитие олимпиадного движения, одарённые в области искусственного интеллекта школьники, интеллектуальные состязания, наставничество, менторство, социальное партнёрство, специальная образовательная среда для изучения искусственного интеллекта, открытое образовательное пространство.

THE MAIN DIRECTIONS AND FORMS OF SUPPORT AND DEVELOPMENT OF THE OLYMPIAD MOVEMENT ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE

V. Zapalatskaya¹, A. Gorobets², O. Balabanova¹

¹Federal State University of Education

ul. Radio, 10a, Moscow, 105005, Russian Federation

²Department of Digital Transformation and Big Data of the Ministry of Education of the Russian Federation

ul. Lyusinovskaya, 51, Moscow, 115093, Russian Federation

Abstract

Aim. To identify and describe the main directions and forms of support and development of the Olympiad movement held within the framework of the All-Russian Olympiad of Schoolchildren in Artificial Intelligence.

Methodology and methods. In the course of the work, integrative, system-activity and personality-oriented methodological approaches were used. The materials presented in scientific articles of electronic databases (catalog of the Russian State Library, Elibrary, Web of Science, Scopus) became the material for analyzing the theoretical aspects of the problem under study. The main methods used in the study were the methods of analyzing literary sources, studying and analyzing educational practice, content analysis, comparative analysis, systematization and generalization of the theoretical and practical results obtained.

Results. The results of the study were the identification and description of the main directions and forms of support and development of the Olympiad movement in the field of artificial intelligence. The role of the Institute of mentoring in the preparation of participants in the Olympiad on artificial

intelligence at various stages of its implementation was established. The importance of student, parent and professional communities is determined, areas of their intersection are identified, emerging relationships and influence on the support and development of the Olympiad movement, including through the formation of a special educational environment for the study of artificial intelligence in an open educational space.

Theoretical and/or practical significance. The results of the study allow us to form basic approaches to improving the main directions and forms of support and development of the Olympiad movement in the field of artificial intelligence.

Conclusions. The study revealed that the main directions and forms of support and development of the Olympiad movement in artificial intelligence are largely due to the unique features of intellectual competitions in this field and are complementary. It has been established that various forms of mentoring used in preparing schoolchildren for the Artificial Intelligence Olympiad are most effective in the presence of built relationships in student, professional and parent communities, support from social partners of intellectual competitions in this field, which significantly affects the formation and development of a special educational environment in an open educational space.

Keywords: support and development of the Olympiad movement, students gifted in the field of artificial intelligence; intellectual competitions, mentoring, mentorship, social partnership, special educational environment for the study of artificial intelligence, open educational space

ВВЕДЕНИЕ

Вопросы изучения различных направлений и форм поддержки олимпиадного движения школьников в рамках проводимых предметных олимпиад относятся к числу наиболее обсуждаемых в связи с их значением для развития интеллектуального потенциала подрастающего поколения. К наиболее известным из основных направлений поддержки олимпиадного движения относят научно-методическую поддержку [1; 3; 11; 12; 14], включающую разработку специальных образовательных программ, пособий, курсов, организацию работы различных факультативов, кружков [4; 17] и информационную поддержку, заключающуюся в создании и ведении специальных информационных сайтов о проводимых олимпиадах, проведение вебинаров и мастер-классов. Отдельного внимания заслуживает такое направление, как тренинговые программы, реализуемые через организацию интенсивных семинаров и различных курсов для углублённой подготовки к олимпиадам, а также проведение специальных тренингов для развития исследовательских и аналитических

навыков. Важным направлением является материальная поддержка, предусматривающая финансирование участников на различных этапах проведения олимпиады и обеспечение участников, призёров, победителей олимпиад различными видами поощрения, такими как медали, грамоты, сертификаты, именные стипендии, подарки и другие виды поощрения. Стимулирование участия через введение поощрительных систем для наиболее активных участников олимпиад и публичное признание их успехов в различных средствах массовой информации и разного рода мероприятий также оказывает влияние на развитие олимпиадного движения. Необходимо также отметить важность организации специальных педагогических [6; 7] и психологических [8; 10] условий поддержки и сопровождения участников олимпиадного движения как наиболее важных условий развития детской одарённости [13; 15].

Характеризуя наиболее признанные формы поддержки олимпиадного движения, следует указать, что основными из них являются такие, как проведение внутренних школьных предметных олимпиад [2]; муниципального и регионального

этапов олимпиад, проведение летних и зимних школ на базе образовательных организаций или с привлечением их сотрудников для углублённого изучения определённых предметов; наставничество, предполагающее привлечение опытных педагогов и наиболее талантливых студентов для подготовки школьников к олимпиадам, а также организация конкурсов, фестивалей, научных проектов и исследовательских работ [9] по темам, связанным с предметными олимпиадами.

Олимпиадное движение в области искусственного интеллекта в России стало относительно новым явлением, поскольку оно возникло в 2019 г. в рамках Национальной технологической инициативы как комплексной программы по обеспечению мирового лидерства российских технологий к 2035 г. Ему предшествовало создание в 2018 г. «Академии искусственного интеллекта для школьников», образованной при участии «Сбербанка» и благотворительного фонда «Вклад в будущее». Этот проект для школьников, педагогов и их родителей, нацеленный на формирование интереса обучающихся к изучению искусственного интеллекта, с 2019 г. стал стартовой площадкой ежегодно проводимой Всероссийской междисциплинарной олимпиады школьников по профилю «Искусственный интеллект», организуемой Ассоциацией участников технологических кружков при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, как олимпиады третьей группы, включённой в соответствующий Перечень олимпиад. С 2021 г. олимпиадное движение реализуется как одно из направлений федерального проекта «Искусственный интеллект» Национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» и проводится в рамках Всероссийской олимпиады школьников по искусственному интеллекту, организатором которой является Министерство просвещения Российской Федерации. В 2024 г. была проведена первая Международная олимпиада школьников

по искусственному интеллекту, состоявшаяся в Болгарии.

Таким образом, вопросы, связанные с изучением основных направлений поддержки и развития олимпиадного движения в данной области, ограничены относительно небольшим временным периодом. Несмотря на данное обстоятельство, эти вопросы являются чрезвычайно актуальными, что обусловлено стремительностью темпов развития искусственного интеллекта и как области научного знания, и как области его прикладного применения, в частности, развития и создания новых технологий искусственного интеллекта, что в значительной степени определяет конкурентные преимущества страны в мировой экономике и темпы её развития.

Различные аспекты олимпиадного движения рассматривались в работах Н. Х. Агаханова, З. А. Аллаярова, О. Ю. Корсуновой, Т. Н. Лубинской, Б. Б. Мурзалина, Л. Б. Огурэ, Е. С. Павловой, А. С. Станкевич, И. И. Трубиной и др.

Целью исследования является выявление и описание основных направлений, а также форм поддержки и развития олимпиадного движения, проводимого в рамках Всероссийской олимпиады школьников по искусственному интеллекту. Задачами исследования стали выявление, описание и определение характерологических особенностей направлений и форм поддержки олимпиадного движения по искусственному интеллекту; установление связи новых направлений и форм поддержки олимпиадного движения с уникальными особенностями проводимой олимпиады; определение роли института наставничества и менторства в системе подготовки одарённых школьников к олимпиаде по искусственному интеллекту. Отдельной задачей является определение и описание элементов специальной многофункциональной образовательной среды для изучения школьниками искусственного интеллекта и выявление роли значимых сообществ по её формированию.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Основные направления, формы поддержки и развития олимпиадного движения в области искусственного интеллекта

Изучение материалов, касающихся проведения интеллектуальных состязаний в области искусственного интеллекта, несмотря на относительно небольшой срок существования данного направления олимпиадного движения, всё же позволяет выявить и детально описать основные направления и формы его поддержки и развития. Говоря о направлениях поддержки, следует отметить, что ведущими из них являются научно-методическая, информационно-консультационная, материальная, инфраструктурная поддержка, проведение научных исследований, международное сотрудничество и популяризация знаний об искусственном интеллекте.

Научно-методическая поддержка в основном заключается в разработке и реализации образовательных инициатив в области искусственного интеллекта. К ним относятся различные образовательные программы и тематические материалы, проведение специальных образовательных курсов и мастер-классов для участников олимпиады. Как правило, такая поддержка осуществляется непосредственно через официальный веб-сайт Всероссийской олимпиады школьников по искусственному интеллекту, однако значительная часть материалов, программ и курсов реализуется в том числе, через сайт «Академии искусственного интеллекта для школьников» и веб-сайт Национальной технологической олимпиады по профилю «Искусственный интеллект». Согласно материалам о Всероссийской олимпиаде по искусственному интеллекту, размещённым на её официальном сайте, такая работа ведётся непрерывно, в течение всего календарного года и проходит в виде организации открытых онлайн-занятий по подготовке к каждому этапу олимпиады, на которых

изучаются способы выполнения заданий прошедшего этапа олимпиады через разбор и решение типовых и реальных задач на языке программирования Python. В рамках данного направления научно-методической поддержки разработаны электронные сборники информационно-методических материалов о способах решения заданий Всероссийской олимпиады по искусственному интеллекту, сборник задач Олимпиады, сформирован пополняемый банк тренировочных заданий, содержащий аналогичные олимпиадные задачи для подготовки школьников к олимпиаде.

Важным элементом научно-методической поддержки являются проводимые тематические онлайн-лекции о последних исследованиях в области искусственного интеллекта на стыке машинного обучения и математической статистики. Отдельно рассматриваются общие перспективы развития сферы информационных технологий и основные направления развития технологий искусственного интеллекта.

Актуальным и востребованным направлением данного вида поддержки с 2023 г. стала методическая поддержка педагогов и организаторов образования, в рамках которой проходят установочные вебинары по вопросам участия школьников в олимпиаде, изучаются методические материалы о проведении регистрации на олимпиаду, подготовке к ней школьников, в частности, через разбор решений олимпиадных заданий в формате презентации. В региональные органы управления образованием с целью организации соответствующей работы направляются специально разработанные инструктивно-методические материалы.

Информационно-консультативное направление поддержки является при проведении олимпиады по искусственному интеллекту крайне важным, поскольку позволяет обеспечить информирование не только по основным актуальным и текущим вопросам, связанным с её

организацией и проведением, но также обеспечить разъяснительную работу для всех участников олимпиады – школьников, их учителей и родителей. Это направление деятельности обеспечивается целым рядом механизмов, таких как, например, поддержка специальных чатов для участников олимпиады как платформы формирования неформального сообществ участников. Крайне востребован такой вид информационной поддержки, как размещение на официальном сайте олимпиады ряда материалов в виде вебинаров по подготовке к отборочному этапу олимпиады, по разбору решений заданий отборочного этапа с участием экспертов методической комиссии, а также по подготовке участников и разбору решений заданий основного и заключительного этапа олимпиады. Консультационное сопровождение, организуемое в виде «Горячей линии» для участников олимпиады и их педагогов-наставников, ведётся с использованием различных видов связи: по электронной почте, в специальной сети «ВКонтакте», в мессенджере «Телеграмм»; для оперативного консультационного сопровождения используется мобильная связь. Для консультационного сопровождения участников заключительного этапа олимпиады и их сопровождающих организуются специальные чаты, такие как «Финалисты Олимпиады», «Тестирование», «Срочные оповещения», «Общение и Логистика». В рамках консультационного сопровождения организуется работа операторов для приёма обращений по электронной почте и ответов на обращения в чатах сетей «Телеграмм» и «ВКонтакте», подготовки скриптов ответов на часто задаваемые вопросы ответов на обращения в течение суток. При проведении заключительного этапа олимпиады оперативные ответы предоставляются в течение времени от нескольких минут до часа. Скрипты с ответами на наиболее часто задаваемые вопросы по организации тренировочного этапа, регистрации на олимпиаду,

отборочному, основному и заключительному этапу, а также инструкции для участников с Регламентами участия в отборочном, основном и заключительном этапах размещаются на сайте олимпиады в специальных разделах. Помимо этого, в рамках информационной поддержки олимпиады разрабатываются специальные буклеты для школ и образовательных организаций дополнительного образования об олимпиаде, баннеры для печати и для сайтов с целью размещения их в образовательных организациях с приглашением к участию в олимпиаде, а также методические материалы для педагогов и организаторов олимпиады о проведении классных часов об искусственном интеллекте и о Всероссийской олимпиаде по искусственному интеллекту.

Материальное направление поддержки олимпиады по искусственному интеллекту заключается в финансировании организации и проведения каждого из этапов олимпиады, выделения специальных средств для награждения призёров и победителей грамотами, сертификатами, именными стипендиями. Особенностью данной олимпиады стала выраженная система поощрений учителей и педагогов дополнительного образования, общеобразовательных организаций и организаций дополнительного образования. К ней относится награждение педагогов, подготовивших её участников, такими наградами, как сертификаты педагога-наставника участника Олимпиады, Благодарственные письма Организационного комитета педагогу-наставнику победителя или призёра Олимпиады, сертификаты образовательной организации – организаторов Олимпиады.

Значимыми для развития олимпиадного движения по искусственному интеллекту являются также такие направления поддержки, как:

– сотрудничество с университетами и исследовательскими институтами для установления партнёрства и поддержки талантливых школьников;

– инфраструктурная поддержка, заключающаяся в обеспечении всеми необходимыми для проведения подобных интеллектуальных состязаний ресурсами, включая аппаратное и программное обеспечение, а также создание наиболее удобных площадок для проведения соревнований;

– поддержка совместных научных исследований и проектов по искусственному интеллекту, организация публикаций и конференций по результатам олимпиады;

– международное сотрудничество путём организации участия страны в конкурсах и выставках, а также обмена опытом с другими странами и организациями в области развития искусственного интеллекта;

– популяризация олимпиадного движения через реализацию специально создаваемых под эти цели программ для молодежи, а также проведение рекламных компаний для повышения осведомлённости населения в области искусственного интеллекта.

К основным формам поддержки и развития олимпиадного движения по искусственному интеллекту необходимо отнести такие, как:

– проведение различных этапов олимпиады, начиная с регистрации и заканчивая финалом и организацией международного этапа олимпиады; выполнение дополнительных задач, например, по разработке образовательных материалов, формирования задач и тестовых заданий; создания эффективной IT-платформы для проведения соревнований, тестирования работ участников, автоматизированной проверки результатов и обеспечения взаимодействия между участниками и организаторами. Важной задачей является подготовка судей, имеющих опыт в области искусственного интеллекта, понимания критериев оценки и навыков в вопросах кодирования и анализа алгоритмов;

– организация проведения вебинаров, тренингов, мини-тренингов и научно-практических конференций для

учителей по вопросам подготовки школьников к проведению олимпиады по искусственному интеллекту;

– менторская поддержка через привлечение к организации и проведению олимпиады экспертов и профессионалов для наставничества участников;

– организация и проведение сетевых мероприятий-хакатонов, симпозиумов и встреч;

– создание специальных сообществ-клубов и ассоциаций вокруг олимпиады для обмена знаниями и опытом;

– публикация материалов олимпиады через издание сборников трудов, методических указаний и пособий по результатам олимпиады.

Характеризуя основные направления и формы поддержки и развития олимпиадного движения по искусственному интеллекту, необходимо отметить, что они тесно взаимосвязаны с уникальными особенностями этих интеллектуальных состязаний [5] и в значительной степени определяются ими.

Наставничество и менторство в системе подготовки участников олимпиады по искусственному интеллекту

Институт наставничества и менторства как форма поддержки олимпиадного движения получил своё особое развитие, будучи чрезвычайно актуальным видом передачи наиболее ценных теоретических знаний и прикладных навыков в области искусственного интеллекта, а также крайне востребованным видом обучения наиболее одарённых школьников [18]. Особенно ярко проявляется значение наставничества и менторства при подготовке школьников к проведению заключительного и международного этапа олимпиады, задания которых отличаются от подготовительного и основного этапов своей сложностью и требуют от участников олимпиады для своего решения не только специальных знаний и прикладных навыков, но и креативности, гибкости, умения работать в команде, быстро адаптироваться и находить новые

решения в условиях сжатого времени и неопределённости [5].

Различные программы наставничества, получившие своё развитие в последние три года проведения олимпиадного движения, охватывают различные направления подготовки одарённых школьников к этому виду интеллектуальных состязаний. Одним из них является направление, связанное с профессиональной ориентацией и заключающееся в создании индивидуальной образовательной траектории одарённых школьников с помощью наставников и менторов – ведущих специалистов – исследователей данных и разработчиков технологий искусственного интеллекта, дата - инженеров, руководителей IT-направлений ведущих компаний в сфере искусственного интеллекта. Наиболее активными участниками данных программ и разработчиками сайта проекта наставничества в сфере технологий искусственного интеллекта являются такие социальные партнёры олимпиады как «Сбер», Департамент государственной политики и управления в сфере общего образования Минпросвещения России, благотворительный фонд «Вклад в будущее», Ассоциация «Альянс в сфере искусственного интеллекта», команда прикладных исследований (ML), специализирующаяся на разработке продуктов, основанных на машинном обучении, для различных сервисов внутри социальной сети.

Образовательная и профориентационная составляющая института менторства и наставничества широко реализуется в рамках олимпиады по искусственному интеллекту путём организации интенсивного погружения финалистов олимпиады в научные и прикладные приложения технологий искусственного интеллекта. Для этого, например, университетом «Иннополис» проводятся специальные экскурсии в лаборатории робототехники, дающим школьникам возможность детально ознакомиться с функциями и особенностями оборудова-

ния, рабочими моделями роботов, взаимодействующих с окружающей средой и людьми; в формате карьерной гостиной Университет Иннополис, НИУ ВШЭ, SM Lab и VK представляют свои стенды и образовательные программы по различным направлениям искусственного интеллекта и информационных технологий. Специальные лектории с привлечением учёных-исследователей из университетов – партнёров олимпиады проводятся ассоциацией «Альянс в сфере искусственного интеллекта», НИУ ВШЭ, МФТИ, ИТМО и университетом «Иннополис». Кроме того, для финалистов олимпиады организуются посещения ведущих компаний России, разрабатывающих и внедряющих технологии искусственного интеллекта – VK, «Сбер» и VizionLabs. Регулярными стали встречи участников заключительного этапа олимпиады с её организаторами, позволяющие прояснить различные аспекты и виды взаимодействия школьников с их наставниками и менторами. Помощь наставников и менторов, как отмечает И. И. Трубина, носит разноуровневый характер – мотивационный, организационный и теоретический, активизируя такие виды процесса профессионального самоопределения, как мотивационно-эмоциональный, познавательно-интеллектуальный и практико-поведенческий [16].

Формирование специальной образовательной среды для изучения искусственного интеллекта

Формирование специальной образовательной среды для изучения искусственного интеллекта имеет свои особенности, связанные непосредственно с предметом изучения и свойствами создаваемой среды. К последним относятся требования многофункциональности, целостности и мотивирующие свойства среды. Такая среда отображает уникальные особенности интеллектуальных состязаний, проводимых в области искус-

ственного интеллекта [5] и может быть реализована в открытом образовательном пространстве при условии включения в неё ряда характерных элементов, представленных в таблице 1.

Отдельного изучения в качестве организующего и связующего элемента многофункциональной целостной среды, выполняющего роль своеобразного образовательного ресурса для изучения

Таблица 1 / Table 1

Характеристика элементов многофункциональной образовательной среды для изучения искусственного интеллекта / Characteristics of the elements of a multifunctional educational environment for the study of artificial intelligence

Элемент образовательной среды	Характерные особенности
Учебные материалы	Учебники и руководства по искусственному интеллекту. Онлайн-курсы (Coursera, edX, Udacity, др.). Видеолекции и семинары
Практические задания и проекты	Лабораторные работы. Проекты для реализации алгоритмов и моделей искусственного интеллекта Участие в конкурсах, например, таких как Kaggle
Программные инструменты и библиотеки	Языки программирования (Python, R и др.). Библиотеки для машинного обучения (TensorFlow, PyTorch, Scikit-learn и др.). Инструменты для обработки данных (Pandas, NumPy)
Обратная связь, менторство и наставничество	Преподаватели-наставники и менторы, оказывающие необходимую помощь и поддержку в изучении различных аспектов искусственного интеллекта. Обсуждение и предоставление рецензии на выполненные проекты
Сообщества и сотрудничество	Форумы и группы (такие, как например Stack Overflow, Reddit). Группы изучения искусственного интеллекта и машинного обучения
Компьютерная инфраструктура	Доступ к оборудованию (графические процессоры, облачные вычисления). Платформы для выполнения вычислений (Google Colab, Jupyter Notebooks)
Исследования и литература	Научные статьи и журналы, конференции по искусственному интеллекту. Подписка на актуальные публикации и блоги
Этические и социальные аспекты	Изучение вопросов этики в искусственном интеллекте. Обсуждение влияния искусственного интеллекта на общество и рынок труда
Игровые и симуляционные платформы	Игры, помогающие в изучении искусственного интеллекта (OpenAI Gym). Симуляторы для тестирования алгоритмов обучения
Аудиовизуальные ресурсы	Подкасты, вебинары и другие форматы изучения искусственного интеллекта

искусственного интеллекта заслуживают значимые сообщества, к которым можно отнести ученические, профессиональные и родительские сообщества, объединяющие участников интеллектуальных состязаний в сфере искусственного интеллекта, институт менторства и наставничества с институтом родительства. Каждому из них принадлежит своя роль и соответствующие ей формы взаимодействия, имеющие как особенные, так и общие для них черты в каждом конкретном сообществе; они различаются уровнем обсуждения различных

аспектов одного и того же вопроса, уровнем взаимодействия членов сообщества с другими участниками олимпиадного движения, а также уровнем поддержки и уровнем организации самого обсуждения. При этом необходимо отдельно отметить выявленные области значимых смысловых пересечений обсуждаемых сообществами вопросов, составляющих образовательный, мотивационный и профориентационный ресурс данной образовательной среды. Описание особенностей этого ресурса представлено в таблице 2.

Таблица 2 / Table 2

Формы взаимодействия в значимых сообществах как элемент образовательной среды для изучения искусственного интеллекта / Forms of interaction in significant communities as an element of the educational environment for the study of artificial intelligence

Формы взаимодействия в ученическом сообществе	Формы взаимодействия в профессиональном сообществе	Формы взаимодействия в родительском сообществе	Области значимых смысловых пересечений обсуждаемых вопросов как ресурс для формирования образовательной среды по изучению искусственного интеллекта
Сетевое взаимодействие для реализации проектов	Сетевые мероприятия (Networking Events) – конференции, симпозиум, семинары	Онлайн-встречи и собрания для обсуждения актуальных вопросов, проблем и успехов детей в изучении искусственного интеллекта	Сетевое взаимодействие по проблемам изучения искусственного интеллекта
Реализация совместных с другими школьниками проектов	Вебинары и онлайн-курсы	Вебинары и лекции для родителей школьников, участвующих в олимпиаде по искусственному интеллекту	Вебинары, лекции, тренинги, обучающие онлайн-курсы, мастер-классы

Таблица 2 / Table 2 (продолжение)

Семинары и конференции	Мастер-классы и тренинги	Работа с психологами и консультантами, включающая проведение консультаций, тренингов и обеспечение поддержки в кризисных ситуациях	Семинары и конференции
Чат-сессии в виде диалога, дискуссии, обсуждений и коммуникации по вопросам изучения искусственного интеллекта	Круглые столы и встречи с экспертами	Организация клубов по интересам детей по различным направлениям изучения искусственного интеллекта	Встречи по вопросам, связанным с изучением искусственного интеллекта
Форумы	Форумы и обсуждения на специализированных платформах для обмена мнениями и решения практических задач	Онлайн -формы и группы в социальных сетях для обмена мнениями, постановки вопросов и обсуждения ответов	Форумы и обсуждения вопросов, связанных с изучением искусственного интеллекта
Группы в социальных сетях	Консультации и менторство	Организация совместных событий	Создание тематических групп в социальных сетях
Участие в вебинарах	Кейсы для обсуждения практических примеров	Информационные рассылки	Ведение подкастов и видеоблогов по тематике искусственного интеллекта
Ведение блогов	Подкасты и видеоблоги		Реализация совместных научных и исследовательских проектов по отдельным вопросам изучения искусственного интеллекта

Таблица 2 / Table 2 (окончание)

Формирование исследовательских групп	Публикации и научные статьи		Публикации
Краудсорсинг	Краудсорсинг	Краудсорсинг как участие в совместном обсуждении идей, связанных с реализацией образовательных инициатив в области искусственного интеллекта	Краудсорсинг

Рассмотренные выше значимые области смысловых пересечений вопросов, обсуждаемых в этих сообществах, позволяют сделать вывод о том, что несмотря на различную степень и глубину профессионального погружения в теоретические и прикладные вопросы развития этой области знания, указанные формы взаимодействия, осуществляемые как внутри, так и между самим сообществами, способны выступить в качестве основы особого ресурса, позволяющего сформировать многофункциональную образовательную среду для изучения искусственного интеллекта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя основные итоги изучения основных направлений и форм поддержки и развития олимпиадного движения по искусственному интеллекту, необходимо отметить следующее. Традиционно существующие и получившие своё развитие в течение обозримого исторического периода существования Всероссийской предметной олимпиады школьников направления и формы поддержки олимпиадного движения в рамках проведения Всероссийской олимпиады школьников по искусственному интеллекту претерпели определённую трансформацию, связанную в первую очередь с уникальными

особенностями данной олимпиады – её междисциплинарным характером, практико-ориентированностью и прикладным характером, необходимостью владения специальными языками и навыками программирования, использованием специальных инструментов и библиотек, решением задач с высокой степенью неопределённости и в сжатые сроки, учётом этических соображений, навыками командной работы, наличием навыков и склонности к исследовательской и инновационной работе [5]. Выявленные и описанные новые направления и формы поддержки олимпиадного движения, такие как реализация образовательных инициатив и проектов через перевод в онлайн-режим традиционных и инновационных форм изучения искусственного интеллекта, формирование специальной инфраструктуры, создание специализированной платформы для проведения соревнований, персонифицированный уровень информационно-консультационной поддержки, использование социальных сетей для организации обсуждения опыта проведения и результатов олимпиады, организованное сотрудничество с университетами и исследовательскими институтами для реализации совместных научных проектов и исследований способствуют развитию теоретического

и прикладного знания в области искусственного интеллекта. Такие формы поддержки и развития олимпиадного движения как осуществление социального партнёрства ведущих компаний, занимающихся разработкой новых технологий искусственного интеллекта, реализация программ наставничества и менторства, использование новых форм интеллектуального погружения в современную проблематику этой области знаний составляют мощную мотивационную, профориентационную и познавательную составляющую развития личностной сферы одарённых школьников.

Выявленные и описанные элементы образовательной среды для изучения искусственного интеллекта позволяют охарактеризовать её как многофункциональную, мотивирующую и целостную, наиболее полно реализуемую в условиях открытого образовательного пространства. Значимыми сообществами для формирования данной среды являются ученические, профессиональные и родительские сообщества, объединённые общей тематикой искусственного интеллекта. Области смысловых пересече-

ний осуждаемых в этих сообществах вопросов, посвящённых теоретическим и прикладным проблемам искусственного интеллекта, являются особым ресурсом для создания многофункциональной образовательной среды по изучению искусственного интеллекта одарёнными школьниками.

Таким образом, выявленные и описанные в процессе исследования основные направления и формы поддержки и развития олимпиадного движения по искусственному интеллекту дополняют существовавшие ранее в рамках Всероссийской предметной олимпиады школьников. При этом инновационное наполнение описанных направлений и форм поддержки олимпиады по искусственному интеллекту способно вывести целый ряд предметных направлений олимпиадного движения на новый уровень развития, предполагающий использование современных инструментов для более эффективной организации соревнований, проводимых с целью подготовки будущей интеллектуальной элиты страны.

Дата поступления в редакцию 08.11.2024

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаханов Н. Х. Научно-методическое обеспечение работы с математически одарёнными детьми в многоуровневой системе предметных олимпиад и конкурсов: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Елец, 2022. 53 с.
2. Аллаяров З. А. Подготовка школьников к участию в олимпиадах, конкурсах в образовательной организации // Педагогический журнал Башкортостана. Проблемы современной психологии и педагогики. 2018. №4 (77). С. 48–55.
3. Афендикова М. А. Креативная личностно и профессионально ориентированная технология профильного обучения математике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2004. 23 с.
4. Багрова Н. В. Индивидуализация обучения химии в школьных творческих мастерских во внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2017. 20 с.
5. Запалацкая В. С., Балабанова О. А. Особенности обучения школьников, одарённых в области искусственного интеллекта // Московский педагогический журнал. 2024. №4. С.
6. Корсунова О. Ю. Педагогические условия организации интеллектуально-творческих ученических олимпиад: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 23 с.
7. Лазарев В. А. Педагогическое сопровождение одарённых старшеклассников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2005. 33 с.
8. Лактионова Е. Б., Баева И. А., Орлова А. В. Роль образовательной среды в психологическом благополучии учащихся специализированных и общеобразовательных школ // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2020. №197. С. 31–41.
9. Лубинская Т. Н. Формирование исследовательских умений и навыков старшеклассников в процессе подготовки к конкурсам и олимпиадам: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2010. 30 с.

10. Мурзалин Б. Б., Ибрагимов В. Н. Психолого-педагогические особенности подготовки школьников к олимпиадам // Молодой учёный. 2021. №43 (385). С. 270–271.
11. Огурэ Л. Б. Многопредметная образовательная олимпиада как дидактическая форма организации и активизации интеллектуальной деятельности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 24 с.
12. Павлова Е. С. Методика использования систем задач как средства развития одарённости при подготовке школьников к олимпиадам по информатике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2014. 26 с.
13. Панов В. И. Одарённость как проблема современного образования // Материалы I Всероссийской конференции «Психология сознания: современное состояние и перспективы / Самара, 29 июня – 1 июля 2007 года. Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, 2007. С. 477.
14. Станкевич А. С. Методология и технические решения для проведения олимпиад по информатике и программированию: автореф. дис. ... канд. техн. наук. СПб., 2011. 18 с.
15. Тетина С. В., Ильясов Д. Ф. Развитие дивергентного мышления старшеклассников средствами предметной олимпиады школьников // Мир науки, культуры, образования. 2019. №4 (77). С. 161–163.
16. Трубина И. И. Портрет финалиста олимпиады по искусственному интеллекту // Тенденции развития науки и образования. 2022. №85. С. 28–36.
17. Шадрин В. Ю. Развитие математической одарённости подростка в рамках поливариантности форм дополнительного образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1–1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?Id=17993> (дата обращения: 23.10.2024).
18. Lakind D., Atkins M., Eddy J. M. Youth mentoring relationships in context: mentor perceptions of youth, environment, and the mentor role // Children and youth services review. 2015. №53. P. 52–60.

REFERENCES

1. Agakhanov N. H. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie raboty s matematicheski odaryonnymi det'mi v mnogourovnevnoj sisteme predmetnyh olimpiad i konkursov: avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk* [Scientific and methodological support for working with mathematically gifted children in a multi-level system of subject Olympiads and competitions: abstract of Dr. Sci. thesis in Pedagogy]. Elec, 2022. 53 p.
2. Allayarov Z. A. [Preparing schoolchildren for participation in Olympiads, competitions in an educational organization]. In: *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. Problemy sovremennoj psichologii i pedagogiki* [Pedagogical Journal of Bashkortostan. Problems of Modern Psychology and Pedagogy], 2018, no. 4 (77), pp. 48–55.
3. Afendikova M. A. *Kreativnaya lichnostno i professional'no orientirovannaya tekhnologiya profil'nogo obucheniya matematike: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Creative personally and professionally oriented technology of specialized teaching in mathematics: abstract of Cand. Sci. thesis in Pedagogy]. Voronezh, 2004. 23 p.
4. Bagrova N. V. *Individualizaciya obucheniya himii v shkol'nyh tvorcheskikh masterskih vo vneurochnoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Individualization of Chemistry Teaching in School Creative Workshops in Extracurricular Activities: abstract of Cand. Sci. thesis in Pedagogy]. St. Petersburg, 2017. 20 p.
5. Zapalatskaya V. S., Balabanova O. A. [Features of Teaching Students Gifted in the Field of Artificial Intelligence]. In: *Moskovskij pedagogicheskij zhurnal* [Moscow Pedagogical Journal], 2024, pp. 4, pp.
6. Korsunova O. Yu. *Pedagogicheskie usloviya organizacii intellektual'no-tvorcheskikh uchenicheskikh olimpiad: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical Conditions for Organizing Intellectual and Creative Student Olympiads: abstract of Cand. Sci. thesis in Pedagogy]. Moscow, 2003. 23 p.
7. Lazarev V. A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie odaryonnykh starsheklassnikov: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Pedagogical Support for Gifted High School Students: abstract of Dr. Sci. thesis in Pedagogy]. Yaroslavl, 2005. 33 p.
8. Laktionova E. B., Baeva I. A., Orlova A. V. [The role of educational environment in psychological well-being of students in specialized and general education schools]. In: *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* [Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen], 2020, no. 197, pp. 31–41.

9. Lubinskaya T. N. *Formirovanie issledovatel'skih umenij i navykov starsheklassnikov v processe podgotovki k konkursam i olimpiadam: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of research skills and abilities of high school students in preparation for competitions and olympiads: abstract of Cand. Sci. thesis in Pedagogy]. Kirov, 2010. 30 p.
10. Murzalin B. B., Ibragimov V. N. [Psychological and pedagogical features of preparing schoolchildren for olympiads]. In: *Molodoy uchyonyj* [Young scientist], 2021, no. 43 (385), pp. 270–271.
11. Ogure L. B. *Mnogopredmetnaya obrazovatel'naya olimpiada kak didakticheskaya forma organizatsii i aktivizatsii intellektual'noj deyatel'nosti shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Multi-subject educational Olympiad as a didactic form of organizing and activating the intellectual activity of schoolchildren: abstract of Cand. Sci. thesis in Pedagogy]. Moscow, 2004. 24 p.
12. Pavlova E. S. *Metodika ispol'zovaniya sistem zadach kak sredstva razvitiya odaryonnosti pri podgotovke shkol'nikov k olimpiadam po informatike: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methodology for using problem systems as a means of developing giftedness in preparing schoolchildren for computer science olympiads: abstract of Cand. Sci. thesis in Pedagogy]. Volgograd, 2014. 26 z.
13. Panov V. I. *Ogaryonnost' kak problema sovremennogo obrazovaniya* // *Materialy I Vserossiyskoj konferentsii «Psihologiya soznaniya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy* / Samara, 29 iyunya – 1 iyulya 2007 goda [Giftedness as a problem of modern education // Proceedings of the I All-Russian Conference "Psychology of Consciousness: Current State and Prospects / Samara, June 29 - July 1, 2007]. Samara, Samara National Research University named after Academician S. P. Korolev, 2007, p. 477.
14. Stankevich A. S. *Metodologiya i tekhnicheskie resheniya dlya provedeniya olimpiad po informatike i programmirovaniyu: avtoref. dis. ... kand. tekhn. nauk* [Methodology and technical solutions for holding Olympiads in computer science and programming: abstract of Cand. Sci. thesis in Technology]. St. Petersburg, 2011. 18 p.
15. Tetina S. V., Ilyasov D. F. [Development of divergent thinking of seniors by means of the subject Olympiad for school students]. In: *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education], 2019, no. 4 (77), pp. 161–163.
16. Trubina I. I. [Portrait of the finalist of the Olympiad on artificial intelligence]. In: *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya* [Trends in the development of science and education], 2022, no. 85, pp. 28–36.
17. Shadrin V. Yu. [The development of mathematical gifted adolescents within multiplicity of forms of additional education]. In: *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2015, no. 1-1. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?Id=17993> (accessed: 23.10.2024).
18. Lakind D., Atkins M., Eddy J. M. Youth mentoring relationships in context: mentor perceptions of youth, environment, and the mentor role. In: *Children and youth services review*, 2015, no. 53, pp. 52–60.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Запалацкая Вероника Станиславовна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела планирования и учёта научно-исследовательской деятельности управления развития науки Государственного университета просвещения;
e-mail: zvs-so@yandex.ru

Горобец Андрей Валерьевич – директор Департамента цифровой трансформации и больших данных Министерства просвещения Российской Федерации;

Балабанова Ольга Анатольевна – заместитель начальника управления развития науки Государственного университета просвещения;
e-mail: oa.balabanova@eduprosvet.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Veronika S. Zapalatskaya – Cand. Sci. (Pedagogical Sciences), Senior Researcher at the Department of Planning and Accounting of Research Activities of the Department of Science Development of Federal State University of Education;
e-mail: zvs-so@yandex.ru

Andrey V. Gorobets – Director of the Department of Digital Transformation and Big Data of the Ministry of Education of the Russian Federation;

Olga A. Balabanova – Deputy head of the Department of Science Development of Federal State University of Education;

e-mail: oa.balabanova@eduprosvet.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Запалацкая В. С., Горобец А. В., Балабанова О. А. Основные направления, формы поддержки и развития олимпиадного движения по искусственному интеллекту // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 6–21.

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-6-21

FOR CITATION

Zapalatskaya V. S., Gorobets A. V., Balabanova O. A. Main directions, forms of support and development of the Olympiad movement on artificial intelligence. In: Moscow Pedagogical Journal. 2025, no. 1, pp. 6–21.

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-6-21

УДК 378.14

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-22-36

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ШКОЛЫ

Крупченко А. К.*Государственный университет просвещения**105005 Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2, Российская Федерация*

Аннотация

Цель статьи заключается в раскрытии ценностных стратегий как концептуальных основ целостного педагогического коллектива школы, направленного на организацию, управление и реализацию предметно-воспитывающей функции образования и выявление проблем и перспектив его развития с целью формирования гражданской идентичности у обучающихся.

Методы. В исследовании использовалась информация из научных источников и нормативных документов по теме работы, применялись теоретические методы анализа и обобщения, а также аналитико-статистические методы квалитметрии в процессе экстраполяции и логического сравнения информации.

Научная новизна заключается в выявлении ценностей воспитания и обучения для профессионального развития целостного педагогического коллектива, а также в уточнении наиболее значимых аксиологических концептов как ориентиров учебно-образовательного единства в командной работе педагогического коллектива. Практическая значимость предполагает реализацию выявленных аксиологических стратегий единства обучения и воспитания, консолидирующих деятельность педагогического коллектива образовательной организации.

Результаты исследования. Рассмотрены концептуальные основы целостного педагогического коллектива, отражающие ценности единства обучения и воспитания. Реализован опыт исследования ценностных ориентаций педагогических работников в логике аксиологической взаимосвязи педагогического коллектива, учащихся, института семьи и государства. Выявлены проблемы и предложены перспективы их преодоления в форме аксиологических стратегий профессионального развития целостного педагогического коллектива школы.

Выводы. Установлено, что целостность педагогического коллектива играет ключевую роль в формировании и реализации национальных ценностей в образовательном процессе. Акцентуация на единстве и целостности педагогических коллективов школы поставила вопрос необходимости укрепления ценностей коллективной деятельности в условиях современной школы.

Ключевые слова: ценностные ориентации педагога, аксиологизация образования, функциональные характеристики, целостность педагогического коллектива школы, единство обучения и воспитания

Благодарности. Исследование выполнено в рамках государственного задания №073-00039-24-11 по теме «Концепция профессионального развития целостных педагогических коллективов школ».

AXIOLOGICAL STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF HOLISTIC SCHOOL TEACHING STAFF

A. Krupchenko

*Federal State University of Education,
ul. Radio, 10A, building 2, Moscow, 105005, Russian Federation*

Abstract

Aim. To determine value strategies as conceptual foundations of the integral teaching staff of the school, aimed at organizing, managing and implementing the subject-educational function of education and identifying problems and prospects for its development in order to form a civic identity in students.

Methods. The study used information from scientific sources and regulatory documents on the topic of work, applied theoretical methods of analysis and generalization, as well as analytical and statistical methods of qualimetry in the process of extrapolation and logical comparison of the information.

Scientific novelty. Article identifies the values of education and training for the professional development of the integral teaching staff and in clarifying the most significant axiological concepts as guidelines for educational unity in the teamwork of the teaching staff. Practical significance involves the implementation of the identified axiological strategies for the unity of training and education, consolidating the activities of the teaching staff of the educational organization.

Research results. The conceptual foundations of an integral teaching staff reflecting the values of the unity of training and education are considered. The experience of studying the value orientations of teaching staff in the logic of the axiological relationship of the teaching staff, students, the institution of family and the state is implemented. Problems are identified and prospects for overcoming them in the form of axiological strategies for the professional development of the integral teaching staff of the school are proposed.

Conclusions. It has been established that the integrity of the teaching staff plays a key role in the formation and implementation of national values in the educational process. The emphasis on the unity and integrity of the teaching staff of the school raised the issue of the need to strengthen the values of collective activity in the conditions of a modern school.

Keywords: value orientations of a teacher, axiologization of education, functional characteristics, integrity of school teaching staff, unity of training and education

Acknowledgements: the work was carried out within the framework of the state assignment 073-00075-23-04 on the topic "The concept of professional development of integral teaching staffs of schools".

Процессы воспитания и обучения должны быть неразрывными... И важно, чтобы в них участвовал весь педагогический коллектив...

В. В. Путин

*Заседание Президиума
Госсовета, 25.10.2021*

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования профессионального развития целостного педагогического коллектива школы обуслов-

лена потребностью в консолидации всех ресурсов системы образования, направленных на решение приоритетных задач государства в интересах сохранения образовательного суверенитета страны, модернизации стратегий управления учебно-воспитательным процессом педагогическими коллективами школ. Исследование ценностей целостного коллектива школы продиктовано аксиологизацией образования, предусматривающей единство и целостность воспитания социально ответственного гражданина России.

Акцентуация современного образования на воспитании подрастающего поколения на основе отечественных духовно-нравственных ценностей обозначена в нормативных документах государственной образовательной политики, выдвигающих в том числе требования и к педагогам как членам школьной команды педагогического коллектива образовательной организации [4]. Так, базовые требования системы образования к педагогу, изложенные в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», указывают на владение такими компетенциями, как: УК–3 «способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде», и ОПК – 4 «способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей»¹. Положение профессионального стандарта «Педагог» указывает на создание и поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации, что может рассматриваться как ценностный ориентир для профессионального развития целостного педагогического коллектива школы, стремящегося к реализации воспитательных возможностей различных видов деятельности педагога. Цифровизация как приоритетное направление развития образовательной системы РФ отражена в профессиональном стандарте «Педагог» в расширенной интерпретации: общепользовательская, общепедагогическая, предметно-педагогическая и ИКТ-компетентность соответствующей

области человеческой деятельности² [14].

Анализ нормативно-правовых документов демонстрирует повышенное внимание к вопросу профессионального развития коллективов и обусловил появление ряда актуальных концепций. Так, в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России констатируется, что целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является «воспитание, социально-педагогическая поддержка, становление и развитие высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России» [5, с. 11].

Актуальность задач исследования подтверждает и положение Проекта Концепции воспитания и развития личности гражданина России в системе образования (Институт воспитания, РАО, 2024), которое указывает на то, что «результативность процесса воспитания и развития личности в образовательной организации во многом зависит от единства и целостности педагогического коллектива, его способности и готовности реализовывать и управлять ценностно-целевой и содержательно-методической урочной и внеурочной работой»³.

В проекте Концепции «Школа Минпросвещения России» (Минпросвещения РФ, 2024), которая центрируется на идее разработки эталонного образца школы, где достигаются высокие образовательные результаты, представляется

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования Уровень высшего образования Бакалавриат Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. №1426). URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения: 20.10.2024).

² Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. №544н «Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 08.09.2024)

³ Концепция воспитания и развития личности гражданина России в системе образования. Институт воспитания РАО (Проект, 2024). URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbfk0u.xn--p1ai/upload/iblock/c63f> (дата обращения: 09.09.2024).

«воспитательная деятельность, выстраивающаяся вокруг решения задачи по формированию российской гражданской идентичности обучающихся как составляющей их социальной идентичности на основе применения успешных отечественных практик в системе образования и использования конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощи семье в решении вопросов воспитания ребёнка». Непрерывное профессиональное развитие предусматривает поддержку и развитие личностных и профессиональных компетенций педагогических работников, включающих наставничество, адресную помощь и сопровождение, максимальное использование потенциала каждого члена команды, укрепление коллегиального сотрудничества, высокий уровень взаимопонимания в коллективе, направленных на достижение общих целей наиболее эффективными и действенными способами. А создание безопасного и комфортного образовательного пространства, обеспечивающего атмосферу доброжелательности, доверия, требовательности и заботы о каждом, как в физическом, так и в эмоциональном плане, способствуют высоким достижениям в профессиональном, интеллектуальном и личностном развитии педагогов и позволяет дать объективную оценку вклада каждого педагога в коллективные результаты школьной команды¹. Решению данных задач посвящены проводимые исследования, актуализирующие готовность педагога-наставника к реализации духовно-нравственного воспитания обучающихся, акцентирующие внимание не только на сформированности компетенций отдельной личности педагога, но и на её способности вносить вклад в реализацию коллективных решений, способствующих профессиональному развитию

целостностных педагогических коллективов школ² [1; 3; 4].

Анализ литературы. Теоретическими предпосылками ценностного измерения профессионального развития целостного педагогического коллектива явились работы учёных и педагогов-исследователей, рассматривающих проблемы формирования его единства через целостность педагогического процесса (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, В. М. Коротов, В. В. Краевский, Б. Т. Лихачёв, Е. А. Селюкова, В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов, С. Л. Фоменко и др.)³⁴ [10], под которым понимается высший уровень его развития, представляющий единство и гармоничное взаимодействие всех его компонентов и основных функций: образовательной, развивающей и воспитательной, а также труды Н. Д. Гальсковой, А. В. Кирьяковой, В. А. Сластёнина, Е. Г. Таревой, Г. И. Чижаковой, и др., характеризующие содержательные и функциональные компоненты педагогической аксиологии как междисциплинарной области педагогического знания, рассматривающей образование, воспитание, обучение и педагогическую деятельность как основные человеческие ценности [6; 11].

Е. Н. Шиянов, акцентируя внимание на многогранности функций педагогического коллектива в школе, выделяет и такие важные её функциональные характеристики, как самосовершенствование и саморазвитие, взаимодействие с ученическим коллективом и взаимодействие с социальной средой, которые способствуют единству и целостности образовательно-воспитательного процесса [11].

¹ Концепция «Школа Минпросвещения России». Проект «Школа Минпросвещения России». Концепция. URL: <https://smp.edu.ru/concept> (дата обращения: 09.09.2024).

² Концепция «Школа Минпросвещения России». Проект «Школа Минпросвещения России». Концепция. URL: <https://smp.edu.ru/concept> (дата обращения: 09.09.2024).

³ Сластёнин В. А. Педагогика: учебник для студенческих учреждений сред. проф. образования. М.: Академия, 2013. 496 с.

⁴ Концепция «Школа Минпросвещения России». Проект «Школа Минпросвещения России». Концепция. URL: <https://smp.edu.ru/concept> (дата обращения: 09.09.2024).

Е. А. Селюкова, описывая функции педагогического коллектива в образовательной организации, системообразующей называет управленческую функцию, которая обеспечивает качество образования, при этом организационно-деятельностная функция отвечает за организацию учебно-воспитательного процесса, а преобразующая направлена на осуществление научно педагогического просвещения коллектива, его самосовершенствования и самообразования [14; 15].

Результаты исследования С. Л. Фоменко позволяют охарактеризовать целостность коллектива через ряд таких функций, как: актуализирующая и стабилизирующая, направленные на сохранение коллектива как системы с заданными параметрами; мотивационная, направленная на профессиональное самосовершенствование; коммуникативная – на адекватное взаимодействие; духовно-нравственная – на развитие морально-этического воспитания; сохраняющая – на психическое и физическое здоровье членов коллектива, а рефлексивная – на развитие навыков самоанализа и самовоспитания [11].

Попытки охарактеризовать целостность коллектива как ценность приводят к осознанию её многоплановости и многоаспектности, т. к. она проявляется и в содержании, и в организации педагогического процесса [7; 10]. В то же время совершенствование воспитательной деятельности, которая выстраивается вокруг решения задач по формированию российской гражданской идентичности обучающихся, требует дальнейших исследований, ставя актуальные задачи профессионального развития целостного педагогического коллектива школы¹.

Значимым в этом ряду представляется опыт исследования ценностных ориентаций педагогических работников, про-

ведённый Академией Минпросвещения России в 2023 г., в ходе которого был разработан аксиологический профиль гражданской идентичности педагога [8; 13]. Именно его диагностический инструментарий, апробированный (исполнителями и данного проекта) на 8138 педагогах из 83 регионов России, позволяет выявить проблемы и перспективы как ценностные стратегии развития педагогического коллектива школы в логике: от педагога к педагогическому коллективу школы, и обосновать цель данного исследования.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Функциональные характеристики целостного коллектива школы

Проведённый анализ теоретическо-методологических основ аксиологизации педагогического образования и положений его нормативной базы, указывающих на возрастающую роль единства и целостности педагогических коллективов школ, позволил определить концептуально-функциональные характеристики профессионального развития целостного педагогического коллектива образовательной организации, выполняющего задачу формирования социально ответственного гражданина России. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Аналитико-статистическое исследование

Аналитико-статистическое исследование включало 3 этапа. На первом этапе целевого исследования факты аналитической статистики выявляли отношение педагога к командной работе как в выборе педагогической профессии, так и в организации учебной деятельности, результаты которых представлены в таблице 2.

Представленные результаты оценки педагогами роли командной работы в педагогическом коллективе показывают, что для трети респондентов коллективизм нравственно осознаётся учителями

¹ Концепция «Школа Минпросвещения России». Проект «Школа Минпросвещения России». Концепция. URL: <https://smp.edu.ru/concept> (дата обращения: 09.09. 2024)

Таблица 1 / Table 1

Функции целостного коллектива школы / Functions of the integral school team

Компоненты целостного коллектива школы	Функциональная характеристика целостного педагогического коллектива школы
Ценностно-целевые	Единство и целостность социальной, воспитывающей, образовательной и развивающей функций педагогического коллектива, основанных на системе общечеловеческих ценностей, принятых в коллективе, воспитывающем гражданскую идентичность у обучающихся в условиях социальной защищённости, психологической комфортности, возможности самосовершенствования и самореализации для всех субъектов образовательного процесса
Рефлексивно-результативные	Осознание ценностных ориентиров как регуляторов целостного педагогического коллектива при взаимодействии с ученическим коллективом и с социальной средой. Владение готовностью к адекватному коммуникативному взаимодействию, социально-профессиональному сотрудничеству, в том числе и при разработке и реализации метапредметных задач и учебно-исследовательских проектов, способностью к рефлексии на развитие навыков самоанализа и самовоспитания
Организационно-деятельностные	Организация и управление учебно-воспитательным процессом, коллективной педагогической деятельностью, содержательно-методической урочной и внеурочной работой. Актуализация и реализация вместе с семьёй успешных отечественных практик, в том числе и с использованием цифровых технологий, направленных на развитие личности в воспитательном процессе образования. Становление форм и методов воспитания с учётом особенностей динамично развивающейся сетевой среды

Таблица 2 / Table 2

Ценности школьной команды / Values of the school team

Вопрос	Ответ	Количество ответов указано в процентах
Что мотивирует личность при выборе педагогической профессии?	Возможность работать в коллективе	13,8%
Что Вы цените в профессии педагога?	Работа в коллективе единомышленников	19,5%
Что Вы относите к нравственному самосознанию учителей	Коллективизм	34%
Чему способствует организация учебной деятельности в процессе формирования ценностных ориентаций обучающихся?	Сформированности навыков коллективизма и взаимопомощи	21,9%

Таблица 3 / Table 3

Ценности педагогической профессии / Values of the teaching profession

Вопрос	Ответ	Количество ответов указано в процентах от общего числа 8138 респондентов
Какие у вас основания выбора педагогической профессии?	Привлекает работа с детьми	64,4
	Считаю труд учителя творческим	43,2
	Возможность воспитывать достойного гражданина своей страны	39,5
	Возможность принести пользу людям и стране	37,3
	Хочу преподавать любимый предмет	12,5
	Возможность работать в коллективе	13,8
	Продолжаю учительскую династию	13,3
	Влияние мнения родителей	5,9
Что Вы цените в профессии педагога?	Работа в коллективе единомышленников	19,5
	Передача знаний и опыта подрастающему поколению	76,5
	Повышать свою квалификацию	53,5
Самооценка педагогов относительно выбранной профессии	Люблю свою профессию и считаю себя настоящим профессионалом	49,4
	Люблю свою профессию, но мне иногда не хватает необходимых знаний	32,8
	Разочарован в профессии, думаю о смене места работы	7,0%

как ценность, и практически каждый пятый оценивает его в процессе работы в коллективе единомышленников и в формировании ценностных ориентаций у подрастающего поколения. Примечательно, что 21,9% респондентов использует коллективные приёмы и методы работы с обучающимися, рассматривая их как эффективные методы организации учебной деятельности, в том числе в процессе формирования ценностных ориентаций обучающихся. Однако показатель 13,8% респондентов, считающих мотивирующим фактом при выборе профессии возможность работы в педагогическом коллективе, свидетельствует о перспективах развития единства и целостности школьной команды, как с позиции выполне-

ния требований ФГОС «Педагогическое образование» (УК-3 – работа в команде), так и с позиции требований профессионального стандарта педагога, ставящего задачу формирования школьной команды [15].

Важным показателем готовности учителя выступать членом школьной команды единомышленников становится самооценка педагога относительно выбранной профессии, результаты которой представлены в таблице 3.

При выборе ценностей, непосредственно связанных с профессией, больше половины респондентов (53,5%) продемонстрировали тот факт, что они осознают важность работы над собой как потребность постоянного самосовер-

шенствования, повышения своей компетентности, готовности к непрерывному образованию, работая в коллективе, разделяющем ценности профессии. Интерпретируя самооценку педагогов относительно выбранной профессии, можно отметить, что показатель более 80% респондентов свидетельствует об осознанности профессионального выбора, т. к. почти половина опрошенных учителей (49,4%) заявили о любви к профессии, а треть респондентов (32,8%) продемонстрировали стремление к дальнейшему профессиональному развитию и совершенствованию. Таким образом, анализ профессиональных ценностей педагогов показал их направленность на профессиональное самосовершенствование для воспитания достойных граждан своей страны.

Однако количественный показатель 7.0% респондентов (573 опрошенных педагогов), говорящий о разочаровании учителей в профессии, выявил проблему целостности педагогического коллектива школы, который не только может фиксировать снижение, например, успеваемости обучающихся у данного педагога, но и несёт определённую ответственность за его педагогическую судьбу и должен проанализировать прохождение педагогом всех этапов его становления: от адаптации (вхождения в коллектив), приобретения опыта работы в команде и полноценной интеграции в коллектив единомышленников¹ [12]. С управленческой позиции важно осуществление наставничества, особенно для выпускников вуза, которых можно включить в творческие или проектные группы, привлечь в актуальные акции, предложить тематику курсов повышения квалификации, целевых семинаров и конференций или привлечь в другие формы научной, педаго-

гической и методической поддержки [8]. Важен в данной ситуации и анализ психологического микроклимата для активного педагогического сотворчества. Список таких проблемных вопросов можно продолжить в формате мозгового штурма на семинарах по установлению благоприятной творческой атмосферы и поддержания взаимопомощи и сотрудничества в коллективе. Именно в разрешении таких проблем формируется единый целостный педагогический коллектив школьной команды.

Второй этап аналитико-статистического исследования рассматривал результаты готовности педагогов вносить вклад в решение ценностно-целевых задач коллективов школ, анализировал его готовность формировать гражданскую идентичность обучающихся в составе школьной команды. С этой целью определялась система ценностей педагога как гражданина России. Результаты данного этапа исследования представлены в таблице 4.

Статистические данные, полученные в ходе анализа результатов исследования ценностных ориентаций педагогических работников, показывают, что в пятёрку основных ценностей с показателями свыше трёх четвертей опрошенных педагогов входят такие ценности, как патриотизм, единство народов России, крепкая семья, преемственность поколений служение отечеству и ответственность за его судьбу (86,9%, 76,9%, 75,9%, 73,3%, 72,9% соответственно). И это создаёт основу для расширения исследовательского поля педагогических ценностей в отношении школьных команд, так как и на коллективизм как ценность указывают 34% опрошенных педагогов.

Проведённый статистический анализ характеристик аксиологического профиля гражданской идентичности педагога позволяет определить уровень готовности педагога выступать в качестве члена школьной команды. Наглядными показателями его активной жизненной позиции

¹ Концепция воспитания и развития личности гражданина России в системе образования. Институт воспитания РАО (Проект, 2024). URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafo0u.xn--p1ai/upload/iblock> (дата обращения: 20.10.2024).

Таблица 4 / Table 4

Ценности педагога как гражданина России / Values of the teacher as a citizen of Russia

Вопрос	Ответ	Количество ответов указано в процентах от общего числа 8138 респондентов
Что, по Вашему мнению, входит в основу ценностного мировосприятия?	патриотизм	86,9%
	единство народов России	76,9%)
	крепкая семья	75,9%
	преемственность поколений	73,3%
	служение отечеству и ответственность за его судьбу	72,9%
	гражданственность	66,1%).
Что Вы относите к нравственному самосознанию учителей	милосердие, права и свободы человека	(61,1 %),
	взаимопомощь и взаимоуважение	60,1%
	справедливость	57,5%
	коллективизм	34%
Участвуете ли Вы и Ваши обучающиеся в гражданско-патриотических акциях?	участвуют	83,1 % (6763 из 8138 педагогов)

становятся результаты, демонстрирующие степень участие педагогов и обучающихся в гражданско-патриотических акциях (83,1% – показатель от 6763 педагогов). См. рис. 1.

Представленные статистические данные в то же время подтверждают результат исследования условий, в которых формируется гражданская идентичность личности. Установлено, что продуктив-

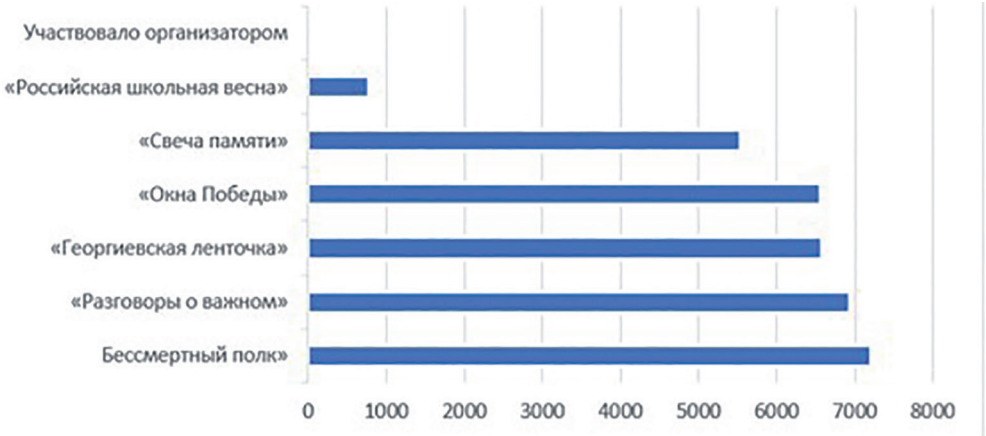


Рис. 1/ Fig. 1. Количество респондентов, принявших участие в гражданско-патриотических акциях / Number of respondents who took part in civil patriotic actions

ными условиями для формирования гражданской ответственности обучающихся становятся способность педагога вовлечь учеников в общественную деятельность (22,7%), привлечь родителей в деятельность учебно-воспитательного процесса (21,5%), реализуя тем самым единство требований государственной образовательной политики (18,4%), демонстрируя уровень целостности педагогического коллектива.

Важным этапом исследования явилось выявление оценки влияния педагогического коллектива школы на формирование процесса гражданской идентичности у обучающихся в сотрудничестве с социальными институтами, СМИ, общественными организациями, которое представило достаточно неожиданные результаты, продемонстрированные в таблице 5.

Из таблицы следует, что лидером влияния на формирование процесса гражданской идентичности на молодёжь, педагоги называют семью (61,9%) и почти одна треть опрошенных (28,5%) высоко оценивают роль государства. Роль школы и учителей респонденты (педагоги) определяют на 2 и 3 место соответственно

39,9% и 36,9%. При этом СМИ и интернет играют незначительную роль во влиянии на формирование гражданской ответственности у обучающихся (0,6% и 1,9% соответственно). В то же время при анализе сложностей в формировании гражданской идентичности у обучающихся 5508 педагогов (67,7%) респондентов отметили, что ученики много времени проводят в социальных сетях/интернете. Данные показатели убеждают в необходимости использования информационных технологий с воспитательной целью, а также в актуальности реализации требований гармонизации аксиологизации и цифровизации в воспитательном пространстве образования.

Третий этап аналитико-статистического исследования представлял анализ эффективности организации учебной деятельности в процессе формирования ценностных ориентаций обучающихся. Убедительно и сегодня звучит позиция И. Герbart о том, что «обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, нравственное образование без обучения есть цель, лишённая средств» [2]. Однако анализ исследования показал, что 64,9% (5282 респондента) педагогов

Таблица 5 / Table 5

Субъекты влияния на формирование гражданской идентичности молодёжи / Subjects of influence on the formation of the civic identity of young people

Субъекты влияния на формирование гражданской идентичности	1 место	2 место	3 место
Государство	28,5	15,8	17,9
Семья и родители	61,9	27,6	5,3
Школа и учителя	4,6	39,9	36,9
Друзья и одноклассники	0,7	6,3	15,1
Книги	0,5	1,4	4,2
Религиозные конфессии	0,5	0,9	1,6
СМИ	0,6	3,5	7,7
Интернет и социальные. сети	1,9	2,7	6,3
Общественные организации	0,5	1,5	3,7
Творческие и спортивные объединения	0,1	0,3	0,7
Неформальные молодёжные объединения	0,3	0,2	0,5

Таблица 6 / Table 6

Основная задача школы (по мнению учителя) / The main task of the school (according to the teacher)

Основная задача школы	1 место	2 место	3 место
<i>Общее количество учителей, участвующих в опросе – 8138 (из 83 регионов России)</i>	<i>Количество респондентов / в процентах</i>	<i>Количество респондентов / в процентах</i>	<i>Количество респондентов / в процентах</i>
Приобретение прочных знаний	3990/49,0%	1845/22%	738 9,1%
Развитие способностей	1694/20,8%	3607/44,3%	1266/15,6%
Осознание себя нераздельной частью государства и общества	691/8,5%	355/4,4%	787/9,7%
Воспитание положительных личностных качеств	648/8,0%	606/7,4%	1227/15,1%
Подготовка к дальнейшему образованию	426/5,2%	517/6,4%	724/8,9%
Опыт социального взаимодействия	388/4,8%	652/8,0%	2557/31,4%
Формирование готовности к защите страны	138/1,7%	238/2,9%	323/4,0%
Опыт участия в общественной жизни и деятельности	91/1,1%	160/2,0%	331/4,1%
Формирование готовности к созданию крепкой семьи	70/0,9%	156/1,9%	183/2,2%

ставят задачу формирования интереса к предмету на первое место. Акцентуация традиционно на обучении отражает закономерный процесс, укоренившийся в системе образования, как процесс приобретения знаний. В то же время анализ указанной тематики учителями-предметниками разных учебных дисциплин продемонстрировал раскрытие ими и воспитательного потенциала в содержании предметного обучения в отношении привития уважения к культурным национальным ценностям, и/или в развитии творческого потенциала обучающегося и раскрытия его возможностей для активного участия в жизни страны [7].

Ценностный ориентир на реализацию воспитательной функции в учебной работе является одним из ключевых показателей единства и целостности школьного коллектива. Так, решение конкретной предметной задачи формирования и развития межкультурной компетенции студентов в процессе работы с текстом

создаются условия формирования умений предотвращения межкультурных конфликтов, готовности в процессе общения ответить на проблемы текущей геополитической ситуации [9]. И это способствует формированию у обучающихся ценностей и ценностных ориентаций родной культуры, которые составляют базу национально-культурной идентичности личности, подтверждая тем самым справедливость суждения А. Дистервега о том, что «воспитание основывается на общечеловеческих ценностях и традициях национальных культур»¹.

Важным этапом исследования ценностных ориентиров целостного педагогического коллектива образовательной организации можно рассматривать анализ компетенций учителей как членов школьной команды, представляющих свой взгляд на основные задачи школы (табл. 6).

¹ Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Просвещение, 2002. С. 216–217).

Ретроспективный взгляд на миссию школы, судя по первым шести показателям таблицы 6 (от 49% до 8%) позволяет говорить о том, что учителя видят своей главной задачей трансляцию и усвоение обучающимися прочных знаний, выделяя также задачу создания условий для развития способностей и воспитания позитивных личностных качеств. Значимым для целей данного исследования представляется результат – 8,5% (691 респондент), который свидетельствует о формировании коллективных навыков. 4,8% учителей из общего количества 8138 респондентов указали, что школа формирует опыт социального взаимодействия и участия в общественной жизни (1,1 %). И этот показатель несколько противоречит полученным ранее результатам, выявляющим степень участия обучающихся в гражданско-патриотических акциях (83,1% – 6763 педагога). Возникшая погрешность сложилась в связи с ранжированием ответов, и анализу здесь подвергались выставленные на первое место результаты. Наибольшее внимание привлекают данные, которые касаются очень чувствительных сегодня областей воспитания: патриотического и семейного. Показатель 1,7% указывает на то, что только 138 педагогов перво-степенную значимость придают формированию готовности к защите страны, несмотря на достаточно системно прописанные положения о патриотическом воспитании школьников. Противоречивым оказывается и показатель – 70 учителей (0,9% респондентов), говорящий о формировании готовности к созданию крепкой семьи. При этом в ходе предыдущих исследований, выявляющих, например, ценности педагога как гражданина России, то 75,9% респондентов указали на крепкую семью, 61,9% респондентов считают семью лидером влияния на формирование процесса гражданской идентичности у обучающихся, родители оказывают влияние и на выбор профессии, и важен тот факт, что их участие в совмест-

ной деятельности способствует единению педагогов, учеников и родителей в организации внеурочной работы. 2024 г. назван годом семьи, и это подтверждает высокое признание роли семьи, единения и консолидации усилий семьи и школы в воспитании и развитии подрастающего поколения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате научного осмысления и обобщения изученных целевых положений и концепций были предложены концептуальные характеристики функций целостного педагогического коллектива школы, включающие ценностно-целые, рефлексивно-результативные и организационно-деятельностные компоненты, экстраполяция которых на реестр разработанных ценностных ориентаций педагогов аксиологического профиля гражданской идентичности педагога позволила выявить проблемы единства и целостности школьной команды, актуализировать нормативные требования государственной образовательной политики и указать на перспективы трансформации научных исследований в инновационную практику профессионального развития целостного педагогического коллектива школы.

Использование аналитико-статистического метода квалиметрии показало свою действенность, позволив через статистические данные предвидеть качественные стратегии к эффективным изменениям. Экстраполяция выделенных ценностных стратегий педагога на исследовательское поле педагогического коллектива создаёт условия научного прогнозирования, предполагающего трансформацию выявленных проблем единства и целостности педагогического коллектива в потенциальную перспективу аксиологических стратегий профессионального развития школьных команд. Проведённое аналитико-статистическое исследование целостности педагогиче-

ских коллективов школ выявило проблемы, указывающие на дефицитарность использования современных инструментов цифровизации в воспитательном пространстве образования, а также ценностей нравственного потенциала семейного воспитания и возможностей актуализации социальной среды в процессе формирования гражданской идентичности обучающихся. Именно преодоление названных и выявленных в результате аналитико-статистического исследования проблем требует выдвижения и реализации аксиологических стратегий профессионального развития педагогических коллективов школ, основные среди которых:

– развитие управленческой функции школьного коллектива, включающей задачи научно-методического обеспечения и формирования образовательной среды

на основе ценностно-ориентационного единства;

– создание условий консолидации усилий семьи и школы;

– синергетическое и гармоничное сочетание потенциалов цифровизации и аксиологизации учебно-воспитательного процесса целостного педагогического коллектива образовательной организации;

– непрерывное профессиональное совершенствование через поддержку и развитие личностных и профессиональных компетенций педагогических работников, включающих наставничество и адресную помощь, использование потенциала каждого члена команды, укрепление коллегиального сотрудничества и взаимопонимания в коллективе, направленном на достижение общих целей.

Дата поступления в редакцию 22.10.2024

ЛИТЕРАТУРА

1. Буланкина Н. Е., Соболев А. Г. Методологическая готовность педагога-наставника к реализации духовно-нравственного воспитания современной молодёжи // *Московский педагогический журнал*. 2023. №4. С. 16–29.
2. Герbart И. Ф. Главнейшие педагогические сочинения Иоганна Гербарта в систематическом извлечении / пер. А. Ф. Адольфа. М.: Издательство К. Тихомирова, 1906. 199 с.
3. Гордашникова О. Ю., Кузнецов А. Н., Федорчук Ю. М. Актуализация эффективных форм наставничества в системе общего образования // *Научно-педагогическое обозрение*. 2023. №2 (48). С. 77–85. DOI: 10.23951/2307-6127-2023-2-77-85.
4. Гулюк Л. А., Головина И. В., Крупченко А. К. Государственная образовательная политика: ценностно-целевые ориентиры современного педагога // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2023. №4 (91). С. 13–20. DOI 10.51904/2306-8329_2023_91_4_13.
5. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // *Народное образование*. 2010. №1. С. 39–47.
6. Коцина М. Н. Воспитание гражданина и патриота в трудах А. С. Макаренко // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2021. №5 (80). С. 63–67.
7. Крупченко А. К., Анзина Т. И., Попова Е. А. Развитие целостного педагогического коллектива школы: генезис и принципы // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2024. №4 (96). С. 10–16. DOI: http://dx.doi.org/10.36871/2306-8329_2024_96_4_11.
8. Крупченко А. К., Халадов Х. А. С., Медведева Т. Ю. Ценностные ориентации как основа становления аксиологического профиля гражданской идентичности педагога // *Вестник Мининского университета*. 2023. Т. 11. №3 (44). С. 3–11. DOI 10.26795/2307-1281-2023-11-3-1.
9. Мухина Н. Н. Аксиологический потенциал межкультурной интерпретации художественного текста // *Межкультурная парадигма лингвообразования: теоретические аспекты и технологические решения: сборник научных трудов*. М.: Языки народов мира, 2022. С. 202–214.
10. Селюкова Е. А. Педагогический коллектив – многофункциональная целостная система в управлении образовательным учреждением // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. 2016. №1 (58). С. 37–42.
11. Слепцова И. Ф. Ценностная основа и направления создания единого образовательного пространства // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2024. №1 (93). С. 41–46.

12. Становление аксиологического профиля гражданской идентичности педагога: Электронное издание сетевого распространения / Т. В. Бугайчук, И. В. Головина, Л. А. Гулюк, А. В. Вотинцев, Т. Г. Госсэ. М.: Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации, 2023. 232 с.
13. Ульянова И. В. Специфика подходов к диагностике воспитательной системы современной школы // Успехи современного естествознания. 2015. № 3. С. 205–211.
14. Федорчук Ю. М., Кузнецов А. Н., Гордашникова О. Ю. Требования к директору школы: опыт разработки профессионального стандарта руководителя. М.: Институт управления образованием РАО, 2021. 224 с.
15. Фоменко С. Л. Условия и детерминанты профессионального становления и развития педагогического коллектива современной школы // Образование и наука. 2014. №4. С. 43–55.
16. Cao S. Effects of Search Strategies on Collective Problem-Solving // Mathematics. 2023. №11 (22). URL: <https://www.mdpi.com/2227-7390/11/22/4642> (дата обращения: 10.10.2024). DOI: <https://doi.org/10.3390/math11224642>.
17. Tintore M., Cunha R. S., Cabral I. A scoping review of problems and challenges faced by school leaders (2003 to 2019) // Educational Management Administration & Leadership. 2022. Vol. 50. №4. URL: <https://journals.sagepub.com> (дата обращения: 10.10.2024).

REFERENCES

1. Bulankina N. E., Sobolev A. G. [Methodological readiness of mentoring to spirituality & moral education of the youth]. In: *Moskovskij pedagogicheskij zhurnal* [Moscow pedagogical journal], 2023, no. 4, pp. 16–29.
2. Herbart I. F. Collection of works (Rus. ed., transl. Adolf A. F. Glavnejshie pedagogicheskie sochineniya Ioganna Gerbarta v sistematicheskom izvlechenii. Moscow, K. Tikhomirov Publishing House, 1906. 199 p.).
3. Gordashnikova O. Yu., Kuznetsov A. N., Fedorchuk Yu. M. [Updating effective forms of mentoring in the system of general education]. In: *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Pedagogical review], 2023, no. 2 (48), pp. 77–85. DOI: 10.23951/2307-6127-2023-2-77-85.
4. Gulyuk L. A., Golovina I. V., Krupchenko A. K. [State educational policy: value-target guidelines of a modern teacher]. In: *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment* [Municipal education: innovations and experiment], 2023, no. 4 (91), pp. 13–20. DOI 10.51904/2306-8329_2023_91_4_13.
5. Danilyuk A. YA., Kondakov A. M., Tishkov V. A. [The concept of spiritual and moral development and education of a citizen of Russia]. In: *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 2010, no. 1, pp. 39–47.
6. Kotsina M. N. [Education of a citizen and patriot in the works of A. S. Makarenko]. In: *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment* [Municipal education: innovations and experiment], 2021, no. 5 (80), pp. 63–67.
7. Krupchenko A. K., Anzina T. I., Popova E. A. [Development of an integral teaching staff of the school: genesis and principles]. In: *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment* [Municipal education: innovations and experiment], 2024, no. 4 (96), pp. 10–16. DOI: http://dx.doi.org/10.36871/2306-8329_2024_96_4_11.
8. Krupchenko A. K., Haladov H. A. S., Medvedeva T. Yu. [Value orientations as the basis for the formation of the axiological profile of the teacher's civic identity]. In: *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University], 2023, vol. 11, no. 3 (44), pp. 3–11. DOI 10.26795/2307-1281-2023-11-3-1.
9. Mukhina N. N. [Axiological potential of intercultural interpretation of a literary text]. In: *Mezhkul'turnaya paradigma lingvoobrazovaniya: teoreticheskie aspekty i tekhnologicheskie resheniya: sbornik nauchnykh trudov* [Intercultural paradigm of linguistic education: theoretical aspects and technological solutions: collection of scientific papers]. Moscow, Yazyki narodov mira, Publ. 2022, pp. 202–214.
10. Selyukova E. A. [Pedagogical staff – a multifunctional integrated system in the management of an educational institution]. In: *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii* [Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology], 2016, no. 1 (58), pp. 37–42.
11. Sleptsova I. F. [Value basis and directions of creating a unified educational space]. In: *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment* [Municipal education: innovations and experiment], 2024, no. 1 (93), pp. 41–46.

12. Bugaichuk T. V., Golovina I. V., Gulyuk L. A., Votintsev A. V., Gosse T. G. *Stanovlenie aksiologicheskogo profilya grazhdanskoj identichnosti pedagoga: Elektronnoe izdanie setevogo rasprostraneniya* [Formation of the axiological profile of the civic identity of a teacher: Electronic publication of network distribution]. Moscow, Academy for the Implementation of State Policy and Professional Development of Education Workers of the Ministry of Education of the Russian Federation Publ., 2023. 232 p.
13. Ulyanova I. V. [Specificity of approaches to diagnostics of the educational system of a modern school]. In: *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya* [Successes of modern natural science], 2015, no. 3, pp. 205–211.
14. Fedorchuk Yu. M., Kuznetsov A. N., Gordashnikova O. Yu. *Trebovaniya k direktoru shkoly: opyt razrabotki professional'nogo standarta rukovoditelya* [Requirements for the school principal: experience in developing a professional standard for a manager]. Moscow, Institute of Education Management, Russian Academy of Education Publ., 2021. 224 p.
15. Fomenko S. L. [Conditions and determinants of professional formation and development of the teaching staff of a modern school]. In: *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2014, no. 4, pp. 43–55.
16. Cao S. Effects of Search Strategies on Collective Problem-Solving. In: *Mathematics*, 2023, no. 11 (22). Available at: <https://www.mdpi.com/2227-7390/11/22/4642> (accessed: 10.10.2024). DOI: <https://doi.org/10.3390/math11224642>.
17. Tintore M., Cunha R. S., Cabral I. A scoping review of problems and challenges faced by school leaders (2003 to 2019). In: *Educational Management Administration & Leadership*, 2022, vol. 50, no. 4. Available at: <https://journals.sagepub.com> (accessed: 10.10.2024).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Крупченко Анна Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Государственного университета просвещения;
e-mail: annakrupchenko@mail.ru; ORCID: 0000-0002-1265-5624

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Anna K. Krupchenko – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Leading Researcher of Federal State University of Education;
e-mail: annakrupchenko@mail.ru; ORCID: 0000-0002-1265-5624

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Крупченко А. К. Аксиологические стратегии развития целостного педагогического коллектива школы // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 22–36.
DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-22-36

FOR CITATION

Krupchenko A. K. Axiological strategies for the development of holistic school teaching staff. In: *Moscow Pedagogical Journal*. 2025, no. 1, pp. 22–36.
DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-22-36

УДК 37.017.4

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-37-48

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ БОЕВЫХ ПРИЁМОВ БОРЬБЫ

Петров К. Н.

*Дальневосточный юридический институт МВД России имени И. Ф. Шилова,
Владивостокский филиал
690087, Приморский край, г. Владивосток, ул. Котельникова, д. 21, Российская Федерация*

Аннотация

Цель статьи – раскрыть возможности и необходимые организационно-педагогические условия использования занятий по освоению боевых приёмов борьбы в целях патриотического воспитания курсантов вузов МВД России.

Методология и методы: междисциплинарный анализ научно-методической литературы, сравнительно-сопоставительный анализ исследуемых проблем.

Результаты. Проведённая работа дала возможность выявить роль эмоционально-ценностных ориентаций бойца-единоборца в воспитании полицейского-патриота; установить критерии, позволяющие диагностировать процесс формирования патриотизма в ходе освоения курсантами боевых приёмов борьбы; определить пути совершенствования организационно-педагогических условий воспитания патриотизма в процессе освоения боевых приёмов борьбы с учётом специфики образовательной среды вузов МВД России.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования дают возможность дополнить имеющиеся в современной педагогике представления относительно организационно-педагогических условий воспитания патриотизма у курсантов вузов МВД России. Определён набор критериев, позволяющих диагностировать процесс формирования патриотизма в ходе освоения боевых приёмов борьбы. Предложены конкретные формы и методы воспитания патриотизма в процессе освоения боевых приёмов борьбы. Результаты проведённой работы могут быть положены в основу совершенствования соответствующих педагогических технологий и воспитательных методик, реализуемых в вузах МВД России.

Выводы. Патриотизм является важной составляющей профессионального самосознания сотрудника полиции. Существенным потенциалом для организации воспитательной работы с курсантами вузов МВД в данном направлении обладают занятия по освоению боевых приёмов борьбы. Последние служат не только физическому развитию и укреплению волевых качеств, но и несут позитивное духовно-нравственное наследие традиционных единоборств.

Ключевые слова: патриотизм; боевые приёмы борьбы; физическая подготовка; сотрудники полиции; процесс воспитания; организационно-педагогические условия

PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA IN THE PROCESS OF MASTERING COMBAT TECHNIQUES OF WRESTLING

K. Petrov

*F. Shilov Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Vladivostok branch
ul. Kotelnikova, 21, Vladivostok, 690087, Primorsky Krai, Russian Federation*

Abstract

Aim. To reveal the possibilities and necessary organizational and pedagogical conditions for the use of classes on mastering combat techniques of wrestling for the purpose of patriotic education of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Methodology and methods: interdisciplinary analysis of scientific and methodological literature, comparative analysis of the studied problems.

Results. The work carried out made it possible to identify the similarity of emotional and value orientations of a martial artist in the upbringing of a patriotic policeman; to establish criteria for diagnosing the process of forming patriotism during the development of combat techniques by students; to identify ways to improve the organizational and pedagogical conditions for the education of patriotism in the process of mastering combat techniques of wrestling, taking into account the specifics of the educational environment at the universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Theoretical and/or practical significance. The results of the study make it possible to supplement the ideas available in modern pedagogy regarding the organizational and pedagogical conditions for the education of patriotism among cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. A set of criteria has been defined that make it possible to diagnose the process of forming patriotism during the development of combat techniques by students of the universities of the Ministry of Internal Affairs. Specific forms and methods of education of patriotism in the process of mastering combat techniques of struggle are proposed. The results of the work carried out can be used as a basis for improving appropriate pedagogical technologies and educational methods implemented in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Conclusions. Patriotism is an important component of the professional identity of a police officer. Classes on mastering combat techniques of wrestling have significant potential for organizing educational work with students of universities of the Ministry of Internal Affairs in this direction. The latter not only facilitate physical development and strengthening of volitional qualities, but also carry a positive spiritual and moral legacy of traditional martial arts.

Keywords: patriotism; combat techniques; physical training; police officers; educational process; organizational and pedagogical conditions

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность обращения к педагогическим аспектам воспитания патриотизма обусловлена текущим состоянием международной обстановки, в которой наша страна вынуждена противостоять мощному информационному воздействию, направленному на подрыв её государственно-правовых институтов и системы традиционных ценностей.

Анализ положений действующих нормативно-правовых¹ и программно-поли-

¹ Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // Официальный интернет-портал правовой информации Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 31.12.2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598. URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 06.10.2022).

тических документов¹ позволяет сделать вывод о ключевой роли государственной системы образования в укреплении системы культурных ценностей молодёжи, важной составляющей которой является патриотизм.

Особое значение имеет воспитание ценностей патриотизма у граждан, связавших свой профессиональный путь с правоохранительной службой. Выполняя задачи по охране общественного порядка и противодействия преступности, полицейский должен быть твёрдо уверен в своей нравственной правоте, быть готов к защите государственно-правовых институтов, испытывать к ним чувство гордости и сопричастности. Патриотизм, проявляющийся, в том числе в уважительном отношении к традициям народов, населяющих Россию, готовности рисковать своей жизнью, защищая права и свободы граждан, является обязательным внутренним стержнем стража правопорядка. Таким образом, обязательной профессиональной компетенцией сотрудника полиции следует считать наличие у него сформированного набора нравственных ценностей гражданина-патриота.

Патриотическое воспитание курсантов и слушателей является обязательной частью морально-психологической работы с личным составом ведомственных учебных заведений системы МВД России. Решение данной задачи осуществляется посредством различных форм и методов, в том числе в процессе учебной деятельности. Исследователями отмечено, что значительным потенциалом для формирования морально-нравственных качеств патриота обладает такая учебная дисциплина как физическая подготовка [5; 13]. Последняя занимает существенное место в программах профессиональной подготовки по объёму отводимого времени и

тому значению, которое придаётся физической подготовленности полицейских. В частности, действующее законодательство требует от сотрудников МВД обязательной ежегодной сдачи нормативов общефизической подготовки и владения боевыми приёмами борьбы.

Система боевых приёмов борьбы, используемых для подготовки полицейских, строится на техниках таких единоборств, как бокс, дзюдо, самбо и др., которые имеют многовековую сложившуюся традицию воздействия не только на тело спортсмена, но и на его духовное совершенствование. Систематические занятия единоборствами воспитывают в человеке моральную устойчивость, уважение к соперникам и своим товарищам, чувство командной сплочённости, приверженность традиционным культурным ценностям, гордость за Родину, под флагом которой выступает спортсмен, стремление защищать слабых [3]. Такого рода ценности близки к чувствам патриотизма и в целом соответствуют профессионально значимым морально-идеологическим ценностям сотрудника полиции.

Таким образом, перспективным направлением педагогики следует считать установление организационно-педагогических основ использования потенциала учебных занятий по освоению боевых приёмов борьбы в целях воспитания патриотического чувства у учащихся вузов системы МВД России. Данная работа должна строиться с учётом специфичной образовательной среды таких учреждений, а также учитывать профессиональную направленность обучения. Поиск инновационных технологий совершенствования образовательной среды, в том числе её воспитательной составляющей, является актуальным направлением развития современной педагогики [8; 18; 19; 20].

Категория «патриотизм» является предметом изучения различных сфер социогуманитарного знания [1; 11; 16; 17]. Не является исключением и педагогиче-

¹ Указ Президента РФ от 09.11.2022 №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Собрание законодательства РФ. 14.11.2022. №46. Ст. 7977.

ская наука, ориентированная на изучение процесса формирования у обучающихся соответствующих ценностей [7; 12; 14]. Отдельный интерес в рамках нашего исследования представляют работы, посвящённые педагогическим условиям формирования патриотизма у будущих сотрудников силовых структур [2; 4]. Однако, несмотря на наличие некоторого количества работ, посвящённых значению физической подготовки в развитии патриотических чувств сотрудников полиции [5], остаются практически не изученными педагогические условия использования в данном направлении потенциала боевых приёмов борьбы.

Цель данного исследования – раскрыть возможности и необходимые организационно-педагогические условия использования занятий по освоению боевых приёмов борьбы в целях патриотического воспитания курсантов МВД России.

Поставленной целью было обусловлено дальнейшее решение следующих научных задач:

- установление общности эмоционально-ценностных ориентаций между нравственно-психологической подготовкой бойца-единоборца и воспитанием полицейского-патриота;
- выявление критериев, позволяющих диагностировать процесс формирования патриотизма в ходе освоения учащимися боевых приёмов борьбы;
- выделение конкретных форм и методов воспитания патриотизма в процессе освоения боевых приёмов борьбы;
- определение организационно-педагогических условий воспитания патриотизма в процессе освоения боевых приёмов борьбы с учётом специфики образовательной среды вузов МВД.

Теоретико-методологическую основу данного исследования составили: основы культурологического (М. Г. Вохрышева, Г. И. Гайсина, А. А. Гречихин) и аксиологического (Б. М. Бим-Бад, Е. В. Бондаревская, В. А. Сластёнин, Г. И. Чижакова) подходов

в обучении; исследования в области ценностно-смысловых ориентаций личности (А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев); положения личностно-ориентированного подхода в педагогике (Н. А. Алексеев, В. А. Беликов, В. В. Сериков, И. С. Якиманская).

Для решения поставленных задач использовался комплекс общенаучных и специальных методов исследования: междисциплинарный анализ научно-методической литературы, сравнительно-сопоставительный анализ исследуемых проблем.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Установление набора ценностных ориентаций полицейского-патриота и спортсмена-единоборца

Ход исследования был структурирован согласно поставленным научным задачам.

Первый этап был посвящён анализу научно-теоретических концепций и педагогических методик, связанных с темой работы, систематизации представленных в них идей, установлению степени научной разработанности определённых аспектов. На данном этапе были поставлены цели, задачи исследования, определён его методологический аппарат.

На втором этапе работы проводилась сравнительная характеристика эмоционально-ценностных ориентаций гражданина-патриота и морально-волевых качеств личности спортсмена-единоборца во взаимосвязи с реализацией задач профессиональной подготовки сотрудников полиции.

Анализ исследований, посвящённых патриотизму, показал, что рассматриваемое явление носит социально-психологический характер и обусловлено наличием определённого набора культурных ценностей. Содержательно патриотизм является составным элементом чувства идентичности, принадлежности личности к определённой социальной группе (государственной, цивилизационной и т. д. общности) и

связан с положительной оценкой её традиционных ценностей, приверженностью свойственным ей моделям поведения. Таким образом патриотизм играет важную роль в социальной самоидентификации личности.

Идеология патриотизма по своей сущности является объединяющей для социума, она несёт набор идеалов, ценностей и символов, одобряемых и разделяемых большинством. Среди таковых, ключевое место занимают ценности государственно-правового характера. Учитывая основное предназначение полиции – защиту прав и интересов государства, личности и общества от противоправных посягательств, патриотизм выступает важнейшим элементом трудовой мотивации её сотрудников.

Чувство идентичности является сложным конструктом, включающим цивилизационный, национальный, региональный, религиозный, корпоративный, семейный и иные компоненты. В этой связи формирование чувства патриотизма происходит на различных уровнях. Высшим из них является чувство принадлежности полицейского к традиционным ценностям российской цивилизации, гордость за её историю, наличие сформированной потребности защищать законность, отстаивать интересы государственных и общественных институтов в своей правоохранительной деятельности.

Следующим уровнем выступает этнокультурный патриотизм. Российская Федерация является многонациональной страной, поэтому в вузах МВД проходят профессиональную подготовку представители различных национальностей, которым предстоит в дальнейшем служить в аналогичных коллективах, в равной мере защищать права и интересы всех граждан, бороться с экстремизмом на национальной почве. В этой связи важно, чтобы чувство этнокультурного патриотизма строилось на ценностях преданности и уважения не только к своей национальной группе, но и в равной мере ко

всем народам, населяющим нашу страну и мир в целом [6]. Аналогичным образом следует характеризовать и профессионально значимые качества регионального патриотизма.

Категорически недопустимы для профессионального сознания полицейского деструктивные идеи превосходства по тем или иным качествам одних народов (этнических групп) над другими, ксенофобии и национализма.

Ещё один уровень патриотизма связан с чувством корпоративной идентичности сотрудника полиции. Корпоративный патриотизм основан на чувстве гордости за свою профессию, знании истории органов внутренних дел в целом и своего коллектива, в отдельности, сопричастности к его достижениям. Сотрудник полиции должен осознавать своё единство с коллегами в рамках решения единых задач правоохранительной деятельности, гордиться своей социальной ролью.

Итак, чувство патриотизма сотрудника полиции в его профессиональном значимом контексте строится на идентичности различных уровней (цивилизационной, этнокультурной, региональной, корпоративной). Сформированный набор ценностей полицейского-патриота предполагает: чувство гордости за свою страну, приверженность к её государственным и правовым институтам; уважение традиций, населяющих её народов; осознание социальной значимости своей профессиональной деятельности; уважение к памяти предков, в том числе внёсших значительный вклад в развитие органов правопорядка, проявивших героизм в борьбе с преступностью.

Обращение к исследованиям, посвящённым специфике формирования личности единомышленников показало, что набор ценностных ориентаций в значительной мере обуславливается возрастом спортсменов, практическим стажем занятий, влиянием тренера и партнёров по спортивной секции (команде). Идейной основой большинства традиционных боевых

единоборств служит физическое и духовно-нравственное совершенствование, воспитание альтруизма (помощи слабым), уважение к авторитету старшего, к своим соперникам и товарищам. Авторами подчёркивается положительное влияние данных видов спорта на привитие ценностей здорового образа жизни, физическую выносливость, способность выдерживать психоэмоциональные нагрузки, в том числе противостоять негативному информационному воздействию [9]. Единоборства способствуют развитию гражданственности, чувства гордости своей страной и народом, а также толерантности к другим нациям и их культурам [10].

Между тем исследователи подчёркивают неоднозначное влияние данных видов спорта на ценностные ориентации личности. Так, отмечается возрастающая у единоборцев потребность в доминировании, подтверждении своего превосходства над окружающими, ориентация ряда спортсменов на достижение славы и высокого материального достатка [15].

Таким образом, анализ системы ценностей, характерных для воспитания спортсменов-единоборцев, показал, что:

1) ряд личностных качеств, формируемых в тренировочном процессе, напрямую соотносим с воспитанием чувства патриотизма у сотрудников полиции. В частности, командный дух, уважение к авторитету старшего, гордость за свою страну, толерантное восприятие других культур, психологическая устойчивость, стремление прийти на помощь людям, оказавшимся в беде;

2) отдельные личностные качества единоборцев могут быть использованы в процессе воспитания патриотизма при определённой коррекции, учитывающей профессиональную деятельность стражей правопорядка. Так, стремление к славе может быть направлено в положительное русло героического выполнения служебных обязанностей. Желание властвования может быть идейно увязано с

непримиримым отношением к преступности и реализовано в противодействии таковой.

Гораздо сложнее решить вопрос о стремлении к высокому материальному достатку. В настоящее время органы внутренних дел испытывают дефицит финансирования и обусловленным этим кадровый кризис. Однако, при условии государственного обеспечения достойного уровня материальных гарантий, рассматриваемая ценностная ориентация может быть увязана с чувством гордости за свою профессию, за свой социальный статус.

Критерии, позволяющие диагностировать процесс формирования патриотизма в ходе освоения учащимися боевых приёмов борьбы

Третий этап исследования включал установление критериев, позволяющих диагностировать процесс формирования патриотизма в ходе освоения учащимися боевых приёмов борьбы. Данные критерии могут быть использованы не только в качестве диагностического инструментария, но как непосредственные цели реализации коллективной и индивидуальной воспитательной работы.

Когнитивный критерий предполагает сформированность у учащегося системы знаний патриотического характера, в частности:

- знание особенностей культурно-исторического пути развития российской цивилизации, населяющих её народов, а также истории отечественных органов правопорядка, корпоративных ценностей и традиций;

- понимание базовых терминов, связанных с патриотизмом сотрудника полиции («Родина», «Отечество», «патриот», «подвиг», «героизм», «служебный долг», «законность» и др.);

- знание общих биографических сведений о сотрудниках органов внутренних

дел, добившихся значимых результатов в спорте и проявивших героизм при выполнении служебных обязанностей.

Ценностный критерий предполагает диагностику системы личностных убеждений на предмет внутренней сопричастности учащегося ценностям патриотизма, гордости своей большой и малой Родиной, своей профессией, ощущения чёткой самоидентификации как защитника законности.

Мотивационный критерий предполагает наличие у учащегося устойчивой готовности преодолевать тяготы службы, честно выполнять свой гражданский и служебный долг, при необходимости проявлять героизм в противостоянии преступнику. Таким образом данный критерий характеризует уровень патриотического настроения, достаточный для устойчивой мотивации социально полезного поведения в качестве гражданина и сотрудника полиции.

Деятельностный критерий оценки показывает влияние ценностей патриотизма на социальную активность учащегося, в частности: личные достижения в учебной и служебной деятельности, вклад в решение общих задач коллектива, участие в общественной жизни, в том числе в мероприятиях патриотического характера.

Формы и методы воспитания патриотизма в процессе освоения боевых приёмов борьбы

Заключительный четвёртый этап исследования включал поиск путей совершенствования организационно-педагогических условий воспитания патриотизма в процессе освоения боевых приёмов борьбы с учётом специфики образовательной среды вузов МВД. Последняя характеризуется особенностями распорядка дня, правилами служебной субординации, профессионально ориентированной спецификой программ обучения, формами организации внеу-

чебной деятельности (часы самоподготовки, казарменное проживание, несение службы в нарядах и др.), половозрастной структурой учащихся. Имеющиеся возможности аудиторной и внеаудиторной работы в вузах МВД могут быть использованы по следующим направлениям:

1. Процесс освоения боевых приёмов способствует выработке самодисциплины и морально-психологической устойчивости, позволяет формировать крепкую нравственную опору личности. Во многом основанные на техниках самбо, боевые приёмы борьбы содержат в себе философско-нравственную основу данного единоборства, включающую национальные традиции народов России, ценности гражданственности и патриотизма. В этой связи существенный потенциал для решения поставленной в исследовании задачи имеет развитие в рамках вузов МВД деятельности секций самбо. С одной стороны, это позволит решать задачи углублённого освоения техник боевых приёмов, бросков и удержаний, а с другой стороны, создаст организационные условия для привития учащимся характерных для традиции самбо позитивных ценностей. Организационно деятельность данных секций может осуществляться в часы самоподготовки или в рамках факультативных занятий по физической подготовке. Основным субъектом воспитательного процесса должны стать преподаватели кафедр (циклов) физической подготовки.

2. Освоение боевых приёмов борьбы имеет для полицейских профессионально ориентированную направленность, связанную с противостоянием правонарушителю, в ряде случаев имеющему оружие. В этой связи перспективной методикой является организация учебных поединков, моделирующих типичные и нетипичные ситуации служебно-оперативной деятельности. Данные тренировки, сами по себе укрепляющие морально-волевые качества, могут быть дополнены воспитательным контекстом.

Так, перед отработкой определённой ситуационной задачи, преподаватель может рассказать учащимся о реальной практике действий сотрудников полиции в аналогичных ситуациях, проявленном ими героизме. Данный подход будет способствовать как непосредственно учебной мотивации учащихся, так и воспитывать в них чувство сопричастности общему делу противостояния преступности и защиты прав и свобод граждан, готовность к подвигу.

3. Одной из эффективных форм патриотического воспитания учащихся может быть организация спортивных праздников, включающих показательные выступления и соревнования по боевому самбо. Такие мероприятия должны быть приурочены к важным для российской государственности и истории органов внутренних дел датам, а также могут проводиться в память сотрудников полиции, внёсших существенный вклад в дело борьбы с преступностью, проявивших героизм при несении службы. Данная форма воспитательной работы позволит учащимся получить и закрепить информацию о памятных для страны и органов внутренних дел датах, подвигах отдельных сотрудников, их служебном пути.

Кроме того, участие в командных соревнованиях межведомственного, регионального, общероссийского или иного характера способствует формированию чувства сплочённости. При этом важное значение имеет правильное воспитательное сопровождение соревновательного процесса, исключающее появление вражды по национальному, религиозному или иному признаку. Ценностной основой такого рода мероприятий должно быть воспитание уважения к сопернику и своим товарищам по команде.

Реализация предложенных направлений образовательной деятельности в условиях специфической среды вуза МВД предполагает наличие следующих организационно-педагогических условий:

- чётко сформулированный идейно-нравственный компонент в процессе освоения боевых приёмов борьбы;

- активное сочетание корпоративных традиций органов внутренних дел и философско-нравственных основ традиционных единоборств в рамках воспитательного сопровождения занятий по освоению боевых приёмов борьбы и при проведении спортивных соревнований (иных спортивных мероприятий);

- использование воспитательного воздействия, направленного на соединение личностных ценностей спортсмена-единоборца с формированием профессиональной мотивации противодействия противоправным посягательствам. Такое воздействие должно охватывать как аудиторную, так внеаудиторную работу с учащимися, с учётом имеющихся инновационных образовательных технологий (например, использовать возможности дистанционных образовательных технологий).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Патриотизм является важной составляющей профессионального самосознания сотрудника полиции. Это чувство служит мотивацией добросовестного выполнения обязанностей, является залогом верности своей стране и служебному долгу, готовности проявить героизм в противостоянии с преступником.

Результаты исследования позволяют дать ответ на обозначенную в начале публикации цель и сделать выводы:

- 1) профессионально ориентированное чувство патриотизма полицейского строится на идентичности цивилизационного, этнокультурного, регионального и корпоративного уровней. Исследование показало, что набор ценностей и личностных качеств патриота может быть в существенной мере сформирован в процессе освоения боевых приёмов борьбы, поскольку последние способствуют укреплению командного духа, воспитывают уважение к авторитету старшего, гор-

дость за свою страну, толерантное восприятие других культур, психологическую устойчивость, стремление прийти на помощь людям, оказавшимся в беде. Отдельные личностные качества, присущие спортсменам-единоборцам, могут быть использованы в процессе воспитания патриотизма при определённой коррекции, учитывающей профессиональную деятельность стражей правопорядка.

2) диагностика сформированности профессионально ориентированного чувства патриотизма осуществляется с применением когнитивного, ценностного, мотивационного и деятельностного критериев, которые одновременно могут быть использованы и в качестве целей, реализуемых в процессе воспитательной работы;

3) среди путей совершенствования организационно-педагогических условий воспитания патриотизма в процессе освоения боевых приёмов борьбы следует выделить:

- развитие в рамках вузов МВД деятельности секций самбо, популяризация философско-нравственного компонента данного единоборства;

- использование в тренировочном процессе информации о случаях применения боевых приёмов борьбы в практической деятельности сотрудников полиции, героических эпизодах противодействия преступникам;

- расширение практики организации спортивных мероприятий, приуроченных к важным общественно-политическим событиям, памятным датам, посвящённым памяти сотрудников полиции, проявивших мужество и героизм при выполнении служебных обязанностей. Мероприятия могут проводиться в форме показательных выступлений или соревнований по боевому самбо.

Существенным потенциалом для организации воспитательной работы с будущими стражами правопорядка в данном направлении обладают занятия по освоению боевых приёмов борьбы. Последние служат не только физическому развитию и укреплению волевых качеств, но и несут позитивное духовно-нравственное наследие традиционных единоборств. Эффективность работы в данном направлении обусловлена слаженным взаимодействием руководящего состава вузов, преподавателей специализированных кафедр, сотрудников кадрового аппарата и строевых командиров. Перспективным направлением исследований в данной сфере следует считать теоретическую разработку и практическую апробацию инновационных технологий, форм и методов воспитательного воздействия в процессе освоения боевых приёмов борьбы учащимися вузов МВД России.

Дата поступления в редакцию 24.07.2024

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеенок А. А., Наливайко К. В. Патриотическое воспитание студенческой молодёжи: социологический анализ // Среднерусский вестник общественных наук. 2023. Т. 18. №3. С. 177–197.
2. Аманацкий Ю. В. Идеология патриотизма в системе формирования патриотического сознания сотрудников органов внутренних дел // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2022. №3 (20). С. 101–105.
3. Бугай М. В., Сокоренко Е. А. Военное-патриотическое воспитание студентов на занятиях по физической культуре средствами единоборств // Заметки учёного. 2021. №11-1. С. 209–212.
4. Бурмистрова К. М. Описание программы психологического сопровождения развития патриотизма курсантов ФСИН России в условиях образовательного процесса // Учёные записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2021. №7 (197). С. 423–427.
5. Бычкова М. А. Взаимосвязь физической подготовки и патриотического воспитания // Актуальные исследования. 2023. №46-3 (176). С. 117–121.
6. Данакари Р. А. Патриотизм и дружба народов как базисные детерминанты российской цивилизации // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2019. Т. 24. №5. С. 193–204.

7. Дроздова В. П., Матис В. И. Методологические подходы социально-культурной деятельности к проблеме патриотического воспитания подростков // Проблемы современной науки и образования. 2021. №2 (159). С. 25–28.
8. Евтихов О. В., Литвинов В. А., Зверев В. О. Специфика формирования профессионально развивающей образовательной среды в вузе МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2021. Т. 26. №3 (86). С. 315–321.
9. Лесбекова Р. Б. Роль восточных единоборств и бокса в формировании личности в общеобразовательных школах // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. №4. С. 104–105.
10. Мотепоненко А., Еганов В. Педагогическое сопровождение тренировочного процесса по воспитанию патриотизма спортсменов, занимающихся видами единоборств // Современные проблемы науки и образования. 2013. №1. С. 259–260.
11. Павленко А. В. Патриотизм в системе высших ценностей современного общественного сознания // Наука и образование. 2020. Т. 3. №2. С. 394.
12. Печерцева О. Н., Танаева З. Р. Современные технологии спортивно-патриотического воспитания детей и подростков // Человек. Спорт. Медицина. 2021. Т. 21. №S1. С. 80–85.
13. Прокопенко В. В., Цирульников Н. Н. Использование средств физической и военно-прикладной подготовки в военно-патриотическом воспитании обучающихся в кадетских училищах Росгвардии // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2023. №2 (23). С. 112–119.
14. Пупырёв И. А. Структурно-содержательный аспект патриотических ценностей студентов // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2023. №15. С. 15–22.
15. Сафошин А. В., Стрелков В. И., Агафонова В. О. К вопросу об особенностях развития личности в практиках восточных единоборств // Проблемы современного образования. 2016. №6. С. 64–71.
16. Сикевич З. В., Федорова А. А. Границы русского патриотизма (опыт нереактивного и классического исследования) // Социологические исследования. 2021. №6. С. 134–146.
17. Филатов А. М. Изучение истории патриотических идей как необходимое условие военно-патриотического воспитания // Военный академический журнал. 2022. №1 (33). С. 99–108.
18. Хуснетдинов Г. Р. Образовательная среда вуза МВД России как один из элементов формирования профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2020. №3. С. 141–145.
19. Frost T. B. The case for international police cooperation on training issues // Janes Intelligence Review. 1996. №7. P. 330–334.
20. Hout J. W., Cheng-Ta Yang, Townsend J. T. Modeling individual differences in perceptual decision making. Lausanne: Frontiers Media SA, 2007. 140 p.

REFERENCES

1. Alekseenok A. A., Nalivaiko K. V. [Patriotic education of student youth: sociological analysis]. In: *Srednerusskij vestnik obshchestvennyh nauk* [Central Russian Journal of Social Sciences], 2023, vol. 18, no. 3, pp. 177–197.
2. Amanatskiy Yu. V. [The ideology of patriotism in the system of formation of patriotic consciousness of employees of internal affairs bodies]. In: *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii* [Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of the National Guard Troops], 2022, no. 3 (20), pp. 101–105.
3. Bugai M. V., Sokorenko E. A. [Military-patriotic education of students in physical education classes by means of martial arts]. In: *Zametki uchyonogo* [Notes of a scientist], 2021, no. 11-1, pp. 209–212.
4. Burmistrova K. M. [Description of the program of psychological support for the development of patriotism of cadets of the Federal Penitentiary Service of Russia in the conditions of the educational process]. In: *Uchyonye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta* [Scientific Notes of P. F. Lesgaft University], 2021, no. 7 (197), pp. 423–427.
5. Bychkova M. A. [The relationship between physical training and patriotic education]. In: *Aktual'nye issledovaniya* [Current research], 2023, no. 46-3 (176), pp. 117–121.

6. Danakari R. A. [Patriotism and friendship of peoples as basic determinants of the Russian civilization]. In: *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 4: Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya* [Science Journal of Volgograd State University. History. Area Studies. International Relations], 2019, vol. 24, no. 5, pp. 193–204.
7. Drozdova V. P., Matis V. I. [Methodological approaches of socio-cultural activities to the problem of patriotic education of adolescents]. In: *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya* [Problems of modern science and education], 2021, no. 2 (159), pp. 25–28.
8. Evtikhov O. V., Litvinov V. A., Zverev V. O. [The specifics of professional developing and educational environment at an Institute of the Russian Ministry of Internal Affairs]. In: *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah* [Psychopedagogy in law enforcement], 2021, vol. 26, no. 3 (86), pp. 315–321.
9. Lesbekova R. B. [The role of martial arts and boxing in personality formation in comprehensive schools]. In: *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij* [International Journal of Applied and Fundamental Research], 2013, no. 4, pp. 104–105.
10. Moteponenko A., Eganov V. [Pedagogical support of the training process for educating patriotism of athletes involved in martial arts]. In: *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2013, no. 1, pp. 259–260.
11. Pavlenko A. V. [Patriotism in the system of highest values of modern public consciousness]. In: *Nauka i obrazovanie* [Science and Education], 2020, vol. 3, no. 2, p. 394.
12. Pechertseva O. N., Tanaeva Z. R. [Modern technologies of sports and patriotic education in children and adolescents]. In: *Chelovek. Sport. Medicina* [Human. Sport. Medicine], 2021, vol. 21, no. S1, pp. 80–85.
13. Prokopenko V. V., Tsurulnikov N. N. [Use of physical and military-applied training in military-patriotic education of students in cadet schools of the Russian Guard]. In: *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii* [Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of the National Guard Troops], 2023, no. 2 (23), pp. 112–119.
14. Pupyrev I. A. [Structural and content aspect of patriotic values of students]. In: *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya* [Humanitarian studies. Pedagogy and psychology], 2023, no. 15, pp. 15–22.
15. Safoshin A. V., Strelkov V. I., Agafonova V. O. [On the issue of personality development features in martial arts practices]. In: *Problemy sovremenno obrazovaniya* [Problems of modern education], 2016, no. 6, pp. 64–71.
16. Sikevich Z. V., Fedorova A. A. [Boundaries of Russian patriotism (case of non-reactive and classic research)]. In: *Sociologicheskie issledovaniya* [Sociological studies], 2021, no. 6, pp. 134–146.
17. Filatov A. M. [Studying the history of patriotic ideas as a necessary condition for military-patriotic education]. In: *Voennyj akademicheskij zhurnal* [Military Academic Journal], 2022, no. 1 (33), pp. 99–108.
18. Husnetdinov G. R. [Educational environment of the University of the Ministry of Internal Affairs of Russia as one of the elements of forming professional qualities of the employees of the ats]. In: *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts], 2020, no. 3, pp. 141–145.
19. Frost T. B. The case for international police cooperation on training issues. In: *Janes Intelligence Review*, 1996, no. 7, pp. 330–334.
20. Houpt J. W., Cheng-Ta Yang, Townsend J. T. *Modeling individual differences in perceptual decision making*. Lausanne, Frontiers Media SA, 2007. 140 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Петров Константин Николаевич – кандидат технических наук, доцент, профессор кафедры Тактико-специальной, огневой и физической подготовки Владивостокского филиала Дальневосточного юридического института МВД России;
e-mail: kostik_petrov_68@bk.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Konstantin N. Petrov – Cand. Sci. (Technical Sciences), Assoc. Prof., Prof. of the Department of Tactical-special, fire and physical training of Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Vladivostok branch;
e-mail: kostik_petrov_68@bk.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Петров К. Н. Патриотическое воспитание курсантов вузов МВД России в процессе освоения боевых приёмов борьбы // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 37–48.
DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-37-48

FOR CITATION

Petrov K. N. Patriotic education of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the process of mastering combat techniques of wrestling. In: Moscow Pedagogical Journal. 2025, no. 1, pp. 37–48.
DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-37-48

УДК 373.1

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-49-61

ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ КВАНТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Теплова С. А.

Петрозаводское президентское кадетское училище

185026, Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Комсомольский, д. 11,

Российская Федерация

Аннотация

Цель. Рассмотрение вопроса эффективности применения квант-технологий развития навыков смыслового чтения в формировании успешности обучения учащихся основного общего образования.

Методология и методы. Основные положения проведённого исследования базируются на общенаучных и специальных педагогических подходах: аксиологическом, культурологическом, системно-деятельностном и др. Статья посвящена анализу эффективности применения инновационных образовательных квант-технологий в формировании успешности обучения учащихся основного общего образования. Основными методами выступают анализ научной и научно-методической литературы, объединение и интеграция научных знаний, изучение и систематизация, собранных анкетных данных, педагогический эксперимент.

Результаты исследования. В ходе исследования уточнены критерии успешного обучения. Установлено, что мотивация к чтению учащихся основного общего образования связана со степенью понимания читаемого текста. Кроме того, автором выявлена взаимосвязь успешного обучения и развития навыков смыслового чтения. Также в статье представлены результаты самооценки учащихся 5–6 классов Петрозаводского президентского кадетского училища по итогам освоения программы внеурочной деятельности с применением инновационных квант-технологий развития навыков смыслового чтения.

Теоретическая и/или практическая значимость. Теоретическое значение исследования заключается в уточнении показателей и критериев успешного обучения на основе анализа понятия «успешное обучение» в работах разных исследователей. Практическая значимость исследования определяется в разработке и внедрении программы внеурочной деятельности на основе инновационных квант-технологий развития навыков смыслового чтения. Программа способствует повышению уровня читательской грамотности учащихся основного общего образования, что положительно влияет на успеваемость, а также на мотивацию к чтению.

Выводы. Применение современных образовательных технологий, направленных на развитие навыков смыслового чтения, оказывает существенное положительное влияние на обучение учащихся основного общего образования, повышая их успеваемость, мотивацию, личностные качества, социальную адаптивность. По итогам самооценки более 91% учащихся, освоивших программу овладения навыками и умениями смыслового чтения, оценили уровень их развития как высокий и средний, положительно оценили коммуникативное взаимодействие в процессе обучения, проявили готовность к применению полученных знаний, умений и навыков в учебной и повседневной жизни.

Ключевые слова: успешное обучение, критерии успешности обучения, смысловое чтение, квант-технологии, читательская грамотность

FORMATION OF THE SUCCESS OF TEACHING STUDENTS OF BASIC GENERAL EDUCATION THROUGH THE USE OF QUANTUM TECHNOLOGIES

S. Teplova

Petrozavodsk Presidential Cadet School

pr-t Komsomolsky, 11, Republic of Karelia, 185026, Petrozavodsk, Russian Federation

Abstract

Aim. The purpose of the article is to consider the effectiveness of the use of quantum technologies for the development of semantic reading skills in shaping the success of teaching students of basic general education.

Research methods. The main provisions of the conducted research are based on general scientific and special pedagogical approaches: axiological, cultural, system-activity, etc. The article is devoted to the analysis of the effectiveness of the use of innovative educational quantum technologies in shaping the success of teaching students of basic general education. The main methods are the analysis of scientific and methodological literature, the unification and integration of scientific knowledge, the study and systematization of collected personal data, and pedagogical experiment.

The results of the study. In the course of the study, the criteria for successful learning were clarified. It has been established that the motivation for reading of students of basic general education is related to the degree of understanding of the text being read. In addition, the author has identified the relationship between successful learning and the development of semantic reading skills. The article also presents the results of self-assessment of students in grades 5-6 of the Petrozavodsk Presidential Cadet College based on the results of mastering the extracurricular activities program using innovative quantum technologies for developing semantic reading skills.

Theoretical and/or practical significance. The scientific novelty of the study is to clarify the criteria for successful learning based on the analysis of the description of the concept of "successful learning" in the works of various researchers. The practical significance of the research is determined in the development and implementation of an extracurricular activity program based on innovative quantum technologies for the development of semantic reading skills. The program helps to increase the level of reading literacy of students of basic general education, which has a positive effect on academic performance, as well as motivation to read.

Conclusions. The use of modern educational technologies is a necessity in the context of an ever-growing information flow. The integration of modern technologies into the educational process helps to increase students' motivation to read, academic performance, and satisfaction with the learning process and its results. At the same time, the development and application of quantum technologies for the development of semantic reading skills can contribute to improving the competence of teachers in the field of teaching semantic reading.

Keywords: successful learning, criteria for learning success, semantic reading, quantum technologies, reading literacy

Введение

В условиях закономерных процессов информатизации современного общества актуальность приобретает проблема владения навыками смыслового чтения и умения работать с информацией как необходимое условие учебной успешности учащихся.

В современном информационном пространстве мы ежедневно сталкиваемся с огромным потоком данных, поступающих из разных источников. Этот информационный поток создаёт как возможности, так и вызовы для школьного образования. С одной стороны, доступ к информации стал невероятно широким,

что открывает перед учащимися новые горизонты для обучения и самообразования. С другой стороны, важно научить детей ориентироваться в этом потоке информации и отличать достоверные источники от сомнительных. Именно здесь на помощь приходят современные образовательные технологии. Они предоставляют учителям инструменты для более эффективного и интересного обучения, а ученикам – возможность получить дополнительные знания, умения, навыки, развивать критическое мышление. Умение быстро осваивать смысловые потоки информации и оперировать ими естественным путём способствует успешному обучению.

Доступность, эффективность и качество общего образования является одним из ключевых приоритетов российской государственной политики в сфере образования¹.

В современном мире академические знания необходимы, но недостаточны для успеха. Образование должно готовить людей к применению полученных знаний в повседневной жизни.

Проблема успешности обучения рассматривалась многими учёными с педагогической и психологической точек зрения.

К проблеме успешного обучения обращались учёные, психологи, педагоги, начиная с XIX в. до наших дней: Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталотци, К. Д. Ушинский, П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, М. А. Данилов, В. А. Сухомлинский, Ю. К. Бабанский, В. Ф. Шаталов, С. Н. Лысенкова, Ш. А. Амонашвили, М. Н. Скаткин, Е. Н. Артеменок и др.

В работах И. С. Якиманской внимание акцентировано на формировании таких важных качеств, как способность учащихся к самообучению, самовоспитанию, саморазвитию. «Школа должна не только формировать у учащихся прочную основу знаний, умений и навыков, но и максимально развивать их умственную активность: учить мыслить, самостоятельно пополнять и обновлять знания, сознательно использовать их при решении теоретических и практических задач [23, с. 5].

Учёный Б. Г. Ананьев в книге «Психология педагогической оценки» использует понятие «успешность учебной деятельности» и соотносит успешность с эффективностью самостоятельной работы, организованностью, прилежанием. Кроме того, указывает на влияние на успешность ученика семьи и окружения. Выделяет факторы успешности: память, внимание, прилежание, поведение, темперамент [1, с. 26–33].

Т. Ю. Курапова акцентирует внимание на неравнозначность понятий «успеваемость» и «успешность». По мнению автора, успеваемость – это совпадение образовательных результатов учащегося с результатами, которые запланированы школой. Понятие «успешность обучения» складывается из нескольких аспектов: оценки учебной деятельности всеми участниками образовательных отношений, эффективности приёмов и методов обучения, применяемых педагогом, удовлетворенности процессом и результатом обучения самими учащимися [12].

Профессор Н. А. Горлова в своих исследованиях обращает внимание на то, что качество образования и успешность обучения связана с изменением сознания современных детей, и с тем, что они по-иному, чем их сверстники прошлого века воспринимают, перерабатывают и усваивают информацию. А методы и приёмы обучения значительно устарели... В современном ребёнке заложена деятельная натура, но проявится ли она в дальней-

¹ Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» утверждена Правительством Российской Федерации 26 декабря 2017 года. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=102054721&backlink=1&nd=102456645> (дата обращения: 25.09.2024).

шей жизни – будет зависеть от условий воспитания и обучения [10, с. 17–39].

Созданию условий успешного обучения школьников посвящены работы не только отечественных, но зарубежных исследований.

Автор книги «Поможем ребёнку добиться успеха: действенные методы и причины, по которым они работают» П. Таф связывает успешное обучение с внутренней мотивацией ребёнка. Говоря о том, что средний балл успеваемости отражает только познавательные способности и объём знаний, но он вряд ли поможет понять мотивы, заставляющие ребёнка добиваться успеха [19, с. 130].

Исследователь М. Эстевес академическую успешность рассматривает как соответствие параметрам, заданным учебной программой и образовательной организацией. Под школьной успешностью понимается развитие «полного спектра компетенций: интеллектуальных, социальных, эмоциональных, моральных» [25, с. 494].

Авторы книги «Позитивное образование» А. Адлер и М. Селингер выделяют три составляющие успешного обучения: «меры счастья» – удовлетворённость процессом обучения, «меры несчастья», как правило, депрессия и тревога, показатели академической успешности [24].

Таким образом, успешное обучение выходит за рамки академических достижений. Важными аспектами являются также личностное развитие и социальная адаптивность. Академический успех включает в себя оценки, результаты тестов и усвоение знаний. Личностное развитие включает в себя такие навыки, как критическое мышление, креативность и адаптивный интеллект. Социальная адаптивность означает формирование отношений, коммуникативных навыков и культурной осведомлённости.

В целом, современная парадигма школьного образования характеризуется акцентом на целостное развитие, персонализированный опыт обучения, инте-

грацию технологий и подготовку учащихся к успеху в быстро меняющемся мире.

Следовательно, актуальность исследования состоит в определении критериев успешности школьников, в разработке программы формирования умений смыслового чтения и обосновании её эффективности.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель и задачи исследования

Перед настоящим исследованием поставлена цель – выявить, теоретически обосновать и апробировать взаимосвязь развития навыков смыслового чтения и успешностью обучения на уровне основного общего образования.

Поставленная цель определила следующие **задачи**:

- 1) на основе анализа источников определить критерии успешного обучения;
- 2) посредством анкетирования выявить степень интереса к чтению учащихся основного общего образования;
- 3) на основе самооценки учащихся определить эффективность применения квант-технологий развития навыков смыслового чтения, взаимосвязь развития читательской грамотности и успешности обучения.

Определение критериев успешного обучения

Сравнительный анализ понятия «успешное обучение» психолого-педагогической литературы показывает, что единого определения понятия «учебная успешность» не существует, но можно выделить критерии успешного обучения, которые являются ориентирами в оценке достижения учащимися основной школы успешных образовательных результатов (табл. 1):

Участники экспериментальной группы осваивали навыки смыслового чтения на основе авторской технологии Н. А. Горловой в течение учебного года посредством программы внеурочной деятельности.

Таблица 1 / Table 1

Критерии успешного обучения / Criteria for successful learning

Определение критерия	
Педагогические критерии	Способность к усвоению учебной программы (академическая успеваемость)
	Способность применять знания, умения и навыки в практической деятельности в учебной деятельности
	Функциональная грамотность (способность применять знания, умения и навыки в жизненных ситуациях)
Психологические критерии	Познавательная активность (положительная мотивация)
	Социальная адаптивность (положит. отношение с одноклассниками, преподавателями, семьёй)
	Стрессоустойчивость/жизнестойкость
	Удовлетворённость образовательными результатами

Цель эксперимента – определить эффективность внедрения «квант-технологий» (инновационных методов) для улучшения навыков смыслового чтения и оценить влияние этих навыков на успешность обучения (академическую успеваемость, развитие коммуникативных навыков, познавательную активность, социальную адаптивность, удовлетворённость процессом обучения) учащихся.

Уровень понимания текста оценивался до и после реализации программы на основе текстов и контрольных вопросов, разработанных автором «квант-технологий». Оценивался процент правильных ответов, который затем был преобразован в баллы. Самооценка групповой работы учащихся, мотивации к освоению навыков смыслового чтения и их применению, удовлетворённость результатом обучения, самооценка усвоенных навыков (выявление ключевых слов, формулирование тезисов, составление схем и вопросов).

**Степень интереса к чтению учащихся
основного общего образования
(на основе анкетирования)**

В федеральной образовательной программе основного общего образования особое внимание уделяется развитию

функциональной грамотности учащихся: математической, естественнонаучной, цифровой, финансовой, а также читательской грамотности¹. По словам известного учёного психолингвиста А. А. Леонтьева, «Функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [13, с. 35].

Развитие функциональной грамотности является одной из ключевых задач современного образования. Это необходимое условие успешного обучения, адаптации к изменениям в мире, профессиональной реализации и активного участия в жизни общества.

Таким образом, речь идёт о читательской грамотности, как о наиболее важном компоненте в развитии функциональной грамотности в целом.

Читательская грамотность позволяет декодировать текст, понимать его смысл, извлекать необходимую информацию и

¹ Федеральная образовательная программа основного общего образования. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/2f4f03af11bc3f6e1582ee77883a8cad.pdf> (дата обращения: 5.11.2024).

Увлекает ли тебя чтение? %



Рис. 1. / Fig. 1. Результаты опроса учащихся 5–6 классов об увлечении чтением / The results of a survey of students in grades 5–6 about their passion for reading

Источник: разработано автором.

анализировать её; является фундаментом всех остальных аспектов функциональной грамотности, позволяя эффективно использовать информацию в различных жизненных ситуациях [3; 10, с. 17–39; 16; 18].

В международном исследовании PISA 2018 года «под читательской грамотностью понимается использование, оценка, осмысление и взаимодействие с текстами для достижения своих целей, развития своих знаний и потенциала, а также участия в жизни общества».¹

Чтение автоматически расширяет кругозор, обогащает словарный запас и развивает способность понимать разные виды текстов, стимулирует желание общаться на темы, связанные с прочитанным, что способствует развитию навыков устной речи и диалога, речемыслительной деятельности, успешности в обучении. [4, с. 121–124; 6, с. 26–33; 11, с. 240–254].

Для определения степени интереса учащихся 5–6 классов к чтению был проведён опрос, в котором анкетирование приняло участие 233 учащихся общеобразовательных школ г. Петрозаводска (рис. 1).

На вопрос «увлекает ли тебя чтение?», 36% опрошенных учащихся ответили: нравится читать, потому что из книг они узнают много интересного, 48% учащихся сообщили, что им нравится читать, если они понимают смысл прочитанного. Не любят читать и считают это скучным занятием 9% опрошенных. К тем, кто любит читать, если понимает прочитанное, можно отнести 9% учащихся, которые читают то, что им нравится.

Следовательно, учащимся нравится читать при условии, если они считают это занятие полезным и увлекательным; если они понимают то, что читают.

На вопрос «Можно ли научиться легко запоминать и понимать то, что читаешь?», школьники ответили следующим образом (рис. 2).

Как мы видим, 85% учащихся считают, что можно овладеть навыками смыслового чтения.

Вот как ребята ответили на вопрос о желании научиться понимать текст любой сложности (рис. 3).

Таким образом, при создании необходимых условий у учащихся можно развивать навыки смыслового чтения,

¹ OECD. Results for PISA 2018. Vol. I. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en.html (дата обращения: 10.10.2024).



Рис. 2 / Fig. 2. Результаты опроса учащихся о возможности овладения навыками чтения / The results of a survey of students about the possibility of mastering reading skills

Источник: разработано автором.

прививать любовь к чтению, что будет способствовать формированию функциональной грамотности, и благоприятно повлияет на успешность обучения, а также последующую адаптацию к жизни в обществе.

**Самооценка учащихся
об эффективности применения
квант-технологий развития навыков
смыслового чтения**

В течение 3-х лет в Петрозаводском президентском кадетском училище ре-

ализуется программа внеурочной деятельности на основе использования квант-технологий [10, с. 17–39] развития навыков смыслового чтения. Исследование показало высокую эффективность применения указанных технологий в развитии навыков смыслового чтения и смыслового аудирования, положительной динамики академической успеваемости. Результаты описаны в работе авторов С. А. Тепловой, Н. А. Горловой [20; с. 350–365; 22, с. 130–134].



Рис. 3 / Fig. 3. Результаты опроса учащихся о желании овладеть навыками смыслового чтения / The results of a survey of students about their desire to master the skills of semantic reading

Источник: разработано автором.

Результаты самооценки учащимися удовлетворённости результатом обучения %



Рис. 4 / Fig. 4. Результаты самооценки учащихся уровня удовлетворённости результатом обучения по итогам освоения программы развития навыков смыслового чтения с применением квант-технологий / The results of students' self-assessment of the level of satisfaction with the learning outcome based on the results of mastering the program for the development of semantic reading skills using quantum technologies

Источник: разработано автором.

Применение квант-технологий развития навыков смыслового чтения показало свою эффективность посредством педагогических критериев: как повлияло применение данных технологий на познавательную активность, желание и умение взаимодействовать, удовлетворённость достигнутым результатом, желание использовать полученные знания, умения и навыки в жизни.

Для решения поставленных задач был использован метод самооценки (рис. 4).

Для самооценки учащимся была предложена шкала оценивания от 1 до 10, где 1 – это минимальное значения владения умением, 10 – максимальное значение. Баллы были распределены на уровни: высокий (9–10), средний (5–8), низкий (1–4).

Анализируя результаты самооценки учащихся, мы можем сделать следующие выводы:

- высоко (9, 10 баллов) оценивают владение умением определять ключевые слова в тексте 54% учащихся, освоивших программу;

- на среднем уровне (от 5 до 8 баллов) владение умением выделять ключевые слова оценивают 46% учащихся, освоивших программу;

- умение составлять тезисы по прочитанному тексту высоко оценили 40% учащихся;

- на среднем уровне умение составлять тезисы оценили 58% учащихся;

- на низком уровне освоения данное умение оценили 2% участников программы;

- на таком же уровне учащиеся оценили и умение составлять схему текста: на высоком – 47%, на среднем уровне – 44%;

- на низком уровне освоения умения составлять схему текста оценили 9% учащихся, освоивших программу;

- достаточно высокий процент учащихся высоко оценили умение составлять вопросы разного типа к прочитанному тексту – 72%;

- на среднем уровне овладение данным умением оценили 26% учащихся;

- на низком уровне – 2% учащихся.

Сравнительный анализ результатов самооценки показал, что низкий уровень удовлетворённости результатом освоения умений отмечен у учащихся, которые отсутствовали на части занятий программы по каким-либо причинам, а также у некоторых учащихся, которые показали низкий уровень мотивации работы в группе и посещения занятий программы. Возможно, что данным учащимся требуется больше времени для освоения умений и повышения мотивации. Требуется дополнительное наблюдение за такими учащимися.

Важным показателем освоения навыков смыслового чтения считаем то, что 68% (высокий уровень) и 30% (средний уровень) учащихся, освоивших программу, готовы применять освоенные навыки в учёбе и решении жизненных ситуаций.

Таким образом, мы можем констатировать, что по итогам самооценки учащиеся в значительном большинстве освоили навыки смыслового чтения и большая часть учащихся готова применять их для решения учебных и повседневных задач.

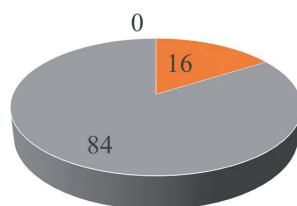
Важным критерием успешного обучения является мотивация и эмоциональный комфорт в процессе обучения (рис. 5).

Мы видим, что 84% учащихся, освоивших программу, высоко оценивают коммуникативное взаимодействие в рамках занятий; и, следовательно, имеют высокую мотивацию к развитию коммуникативных навыков, которые являются необходимыми для развития речемыслительной деятельности человека.

Учащимся также было предложено оценить желание работать в группе (рис. 6).

Результаты самооценки учащимися умения взаимодействовать друг с другом в процессе общения показывают, что 11% учащихся по итогам прохождения программы имеют низкий уровень мотивации групповой работы, 53% имеют высокий уровень и 37% – средний уровень.

Мне нравится задавать и отвечать на вопросы по тексту %

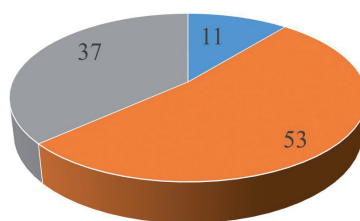


■ низкий ■ средний ■ высокий

Рис. 5 / Fig. 5. Результаты самооценки учащимися коммуникативной деятельности в процессе освоения программы / The results of students' self-assessment of communicative activity in the process of mastering the program

Источник: разработано автором.

Мне нравится работать в группе %



■ низкий ■ средний ■ высокий

Рис. 6 / Fig. 6. Результаты самооценки учащимися взаимодействия друг с другом в процессе освоения программы / The results of students' self-assessment of interaction with each other in the process of mastering the program

Источник: разработано автором.

В данном случае мы должны акцентировать внимание на том, что в кадетских специализированных учреждениях обучаются только мальчики. А таким коллективам присуща борьба за лидерство, что порой затрудняет развитие навыков групповой работы. Возможно, этим объясняется наличие учащихся с низким уровнем мотивации к групповой работе. В то же самое время процент учащихся с

Я с интересом посещаю занятия по смысловому чтению %

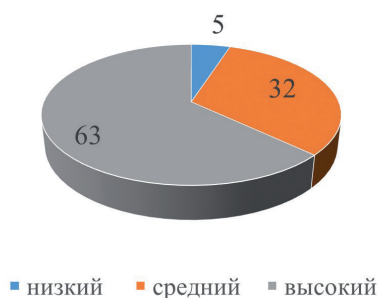


Рис. 7 / Fig. 7. Результаты самооценки учащимися мотивации к освоению навыков смыслового чтения в процессе программы / The results of students' self-assessment of motivation to master semantic reading skills during the program

Источник: разработано автором.

высоким и средним уровнем мотивации позволяет сделать вывод, что в процессе обучения у учащихся развиваются навыки взаимодействия и положительной коммуникации.

Важно учитывать, что программа внеурочной деятельности реализуется во внеурочное время, и важно было выяснить, насколько учащиеся 5–6 классов заинтересованы в дополнительных занятиях по смысловому чтению (рис. 7).

Результаты опроса свидетельствуют о желании учащихся осваивать программу: достаточно высокий уровень мотивации к освоению навыков смыслового чтения продемонстрировали 63% школьников, 32% учащихся отметили средний уровень; низкий уровень интереса показали 5% учащихся.

Заключение

Результаты исследования позволяют сделать вывод о достаточно высоком уровне интереса учащихся основного общего образования к чтению в процессе овладения навыками смыслового чтения, которое способствует пониманию прочитанного.

По итогам самооценки учащими-ся результатов обучения по программе развития навыков смыслового чтения можно констатировать, что применение квант-технологий способствует повышению познавательной активности (учебной мотивации), развитию коммуникативных навыков, умению взаимодействовать (социальная адаптивность), удовлетворённости полученными результатами учебной деятельности.

Применение современных технологий [9, с. 19–32] в образовании позволяет создать необходимые условия для успешного обучения. Результаты исследования показали эффективность инновационных квант-технологий развития навыков смыслового чтения в повышении академической успеваемости, познавательной активности, социализации (развитие коммуникативных навыков и позитивного взаимодействия), удовлетворённости результатами обучения. Исследование показало, что успешность обучения нельзя оценить исключительно по академическим достижениям. Не менее важны личностное развитие учащихся и их социальная активность.

Дата поступления в редакцию 04.12.2024

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. 566 с.
2. Артеменок Е. Н. Проблемы школьной неуспеваемости. Минск: Красико-Принт, 2008. 176 с.
3. Асмолов А. Г. Бурменская Г. В., Володарская И. А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
4. Бучнева Г. А. Стратегия – читательская грамотность // Вестник военного образования. 2021. №5. С. 121–124.
5. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка. М.: Издательство Московского университета, 1985. 45 с.

6. Глинкина Г. В. Читательская грамотность обучаемых как основа достижения предметных и метапредметных результатов // Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. Т. Н. Ищенко. Красноярск: Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева. 2020. С. 26–33.
7. Гордеева Т. О., Сычев О. А. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. №1. С. 51–65.
8. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Сухановская А. В. Динамика учебной мотивации и ориентации на оценки у российских подростков в период с 1999 по 2020 гг. // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. №3. С. 104–112.
9. Горлова Н. А. Смысловая сфера современного ребёнка как основа профилактики, коррекции и развития // Специальное образование. 2013. №2 С. 19–32.
10. Горлова Н. А. Универсальные квант-технологии смыслового аудирования у младших школьников // Специальное образование. 2020. №1. С. 17–39.
11. Колесова О. В., Гуцу Е. Г., Деменева Н. Н. Исследование читательской грамотности младших школьников на современном этапе развития образования // Перспективы науки и образования. 2020. №2 (44). С. 240–254.
12. Курапова Т. Ю. Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ // Психология в России и за рубежом: материалы I Международной научной конференции / Санкт-Петербург, октябрь 2011 года. Санкт-Петербург: Реноме, 2011. С. 106–109.
13. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
14. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003. 590 с.
15. Петрова С. А. Особенности формирования учебной мотивации у подростков // Аллея науки. 2021. №7 (58). URL: <https://alley-science.ru> (дата обращения: 6.11.2024).
16. Пономарева Л. Д., Чурилина Л. Н. Текст как дидактическая доминанта современной системы речетворческого развития обучающихся: интерпретационный аспект // Перспективы науки и образования. 2019. №1 (37). С. 365–379.
17. Синтез психологии и педагогики – прорыв в образовании. По трудам Л. С. Выготского / сост.: А. А. Леонтьев. М.: Амрита-Русь, 2022. 248 с.
18. Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС. М.: Баласс, 2011. 128 с.
19. Таф П. Поможем ребенку добиться успеха: действенные методы и причины, по которым они работают. Москва: Клевер-Медиа-Групп, 2018. 221 с.
20. Теплова С. А., Горлова Н. А. Эффективные технологии развития навыков смыслового чтения у обучающихся основного общего образования // Перспективы науки и образования. 2024. №4 (70). С. 350–365.
21. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М.И. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15 летних школьников // Вопросы образования. 2011. №2. С. 123–150.
22. Теплова С. А., Носкова Н. А. Смысловое чтение и умение работать с информацией как ключевое метапредметное умение успешного обучения // Вестник военного образования. 2023. №3 (42). С. 130–134.
23. Якиманская И. С. Знания и мышление школьника. М.: Знание, 1985. 78 с.
24. Adler A. Seligman M. E. P. Positive education: positive psychology and classroom interventions // Global Happiness Policy Report. 2018. URL: <https://ppc.sas.upenn.edu> (дата обращения: 20.06.2021).
25. Esteves M. The Democratization of Academic Success // American Journal of Educational Research. 2023. Vol. 11. №8. P. 494–499. DOI: 10.12691/education-11-8-3.

REFERENCES

1. Anan'ev B. G. *Psikhologiya pedagogicheskoy ocenki. Izbrannyye psikhologicheskiye trudy* [Psychology of pedagogical assessment. Selected psychological works]. Vol. 2. Moscow, Pedagogika Publ., 1980. 566 p.

2. Artemenok E. N. *Problemy shkol'noj neuspevaemosti* [Problems of school failure], Minsk, Krasiko-Print Publ., 2008. 176 p.
3. Asmolov A. G. Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A. *Formirovanie universal'nyh uchebnykh deystviy v osnovnoj shkole: ot deystviya k mysli* [Formation of universal educational actions in basic school: from action to thought]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2011. 159 p.
4. Buchneva G. A. [Strategy – reading literacy]. In: *Vestnik voennogo obrazovaniya* [Bulletin of Military Education], 2021, no. 5, pp. 121–124.
5. Galperin P. Ya. *Metody obucheniya i umstvennoe razvitiye rebyonka* [Teaching methods and mental development of the child]. Moscow, Moscow University Publishing House, 1985. 45 p.
6. Glinkina G. V. [Reading literacy of students as a basis for achieving subject and meta-subject results]. In: Ishchenko T. N., ed. *Pedagogika i psihologiya: problemy razvitiya myshleniya. Razvitiye lichnosti v izmenyayushchih usloviyakh: materialy V Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* [Pedagogy and Psychology: Problems of Thinking Development. Personality Development in Changing Conditions: Proceedings of the V All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation]. Krasnoyarsk, Siberian State University of Science and Technology named after Academician M. F. Reshetnev. 2020, pp. 26–33.
7. Gordeeva T. O., Sychev O. A. [Diagnostics of motivating and demotivating styles of teachers: the “Situations at School” methodology]. In: *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2021, vol. 26, no. 1, pp. 51–65.
8. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Suhanovskaya A. V. [Dynamics of academic motivation and focus on grades in Russian adolescents in the period from 1999 to 2020]. In: *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural and Historical Psychology], 2022, vol. 18, no. 3, pp. 104–112.
9. Gorlova N. A. [The semantic sphere of a modern child as the basis for prevention, correction and development]. In: *Special'noe obrazovanie* [Special education], 2013, no. 2, pp. 19–32.
10. Gorlova N. A. [Universal quantum technologies of semantic listening in primary school students]. In: *Special'noe obrazovanie* [Special education], 2020, no. 1, pp. 17–39.
11. Kolesova O. V., Gucu E. G., Demeneva N. N. [Study of reading literacy of primary school students at the current stage of education development]. In: *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of Science and Education], 2020, no. 2 (44), pp. 240–254.
12. Kurapova T. Yu. [Criteria for the success of learning of students in comprehensive schools]. In: *Psihologiya v Rossii i za rubezhom: materialy I Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii / Sankt-Peterburg, oktyabr' 2011 goda* [Psychology in Russia and Abroad: Proceedings of the I International Scientific Conference / St. Petersburg, October 2011]. St. Petersburg, Renome Publ., 2011, pp. 106–109.
13. Leont'ev A. A. *Osnovy psiholingvistiki* [Fundamentals of Psycholinguistics]. Moscow, Smysl Publ., 1997. 287 p.
14. In: Leontev A. A., ed. *Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». Pedagogika zdravogo smysla* [Educational system “School 2100”. Pedagogy of common sense]. Moscow, Balass Publ., 2003. 590 p.
15. Petrova S. A. [Features of the formation of educational motivation in adolescents]. In: *Alleya nauki* [Alley of Science], 2021, no. 7 (58). Available at: <https://alley-science.ru> (accessed: 6.11.2024).
16. Ponomareva L. D., Churilina L. N. [Text as a didactic dominant of the modern system of speech-creative development of students: interpretative aspect]. In: *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of Science and Education], 2019, no. 1 (37), pp. 365–379.
17. In: Leontev A. A., ed. *Sintez psihologii i pedagogiki – proryv v obrazovanii. Po trudam L. S. Vygotskogo* [Synthesis of psychology and pedagogy – a breakthrough in education. Based on the works of L. S. Vygotsky]. Moscow, Amrita-Rus Publ., 2022. 248 p.
18. Smetannikova N. N. *Obucheniye strategiyam chteniya v 5–9 klassakh: kak realizovat' FGOS* [Teaching reading strategies in grades 5–9: how to implement the Federal State Educational Standard]. Moscow, Balass Publ., 2011. 128 p.
19. Taf P. *Pomozhem rebenku dobit'sya uspekha: dejstvennyye metody i prichiny, po kotorym oni rabotayut* [Helping your child achieve success: effective methods and the reasons why they work]. Moscow, Klever-Media-Grupp Publ., 2018. 221 p.
20. Teplova S. A., Gorlova N. A. [Effective technologies for developing meaningful reading skills in students of basic general education]. In: *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of Science and Education], 2024, no. 4 (70), pp. 350–365.

21. Tsukerman G. A., Kovaleva G. S., Kuznecova M. I. [Victory in PIRLS and defeat in PISA: the fate of reading literacy of 10–15 year old schoolchildren]. In: *Voprosy obrazovaniya* [Education Issues], 2011, no. 2, pp. 123–150.
22. Teplova S. A., Noskova N. A. [Semantic reading and the ability to work with information as a key meta-subject skill of successful learning]. In: *Vestnik voennogo obrazovaniya* [Bulletin of military education], 2023, no. 3 (42), pp. 130–134.
23. Yakimanskaya I. S. *Znaniya i myshlenie shkol'nika* [Knowledge and thinking of a schoolchild]. Moscow, Znanie Publ., 1985. 78 p.
24. Adler A. Seligman M. E. R. Positive education: positive psychology and classroom interventions. In: Global Happiness Policy Report, 2018. Available at: <https://ppc.sas.upenn.edu> (access: 20.06.2021).
25. Esteves M. The Democratization of Academic Success. In: *American Journal of Educational Research*, 2023, vol. 11, no. 8, pp. 494–499. DOI: 10.12691/education-11-8-3.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Теплова Светлана Анатольевна (Петрозаводск) – заведующий учебным отделом Петрозаводского президентского кадетского училища; аспирант кафедры педагогики и современных образовательных технологий Государственного университета просвещения;
e-mail: svteplova@mail.ru; teplova@petrpku.ru; ORCID: 0009-0000-4237-6864

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Svetlana A. Teplova (Petrozavodsk) – Head of the Educational Department of the Petrozavodsk Presidential Cadet College; Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies of the State University of Education;
e-mail: svteplova@mail.ru; teplova@petrpku.ru; ORCID: 0009-0000-4237-6864

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Теплова С. А. Формирование успешности обучения учащихся основного общего образования посредством применения квант-технологий // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 49–61. DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-49-61

FOR CITATION

Teplova S. A. Formation of the success of teaching students of basic general education through the use of quantum technologies. In: *Moscow Pedagogical Journal*. 2025, no. 1, pp. 49–61.
DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-49-61

УДК 378.14

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-62-74

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПОКОЛЕНИЯ Z В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шевченко С. А., Морозова И. А., Кузьмина Е. В., Кузьмина М. И.

Волгоградский государственный технический университет

400005, г. Волгоград, пр-т им. В. И. Ленина, д. 28., Российская Федерация

Аннотация

Цель статьи. Определить педагогические эффекты для студентов поколения Z в процессе обучения в вузе в условиях цифровизации высшего образования.

Методология и методы исследования. Базой научной работы явились концептуальные положения различных подходов (процессного, системного и компетентностного). Результаты исследования основывались на теоретическом анализе научной педагогической литературы, при использовании методов сравнительного анализа и синтеза были получены новые знания в области цифровизации высшего образования. Информационная база исследования представлена положениями нормативных документов в сфере высшего образования Российской Федерации.

Результаты. В статье раскрыты характерные признаки процесса цифровизации высшего образования, определены педагогические эффекты для студентов поколения Z в процессе обучения в вузе в условиях цифровизации высшего образования. Полученные результаты позволят преподавателям вузов осуществлять подготовку квалифицированных кадров для решения задач цифровой экономики.

Теоретическая и/или практическая значимость. Научная новизна исследования включает определение характерных признаков процесса цифровизации высшего образования и установление типологизации педагогических эффектов для студентов поколения Z в процессе обучения в вузе в условиях цифровизации высшего образования. Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении компонентов процесса обучения в вузе в условиях цифровизации высшего образования и определении понятия педагогического эффекта для студентов как результата профессионального и личностного развития обучающихся посредством внедрения в процесс обучения цифровых инструментов. Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности преподавателей вуза в части организации процесса обучения по изучению учебных дисциплин.

Выводы. Вопросы цифровизации высшего образования являются сегодня актуальными и востребованными и требуют дальнейшего детального изучения с участием административных структур вуза, государства и представителей бизнеса.

Ключевые слова: цифровая экономика; информация; знания; высшее образование; цифровизация; компетенции; поколение Z; мотивация; технологии и формы обучения; результаты обучения

PEDAGOGICAL EFFECTS FOR GENERATION Z STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION

S. Shevchenko, I. Morozova, E. Kuzmina, M. Kuzmina

Volgograd State Technical University

prospect V. I. Lenina, 28, Volgograd, 400005, Russian Federation

Abstract

Aim. To determine the pedagogical effects for Generation Z students in the process of studying at a university in the context of higher education digitalization.

Methodology and methods of research. The basis of the scientific work was the conceptual provisions of various approaches (process, system and competence). The results of the study were based on a theoretical analysis of scientific pedagogical literature, using the methods of comparative analysis and synthesis, new knowledge was obtained in the field of higher education digitalization. The information base of the study is represented by the provisions of regulatory documents in the field of higher education of the Russian Federation.

Results. The article reveals the characteristic features of higher education digitalization process, determines the pedagogical effects for Generation Z students of in the process of studying at a university in the context of higher education digitalization. The obtained results will allow university teachers to train qualified personnel to solve the problems of the digital economy.

Theoretical and/or practical significance. The scientific novelty of the study includes the definition of the characteristic features of higher education digitalization process and the establishment of a typology of pedagogical effects for Generation Z students in the process of studying at a university in the context of higher education digitalization. The theoretical significance of the study lies in clarifying the components of the learning process at the university in the context of higher education digitalization and defining the concept of the pedagogical effect for students in the learning process in the context of higher education digitalization as a result of professional and personal development of students through the introduction of digital tools into the learning process. The results of the study can be used in the practical activities of university teachers in terms of organizing the learning process for studying academic disciplines.

Conclusions. The issues of higher education digitalization are relevant and in demand today and require further detailed study with the participation of administrative structures of the university, the state and business representatives.

Keywords: digital economy, information, knowledge, higher education, digitalization, competencies, Generation Z, motivation, technologies and forms of education, learning outcomes

ВВЕДЕНИЕ

Развитие цифровой экономики – один из главных векторов государственной политики всех стран мира. Цифровые технологии образуют принципиально новую основу для производства, хранения и трансляции современного знания, что приводит к трансформации отраслей народного хозяйства и общественной жизни. Развитие цифровой экономики в России способствовало возникновению нового вектора государственной поли-

тики – цифровизации высшего образования. Необходимость цифровизации высшего образования обусловлена рядом факторов: интеллектуализацией информационной деятельности; разработкой технологических требований к формированию инновационного знания в процессе обучения студентов в вузе посредством обеспечения доступа к массивам научной информации национального и международного уровня [5]; появлением студентов поколения Z как главной целе-

вой аудитории высших учебных заведений, которые свободно оперируют цифровыми технологиями [16]; ориентацией на индивидуализацию обучения и непрерывное образование с последующей установкой на рынок труда и другими факторами.

В нормативных документах государства содержатся основные условия для развития страны в информационном обществе. Особое внимание уделено формированию трудовых кадров для цифровой экономики, сделан акцент на тот факт, что образовательная система России не в полной мере обеспечивает нужды цифровой экономики в формировании трудовых кадров. Причинами являются: 1) отсутствие целостности включения процесса обучения в цифровую информационную среду; 2) редкое использование цифровых инструментов в процедурах итоговой аттестации студентов; 3) слабая степень владения преподавателями цифровыми компетенциями и др. В программе «Цифровая экономика Российской Федерации» обозначены новые требования к подготовке специалистов в условиях цифровой экономики, которые должны иметь как фундаментальные знания, так и уметь быстро ориентироваться в потоке информации¹.

Вопросы цифровизации высшего образования за последние 5 лет исследуются в большом количестве педагогических работ отечественных и зарубежных авторов. Среди авторов научных исследований – Г. И. Атаманова, Т. С. Бородина, К. В. Гилева, П. Н. Биленко, В. И. Блинов, Л. В. Лаврентьева, А. Д. Вихарева, Н. С. Ладыжев, В. Капута, Э. Лучанова, Ф. Техерина-Гайте, М. Б. Улла, В. Ф. Пералес и др. Однако в научных работах рассматриваются только отдельные ком-

поненты процесса обучения, в то время как для преподавателей высшей школы важно понимание содержания процесса обучения как целостного явления.

Актуальность исследования обусловлена влиянием процессов цифровизации на систему высшего образования в России, при этом возрастает потребность в исследовании содержания профессионального образования, которое будет соответствовать требованиям цифровой экономики и запросам поколения Z.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель исследования – определить педагогические эффекты для студентов поколения Z в процессе обучения в вузе в условиях цифровизации высшего образования.

Процесс исследования включал задачи: 1) провести теоретический анализ литературы и определить характерные признаки процесса цифровизации высшего образования; 2) исследовать особенности поколения Z и уточнить их запросы к высшему образованию; 3) определить педагогические эффекты для поколения Z в процессе обучения в вузе в условиях цифровизации высшего образования.

В процессе научной работы на основе процессного, системного и компетентностного подходов изучались вопросы, связанные с процессами цифровизации высшего образования и содержанием процесса обучения в вузе. Метод теоретического исследования был применён при изучении нормативных документов в сфере высшего образования, цифровой экономики, а также при исследовании особенностей поколения Z. Методы сравнительного анализа и синтеза применялись при определении педагогических эффектов и осуществлении их типологизации для поколения Z.

На первом этапе исследования проведён теоретический анализ научной литературы по проблеме цифровизации

¹ Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. президентом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 24.12.2018 №16). URL: <https://base.garant.ru/72190282> (дата обращения: 30.06.2024).

высшего образования. В результате определены характерные признаки процесса цифровизации высшего образования, основанные на требованиях цифровой экономики к профессиональным кадрам и учёте запросов поколения Z.

На втором этапе авторы провели анализ научных источников с целью исследования особенностей поколения Z, что позволило уточнить основные качества личности поколения Z и их запросы к системе высшего образования.

Третий этап исследования включал определение педагогических эффектов для поколения Z в процессе обучения в вузе в условиях цифровизации высшего образования.

Авторами статьи сделан вывод, что в условиях цифровизации высшего образования происходят качественные изменения в содержании компонентов процесса обучения в вузе, что способствует достижению педагогических эффектов для студентов поколения Z.

Цифровизация высшего образования: сущность и характерные признаки. В Российской Федерации обозначены долгосрочные социально-экономические эффекты цифровой трансформации высшего образования: повышение качества и объёма научных исследований на основе повышения доступности данных для их проведения; развитие цифровых компетенций обучающихся; использование новых цифровых форм работы в образовательных организациях и др.¹.

Приоритет информационного общества – знания, для формирования которых необходимо разрабатывать и реализовывать научные проекты, внедрять в высшее образование цифровые техноло-

гии для обеспечения доступности новых знаний и др.².

Анализ результатов научных работ позволил нам с позиции процессного подхода раскрыть сущность цифровизации высшего образования как процесса цифровой трансформации университета: 1) направленного на качественные изменения его свойств за счёт технико-технологического оснащения процесса обучения посредством внедрения новых моделей работы в вузе [10; 21]; 2) обеспечивающего посредством персонализации процесса обучения результативность – квалифицированные кадры для цифровой экономики [4; 10]; 3) способствующего формированию новой социальной ценности в образовательной среде вуза через передачу и воспроизводство знаний, культуры и ценностей общества на основе использования цифровых технологий [21] и с учётом особенностей и запросов поколения Z [4].

Процесс цифровизации высшего образования характеризуется: наличием цифровой структуры вуза; передачей знаний и ценностей общества через использование в процессе обучения цифровых инструментов; персонализацией образования; расширением ролей преподавателя в направлении содержательной части.

Поколение Z: основные качества личности и запросы к высшему образованию.

В настоящее время в вузах проходят обучение студенты, которых можно отнести к поколению Z, которое отличается от других личностными особенностями и ценностными приоритетами.

Отличия поколения Z от предыдущих поколений X и Y по отношению к цифровизации образования заключаются в их

¹ Распоряжение Правительства РФ от 21 декабря 2021 года №3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403203308/?ysclid=m0c1130a35724386316#1000> (дата обращения: 30.06.2024).

² Указ Президента РФ от 09.05.2017 №203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг.». URL: <https://base.garant.ru/71670570/?ysclid=m0c1sy6nn5122636584> (дата обращения: 30.06.2024).

умениях работать с цифровыми технологиями до поступления в вуз. Интернет для поколения Z – это их естественная среда, в которой они легко получают любую информацию. Поколение Z быстро адаптируется в цифровой среде, их не надо обучать цифровым навыкам для работы в цифровой среде вуза [12].

Поколение Z является объектом многих современных научных педагогических исследований. Среди авторов исследований Т. С. Бородина, Н. А. Лызь, И. С. Лабынцева, И. А. Морозова, С. А. Шевченко, Е. В. Кузьмина, А. В. Сапа и другие.

Современные студенты-представители поколения Z обладают рядом особенностей личности, формируя образовательный запрос к системе высшего образования. Личность современного студента как представителя поколения Z включает следующие структурные компоненты: генетический компонент, отражающий клиповость мышления, стремление к многозадачности; мотивационный компонент, включающий мотивацию к личностному развитию; деятельностный компонент, отражающий потребность в практической деятельности с использованием цифровых технологий и ценностный компонент [14].

Анализ результатов научных исследований позволил выявить основные качества личности поколения Z: способность обрабатывать большие объёмы информации; повышенный интерес к новаторским IT-технологиям; позитивное отношение к образованию, самосовершенствованию, самореализации; ориентация на тренд непрерывности образования и совершенствование практических навыков в течение всей жизни для поддержки своей конкурентоспособности на современном рынке труда; стремление к личной свободе и комфорту [12].

Б. Вонг в своей работе выделяет четыре дискурса как запрос студентов Великобритании к высшему образованию: развитие самосознания и стремления к непрерывному обучению, помощь в

трудоустройстве и профессиональном развитии, вовлечённость в глобальное гражданское общество и формирование компетенций в академической и исследовательской грамотности [25].

Поколение Z к системе высшего образования формирует следующие запросы: получение знаний и практического опыта по выбранной профессии; содействие в трудоустройстве после окончания вуза; личностное развитие: развитие навыков критического мышления, межличностного общения, лидерства и креативности, исследовательских умений; получение быстрой и эффективной обратной связи; вовлечение в глобальное гражданское общество через кросс-культурное взаимодействие с людьми из разных стран.

Процесс обучения в вузе: содержание основных компонентов в условиях цифровизации высшего образования

Основная цель вуза – образовательная деятельность по образовательным программам. Также значимое место в процессе обучения отводится научной деятельности. В процессе обучения обучающиеся получают знания, умения и навыки, приобретают опыт практической деятельности¹.

Изучив результаты научных исследований, мы пришли к выводу, что процесс обучения в вузе имеет свою структуру, состоящую из следующих компонентов [1; 4; 6; 15; 19]: целевой компонент (цели и задачи обучения, с учётом требований цифровой экономики и запросов студентов); содержательный компонент (знания, умения и навыки, выраженные в соответствующих компетенциях); научный компонент (научно-исследовательская деятельность, с ориентацией её востребованности и полезности для вуза и внешней среды); мотивационный компонент (мотивы к

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=m0c3mi9xii94682937 (дата обращения: 30.06.2024).

профессиональному и личностному развитию); организационно-деятельностный компонент (педагогические инструменты организации процесса обучения); коммуникативный компонент (формы общения преподавателей и студентов) и оценочно-результативный компонент (итоги обучения и процедуры их оценивания).

Цифровизация высшего образования предполагает трансформацию содержания компонентов процесса обучения с учётом требований современного информационного общества и запросов поколения Z.

В исследовании под цифровой трансформацией процесса обучения в вузе мы понимаем качественные изменения в содержании образовательного процесса, предполагающие системное обновление основных компонентов процесса обучения (целевого, содержательного, научного, мотивационного, организационно-деятельностного, коммуникативного и оценочно-результативного) с учётом приоритетов научно-технологического развития страны, цифровизации высшего образования и запросов современных студентов поколения Z.

К авторам, которые занимались исследованиями процесса обучения в вузе в условиях цифровизации высшего образования, можно отнести Г. И. Атаманову, Г. П. Сорокину, П. Н. Биленко, В. И. Блинова, Т. С. Бородину, Л. В. Лаврентьеву, А. Д. Вихареву, А. А. Дерябину, В. Мирата, Ф. Хирт, К. Сайчайе, В. Капута, Э. Лучанова, Ф. Техерина-Гайте, К. Сайчайе и др. Однако в научных работах авторы концентрируют своё внимание только на одном из компонентов процесса обучения. В нашем исследовании мы рассматриваем процесс обучения в вузе в комплексе компонентов, используя для установления их содержания результаты исследований отечественных и зарубежных авторов.

Целевой компонент процесса обучения отражает цели и задачи профессиональной подготовки студентов на осно-

ве требований цифровой экономики к системе высшего образования: формирование социальной ответственности, развитие способности критически использовать информацию для реализации инновационных проектов в рамках выбранной профессии [2; 6].

Содержательный компонент процесса обучения основывается на получении студентами компетенций, опыта практической деятельности в целях их профессионального развития, что формирует новые подходы к разработке содержания образовательных программ высшего образования [18]. На первый план выходит включение в образовательные программы: 1) учебных дисциплин, содержание которых отвечает новым профессиям в цифровой экономике; 2) учебных курсов из смежных областей, что позволит обеспечить адаптацию студентов к изменениям на рынке труда [6]; 3) большего количества часов на практическую деятельность и др.

Содержание научной деятельности (научный компонент) в условиях цифровизации высшего образования обусловлено синхронизацией с образовательным процессом, что позволяет трансформировать элементы знания в деятельность, эффект от которой заключается в развитии личностных качеств студентов [3]. Результативность научно-исследовательской деятельности студентов повышается за счёт: 1) рационализации научных исследований с использованием электронной формы хранения, обработки и передачи информации; 2) участия в различных исследовательских интернет-группах и виртуальных исследовательских лабораториях; 3) приобретения онлайн-доступа к электронным библиотекам разных стран мира [9]; 4) реализации программы научного наставничества в высшей школе для молодых учёных¹.

¹ Правительство расширит программу научного наставничества. URL: <https://ria.ru/20230310/nastavnichestvo-1857013613.html> (дата обращения: 30.06.2024).

Мотивационный компонент процесса обучения включает внутреннюю и внешнюю мотивацию студентов к высшему образованию, которая обусловлена организацией процесса обучения; спецификой учебных дисциплин; характером социального взаимодействия студента и преподавателя. В современном обществе студенты поколения Z: мотивированы на созидание в своей деятельности; предпочитают различные виды деятельности и активно взаимодействуют с окружающими; стремятся к пониманию, познанию и творческим результатам, нуждаются в самосовершенствовании, социальных контактах и достижении успеха в различных видах деятельности [12]. В условиях цифровизации высшего образования на первый план выходит создание преподавателями мотивирующей образовательной среды, которая включает: создание позитивной атмосферы на учебных занятиях, наличие содержательной обратной связи от преподавателя, использование визуальных и ярких инструментов обучения [2; 6; 19; 25].

Организационно-деятельностный компонент включает педагогические инструменты для формирования компетенций у студентов (способность использовать различные цифровые средства для достижения поставленных целей; работать с информацией, развивать личностные качества). Педагогические инструменты включают принципы, формы, технологии, используемые в процессе обучения. К актуальным принципам относятся: целесообразность использования цифровых технологий для построения индивидуальных траекторий обучения студентов; интерактивность средств обучения для повышения мотивации студентов к приобретению знаний; виртуальная коммуникация преподавателей и студентов; практическая ориентированность в формировании знаний и др. [6].

А. В. Сапа в своей работе указывает на важность использования принципов с учётом личностных особенно-

стей студентов поколения Z: ясность и реальность требований к студентам; структурирование учебного процесса; подача информации в чёткой логической последовательности на доступном уровне с учётом имеющихся знаний и уровня развития мышления студентов (для преодоления фрагментарности и поверхностного мышления); подача материала в оптимистичном тоне для повышения умственной активности; обеспечение «обратной связи» [17].

Персонализации процесса обучения в вузе способствует внедрению в процесс обучения новых форм, методов и технологий обучения. Представим некоторые из них. Смешанное обучение – организация практической деятельности студентов через личное общение с преподавателем, так и с использованием цифровых технологий [23]. Гибридное обучение организации практической деятельности для студентов, которые находятся одновременно как в учебной аудитории, так и в формате онлайн-конференцсвязи [20; 24]. Адаптивная форма обучения – форма обучения, которая основывается на: вариативности содержания образовательных программ в соответствии с личными образовательными целями студентов; учёте их индивидуальных способностей и потребностей в обеспечении индивидуальных траекторий обучения [22]. Лекция-визуализация как способ формирования новых знаний через моделирование конкретной проблемы с последующим её решением через организацию активной дискуссии со студентами [7]. STEAM-подход включает интеграцию науки, технологий, инженерии и математики, что способствует повышению мотивации к исследовательской деятельности [13]. Технология краудсорсинга – технология научной деятельности студентов и преподавателей вузов в онлайн-среде с привлечением учёных и студентов-волонтеров из других вузов и регионов [11].

Коммуникативный компонент процесса обучения отражает социальные контакты преподавателей и студентов и характеризуется расширением ролевого набора преподавателя новыми смыслами и содержанием. В процессе обучения преподаватель создаёт цифровой контент, включающий учебные материалы, выступая в роли автора-создателя. На занятиях преподаватель, выступая как наставник (ментор), помогает студентам формировать представления о будущей профессии. Для развития творческого мышления и исследовательских компетенций студентов преподаватель выполняет роль исследователя, организуя научно-исследовательскую работу студентов. На учебных занятиях важно создавать для студентов ситуацию успеха, которая позволит повысить активность студента в выполнении учебных заданий и формирует интерес к обучению. При этом преподаватель выступает в роли мотиватора. Организация эффективной обратной связи со студентами требует от преподавателя также выполнения роли аналитика [4; 12].

Анализ научных работ показал, что изменения в оценочно-результативном компоненте процесса обучения обусловлены компетентностным подходом к обучению студентов, особенностями личности студентов поколения Z и цифровизацией высшего образования [1; 3; 7; 8]. При этом объектами оценки студентов выступают: знания, умения и навыки; способности, выраженные в соответствующих компетенциях. О. В. Коршунова и М. Ш. Ракипова к принципам, которыми следует руководствоваться при осуществлении оценки результатов студентов, относят: принцип индивидуальности оценки с учётом качеств личности студентов; принцип сознательности выбора форм оценки результатов студентов и другие [8].

В результате анализа результатов научных исследований выявлены современные формы и способы оценивания студентов: электронный портфолио до-

стижений студента, который позволяет обучающимся наблюдать свои положительные стороны и выявлять пробелы в различных сферах (научная, творческая, спортивная) [3]; самооценка [7]; онлайн-формат промежуточной и итоговой аттестации; экспертная оценка, осуществляемая людьми, специалистами с определённой квалификацией; выпускная квалификационная работа на стартап, исследовательский проект [1; 7]; метод взаимного оценивания¹, способствующий привлечению студентов в процедуру оценки проектных работ; демонстрационный экзамен по стандартам WorldSkills Russia², цель которого – определение у студентов компетенций в соответствии со стандартами WorldSkills².

В условиях цифровизации высшего образования изменения в содержании структурных компонентов процесса обучения приводят к достижению ряда педагогических эффектов для студентов поколения Z. Под педагогическим эффектом для студентов в процессе обучения в условиях цифровизации высшего образования мы понимаем результат профессионального и личностного развития обучающихся посредством внедрения в процесс обучения цифровых инструментов.

Авторы статьи предлагают следующую типологизацию педагогических эффектов для студентов в процессе обучения, которая в качестве классификационного признака использует содержание влияния на профессиональное и личностное развитие студентов: когнитивные, научно-технологические, мотивационные, воспитательные и социальные эффекты.

¹ О методических и технологических особенностях взаимного оценивания при формировании компетенций разработчиков программного обеспечения. URL: <https://it-education.ru/2016/section/232/96055/index.html>. (дата обращения: 30.06.2024).

² Демонстрационный экзамен и Skills Passport. URL: <https://en.worldskills.ru/ru/project/skills-passport/?ysclid=m0ao4kflk852380944>. (дата обращения: 30.06.2024).

Когнитивные эффекты для студентов в процессе обучения: получение знаний, умений и навыков (в том числе цифровых) в рамках профессиональной подготовки посредством: индивидуализации обучения; практической направленности учебных занятий в направлении решения реальных рабочих задач; реализации междисциплинарных программ, доступности образования и др.

Научно-технологические эффекты для студентов в процессе обучения следующие: 1) повышение технологической грамотности в работе с современными инструментами и платформами в рамках профессиональной подготовки (работа с большими данными, искусственным интеллектом, кибербезопасностью и другими ключевыми областями цифровой экономики, необходимыми для развития профессиональных умений); 2) развитие творческой инициативы к генерированию новых проектов для решения задач цифровой экономики посредством участия в научно-исследовательской деятельности (виртуальные исследовательские лаборатории, исследовательские интернет-группы, проекты, научные работы с преподавателем).

Мотивационные эффекты для студентов в процессе обучения: 1) повышение мотивации студентов к получению новых знаний через создание преподавателями мотивирующей образовательной среды, включающей: профессиональную ориентированность учебных занятий в раскрытии широких возможностей использования знаний в будущей профессиональной деятельности; создание ситуации успеха для обучающихся за счёт индивидуализации образовательного процесса; автоматизированную оценку и предоставление обратной связи; расширение спектра специальных приёмов управления мотивацией обучающихся (игровые методики, проектные задания и др.); 2) повышение мотивации к личностному развитию через создание индивидуальных образовательных траекторий

для каждого студента (предоставление студентам возможности выбирать задания, формы работы и способы оценки своих результатов), что стимулирует их к активному участию в учебном процессе; позитивной атмосферы на занятиях; поддержка со стороны преподавателя.

Воспитательные эффекты для студентов в процессе обучения: 1) развитие системного и критического мышления через: подачу информации в чёткой логической последовательности на доступном уровне с учётом имеющихся знаний и уровня развития мышления студентов (для преодоления фрагментарности и поверхностного мышления); организацию на учебных занятиях целенаправленного поиска и анализа необходимой информации для получения новых знаний и их осмысления; привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности; 2) развитие самостоятельности: приобретение навыков управления своим временем, самостоятельного оценивания своего обучения и принятия ответственности за результаты обучения; 3) совершенствование коммуникативных навыков за счёт: гибкости и доступности коммуникаций (электронная почта, мессенджеры, социальные сети, видеоконференции, онлайн-занятия); наличия возможности работать над проектами, обмениваться идеями в режиме реального времени, что способствует развитию навыков командной работы; наличия возможности коллаборативного и делового общения.

Социальные эффекты для студентов в процессе обучения: 1) совершенствование социального опыта посредством: передачи знаний о будущей профессии, нравственных ценностей Российской Федерации; 2) формирование гражданской ответственности через привлечение к участию в досуговых мероприятиях (социальные проекты, волонтёрские программы, конкурсы); 3) формирование навыков социализации для адаптации на рынках труда.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цифровая экономика и запросы современных студентов предъявляют новые требования к содержанию процесса обучения в вузе. Исследование фокусируется на вопросах результативности процесса обучения в вузе для студентов поколения Z в условиях цифровизации высшего образования.

В работе раскрыты характерные признаки цифровизации высшего образования, основанные на требованиях цифровой экономики и учёте запросов поколения Z: наличие цифровой структуры вуза; передача знаний и ценностей общества через использование в процессе обучения цифровых инструментов; персонализация образования; расширение ролей преподавателя в направлении их содержательной части.

Цифровизация высшего образования обуславливает необходимость качественных изменений основных компонентов процесса обучения (целевого, содержательного, научного, мотивационного, организационно-деятельностного, коммуникативного и оценочно-результативного) с учётом приоритетов научно-технологического развития страны, цифровизации высшего образования и запросов современных студентов поколения Z. Результатом таких изменений является достижение студентами поколения Z педагогических эффектов, которые можно разделить на типы: когнитивные, научно-технологические, мотивационные, воспитательные и социальные эффекты.

Процессы цифровизации высшего образования и влияние их на результаты обучения современных студентов вызывают интерес со стороны ряда исследователей. Однако есть много нерешённых аспектов данной проблемы, что требует детального их изучения с участием административных структур и преподавателей вуза, государства и представителей бизнеса. В качестве перспективы нашей работы видится исследование удовлетворённости студентов процессом обучения в вузе с целью корректировки содержания его компонентов.

Дата поступления в редакцию 29.08.2024

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешковский И. А., Гаспаршвили А. Т., Крухмалева О. В. Особенности формирования образовательных траекторий российских студентов: оценка и возможности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. №4. С. 137–152.
2. Атаманова Г. И. Структурная модель образовательной деятельности в условиях цифровой трансформации // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. №3 (129). С. 2–6.
3. Бородина Т. С. Интеграция учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в условиях цифровизации высшего образования // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2021. №3 (156). С. 26–29.
4. Гилева К. В. Профессиональные роли преподавателя вуза в условиях цифровой трансформации образования // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: гуманитарные исследования. 2021. №3 (11). С. 70–74.
5. Гирюк И. А., Варкулевич Т. В. Нормативные и организационно-экономические проблемы цифровизации системы высшего образования в Российской Федерации // Молодой учёный. 2023. №6 (453). С. 82–86.
6. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Билленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев; под науч. ред. В. И. Блинова. М.: Перо, 2020. 98 с.
7. Кириллова С. С., Кирина И. Б. Разнообразие оценочных средств как условие эффективности образовательного процесса // Наука и образование. 2022. Т. 5. №1. С. 134.
8. Коршунова О. В., Ракипова М. Ш. Оценивание образовательных достижений студентов вузов в контексте праксеологического подхода // Перспективы науки и образования. 2020. №1 (43). С. 24–38.

9. Лаврентьева Л. В., Вихарева А. Д., Дерябина А. А. Эффективность внедрения элементов цифровизации в научно-исследовательскую деятельность студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-4. С. 232–235.
10. Ладыжец Н. С., Неборский Е. В., Богуславский М. В. Драйверы цифровой трансформации в подходах к современному обучению студентов // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. 2021. Т. 5. №4. С. 446–450.
11. Ланщикова Г. А., Позднякова Т. Ю. Краудсорсинг в профессиональном образовании // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. №4 (41). С. 170–175.
12. Лызь Н. А., Лабынцева И. С. Цифровое поколение: трудности студентов и пути их преодоления // Педагогика. 2022. №6. С. 86–94.
13. Мацевич И. С. Естественно-научное образование будущего: STEAM технологии в современном образовательном пространстве // Endless light in science. 2022. №1. С. 55–58.
14. Морозова И. А., Шевченко С. А., Кузьмина Е. В. Абитуриент вуза как представитель поколения Z: личностные качества и ценностные ориентиры // Вопросы журналистики, педагогики и языкознания. 2023. №42 (1). С. 90–104.
15. Нарбут Н. П., Алешковский И. А., Гаспаршвили А. Т. Вовлечённость студентов в научную работу в период обучения в вузе: социологический анализ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2023. №2. С. 256–271.
16. Радугин А. А., Назаренко К. С. Модернизация образовательного процесса в вузе на основе цифровизации (социально-философский анализ) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. 2020. №3. С. 190–195.
17. Сапа А. В. Поколение Z- поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. №2. С. 24–30.
18. Сорокина Г. П. Основные принципы и подходы к актуализации образовательных программ высшего образования с учётом требований цифровой экономики // Современное педагогическое образование. 2021. №5. С. 17–20.
19. Яковлева Е. В., Илларионова Л. П., Москвина Е. В. Формирование мотивационно-ценностного компонента цифровой компетентности бакалавров педагогики // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. №1. С. 58–70.
20. Gumasing M., Castro F. Determining ergonomic appraisal factors affecting the learning motivation and academic performance of students during online classes // Sustainability. 2023. Vol. 15. №3. P. 2–31.
21. Kaputa V., Loučanová E., Tejerina-Gaite F. Digital Transformation in Higher Education Institutions as a Driver of Social Oriented Innovations // Social Innovation in Higher Education Edition: Innovation, Technology, and Knowledge Management Chapter: 4. London: Springer, 2022. P. 61–85.
22. Mirata V., Hirt F., Bergamin P. Challenges and contexts in establishing adaptive learning in higher education: findings from a Delphi study // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2020. №17 (1). P. 25.
23. Saichaie K. Blended, Flipped, and Hybrid Learning: Definitions, Developments, and Directions // New Directions for Teaching and Learning. №2020 (164). P. 95–104.
24. Ulla M. B., Perales W. F. Hybrid Teaching: Conceptualization through Practice for the Post COVID-19 // Pandemic Education. Frontiers in Education. 2022. №7. P. 3–8.
25. Wong B, Chiu Y.-L. T, Blake-Copsey M. A mapping of graduate attributes: what can we expect from UK university students? // Higher Education Research & Development. 2022. Vol. 41. №4. P. 1340–1355.

REFERENCES

1. Aleshkovsky I. A., Gasparishvili A. T., Krukhmaleva O. V. [Peculiarities of the formation of educational trajectories of Russian students: assessment and opportunities]. In: *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2023, vol. 32, no. 4, pp. 137–152.
2. Atamanova G. I. [A structural model of educational activities in the context of digital transformation]. In: *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal* [International research journal], 2023, no. 3 (129), pp. 2–6.

3. Borodina T. S. [Integration of educational and scientific research work of students in the conditions of the digitalization of higher education]. In: *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Voronezh State Pedagogical University], 2021, no. 3 (156), pp. 26–29.
4. Gileva K. V. [Professional roles of a university lecturer in the context of digital transformation of education]. In: *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putej soobshcheniya: gumanitarnye issledovaniya* [Bulletin of the Siberian State Transport University: Humanitarian Research], 2021, no. 3 (11), pp. 70–74.
5. Giryuk I. A., Varkulevich T. V. [Regulatory and organizational-economic problems of digitalization of the higher education system in the Russian Federation]. In: *Molodoj uchyonyj* [Young scientist], 2023, no. 6 (453), pp. 82–86.
6. Bilenko P. N., Blinov V. I., Dulinov M. V., Esenina E. Yu., Kondakov A. M., Sergeev I. S. *Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya* [Didactic concept of digital professional education and training]. Moscow, Pero Publ., 2020. 98 p.
7. Kirillova S. S., Kirina I. B. [A variety of evaluation tools as a condition for the effectiveness of the educational process]. In: *Nauka i obrazovanie* [Science and education], 2022, vol. 5, no. 1, pp. 134.
8. Korshunova O. V., Rakipova M. Sh. [Assessment of university students' educational achievements in the context of praxeological approach]. In: *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of Science and Education], 2020, no. 1 (43), pp. 24–38.
9. Lavrenteva L. V., Vikhareva A. D., Deryabina A. A. [Efficiency of introducing digitalization elements into the research activities of university students]. In: *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2023, no. 79-4, pp. 232–235.
10. Ladyzhets N. S., Neborsky E. V., Boguslavsky M. V. [Drivers of digital transformation in approaches to modern teaching of students]. In: *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Sociologiya. Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya* [Bulletin of Udmurt University. Sociology. Political Science. International Relations], 2021, vol. 5, no. 4, pp. 446–450.
11. Lanchchikova G. A., Pozdnyakova T. Yu. [Crowdsourcing in professional education]. In: *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya* [Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research], 2023, no. 4 (41), pp. 170–175.
12. Lyz N. A., Labyntseva I. S. [Digital generation: students' difficulties and ways for their overcoming]. In: *Pedagogika* [Pedagogy], 2022, no. 6, pp. 86–94.
13. Matsevich I. S. [Natural Science Education of the Future: STEAM Technologies in the Modern Educational Space]. In: *Endless light in science*, 2022, no. 1, pp. 55–58.
14. Morozova I. A., Shevchenko S. A., Kuzmina E. V. [University Entrant as a Representative of Generation Z: Personal Qualities and Value Orientations]. In: *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki i yazykoznaniya* [Issues in Journalism, Education, Linguistics], 2023, no. 42 (1), pp. 90–104.
15. Narbut N. P., Aleshkovski I. A., Gasparishvili A. T. [Students' engagement in research at the University: A sociological analysis]. In: *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sociologiya* [RUDN Journal of Sociology], 2023, no. 2, pp. 256–271.
16. Radugin A. A., Nazarenko K. S. [Modernization of the educational process in the university based on digitalization (socio-philosophical analysis)]. In: *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya* [Bulletin of Voronezh State University. Series: Philosophy], 2020, no. 3, pp. 190–195.
17. Sapa A. V. [Generation Z - the generation of the Federal State Educational Standard era]. In: *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovative projects and programs in education], 2014, no. 2, pp. 24–30.
18. Sorokina G. P. [Basic principles and approaches to updating the educational programs of higher education taking into account the requirements of the digital economy]. In: *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern pedagogical education], 2021, no. 5, pp. 17–20.
19. Yakovleva E. V., Illarionova L. P., Moskvina E. V. [Formation of a motivational-value component of digital competence of bachelors of pedagogy]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy], 2022, no. 1, pp. 58–70.
20. Gumasing M., Castro F. Determining ergonomic appraisal factors affecting the learning motivation and academic performance of students during online classes. In: *Sustainability*, 2023, vol. 15, no. 3, pp. 2–31.

21. Kaputa V., Loučanová E., Tejerina-Gaite F. Digital Transformation in Higher Education Institutions as a Driver of Social Oriented Innovations. In: *Social Innovation in Higher Education Edition: Innovation, Technology, and Knowledge Management Chapter: 4*. London, Springer Publ., 2022, pp. 61–85.
22. Mirata V., Hirt F., Bergamin P. Challenges and contexts in establishing adaptive learning in higher education: findings from a Delphi study. In: *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2020, no. 17 (1), p. 25.
23. Saichaie K. Blended, Flipped, and Hybrid Learning: Definitions, Developments, and Directions. In: *New Directions for Teaching and Learning*, no. 2020 (164), pp. 95–104.
24. Ulla M. B., Perales W. F. Hybrid Teaching: Conceptualization through Practice for the Post COVID-19. In: *Pandemic Education. Frontiers in Education*, 2022, no. 7, pp. 3–8.
25. Wong B., Chiu Y. L. T., Blake-Copsey M. A mapping of graduate attributes: what can we expect from UK university students? // *Higher Education Research & Development*, 2022, vol. 41, no. 4, pp. 1340–1355.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Шевченко Светлана Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Экономика и предпринимательство» Волгоградского государственного технического университета;
e-mail: svetashhev@mail.ru

Морозова Ирина Анатольевна – доктор экономических наук, профессор кафедры «Экономика и предпринимательство» Волгоградского государственного технического университета;
e-mail: morozovaira@list.ru

Кузьмина Екатерина Валериевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры «Экономика и предпринимательство» Волгоградского государственного технического университета;
e-mail: katerina993@yandex.ru

Кузьмина Мария Игоревна – кандидат экономических наук, доцент кафедры «Экономика и предпринимательство» Волгоградского государственного технического университета;
e-mail: mi_kuzmina@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Svetlana A. Shevchenko – Cand. Sci. (Pedagogical Sciences), Assoc. Prof. of the Department of Economics and Entrepreneurship at Volgograd State Technical University;
e-mail: svetashhev@mail.ru

Irina A. Morozova – Dr. Sci. (Economic Sciences), Prof. of the Department of Economics and Entrepreneurship at Volgograd State Technical University;
e-mail: morozovaira@list.ru

Ekaterina V. Kuzmina – Cand. Sci. (Economic Sciences), Assoc. Prof. of the Department of Economics and Entrepreneurship of Volgograd State Technical University;
e-mail: katerina993@yandex.ru

Maria I. Kuzmina – Cand. Sci. (Economic Sciences), Assoc. Prof. of the Department of Economics;
e-mail: mi_kuzmina@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Педагогические эффекты для студентов поколения Z в условиях цифровизации высшего образования / С. А. Шевченко, И. А. Морозова, Е. В. Кузьмина, М. И. Кузьмина // *Московский педагогический журнал*. 2025. №1. С. 62–74.

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-62-74

FOR CITATION

Shevchenko S. A., Morozova I. A., Kuzmina E. V., Kuzmina M. I. Pedagogical effects for Generation Z students in the context of digitalization of higher education. In: *Moscow Pedagogical Journal*. 2025, no. 1, pp. 62–74.

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-62-74

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.16

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-75-90

РАБОТА С ТЕКСТАМИ А. С. ПУШКИНА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Головаха Е. И., Труханова Д. С., Филиппова В. М.

*Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6, Российская Федерация*

Аннотация

Цель исследования – определить и предложить способы оптимизации учебных материалов и форм работы с текстами произведений А. С. Пушкина и об А. С. Пушкине для студентов-иностранцев, опираясь на анализ особенностей восприятия этих текстов обучающимися и анализ опубликованных учебных материалов.

Методология и/или методы исследования: анализ теоретических подходов в области преподавания иностранных языков, анализ практических методических разработок по работе с текстами А. С. Пушкина и об А. С. Пушкине, анкетирование студентов и анализ их речевой деятельности.

Результаты исследования. Опросы, проведённые среди иностранных стажёров-бакалавров 3 курса из КНР со специализацией «Русский язык», диагностические задания, которые выполнялись студентами в рамках отдельных дисциплин, входящих в программу «Практический курс русского языка» для иностранных стажёров, показывают, что студенты имеют развитую страноведческую компетенцию. Вместе с тем они не могут использовать полученные знания в реальной коммуникации и учебной деятельности. Во многом это связано с тем, что обучающиеся мало вовлечены в учебный процесс, в имеющихся учебных материалах на основе художественных текстов представлены в основном задания, которые могут выполняться механически. Авторами предлагаются методические рекомендации по разработке коммуникативных заданий для иностранных обучающихся на основе современных педагогических технологий (обучение в сотрудничестве, метод проектов, квесты) и способов подачи информации (инфографика), которые позволяют вовлечь студентов в самостоятельное исследование жизни и творчества А.С. Пушкина, организовать коммуникацию на занятии.

Теоретическая и/или практическая значимость работы. Статья содержит обобщения в области методики работы с художественным текстом в практическом курсе русского языка для иностранных студентов, которые могут быть использованы для проведения дальнейших исследований в методике преподавания РКИ, конкретные рекомендации по организации этой работы.

Выводы. Проведённый анализ показывает, что классическая литература и тексты о писателях-классиках могут использоваться и используются как учебный материал. Уже созданные

разработки содержат недостаточное количество заданий, которые мотивируют студентов анализировать творческий путь писателя, его творческое наследие, культуру страны изучаемого языка, а также заданий, которые мотивируют студентов общаться на изучаемом языке. Обсуждающиеся в методике преподавания иностранных языков, в том числе в методике преподавания русского языка как иностранного, приёмы работы могут применяться при работе с произведениями А. С. Пушкина и материалами о жизни и творчестве А. С. Пушкина. Их использование при условии релевантной работы преподавателя-методиста повышает эффективность занятий и позволяет развивать коммуникативную компетенцию студентов, заинтересовывать исследованием культуры страны изучаемого языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение чтению, коммуникативные задания, инфографика, квест, квиз, проект

WORKING WITH TEXTS BY A. S. PUSHKIN IN CLASSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

E. Golovaha, D. Trukhanova, V. Philippova

Pushkin State Russian Language Institute

ul. Akademika Volgina 6, Moscow 117485, Russian Federation

Abstract

Aim. To define and propose ways to optimize educational materials and forms of work with A.S. Pushkin's texts and works about A.S. Pushkin for foreign students, based on the analysis of the perception of these texts by students and the analysis of published educational materials.

Methodology. Analysis of theoretical approaches in foreign language teaching, analysis of practical methodological developments for working with texts by A.S. Pushkin and about A.S. Pushkin, surveys and questionnaires of students, analysis of students' speech activity.

Results. Surveys conducted among 3rd year undergraduates from the People's Republic of China with specialization in the Russian language, diagnostic tasks performed by students within the framework of individual disciplines included in the program "Practical course of Russian language" for foreign trainees, show that students have advanced regional expertise. At the same time, they cannot use the acquired knowledge in real communication and educational activities. This is largely due to the fact that students are little involved in the learning process, and the available training materials based on literary texts mainly contain tasks that can be performed mechanically. The authors offer methodological recommendations for the development of communicative tasks for foreign students based on modern pedagogical technologies (collaborative learning, project method, quests) and information presentation methods (infographics) that allow students to engage in independent research of the life and work of A.S. Pushkin, to organize communication in the classroom.

The theoretical and/or practical significance of the work. The paper contains generalizations about the features of working with classical literature within practical Russian language course for foreign students that can be used to conduct further research of Russian as a foreign language teaching methodology, as well as particular practical recommendations for organizing such work.

Conclusions. The analysis shows that classical literature and texts about classical writers can and are used as educational material. The already created developments contain an insufficient number of tasks that motivate students to analyze the writer's creative path, his literary heritage, the culture of the country of the language being studied, as well as the tasks that motivate students to communicate in the language under study. The methods of work discussed in the methodology of teaching foreign languages, including the methodology of teaching Russian as a foreign language, can be used when working with the works of A.S. Pushkin and materials about the life and work of A.S. Pushkin. Their

use, alongside relevant work of a teacher-methodologist, increases the effectiveness of classes and allows students to develop their communicative competence and become interested in exploring the culture of the country of the language being studied.

Keywords: RFL, reading, communicative tasks, infographics, quest, quiz, project

Введение. Пушкинский текст – часть русской лингвокультуры, но его использование на занятиях по русскому как иностранному (далее – РКИ) – вопрос сложный и вызывающий многочисленные дискуссии. Вместе с тем, это обязательная часть программ подготовительных факультетов и программ стажировок зарубежных студентов в России. О работе с последней из названных групп и пойдёт речь далее. Студенты зарубежных вузов проходят обучение в течение семестра или двух в стране изучаемого языка по программе «Практический курс русского языка», которая включает разноаспектные дисциплины (разговорная практика, фонетика, язык СМИ и деловой русский язык), в том числе теоретико-практические (современный русский язык, страноведение, литература и др.). В число дисциплин входит и «Домашнее чтение», целью которого является чтение и анализ художественных текстов. Однако дисциплина не предполагает проведение литературоведческого анализа, конечная цель – дискуссия вокруг содержания произведения, выход в социокультурную сферу общения [14, с. 97–98]. Домашнее чтение – это «зрелое» чтение, внимание уделяется «развитию коммуникативных умений говорения» [2, с. 146]. Для этого курса и для практических занятий по РКИ, для развития социокультурной компетенции и навыков коммуникации, требуются специализированные материалы.

Учебные материалы в основном представлены отдельными разработками и небольшими пособиями, которые содержат биографию А.С. Пушкина и в разной степени адаптированные произведения А.С. Пушкина (полные тексты и отрывки). Существующие материалы имеют ряд достоинств, это методически выстроенная опора для преподавателя,

которому нужно работать с творческим наследием писателя. Вместе с тем почти все пособия содержат недостаточно заданий, которые позволяют заинтересовать студентов художественной литературой, биографией А.С. Пушкина, которые мотивируют студентов вступать в коммуникацию. В настоящей работе ставится цель предложить приёмы оптимизации имеющихся учебных материалов на основе текстов произведений А. С. Пушкина и о А. С. Пушкине. Поставленная цель была достигнута при решении следующих задач: проанализировать существующие учебные материалы на основе произведений А. С. Пушкина и текстов об А. С. Пушкине; определить проблемы восприятия иностранными студентами этих материалов и специфику взаимодействия с ними; выделить актуальные методические приёмы, позволяющие вовлечь учащихся в анализ учебных материалов и мотивирующих вступать в коммуникацию.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Анализ учебных материалов

Рассмотрим подробнее особенности существующих учебных материалов на основе произведений и биографии А. С. Пушкина. Учебные материалы в основном представлены отдельными разработками и небольшими пособиями, которые содержат биографию А.С. Пушкина и в разной степени адаптированные произведения А.С. Пушкина (полные тексты и отрывки). Такие материалы содержатся в учебных пособиях для подготовительных факультетов (в основном пособия для внутреннего пользования в вузах), представлены в издательствах «Златоуст» («По страницам Пушкина», «Пиковая Дама» из серии «Библиотека златоуста»)

и «Русский язык: курсы» (книги из серий «Читаем А. С. Пушкина» и «КЛАСС!ное чтение»), в издательствах при университетах (Гос. ИРЯ, РУДН, ТГТУ и мн. др.), встречаются разработки на контент-площадках с готовыми учебными материалами для преподавателей РКИ (YouLang, блоги преподавателей). Существуют учебные материалы по произведениям А. С. Пушкина, основанные на авторских методиках, например, подход Н. В. Кулибиной [6, с. 44].

Большинство материалов представляют собой комплекс из адаптированных текстов произведений А. С. Пушкина со вступительными статьями, где приводятся общие сведения о жизни и творчестве поэта. Часть пособий снабжаются методическим аппаратом, который позволяет обсудить содержание произведений (преимущественно проверить понимание текста) и (в отдельных случаях) поработать с собственно языковым материалом. Пособия методически выверены, позволяют решить задачу формирования определённой части языковой компетенции учащихся, необходимой для знакомства с жизнью и творчеством поэта. Кроме того, такие пособия решают задачи подготовки учащихся к восприятию более сложных текстов. Они довольно универсальны и могут использоваться как основные в учебном процессе. Вместе с тем таких материалов недостаточно: пособия содержат мало заданий, которые, пусть и ограниченно, на уровне тех знаний, навыков и умений, которыми владеют изучающие РКИ студенты, позволяют построить осмысленное монологическое высказывание или принять участие в диалоге о жизни и творчестве поэта. Тогда как материалы должны способствовать вовлечению студентов, заставлять осмысливать содержание произведений, сопоставлять его со своим опытом [19, р. 2178]. В пособиях не в полной мере реализуется принцип наглядности, а имеющиеся лингвокультурологические и страноведческие комментарии недостаточны. Это приво-

дит к тому, что существующие материалы требуют дополнения. Имеющиеся разработки не вовлекают студентов, а, следовательно, не способствуют выводу в речь и активному освоению пушкинского текста. Современные ресурсы позволяют создавать мультимодальные учебные материалы, разумный подход к созданию мультимодальных текстов, где каждый элемент обоснован, способен оказать положительное влияние на учебный процесс [7, с. 88]. В вопросе работы с художественным текстом на занятиях по РКИ это представляется особенно важным.

Уровни сформированности страноведческой компетенции обучающихся

Анализ уровня сформированности страноведческой компетенции иностранных студентов, особенно той её части, которая связана с усвоением информации о жизни и творчестве А.С. Пушкина, также может помочь методистам при разработке учебных материалов на основе художественных произведений. В сентябре 2023–2024 учебного года в рамках курса «Домашнее чтение» (чтение русской литературы и обсуждение её на смысловом уровне без включения литературоведческого анализа со студентами стажёрами из КНР) нами были проведены занятия с экспериментальными заданиями (2 группы, общее количество обучающихся – 34, уровень владения РКИ – B1-B1+-B2), целью которых было определение уровня сформированности страноведческой компетенции обучающихся, приступающих к изучению биографии и творчества А. С. Пушкина. Суть эксперимента заключалась в выполнении такого задания: обучающиеся были разделены на команды (мини-группы), каждой команде за ограниченное время (15 минут) без использования гаджетов надо было перечислить все известные им факты о А. С. Пушкине и его творчестве. Через 15 минут одна из команд зачитывает записанные факты, каждая следующая команда называет только те факты, которые не назвала предыдущая. Важное уточ-

нить, что обучающимся была поставлена задача комментировать факты. Например, обучающийся называет произведение А. С. Пушкина и рассказывает хотя бы в двух словах, о чём это произведение, обучающийся называет место ссылки А. С. Пушкина и хотя бы примерно указывает, где находится это место (север, юг, какая это часть современной России, рядом с какими крупными городами находится, например). Такая задача оказывается очень сложной, вместе с тем само по себе знание (заучивание) фактов – это страноведческая псевдокомпетенция обучающихся. В группах с хорошей подготовкой (B1+-B2) и с хорошо развитой коммуникативной компетенцией обучающиеся помнят много фактов, но не могут дать комментарии (даже заученные). Возникают примерно такие диалоги между отвечающим студентом и преподавателем/другими студентами, где студенты отвечают готовыми штампами:

Студент: А. С. Пушкин – основатель реализма.

Преподаватель: Что такое реализм? Почему А. С. Пушкин основатель реализма?

Студент: Это реальное произведение.

Преподаватель: Почему А. С. Пушкин – основатель реализма?

*Студент: *теряется**

Опрос, проведённый среди студентов в сентябре 2023 г. (100 студентов, владеющих РКИ на уровне A2–B1, опрос с ответами в свободной форме), показал, что стажёры филологического профиля (обучающиеся из КНР) хорошо знакомы с именем, некоторыми фактами биографии и произведениями А. С. Пушкина, т. к. это часть школьной и вузовской программы, вместе с тем сами обучающиеся признают, что, владея некоторым набором фактов, они не могут представить (визуализировать, осознать) их, не могут объяснить их на русском языке. В этом признались 65 студентов из 100 опрошенных. Описанная ситуация характерна в

большей степени для студентов из стран АТР, получающих образование в вузах, где сложились свои методические традиции, учитывать которые необходимо [1, с. 92], однако схожие наблюдения порой можно сделать и при работе в интернациональных группах.

Приёмы работы с текстами произведений А. С. Пушкина и об А. С. Пушкине. Групповые пазлы

Представив проблему нехватки материалов и методического аппарата для проведения занятий, которые ориентированы на осознанное овладение языковым и страноведческим материалом, развивают коммуникативные навыки и навыки поиска и анализа информации, остановимся на приёмах, которые в некоторой степени могут помочь преподавателю.

Как было отмечено ранее, изучение творчества А. С. Пушкина в пособиях обычно начинается с небольшой вступительной статьи, в которой содержатся основные факты из жизни писателя. После биографии, как правило, студенты должны ответить на вопросы по содержанию текста, а затем пересказать его. Эффективно трансформировать эту часть образовательного процесса преподаватель может с помощью метода «Групповой пазл» (Jigsaw). Суть метода заключается в том, что студенты должны самостоятельно познакомиться с фрагментами текста, объяснить усвоенное одноклассникам и вместе собрать текст в единое целое. Процесс может происходить как очно, так и онлайн, если платформа позволяет делить участников на группы. Рассмотрим поэтапно ход такого занятия. Сначала преподаватель вводит студентов в тему занятия, показывает картинки и задаёт наводящие вопросы о жизни А. С. Пушкина. Чаще всего пособия не содержат предтекстовые задания перед работой с биографией, поэтому рекомендуется предварительно найти в Интернете картинки, которые будут связаны со значимыми моментами жизни писателя. Затем



Рис. 1 / Fig. 1. Принцип работы Jigsaw / The principle of Jigsaw activity

Источник: данные автора.

необходимо разделить студентов на несколько групп, в каждой из которых студент получает свою часть из биографии Пушкина, теперь он становится «экспертом» этого фрагмента. Этот этап важен, так как студенты должны почувствовать командную работу с самого начала, должны ощутить себя частью целого. После этого «эксперты» каждой группы объединяются, чтобы обменяться полученной информацией, дополнить ответы друг друга. Также на этом этапе преподаватель может подготовить таблицы с ключевыми моментами текста, чтобы студенты вписывали туда новую информацию. После разговора «эксперты» возвращаются в свои команды и берут на себя роль преподавателя, объясняя команде новый материал. При работе с биографией писателя студентам нужно не просто рассказать свою часть, а в команде собрать текст подобно мозаике, восстановив хронологическую последовательность. Преподавателю рекомендуется назначить в командах лидера, который будет побуждать более скованных студентов говорить, будет задавать им наводящие вопросы, подталкивать к обсуждению. Также можно выписать на доске фразы, которые помогут им договориться: «Как Вы думаете, кто следующий? Наверное, я следующий, потому что ...». Проиллюстрировать принцип работы можно так:

В конце студенты пишут тест по новому материалу или же совместно с преподавателем выполняют послетекстовые задания из пособий. Проведённые исследования доказывают эффективность использования такого метода: у студентов повышается мотивация к обучению, развиваются навыки работы в сотрудничестве, им необходимо анализировать информацию, обобщать, оформлять в речевое высказывание на иностранном языке [17; 18]. По оценкам самих обучающихся, работа с такой техникой активизирует мыслительные процессы, учит находить ключевую информацию, тренирует навыки пересказа – и всё это происходит в творческой и доброжелательной атмосфере [3, с. 266].

Жизнеописание А. С. Пушкина в пособиях может быть представлено в небольших фильмах, как, например, в пособиях из серии «Золотые имена России» (издательство «Русский язык: курсы») [9]. Такие фильмы, как правило, содержат большое количество страноведческого материала и новых слов. В этом случае мы рекомендуем организовать работу по принципу «перевёрнутого класса», предварительно разместив на онлайн-платформе задания, направленные на снятие лексико-грамматических трудностей и на развитие аудитивной компетенции, чтобы обеспечить понимание студентами

более объёмного аудиотекста и высвободить время на решение коммуникативных задач во время аудиторных занятий. Так, работа по принципам «перевернутого класса» поможет в полной мере реализовать принцип интегративности: обучая аудированию, мы в то же время обучаем продуктивным видам речевой деятельности. Работа с фильмом может также дополнять или завершать описанный выше вариант коллективной работы.

Приёмы работы с текстами произведений А. С. Пушкина и об А. С. Пушкине. Инфографика

Визуализация как представление данных в удобной для зрительного восприятия форме стала важной идеей для мирового медиапространства, а сейчас активно обсуждается в лингводидактике. Чаще всего методисты анализируют возможности использования инфографики в обучении разным видам речевой деятельности (Т. С. Веселовская, О. Ф. Кривенко, Е. А. Павлушова, Е. В. Рублева, О. В. Толмачева, А. С. Хехтель и мн. другие). «Применение технологии визуализации в современном информационном потоке при реализации учебной деятельности обусловлено необходимостью учёта механизмов восприятия и запоминания информации, компактного представления больших объёмов материала» [13, с. 107].

Универсальные преимущества инфографики для разных сфер обучения заключаются в её лаконичности и наглядности. Визуальная модальность не просто дублирует или украшает текст, она в равной или даже большей степени является носителем информации. С точки зрения содержания, спецификой инфографики является представление сложных и объёмных данных, часто включающих цифры, восприятие которых в виде сплошного текста затруднительно [5, с. 75].

Инфографика может быть посвящена разным темам, использоваться в разных типах дискурса. Контекст, в котором бу-

дет функционировать инфографика, тема и содержание определяют особенности визуального образа (инструкции, хронологии событий и развития явлений, классификации, статистика). Инфографика имеет потенциал при разработке заданий для обучения разным видам речевой деятельности [8, с. 44–46]. В обучении чтению использование инфографики может варьироваться [8, с. 45], например, инфографика позволяет проверить, насколько обучающиеся понимают текст и организовать «коллективное чтение» [16, р. 4]. В изучении пушкинского текста в РКИ инфографика (как правило, аутентичная, созданная для носителей русского языка) содержит нестандартный, нехрестоматийный, при этом полностью аутентичный материал, который дополняет материал, представленный в учебниках, а также становится стимулом для обсуждения. Далее рассмотрим возможность работы с инфографикой на конкретных примерах.

Инфографика, представленная изданием «Аргументы и факты», может послужить хорошим стимулом для начала разговора о писателе (рис. 2). Преподаватель предлагает студентам ознакомиться с инфографикой и рассказать о том, какой факт о писателе удивил их больше всего. Такое задание может выполняться как самостоятельно, так и в продолжении описанного выше экспериментального задания (студенты делятся на команды, каждой команде за ограниченное время без использования гаджетов необходимо перечислить все известные им факты о А. С. Пушкине и его творчестве).

Как показывает наш педагогический опыт, у обучающихся из Китая вызывают живой интерес представленные факты: например, многие проводят параллели между любовью А.С. Пушкина к манию и китайской традицией демонстрировать своё положение в обществе при помощи длинных ногтей или ногтя на мизинце.

АЛЕКСАНДР ПУШКИН. ОСОБЫЕ ПРИМЕТЫ



Рис. 2 / Fig. 2. Инфографика. Александр Пушкин, особые приметы / Infographics. Alexander Pushkin, identifying marks

Источник: газета «Аргументы и факты».

URL: https://aif.ru/dontknows/infographics/aleksandr_pushkin_osobyie_primety (дата обращения: 25.09.2023).

Факты, вызывающие наибольший интерес студентов (как правило, это бокс, цилиндр и женщины) позволяют не только представить поэта более «живым» и вызвать интерес обучающихся к его творчеству, но и при необходимости провести параллели с литературными героями различных произведений/китайскими писателями и поэтами, что может стать стимулом для разговора и способство-

вать развитию коммуникативной компетенции обучающихся.

Инфографика «Кухня Пушкина»¹, демонстрирующая особенности питания в XIX в., может рассматриваться на занятии, посвящённом «Евгению Онегину» или самостоятельно. Подчёркнём, что тема еды, питания, кухни вызывает у китайских студентов живейший отклик. По мнению многих преподавателей-практиков, это одна из немногих тем, при изучении которых не возникает проблемы «разговорить» обучающегося, так как они сами активно включаются в обсуждение.

До предъявления инфографики можно предложить обучающимся предположить, какие блюда любил Пушкин, а после сравнить их ответы с информацией, представленной в тексте. Также обучающимся можно предложить представить, сколько мог стоить обед Онегина, а также сравнить его трапезу с трапезой аристократа-героя китайской литературы.

Интересным заданием после работы с инфографикой может стать знакомство с меню кафе «Пушкин»², современным меню любимого Пушкиным ресторана «Ярь»³ или пушкинского ужина проекта «Gedonistica», специализирующемся на литературных и исторических обедах⁴. При работе с меню кафе и ресторана обучающиеся могут предложить блюда, которые придется по вкусу самому Александру Сергеевичу или Евгению Онегину, аргументировав, почему они выбрали то или иное блюдо.

Для работы с меню пушкинского ужина можно предложить обучающимся иное

¹ Инфографика. Кухня Пушкина. / Infographic. Pushkin's kitchen. URL: https://cdn.iportal.ru/news/2017/preview/5f4093f7a32fbb2e4aea005f35d0e26b0b0a9eab_2500_1773.jpg (дата обращения: 05.10.2023).

² Кафе «Пушкин». URL: <https://cafe-pushkin.ru/wp-content/uploads/2023/11/biblio-menu.pdf> (дата обращения: 15.10.2023).

³ Ресторан «Ярь». URL: <https://yar-restoran.ru/menu-item/> (дата обращения: 17.10.2023).

⁴ Портал «Gedonistica»: [сайт]. URL: <https://www.gedonistica.ru/pushkin> (дата обращения: 18.10.2023).

задание – оценить, насколько хорошо представленные блюда смогут познакомиться посетителя ужина с Александром Сергеевичем Пушкиным и его творчеством.

Ещё одна тема, безусловно, «оживляющая» классиков в глазах современных обучающихся, – деньги. Как правило, студенты знают лишь, что у поэта было много долгов, выплаченных императором после его смерти. Можно попросить обучающихся предположить, хорошо ли Пушкин зарабатывал (ответы должны быть аргументированными).

После высказывания предположений обучающиеся знакомятся с инфографикой¹ и оценивают «финансовое положение» Пушкина в современном мире. Если же вы хотите усложнить задание и совершить больший экскурс в историю, можно воспользоваться информацией из статьи² и предложить студентам оценить, был ли Пушкин богатым человеком по меркам начала XIX в.

Проекты и проектные задания

Одна из форм работы, позволяющая сделать образ А. С. Пушкина объёмнее в сознании студентов, это самостоятельное комментирование и иллюстрирование биографии и произведений А. С. Пушкина. Задание может выполняться на занятии и дома, индивидуально, в парах и мини-группах. Обучающиеся должны дать комментарии ко всем фактам/именам / географическим названиям, историческим событиям, историзмам, национально-специфической лексике, подобрать картинки при необходимости.

Выполняя такое задание, студенты будут испытывать трудности, так как

не имеют достаточно развитых навыков поиска и анализа информации, навыков работы в команде (если задание выполняется в мини-группе). Это во многом связано с теми методическими традициями, которые сформировались в родных вузах обучающихся. Предложенное задание можно отнести в некоторой степени к проектным. К проектным заданиям мы относим те задания, при формулировании которых соблюдены основные требования, выдвигаемые методом проектов: самостоятельная работа обучающихся, возможность выбора темы или формы выполнения задания (учёт индивидуальных особенностей), представление результата выполненного задания [12, с. 104]. В проектах, помимо коммуникативной составляющей, обязательно содержится требование к представлению некоего конечного результата, продукта: создание рекламного буклета, проведение ток-шоу и т. п. В связи с тем, что проекты содержат высокую степень индивидуализации и предполагают творческую работу, они зачастую помогают мотивировать студентов при работе с художественными текстами, и, следовательно, могут активно использоваться при работе с пушкинским текстом на уроках РКИ.

В работе над осмыслением содержания произведений А. С. Пушкина хорошо зарекомендовали себя проекты, предполагающие драматизацию произведений. Причём речь идёт не просто о постановке, предполагающей, что обучающиеся должны передать содержание произведения, но именно творчески её осмыслить. Примером такой работы является разыгрывание суда над главным героем повести «Пиковая Дама». Приём драматизации описывается преподавателем Г. А. Шантуровой [15, с. 28–29].

Ещё один вариант проекта – это разработка идеи экранизации произведения А. С. Пушкина. Использование экранизаций при работе с художественными произведениями русской литературы на занятиях по русскому языку как ино-

¹ Инфографика. Пушкин: червонец за строчку. / Infographic. Pushkin: a chervonets per line. Портал «Знания без границ». URL: <https://fs.znanio.ru/8c0997/e2/28/75f8b558461120c4b1eacffde9e1e8c55e.jpg> (дата обращения: 10.10.2023).

² Портал «Я-капиталист». URL: <https://yakapitalist.ru/finansy/stoimost-produktov-v-19-veke> (дата обращения: 20.10.2023).



Рис. 3 / Fig. 3. Марья Гавриловна, Владимир и Бурмин. Пример работы студентов / Marya Gavrilovna, Vladimir and Burmin. An example of students' work

Источник: данные автора.

странному описан многими исследователями (Орехова И. А., Шантурова Г. А., Яркина Л. П., Денисенко А. В. и др.). Отмечается, что у обучающихся появляется возможность вспомнить прочитанный текст, расширить лексический запас, проследить логику изображения событий, сопоставить сформировавшиеся воображением образы с трактовкой режиссера. Продолжить работу с экранизацией текста можно, предложив обучающимся создать режиссёрскую концепцию киноверсии литературного произведения. Так, в рамках дисциплины «Домашнее чтение» после прочтения повести А. С. Пушкина «Метель» и просмотра экранизации (1964 г.) студенты должны были в мини-группах подготовить и презентовать свой проект, состоящий из следующих частей: логотип, постер, особенности сюжета, актёры, саундтрек, рекламно-сувенирная продукция.

Преподаватель предоставляет студентам творческую свободу: при создании своей интерпретации они могут менять время и место действия, представлять разных людей в роли актёров, использовать любой саундтрек. Главное, чтобы они могли объяснить смысл своей концепции. Оценка работ проводится в соот-

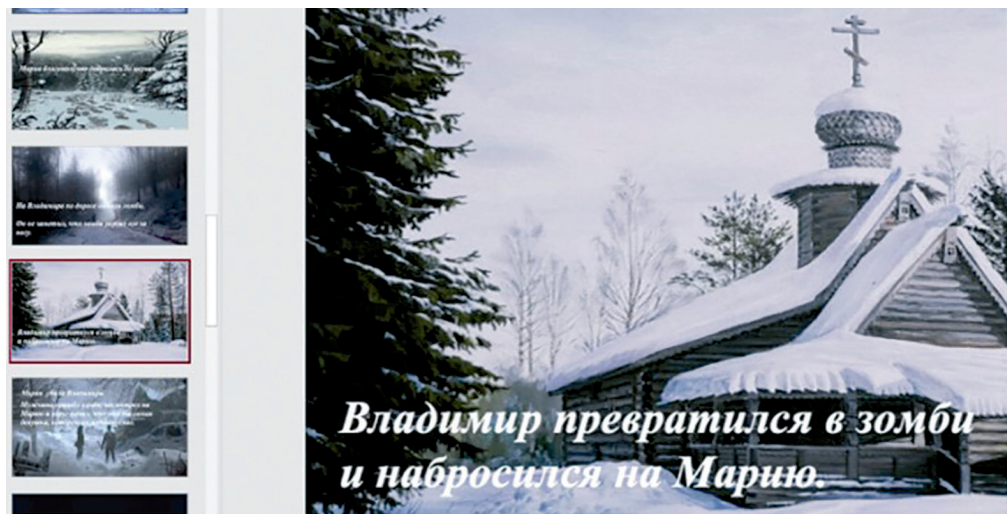


Рис. 4 / Fig. 4. Пример работы студентов / An example of students' work

Источник: данные автора.

ветствии с критериями: оригинальность идеи, творческий подход, использование языковых средств (отсутствие ошибок, понятный аудитории текст, использование новых слов из текста произведения), взаимодействие с аудиторией (студенты рассказывают, а не читают свои идеи; активно отвечают на вопросы других команд), опора на оригинальный текст (все идеи должны быть связаны с оригиналом и сформулированы без логических нарушений). Опыт проведения подобных проектов говорит о том, что часто у студентов не сформированы презентационные навыки, поэтому они могут стремиться к написанию сценарного текста, его заучиванию и дальнейшему прочтению на занятии. В этой связи перед преподавателем стоит задача предварительно объяснить смысл такого задания, обсудить со студентами этапы их работы и рассказать об особенностях работы с презентациями, если такой вид деятельности не проводился ранее. Важно отметить, что презентационный материал должен содержать только ключевые слова и иллюстрации, и студенту, соответственно, необходимо именно продуцировать высказывание, а не воспроизводить его. Таким образом, работа с произведением заканчивается не сухим обсуждением текста или контрольным тестом, а творческим проектом, мотивирующим студентов выходить за рамки сюжета и моделировать альтернативное развитие действий, соотносить текст Александра Сергеевича с личным жизненным опытом и современностью, вновь обращаться к произведению и переосмысливать его. Надо отметить, что проектным продуктом также может стать, например, инфографика [4, с. 44], варианты работы с которой описывались выше. Всё это способствует развитию универсальных компетенций, повышает речемыслительную активность студентов, создаёт условия для эмоционального погружения в описываемую в литературных произведениях историю.

Натурные уроки и квесты

Натурные уроки – форма работы, которая ассоциируется в основном с обучением в языковой среде и которая подразумевает выполнение заданий непосредственно в реальном коммуникативном пространстве, когда студентам приходится взаимодействовать с атрибутами языковой среды. Вместе с тем широко используется онлайн-варианты, когда обучающимся, например, предлагается исследовать фрагменты виртуальной языковой среды, материалы русскоязычного сегмента интернета, карты. Один из таких вариантов может быть реализован с помощью онлайн-карт и интегрировать в себя элементы квеста и проектной работы. Студентам предлагается на посадочной странице (сайт, интерактивная доска и любой другой ресурс) набор локаций с объектами, которые связаны с биографией и творчеством поэта или случайно получили имя поэта. К каждой точке привязаны материалы для изучения. Обучающимся в командах предлагается определить, какие места действительно связаны с жизнью и творчеством поэта. Время работы ограничено, а обучающимся необходимо выполнять работу на русском языке. Конечно, студенты зачастую стремятся использовать онлайн-переводчики или переходить на родной язык или язык-посредник при обсуждении, но при малейшем подозрении, что правила нарушаются, студенты теряют баллы. Затем они получают задание составить план небольшой экскурсии, придумать её идею, выбрать локации, обосновав свой выбор, придумать название и рекламу. Такой формат работы вариативен. Один из вариантов описан в публикациях сотрудников Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина [11, с. 56–61]. Вариантом натурального урока может быть квест. Квест, который, как указывают исследователи, пришёл в образование и в лингводидактику в том числе из компьютерных игр, сегодня активно используется на занятиях по РКИ и офлайн, и онлайн [10, с. 105].

В период пандемии COVID-19 как никогда актуальным стало использование квестов в дистанционном формате. Вариантом такой работы может стать итоговое занятие по изученному произведению. Цель такой работы – провести контроль в интерактивном формате, а также создать стимул для выполнения творческого домашнего задания. Так, нами был разработан квест для студентов-стажёров третьего курса по произведению Александра Сергеевича Пушкина «Пиковая дама», которое входит в программу дисциплины «Домашнее чтение». Работа состояла из следующих этапов:

1) сначала студентам описываются цели работы, задаются условия квеста. Квест должен иметь чёткую цель, которая определяет, чего студенты должны достичь в результате выполнения задания. В нашем случае участники познакомились с сюжетом квеста на виртуальной доске Padlet: Германн очнулся в психиатрической больнице и не может вспомнить своё прошлое. Чтобы ему помочь, нужно раскрыть ящики с заданиями, которые содержат его воспоминания. При помощи гиперссылок студенты «открывают» ящики и переходят на страницу с онлайн-заданием;

2) выполнение заданий также предполагает использование интернет-ресурсов. Задания должны быть достаточно сложными, чтобы вызвать интерес и в то же время выполнимыми, чтобы студенты не теряли мотивацию. Из-за того, что квест проводится на заключительном занятии, самое главное на этом этапе – проверить знание текста студентами и закрепить пройденный материал, поэтому здесь могут быть задания на восстановление последовательности событий, определение героев по портрету, сопоставление героя с действием и т.д. Размещать задания можно на любой платформе, позволяющей создавать интерактивные упражнения (в нашем случае – Learningapps);

3) последнее задание обыгрывает оригинальную историю, предлагая альтерна-

тивный финал, в котором Германн, всё вспомнив, убивает себя. После прохождения квеста преподаватель даёт студентам домашнее задание: объединившись в мини-группы, придумать и написать свой финал повести;

Важно отметить, что при прохождении квеста в дистанционном формате (даже на специализированных платформах вроде Genially) в значительной степени теряется его коммуникативная составляющая: практически невозможны групповое обсуждение вопросов и поиск совместного решения. Таким образом, подобные квесты по своей сути скорее являются интерактивной викториной с сюжетной линией. Поэтому считаем важным дополнять квест, проходящий в дистанционном формате, творческим домашним заданием. Объединение таких форм работы не только помогает закрепить пройденный материал и актуализировать изученную лексику, но и вызывает азарт, что повышает интерес обучающихся, формирует навыки самоорганизации и работы в группе, развивает навыки устной и письменной речи и, вместе с тем, требует от участников творческого подхода. Полагаем, что использование подобных заданий будет способствовать осознанной и вдумчивой работе с пушкинским текстом.

Корректировка классических учебных заданий

Некоторые приёмы работы могут быть оптимизированы и скорректированы. Например, преподаватели часто используют такую форму работы как доклады по биографии А.С. Пушкина. На практике обучающиеся читают тексты из Википедии, причём размещая текст на слайде и не заботясь о том, чтобы подготовиться к фонетически корректному чтению и объяснению/переводу незнакомых слов, национально-специфической лексики, не готовясь комментировать исторические имена и события. Обуча-

ющиеся, присутствующие в аудитории, игнорируют происходящее. Выдвигая требования к докладу (не писать текст на слайдах, объяснять все слова и т. д.) и вводя задания для слушателей (записывать удачные и неудачные идеи, выписывать незнакомые имена и задавать вопросы после доклада), преподаватель может скорректировать ситуацию, но в целом же только многократная длительная работа над формированием навыков поиска, анализа и презентации материала может помочь избежать подобных ситуаций.

Выводы

Таким образом, существующие пособия могут быть дополнены рядом заданий, которые позволяют активизировать имеющийся в них материал. Особенно это актуально, если речь идёт об использовании пушкинского текста на занятиях с конечной целью вывести в речь полученный из художественного текста языковой материал, страноведческий материал и др.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Педагогическое наблюдение за работой китайских обучающихся с текстами Пушкина на уроках РКИ позволило выявить ряд ситуаций, осложняющих учебный процесс: в тематических учебных пособиях недостаточно лингвокультурного и лингвострановедческого материала, практически не уделяется внимание развитию коммуникативной компетенции. Главной же проблемой является отсутствие вовлекающих материалов и заданий, которые бы привели к повышению интереса обучающихся к указанной теме.

Для преодоления выявленных трудностей нами были проанализированы имеющиеся у обучающихся знания об А. С. Пушкине и его творчестве, а также предложены некоторые виды заданий, которые могут быть использованы на занятиях как в дополнение к имеющимся учебным пособиям, так и самостоятельно. Наиболее эффективными в учебном процессе себя показали различные виды групповой работы, использование визуализации (в частности, работа с инфографикой на занятиях), проектные задания, натурные уроки, а также квесты. Среди отличительных черт описанных заданий можно выделить «приближение» Александра Сергеевича Пушкина к обычным людям через знакомство с его привычками и повседневной жизнью, а также переосмысление (в т. ч. творческое) произведений Пушкина обучающимися.

Предложенные в статье виды работы могут быть использованы на занятиях по практическому курсу русского языка, а также при работе со специализированными курсами, такими как «Домашнее чтение», «Литература», «Анализ художественного текста» и т. п. Отметим, что описанные выше задания также могут применяться при обучении студентов разных национальностей.

Подводя итог сказанному, подчеркнём, что даже понятные и адаптированные художественные тексты нуждаются в дополнении подобными типами заданий для формирования у обучающихся интереса к теме, возможности выстраивания реальной коммуникации при обсуждении художественных текстов и их автора, а также лучшего понимания обучающимися русской культуры.

Дата поступления в редакцию 21.03.2024

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырева Е. М. Преподавание русской литературы в китайском университете: из опыта работы // Ярославский педагогический вестник. 2019. №1(106). С. 85–92.
2. Голенко М. Д. Метод проектов на занятиях по домашнему чтению на факультете иностранных языков // Ярославский педагогический вестник. 2014. №2. С. 143–147.
3. Головаха Е. И. Часть 5. Использование активных методов в условиях смешанного обучения РКИ // Русский язык в поликультурном мире: коммуникация, понимание, обучение: коллективная монография. Тверь: Тверской государственный университет. 2023. С. 261–270.

4. Коломейцева Е. Б., Матвеев А. П. Визуализация на уроках по РКИ // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Филология. 2023. №1 (29). С. 41–47.
5. Кривенко О. Ф. Методический потенциал цифровых мультимодальных текстов в обучении РКИ: дис. ... канд. пед. наук. М., 2023. 209 с.
6. Кулибина Н. В. Интерактивные уроки по произведениям А.С. Пушкина в электронной образовательной среде (выбор текста и организация работы) // Русский язык за рубежом. 2019. №3 (274). С. 44–48.
7. Лебедева М. Ю., Веселовская Т. С., Купрещенко О. Ф. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // Перспективы науки и образования. 2020. №4 (46). С. 74–98. DOI: 10.32744/pse.2020.4.5
8. Мезит А. Э. Опыт использования инфографики на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2021. № 3. С. 41–48.
9. Потапурченко З. Н., Белова Е. В. Александр Пушкин: комплексное учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный: [видеофильм и книга для чтения]. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 55 с.
10. Рублева Е. В. Использование квест-технологии на занятиях по русскому языку как иностранному // Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве. Русский язык за рубежом. 2019. №3 (274). С. 104–111.
11. Труханова Д. С. О разнообразии методических форм реализации межпредметных связей в преподавании РКИ китайским бакалаврам-стажёрам в Институте А.С. Пушкина (на примере разработки, интегрирующей натурные уроки и метод проектов, посвящённой 220-летию со дня рождения А. С. Пушкина) // Межпредметные связи в период стажировки иностранных студентов-филологов в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина: сборник статей и учебно-методических материалов. М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2020. С. 56–61.
12. Филиппова В. М. Лингводидактический потенциал метода проектов и его реализация в преподавании РКИ: дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 208 с.
13. Хехтель А. С. Технология визуализации при обучении языку специальности (нефтяной профиль) // Русский язык за рубежом. 2021. №1. С. 106–113.
14. Шантурова Г. А. Аспект «Домашнее чтение» в обучении РКИ стажёров-русистов // Пушкинские чтения: сборник научных работ по итогам Международной научно-практической конференции «XXVIII Пушкинские чтения». М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2019. С. 97–100.
15. Шантурова Г. А. Современные методические технологии на практических занятиях по РКИ (из опыта работы с китайскими студентами-филологами) // Русский язык за рубежом. 2013. №1 (236). С. 26–32.
16. Kongwat A. The effects of collaborative reading instruction using infographics on students' reading comprehension // An Online Journal of Education. 2019. Vol. 14. № 2. P. 2–12.
17. Namaziandost E., Gilakjani A. P., Hidayatullah. Enhancing pre-intermediate EFL learners' reading comprehension through the use of Jigsaw technique // Cogent Arts & Humanities. 2020. Vol. 7. №. 1. URL: <https://www.tandfonline.com> (дата обращения: 10.10.2024). DOI: 10.1080/23311983.2020.1738833.
18. Sabbah S. The effect of jigsaw strategy on ESL students' reading achievement // Arab World English Journal (AWEJ). 2016. Vol. 7. P. 445–458. DOI: 10.2139/ssrn.2804034.
19. Wang M., Wegerif R. From active-in-behaviour to active-in-thinking in learning with technology // British Journal of Educational Technology. 2019. Vol. 50. № 5. P. 2178–2180.

REFERENCES

1. Boldyreva E. M. [Teaching Russian Literature at a Chinese University: From Work Experience]. In: *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2019, no. 1 (106), pp. 85–92.
2. Golenko M. D. [Project Method in Home Reading Classes at the Faculty of Foreign Languages]. In: *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2014, no. 2, pp. 143–147.

3. Golovakha E. I. [Part 5. Using Active Methods in the Context of Blended Learning of RFL]. In: *Russkij yazyk v polikul'turnom mire: kommunikaciya, ponimanie, obuchenie: kollektivnaya monografiya* [Russian Language in a Multicultural World: Communication, Understanding, Learning: collective monograph]. Tver, Tver State University Publ., 2023, pp. 261–270.
4. Kolomeytsseva E. B., Matveev A. P. [Visualization in RFL Lessons]. In: *Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya* [Bulletin of the North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov. Series: Pedagogy. Psychology], 2023, no. 1 (29), pp. 41–47.
5. Krivenko O. F. *Metodicheskij potencial cifrovyyh mul'timodal'nyh tekstov v obuchenii RKI: dis. ... kand. ped. nauk* [Methodological Potential of Digital Multimodal Texts in Teaching Russian as a Foreign Language: Cand. Sci. thesis in Pedagogy]. Moscow, 2023. 209 p.
6. Kulibina N. V. [Interactive Lessons Based on the Works of A. S. Pushkin in an Electronic Educational Environment (Text Selection and Organization of Work)]. In: *Russkij yazyk za rubezhom* [Russian Language Abroad], 2019, no. 3 (274), pp. 44–48.
7. Lebedeva M. Yu., Veselovskaya T. S., Kupreshchenko O. F. [Features of Perception and Understanding of Digital Texts: Interdisciplinary View]. In: *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of Science and Education], 2020, no. 4 (46), pp. 74–98. DOI: 10.32744/pse.2020.4.5
8. Mezt A. E. [Experience of Using Infographics in RFL Lessons]. In: *Russkij yazyk za rubezhom* [Russian Language Abroad], 2021, no. 3, pp. 41–48.
9. Potapurchenko Z. N., Belova E. V. *Aleksandr Pushkin: kompleksnoe uchebnoe posobie dlya izuchayushchih russkij yazyk kak inostrannyj: [videofil'm i kniga dlya chteniya]* [Alexander Pushkin: A Comprehensive Textbook for Students of Russian as a Foreign Language: [Video and Reading Book]]. Moscow, Russkij yazyk. Kursy Publ., 2014. 55 p.
10. Rubleva E. V. [Using Quest Technology in Russian as a Foreign Language Classes]. In: *Russkij yazyk v global'nom nauchnom i obrazovatel'nom prostranstve. Russkij yazyk za rubezhom* [Russian Language in the Global Scientific and Educational Space. Russian Language Abroad], 2019, no. 3 (274), pp. 104–111.
11. Trukhanova D. S. [On the diversity of methodological forms for implementing interdisciplinary connections in teaching Russian as a foreign language to Chinese undergraduate interns at the A. S. Pushkin Institute (using the example of a development integrating field lessons and the project method, dedicated to the 220th anniversary of the birth of A. S. Pushkin)]. In: *Mezhpredmetnye svyazi v period stazhirovki inostrannykh studentov-filologov v Gosudarstvennom institute russkogo yazyka im. A. S. Pushkina: sbornik statej i uchebno-metodicheskikh materialov* [Interdisciplinary connections during the internship of foreign students-philologists at the A. S. Pushkin State Institute of the Russian Language: a collection of articles and teaching materials]. Moscow, A. S. Pushkin State Institute of the Russian Language, 2020, pp. 56–61.
12. Filippova V. M. *Lingvodidakticheskij potencial metoda proektov i ego realizaciya v prepodavanii RKI: dis. ... kand. ped. nauk* [Lingvodidactic potential of the project method and its implementation in teaching Russian as a foreign language: Cand. Sci. thesis in Pedagogy]. Moscow, 2018. 208 p.
13. Khekhtel A. S. [Visualization technology in teaching Russian as a speciality language for the oil industry]. In: *Russkij yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], 2021, no. 1, pp. 106–113.
14. Shanturova G. A. [“Home reading” aspect in teaching Russian as a foreign language to Russian language trainees]. In: *Pushkinskie chteniya: sbornik nauchnykh rabot po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «XXVIII Pushkinskie chteniya»* [Pushkin readings: collection of scientific papers following the results of the International scientific and practical conference “XXVIII Pushkin readings”]. Moscow, A. S. Pushkin State Institute of the Russian Language, 2019, pp. 97–100.
15. Shanturova G. A. [Modern methodological technologies in practical classes in Russian as a foreign language (from the experience of working with Chinese philology students)]. In: *Russkij yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], 2013, no. 1 (236), pp. 26–32.
16. Kongwat A. The effects of collaborative reading instruction using infographics on students' reading comprehension. In: *An Online Journal of Education*, 2019, vol. 14, no. 2, pp. 2–12.
17. Namaziandost E., Gilakjani A. P., Hidayatullah. Enhancing pre-intermediate EFL learners' reading comprehension through the use of Jigsaw technique. In: *Cogent Arts & Humanities*, 2020, vol. 7, no. 1. Available at: <https://www.tandfonline.com> (accessed: 10.10.2024). DOI: 10.1080/23311983.2020.1738833.

18. Sabbah S. The effect of jigsaw strategy on ESL students' reading achievement. In: *Arab World English Journal (AWEJ)*, 2016, vol. 7, pp. 445–458. DOI: 10.2139/ssrn.2804034.
19. Wang M., Wegerif R. From active-in-behaviour to active-in-thinking in learning with technology. In: *British Journal of Educational Technology*, 2019, vol. 50, no. 5, pp. 2178–2180.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Головаха Елизавета Игоревна – старший преподаватель кафедры стажировки зарубежных специалистов Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина;
e-mail: YGolovakha@pushkin.institute

Труханова Дарья Сергеевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры стажировки зарубежных специалистов Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина;
e-mail: DSTrukhanova@pushkin.institute

Филиппова Варвара Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры стажировки зарубежных специалистов Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина;
e-mail: VMFilippova@pushkin.institute

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Elizaveta I. Golovakha – Senior lecturer of the Department of internships for foreign specialists of Pushkin State Russian Language Institute;
e-mail: YGolovakha@pushkin.institute

Daria S. Trukhanova – Cand. Sci. (Philology), Senior lecturer of the Department of internships for foreign specialists of Pushkin State Russian Language Institute;
e-mail: DSTrukhanova@pushkin.institute

Varvara M. Philippova – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof. of the Department of internships for foreign specialists of Pushkin State Russian Language Institute;
e-mail: VMFilippova@pushkin.institute

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Головаха Е. И., Труханова Д. С., Филиппова В. М. Работа с текстами А. С. Пушкина на занятиях по русскому языку как иностранному // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 75–90.
DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-75-90

FOR CITATION

Golovakha E. I., Trukhanova D. S., Filippova V. M. Working with texts by A. S. Pushkin in classes on Russian as a foreign language. In: *Moscow Pedagogical Journal*. 2025, no. 1, pp. 75–90.
DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-75-90

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-91-107

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В ЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Нечипас П. Ю.

*Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Описание возможностей использования искусственного интеллекта для формирования фондов оценочных средств на примере дисциплины «Практический курс английского языка» в языковых вузах в форме входящего контроля и формирующего оценивания.

Методология и методы. В ходе проведения исследования и написания статьи были использованы следующие методы: метод теоретического анализа педагогических источников, систематизации и обобщения полученной информации. В практической части исследования для создания контрольных заданий входящего и формирующего оценивания были использованы эмпирические методы наблюдения, тестирования, педагогического эксперимента и метод шкалирования и ранжирования в ходе интерпретации полученных результатов.

Результаты. Описанные особенности использования искусственного интеллекта в формате онлайн-чата GPT демонстрируют возможности его применения в работе преподавателя на занятиях по английскому языку. Использование искусственного интеллекта для формирования фондов оценочных средств и заданий входящего контроля существенно сокращает время подготовки языкового материала и упрощает последующий процесс оценивания. При учёте технических ограничений работы искусственного интеллекта на современном этапе развития его внедрение в образовательный процесс может рассматриваться исключительно в качестве дополнительного методического инструмента.

Теоретическая и/или практическая значимость. Представленное в статье исследование обладает определённой теоретической и практической значимостью. Теоретическая значимость заключается в том, что полученные результаты расширяют понимание роли искусственного интеллекта в методике преподавания иностранных языков. С точки зрения практической значимости можно отметить, что полученные результаты могут быть применены для преподавания английского языка в языковом вузе, а также использованы в качестве иллюстративного материала при чтении лекций по методике преподавания иностранного языка.

Выводы. Предложенные способы использования искусственного интеллекта для формирования фонда оценочных средств показали эффективность в работе на занятиях по иностранному языку, а также позволили снизить методическую нагрузку преподавателя. На основе проанализированного механизма работы чата GPT были описаны способы составления корректного пользовательского запроса во избежание технических сложностей в работе с чатом. В ходе исследования были протестированы технические возможности чата GPT в процессе формирования фонда оценочных средств, что нашло отражение на скриншотах. Был сделан вывод о том, что функционал чата GPT допускает оценивание как заданий на множественный выбор, так и более объёмных письменных заданий при учёте заданных преподавателем чётких критериев и параметров оценивания. Составление заданий входящего контроля с помощью искусственного интеллекта также имело положительные результаты при условии заданной

пользовательской уточняющей информации: уровня сложности, списка лексических единиц, грамматических структур и функционального стиля. Отмечается, что эффективность внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс возможна только при условии его использования в качестве дополнительного инструмента, требующего последующей проверки и корректировки результатов работы преподавателем.

Ключевые слова: цифровизация образования; искусственный интеллект; формирующее оценивание; задания входящего контроля; фонд оценочных средств

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATIONAL ASSESSMENT IN LANGUAGE UNIVERSITIES

P. Nechipas

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba ul. Miklukho-Maklaya, 6, Moscow, 117198, Russian Federation

Abstract

Aim of the article is to describe the possibilities of artificial intelligence for the formation of assessment funds on the example of the discipline "Practical course of English language" in language universities in the aspects of incoming control and formative assessment.

Methodology. The following methods were used in the course of the research and writing of the article: the method of theoretical analysis of pedagogical sources, systematization and generalization of the information obtained. In the practical part of the research, empirical methods of observation, testing, pedagogical experiment and the method of scaling and ranking in the course of interpreting the results were used to create control tasks for incoming and formative assessment.

Results. The described features of using artificial intelligence in the GPT online chat format demonstrate the possibilities of its application in the work of a teacher in English classes. The use of artificial intelligence for the formation of assessment funds and tasks of incoming control significantly reduces the time of preparation of language material and simplifies the subsequent evaluation process. Given the technical limitations of artificial intelligence at the present stage of development, its introduction into the educational process can be considered only as an additional methodological tool.

Theoretical and/or practical significance. The research presented in this article has a certain theoretical and practical significance. Where, the theoretical significance lies in the fact that the obtained results expand the understanding of the role of artificial intelligence in the methodology of teaching foreign languages. From the point of view of practical significance, it can be noted that the obtained results can be applied to teaching English in a language university, as well as used as illustrative material in lectures on the methodology of teaching a foreign language.

Conclusions. The proposed ways of using artificial intelligence for the formation of the fund of assessment means have shown effectiveness in the work of foreign language classes, and also allow to reduce the methodological load of the teacher. Based on the analyzed mechanism of GPT chat, the ways of making a correct user request to avoid technical difficulties in working with the chat were described. In the course of the study, the technical capabilities of the GPT chat room were tested in the process of forming the fund of assessment means, which was reflected in the screenshots. It was concluded that the functionality of the GPT chat allows for the evaluation of both multiple choice assignments and more extensive written assignments, taking into account the clear criteria and evaluation parameters set by the teacher. Composing incoming control assignments with the help of artificial intelligence also had positive results provided the user specified clarifying information: level of difficulty, list of lexical units, grammatical structures and functional style. It is noted that the

effectiveness of introducing artificial intelligence in the educational process is possible only if it is used as an additional tool that requires further checking and correction of the results by the teacher.

Keywords: digitalization of education; artificial intelligence; formative assessment; input control tasks; assessment fund

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность описываемого в статье исследования состоит в поиске эффективных способов внедрения технологий искусственного интеллекта для оптимизации и повышения результативности процесса обучения студентов-лингвистов иностранным языкам.

В связи с тем, что последнее десятилетие в мире в целом и в Российской Федерации, в частности, прошло под эгидой стремительного технологического прорыва, спровоцированного глобальной пандемией COVID-19, повлёкшего за собой проникновение технологий искусственного интеллекта во все сферы жизнедеятельности человека, который, наряду с видимыми недостатками и этическими проблемами, предоставляет безграничные возможности для качественного улучшения ряда социально-экономических процессов, где образование не является исключением.

Новизна исследования заключается в выделении и описании особенностей использования систем искусственного интеллекта для формирования фондов оценочных средств по дисциплине «Практический курс английского языка» в языковых вузах.

М. Воршар в своей классификации выделяет три этапа цифровизации – *бихевиористский*, *коммуникативный* и *интеграционный* [15, с. 55]. *Бихевиористский* этап датируется 1950–1970 гг. и характеризуется первыми попытками внедрения компьютерных технологий. Пришедшая на смену бихевиористской теории преподавания в 1980–1990 гг. *коммуникативная* методика ознаменовала новый этап цифровизации иноязычного обучения. Финальным этапом по Воршере является *интеграционный* (1990 – по настоя-

щее время), который автор связывает с резким появлением и развитием Интернета в 1991 г., положившим начало полной интеграции информационно-коммуникационных технологий во все сферы образования. С. В. Титова справедливо отмечает, что, принимая во внимание стремительное развитие цифровых технологий за последнее десятилетие, данную классификацию можно расширить двумя новыми этапами: *социально-коммуникативным* и *деятельностно-коммуникативным* [14, с. 25].

Согласно С. В. Титовой, *социально-коммуникативный* этап датируется 2010–2015 гг. и ознаменован широким распространением и использованием мобильных технологий и социальных сетей [14, с. 26].

Деятельностно-коммуникативный этап охватывает период с 2015 по настоящее время. Облачные хранилища, оффлайн и онлайн сервисы хранения информации, а также искусственный интеллект можно считать отличительными особенностями данного этапа [14, с. 27].

В целом мы согласны с предложенными С. В. Титовой этапами цифровизации обучения, особенно выделяя социально-коммуникативный, но хотели бы внести одно уточнение и выделить *личностно-интерактивный* этап, свидетелями становления которого мы сегодня и являемся.

Данный этап охватывает период с 2020 по настоящее время и включает в себя дистанционные технологии обучения, с недавних пор занимающие прочные позиции альтернативной формы обучения и имеющие все шансы в скором времени вытеснить традиционное оффлайн образование [5, с. 3]. Мы связываем начало этого этапа с глобальной пандемией COVID-19, показавшей неподготовлен-

ность системы образования всего мира к проведению занятий в цифровом формате. Именно с 2020 г. стали повсеместно появляться образовательные онлайн-продукты, обучение использования которых не требовало очного участия. Личностно-интерактивный подход совмещает в себе черты личностно-ориентированного подхода и интерактивной составляющей цифровизации образования. Личностный элемент данного этапа заключается в индивидуальном подходе к каждому обучающемуся, а также в учёте личностных качеств, предпочтений в технике, методах, времени и продолжительности обучения, что стало возможным исключительно благодаря широкому выбору онлайн-курсов на разнообразных платформах: Skillbox, Contended, Skyeng, Inglex и т. д.

В рамках данного исследования были изучены и проанализированы научные работы А. П. Авраменко, С. В. Титовой, П. В. Сысоева, С. В. Боголеповой, Т. В. Исаевой, а также зарубежные научные труды А. Хэрри, Ц. Хуан, Н. Селвина и др., рассматривающие потенциал использования искусственного интеллекта в сфере образования, а также отмечающие очевидные плюсы его сбалансированного использования в рамках адаптивного и персонализированного обучения иностранному языку. В ходе исследования автор берёт за основу, но дополняет и расширяет предложенную С. В. Титовой классификацию этапов цифровизации обучения [14, с. 25], основываясь на мнении П. В. Сысоева о том, что ограничение внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс противоречит государственной программе о цифровизации обучения [8, с. 77].

Следовательно, *цель* данной статьи – осветить роль искусственного интеллекта в процессе формирования фондов оценочных средств для преподавания иностранного языка в языковых вузах и предложить возможные пути использования ИИ для составления заданий

входящего контроля и их последующего формирующего оценивания.

Задачи данного исследования включают в себя:

определить основные методические аспекты работы преподавателя, требующие адаптации и последующей цифровой модернизации;

предложить способы использования искусственного интеллекта для создания заданий входящего контроля для распределения обучающихся в группы, соответствующие уровню владения иностранным языком с учётом технических возможностей чата GPT;

описать особенности искусственного интеллекта для формирования фондов оценочных средств с учётом технических возможностей чата GPT.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Основные методические аспекты работы преподавателя, требующие упрощения, адаптации и последующей цифровой модернизации

При рассмотрении этапов цифровизации обучения в России нельзя не затронуть тему компетенций, обязательных для владения преподавателем вуза. Современные ФГОС ВО по ряду направлений подготовки, национальные образовательные программы (к примеру, «Цифровая экономика Российской Федерации»), а также Указы Президента Российской Федерации на юридическом уровне регламентируют перечень компетенций, которыми должен обладать современный преподаватель. Так, в Указе Президента РФ от 10 октября 2019 г. №490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) уже были намечены стратегии по развитию и внедрению технологий искусственного интеллекта в процесс образования на период до 2030 г., таких как включение федерального проекта «Искусственный интеллект» в национальный проект по формированию

экономики данных на период до 2030 г., а также проведение научных исследований в области искусственного интеллекта, повышение доступности информации и вычислительных ресурсов для пользователей, совершенствование системы подготовки кадров в этой области¹. Кроме того, преподавателю крайне важно следить за актуальными тенденциями в сфере образования, чтобы поддерживать уровень профессиональной компетенции и реализовывать качественную, своевременную подготовку кадров, навыки и знания которых соответствовали бы современным реалиям мира [7, с. 476].

В одной из своих работ С. В. Титова предложила карту компетенций преподавателя иностранного языка в высшем учебном заведении, включающую в себя *информационно-коммуникативную, профессионально-коммуникативную, методико-педагогическую и универсальную* [12, с. 135].

Профессионально-коммуникативная компетенция предполагает наличие у преподавателя профессиональных знаний: высокий уровень иноязычной культуры, высоких навыков межкультурной коммуникации, высокого уровня владения языком и т. д.

Методико-педагогическая компетенция, в свою очередь, подразумевает чёткое владение не только теоретической составляющей преподаваемой дисциплины, но и технологией процесса иноязычного обучения. Ведь не каждый знающий даже на самом продвинутом уровне тот или иной язык может настолько же блестяще научить ему других людей.

Метапредметная компетенция трактуется как наличие у преподавателя так называемых *soft skills*: аналитического мышления, критического мышления, эмоционального интеллекта, стрессоустойчивости и желания постоянно

учиться и совершенствовать свои профессиональные знания.

И, наконец, информационно-коммуникативная (ИК) компетенция, которая на данный момент времени считается связующей и инструментальной, т. е. обязательной для владения всеми участниками образовательного процесса. С точки зрения педагога, суть ИК компетенции заключается в его умении внедрять в процесс обучения актуальные цифровые технологии для оптимизации образовательного процесса в рамках преподаваемого предмета.

Так, сегодня невозможно представить процесс преподавания иностранных языков без уверенного использования компьютера, облачных хранилищ, электронных ресурсов, образовательных онлайн платформ [4, с. 19; 9; 10; 11]. Более того, свободное владение и внедрение ИКТ технологий, в частности ИИ-технологий в учебный процесс, сокращает дистанцию между преподавателем и студентом, что также благотворно влияет на микроклимат в аудитории, повышает мотивацию студентов к изучению учебной дисциплины и является свидетельством развитости гибких и метапредметных навыков у самого преподавателя.

При анализе современного этапа развития технологического процесса становится возможным выделить не только новый актуальный этап цифровизации, но и предложить релевантную компетенцию, освоение которой невозможно оставить незамеченной в наше время – *информационно-адаптивную компетенцию*. Информационная компетенция ставит в центр лишь уровень владения электронными и информационными ресурсами, гаджетами и прочими интерактивными технологиями, что представляется недостаточным в век стремительного развития технологий, когда человеку требуется быстро адаптироваться к новым цифровым условиям и вызовам [6, с. 46].

Современное учебно-методическое сообщество разделилось. Первые с энтузи-

¹ Указ Президента РФ от 10 октября 2019 г. №490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/72838946> (дата обращения: 12.11.2024).

азмом отнеслись к появлению искусственного интеллекта, разумно и дальновидно просчитав его возможности для выполнения ряда задач в разных сферах повседневной жизни, в особенности в преподавании. Вторые высказались категорически против подобных инноваций в обучении. Так, например, западные коллеги отмечают негативные социальные последствия, которые влечёт за собой использование искусственного интеллекта: искажённый социальный контекст, расизм и социальное неравенство в виду неподтверждённых данных, которые может генерировать чат-бот [19, с. 7]. Говоря более глобально, согласно исследованию, проводимому зарубежным новостным агентством Reuters, 61% американцев считает, что развитие искусственного интеллекта может навредить человечеству и даже поставить под угрозу его существование [20].

С другой стороны, коллеги из Азии полагают, что искусственный интеллект играет важнейшую роль в развитии адаптивного обучения, призванного оптимизировать, качественно улучшать и упрощать процесс получения знаний для обучающихся [17, с. 2]. Среди прочих преимуществ использования данной технологии также выделяют персонализированный характер обучения, который напрямую связан с мотивацией к обучению [16, с. 1].

В работе сербских коллег, к примеру, высказывается идея о том, что искусственный интеллект уже успел запустить фундаментальные изменения в традиционной образовательной парадигме, которые затронули коммуникацию между преподавателем и обучающимся, систему оценивания и контроля знаний, а также сам методический процесс [18, с. 5]. В свою очередь, П. В. Сысоев отмечает, что запрет на использование обучающимися искусственного интеллекта не только не принесёт видимого и ожидаемого эффекта, но и негативно повлияет на современный процесс иноязычного обучения [8, с. 277].

Методическая деятельность преподавателя включает в себя множество направлений, одними из которых являются разработка учебно-программного материала, корректировка готовой рабочей программы, составление заданий, а также разработка и написание фондов оценочных средств. В частности, *разработка учебно-программного материала и фондов оценочных средств* представляют собой достаточно трудоёмкий процесс, требующий оптимизации и цифровой модернизации. В свою очередь, оптимизация и цифровая модернизация выделенных направлений методической деятельности может быть достигнута посредством применения технологий искусственного интеллекта формата чата GPT. Универсальность и многофункциональность этого инструмента искусственного интеллекта позволяет сформировать любое задание с учётом заданных пользователем параметров.

Так, при наличии корректно сформулированной задачи с указанием необходимых параметров возможно использовать чат GPT для составления ряда речевых, условно-речевых и языковых упражнений, а также заданий входящего и формирующего контроля, что качественно сократит время подготовки преподавателя к занятиям, а также повысит уровень сформированности ИК-компетенции преподавателя, что требуется в рамках федерального проекта цифровизации образования, а также сделает материалы уроков разнообразнее, как тематически, так и с точки зрения речевых ситуаций, форматов заданий и т. д. Всё это способствует тому, что занятия будут более аутентичными, что напрямую отразится на мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Однако стоит отметить менее распространённый способ использования возможностей искусственного интеллекта, а именно в плане *разработки фонда оценочных средств*. Контроль освоения языкового материала также может быть оп-

тимизирован с помощью искусственного интеллекта. К примеру, в рамках предварительного контроля, целью которого является определение исходного уровня владения языком. В данном случае возможно использование чата GPT для составления заданий входящего контроля в формате теста или устного собеседования с целью контроля сформированности коммуникативной компетенции обучающихся в четырёх видах речевой деятельности. Более того, использование искусственного интеллекта может быть реализовано и в рамках текущего, промежуточного и итогового контроля. Функционал чата GPT на современном этапе его развития обеспечивает возможность осуществления автоматизированной проверки и контроля текстового материала при условии указания пользователем чётких критериев оценивания.

**Способы использования
искусственного интеллекта для
создания заданий входящего контроля
для распределения обучающихся
в группы, соответствующие уровню
владения иностранным языком**

Одними из основных возможных вариантов использования искусственного интеллекта в рамках ключевых направлений методической деятельности преподавателя, на наш взгляд, являются:

1. Входящий контроль на определение уровня владения языком.

2. Формирующее оценивание [13, с. 36].

Для точного распределения студентов в языковые группы необходимо провести входящее тестирование на определение уровня владения языком. Несмотря на то, что существует большое количество уже готовых материалов от различных изданий: не все предложенные тесты в действительности составлены так, чтобы учащиеся могли бы добиться точного результата [1; 2; 3]. Кроме того, используя предложенные в открытом доступе тесты, трудно избежать списывания во время

проведения этого теста. На современном этапе развития технологий искусственный интеллект способен решить эти проблемы наиболее эффективно. Приведём пример разработки заданий входящего контроля с помощью российского сервиса ChatGPT на русском.

Ключевым элементом в работе с чатом GPT является правильно заданный «промпт» или, другими словами, запрос, благодаря которому чат сможет подобрать нужный пользователю ответ или информацию. Именно от запроса зависит, насколько точным будет результат работы бота. Наш запрос звучал следующим образом: *«Ты преподаватель английского языка. Составь входящее тестирование на уровень владения английским языком B1. В тесте должно быть 30 вопросов. Тест должен содержать вопросы на Present Simple, Present Continuous, Present Perfect, Past Simple, Past Continuous, be going to, Infinitive, Conditionals Type 0, 1, 2. Лексика должна быть по теме Family, Sport, Fashion, Travels, Food».*

Важным уточнением в процессе работы над запросом является выбор лексических единиц, используемых в составлении тех или иных заданий. С целью получения качественного и с методической точки зрения эффективного готового продукта от чата, преподавателю необходимо либо указать в запросе перечень лексических тем, либо перечень определённых лексических единиц, изученных ранее. Не оговарив этот параметр, готовое задание будет содержать неактуальные лексические единицы для выбранного профессионального и языкового уровня.

Итак, несмотря на то, что запрос звучал достаточно исчерпывающе, всё же нам понадобились несколько попыток и ряд уточнений для того, чтобы получить наиболее близкий результат того, что нам было нужно.

Первый ответ чата GPT был слишком буквальный и содержал вопросы, содержащие подсказку в виде указания опреде-

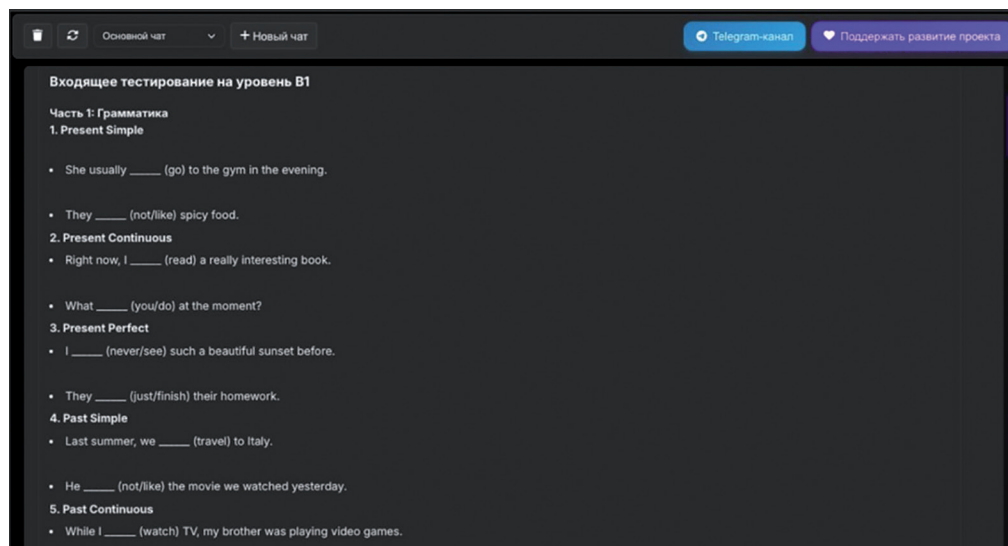


Рис. 1 / Fig. 1. Результаты первого запроса чату GPT / Results of the first GPT chat request

Источник: данные автора.

лённой грамматической темы, что в разы упрощало задание для обучающихся. Так, вместо того чтобы составить предложения, содержащие лексику по заданным темам, чат разбил тест на два аспекта: грамматика и лексика, где первый аспект не содержал заданную лексику, а второй аспект не содержал заданную грамматику (рис. 1).

Второй уточнённый запрос к чату звучал следующим образом: «Переделай

тест так, чтобы в предложениях с пропусками для грамматики была лексика по заданным темам».

В этот раз чат GPT видоизменил тестирование и объединил заданную грамматику и лексику в одном предложении. Так, в иллюстрируемых предложениях можно заметить лексику по теме «Еда», «Спорт», «Путешествия», «Мода» (рис. 2).

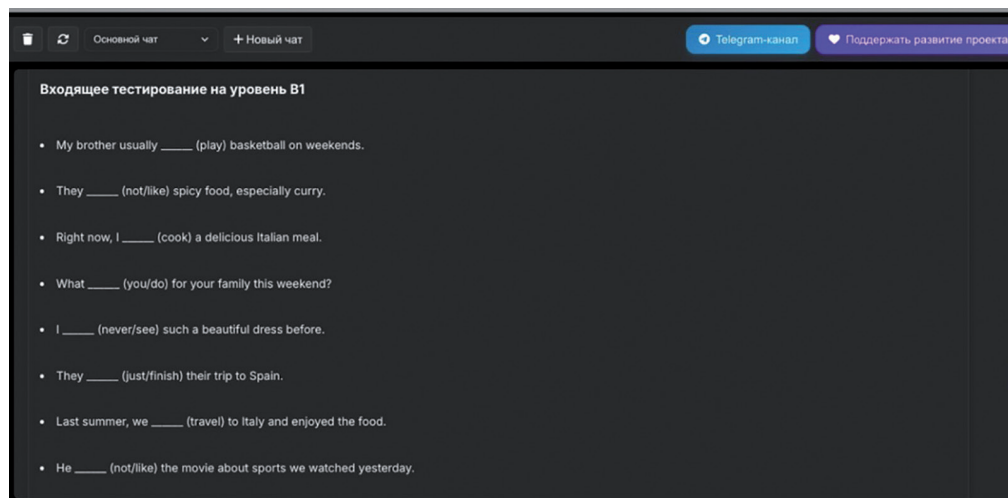


Рис. 2 / Fig. 2. Результаты второго запроса чату GPT / Results of the second GPT chat request

Источник: данные автора.

Однако всё ещё остались подзаголовки, содержащие грамматическое время или конструкцию, упрощающие задачу для обучающихся.

Наконец, нами была предпринята последняя, третья попытка для уточнения промта и получения финального результата: «*Переделай тест так, чтобы у предложений с пропусками для грамматики, содержащих лексику по заданным темам, не было подзаголовков*».

Стоит отметить, что в силу способности чата GPT запоминать контекст пользовательского диалога, каждый последующий промт должен содержать информацию из предыдущего. Именно поэтому наш финальный запрос содержал информацию предшествующего вопроса.

На третий раз чат выдал тест в том виде, который был задан первоначально. Как видно из примера выдержки полного ответа чата GPT, в итоге мы имеем 30 предложений, содержащих лексику по заданным темам, с пропусками, тестирующие знание заданной для уровня B1 грамматики, но не содержащих подзаголовков–подсказок для обучающихся (рис. 3).

Языковой материал, тестируемый в данном аттестационном испытании, может быть абсолютно любого характера

и сложности, в зависимости от отдельно взятого индивидуального запроса пользователя.

Совершенно необязательно, чтобы это был именно fill-in task (задание на заполнение пропусков), это может быть и multiple-choice task (задание на множественный выбор), а также и все возможные вариации развёрнутых, открытых ответов: от написания эссе до подготовки вопросов для индивидуального собеседования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для получения наиболее эффективного результата работы чата GPT в процессе составления задания входящего контроля стоит соблюдать следующие рекомендации:

1. Указать роль чата GPT (обучающийся, преподаватель, экзаменатор и т. д.).

2. Указать уровень сложности языкового материала.

3. Указать перечень лексических и грамматических единиц, которые необходимо включить в содержательную часть задания.

Соблюдение перечисленных рекомендаций позволит снизить шансы получения нерелевантного результата работы чата GPT, не отвечающего заданным па-

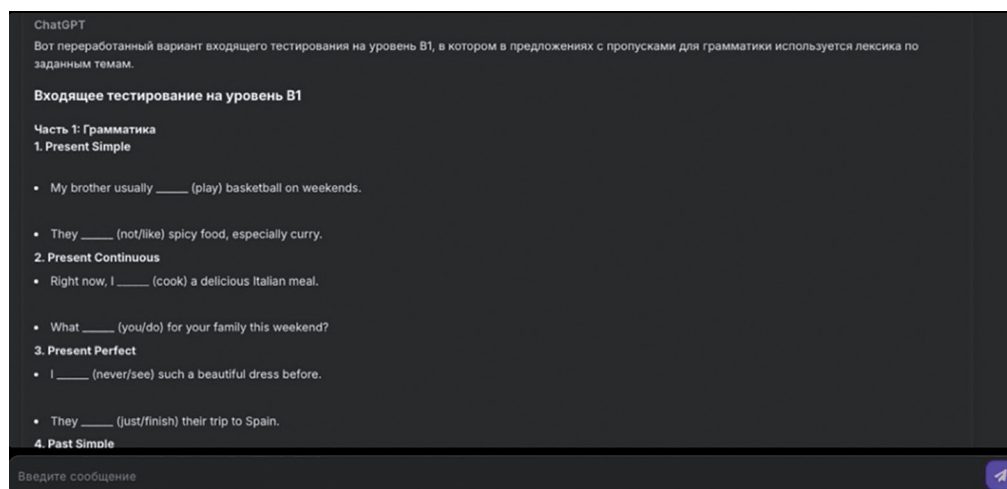


Рис. 3 / Fig. 3. Результаты третьего запроса чату GPT / Results of the third GPT chat request

Источник: данные автора.

раметрам и критериям. Стоит подчеркнуть, что ключевой принцип работы чата GPT заключается в корректно составленном запросе: чем запрос детальнее, тем эффективнее результат работы.

Особенности использования искусственного интеллекта для формирования фонда оценочных средств

Фонд оценочных средств (ФОС) – это совокупность оценочных, диагностических средств и методических материалов по образовательной программе, а также описаний форм и процедур, предназначенных для оценивания уровня её освоения при самоконтроле и аттестации. В структуру ФОС входит паспорт ФОС, а также контрольно-оценочные средства разного вида контроля: входящего, текущего, итогового и формирующего. В данной статье будут рассмотрены особенности использования искусственного интеллекта для формирования контрольно-оценочных средств входящего и формирующего контроля.

Итак, на основе сгенерированных с помощью ИИ заданий входящего контроля была предпринята попытка разработки их контрольно-оценочных средств, а именно – критериев оценивания для последующей проверки как человеком, так и ИИ-ботом.

Исходя из количества вопросов в задании, равному 30, было необходимо высчитать процентное соотношение количества правильных ответов и перевести их в количественные баллы. Для этого была проведена работа по составлению технически корректного запроса чату, в котором следовало указать следующие параметры:

1. Количество вопросов в тесте;
2. Количество баллов за один верный ответ;
3. Шкалу оценивания.

Итоговый запрос был сформулирован следующим образом: «Составь критерии оценивания теста, состоящего из 30 во-

просов. Один правильный ответ равен двум баллам. Высчитай количество необходимых баллов для получения 95 – 100%, 85 – 94%, 75 – 84%, 65 – 74%, 50 – 64%, 0 – 49% результата».

На основании полученного результата работы чата GPT была составлена следующая таблица контрольно-оценочных средств тестового задания входящего контроля:

Таблица 1 Table 1

Критерии оценивания задания входящего контроля / Criteria for assessing an incoming inspection task

100–95%	57–60 баллов
85–94%	51–56 баллов
75–84%	45–50 баллов
65–74%	39–44 балла
50–64%	30–38 баллов
0–49%	0–29 баллов

Скриншот чата GPT. Текст: «Составь критерии оценивания теста, состоящего из 30 вопросов, где один правильный ответ оценивается в 2 балла, общие количество баллов составит 60 (30 вопросов × 2 балла). Теперь рассчитаю количество необходимых баллов для достижения различных уровней успеваемости: 100% (60 баллов) 60 баллов; 95–100% (57–60 баллов) 60 × 0,95 = 57 баллов; 85–94% (51–56 баллов) 60 × 0,85 = 51 балла; 75–84% (45–50 баллов) 60 × 0,75 = 45 баллов; 65–74% (39–44 балла) 60 × 0,65 = 39 баллов; 50–64% (30–38 баллов) 60 × 0,50 = 30 баллов; 0–49% (0–29 баллов) 0 баллов до 29 баллов».

Рис. 4 / Fig. 4. Результаты генерирования критериев оценивания задания входящего контроля чатом GPT / Results of generating evaluation criteria for an incoming control task by GPT chat

Источник: данные автора.

На данном скриншоте продемонстрирована выдержка из ответа чата GPT на поставленную задачу в доказательство достоверности данных, отражённых в таблице выше.

В дополнение к высчитанным количественным баллам по результатам выполнения теста было принято решение расширить предлагаемую чатом систему критериев оценивания, добавив резюмирующий элемент в виде привычной шкалы от 1 до 5. После внесения в запрос изменений был получен следующий ответ, отражённый в таблице 2.

Таблица 2 Table 2

Критерии оценивания задания входящего контроля с добавочной шкалой от 1 до 5 / Criteria for assessing the incoming control task with an additional scale from 1 to 5

100–95%	57–60 баллов	5 баллов
85–94%	51–56 баллов	4 балла
75–84%	45–50 баллов	3 балла
65–74%	39–44 баллов	2 балла
50–64%	30–38 баллов	1 балл
0–49%	0–29 баллов	0 баллов

На рисунке 5 проиллюстрирован результат выполнения поставленной задачи чатом, на основе которого была составлена таблица выше.



Рис. 5 /Fig. 5. Результаты генерирования критериев оценивания задания входящего контроля чатом GPT с добавочной шкалой от 1 до 5 / Results of generating criteria for assessing the incoming control task by the GPT chat with an additional scale from 1 to 5

Источник: данные автора.

Следующим шагом в описании особенностей использования чата GPT для формирования фонда оценочных средств является тестирование технических возможностей чата GPT для проверки заданий входящего контроля в соответствии с сгенерированными им критериями оценивания.

Учитывая наличие у чата функции сохранения контекста диалога с пользователем, в данной ситуации задача формулировки запроса была существенно упрощена.

Так, в нашем случае запрос содержал выполненные тестовые задания, а также комментарий: «Оцени корректность вы-



Рис. 6 / Fig. 6. Результаты оценивания заданий входящего контроля чатом GPT / Results of assessment of tasks of incoming control by GPT chat

Источник: данные автора.

полнения данного теста в соответствии с критериями оценивания выше».

В результате проверки количество набранных баллов составило 48 баллов, следовательно, оценка составила 3 балла (удовлетворительно). Кроме того, техническим возможностям чата GPT доступна разработка контрольно-оценочных средств формирующего контроля и более развёрнутых письменных заданий, а именно написания статьи. Рассмотрим механизм его работы в данном случае. В процессе работы над формулировкой запроса чату следует указать аспект задания, который должен подлежать проверке, шкалу оценивания по каждому из критериев, а также при необходимости уточнить примечания по каждому критерию. Например: «Составь критерии оценивания статьи как письменного задания в рамках дисциплины “Практический курс иностранного языка”. Критерии должны охватывать содержание, стиль, языковое оформление. Содержание должно оцениваться от 0 до 3, стиль от 0 до 2, языковое оформление от 0 до 4». В случае с критерием, касающимся языкового оформления, необходимо также указать количество допустимых ошибок в рамках выбранной шкалы оценивания.

На основании полученного результата работы чата GPT была составлена таблица критериев оценивания статьи в рамках формирующего контроля (табл. 3).

Достоверность используемых данных в таблице выше подкрепляется следующим скриншотом результата работы чата GPT (рис. 7).

Таблица 3 / Table 3

Критерии оценивания статьи в рамках формирующего контроля / Criteria for evaluating an article within the framework of formative control

Критерий	Расшифровка	Балл
Содержание	Тема не раскрыта	0
	Содержание минимально, тема затронута, но не раскрыта	1
	Содержание присутствует, основные идеи изложены, но недостаточно аргументированы.	2
	Содержание полностью соответствует заданной теме, идеи чётко и логично изложены	3
Структура	Текст не организован	0
	Структура присутствует, но логические переходы отсутствуют или использованы некорректно	1
	Чёткая и логичная структура, все части текста связаны и средства логической связи использованы корректно	2
Стиль	Текст не соответствует запрошенному в задании жанру. Имеются многочисленные нарушения стиля (5 и более)	0
	Стиль в целом приемлем, но присутствуют немногочисленные нарушения стиля (не более 4)	1
	Стилистические нормы соблюдены и соответствуют заявленному в задании жанру. Или имеются немногочисленные нарушения стиля (не более 2)	2
Языковое оформление	Множественные лексические, грамматические и орфографические ошибки (более 10), текст труден для восприятия и понимания	0
	Имеются лексические, грамматические и орфографические ошибки (5-9), текст труден для понимания и восприятия	1
	Имеются немногочисленные лексические, грамматические и орфографические ошибки (3-5), которые могут отвлекать, но общий смысл ясен	2
	Небольшое количество лексических, грамматических и орфографических ошибок (1-2), не затрудняющих понимание текста	3
	В тексте присутствует не более 1 лексической, или грамматической, или орфографической ошибки	4

Таким образом, общая сумма баллов за все три критерия составляет 11 баллов, которые для удобства оценивания возможно перевести в пятибалльную шкалу. Для решения данной задачи был также использован чат GPT, сгенерировавший следующую шкалу оценивания:

Следовательно, на основе данного ответа можно составить таблицу с пере-

водом количественных баллов в привычную систему оценивания (табл. 4).

Для апробации процесса проверки чатом GPT статьи в соответствии с генерированным ранее критериями была взята работа обучающегося первого курса языкового вуза уровня B1. Запрос чату содержал полный вариант статьи и комментарий: «Оцени статью в соответствии с критериями выше и выставь оценку на

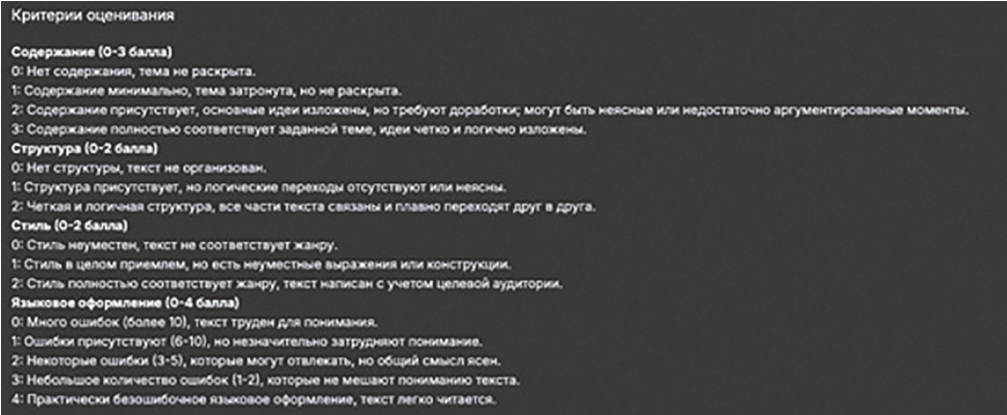


Рис. 7 / Fig. 7. Результат генерирования чатом GPT критериев оценивания статьи в рамках формирующего контроля / The result of the GPT chat generating criteria for evaluating an article within the framework of formative control

Источник: данные автора.



Рис. 8 / Fig. 8. Перевод критериев оценивания статьи в рамках формирующего контроля по пятибалльной шкале чатом GPT

Источник: данные автора.

Таблица 4 /Table 4

Перевод критериев оценивания статьи в рамках формирующего контроля по пятибалльной шкале / Translation of article evaluation criteria within the framework of formative control on a five-point scale

0-2 балла	1 балл
3-5 баллов	2 балла
6-8 баллов	3 балла
9-10 баллов	4 балла
11 баллов	5 баллов

основе полученных баллов по каждому из них».

В результате проверки количество набранных баллов составило 6: 2 балла за содержание, 1 балл за структуру, 1 балл за стиль и 2 балла за языковое оформление.

В переводе на пятибалльную шкалу была получена оценка «3» (рис. 9).

Как видно из примера, при проверке данного задания были учтены все требуемые критерии. Балл за языковое оформление текста соответствует количеству совершенных ошибок – 4 ошибки. Указанные чатом лексические и грамматические ошибки действительно были допущены обучающимся. Однако комментарий относительно стиля текста не является объективным и логически обоснованным, т. к. остаётся непонятным, что имеется в виду под трактовкой «неуместные фразы» и «можно переформулировать “open-minded”». Следовательно, по данному критерию требуется дополнительный этап проверки преподавателем во избежание необъективного оценивания. Кроме того, необходимо уточнение по критерию, касающегося структуры текста, указывающего на отсутствие плавных переходов. Вероятнее всего, имеется в виду отсутствие связующих и вводных фраз, что требует дополнительной перепроверки преподавателем.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что результат проверки данного задания и задания входящего контроля в формате теста чатом GPT отвечает требованиям, заданным критериями

• Содержание (0-3 балла):
Статья актуальна и предлагает полезные советы, но идеи недостаточно развиты. Оценка: 2
• Структура (0-2 балла):
Общая структура присутствует, но переходы между абзацами не всегда плавные, что затрудняет восприятие. Оценка: 1
• Стиль (0-2 балла):
Стиль приемлем, но есть неуместные фразы и повторения. Например, "to be open-minded" можно переформулировать. Оценка: 1
• Языковое оформление (0-4 балла):
Лексические ошибки: "incomprehensible confusing", "suggest yourself does the area have congested roads". Грамматические ошибки: "committing making", "advices" (должно быть "advice"). Оценка: 2
Общая оценка: Сумма баллов: 2 + 1 + 1 + 2 = 6. Итоговая оценка: 3 (по пятибалльной шкале). Основные ошибки: Недостаточная разработка идей, нечеткие переходы, неуместные выражения, лексические и грамматические ошибки.

Рис. 9 / Fig. 9. Результат оценивания статьи чатом GPT в рамках формирующего оценивания на основе ранее сгенерированных критериев / The result of the article evaluation by the GPT chat within the framework of formative assessment based on previously generated criteria

Источник: данные автора.

оценивания, и соотносится с оценкой, полученной в рамках ручной проверки преподавателем. Технические возможности чата, как было выявлено и описано в статье, предоставляют возможность его использования для разработки, контроля и проверки заданий. Качество итогового результата напрямую зависит от корректной формулировки запроса чату. Однако в силу технических недочётов, выявленных в процессе работы с чатом GPT, стоит отметить, что данная технология в праве рассматриваться исключительно в качестве дополнительного инструмента для оптимизации процесса контроля и проверки заданий, но не как самостоятельный инструмент. На сегодняшний день все действия чат-ботов на основе ИИ должны тщательно контролироваться и проверяться специалистами.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе работы была продемонстрирована результативность применения чата GPT для разработки заданий входящего контроля, фонда оценочных средств как заданий на множественный выбор, так и

развёрнутых письменных заданий, а также их объективного оценивания с равной долей эффективности.

Были описаны способы корректной формулировки запроса чату в процессе разработки заданий входящего контроля в формате тестирования. Среди них отбор необходимого языкового материала; выбор вида тестирования; а также необходимость чёткой и грамотной формулировки запроса для уменьшения количества попыток, которые могут понадобиться искусственному интеллекту для подготовки финального продукта.

Кроме того, делается вывод о том, что применение искусственного интеллекта для разработки контрольно-оценочных средств входящего и формирующего контроля возможно только с учётом следующих условий:

1. Тщательного описания параметров шкалы оценивания.
2. Уточнения системы критериев и параметров оценивания после получения первичного результата.
3. Дополнительной проверки результатов оценивания «вручную» преподавателем.

Несмотря на эффективность использования чата GPT для оценивания развёрнутых письменных заданий и заданий на множественный выбор, стоит отметить, что в первом случае с такими критериями как организация текста и стиль возможно возникновение технических сложностей, требующих вмешательства преподавателя для исключения вероятности необъективного оценивания работы обучающегося. В случае с заданиями на множественный выбор возможны технические погрешности в подсчётах ошибок, которые также следует дополнительно перепроверять.

Стоит отметить, что современные технологии искусственного интеллекта не всегда генерируют корректную информацию, поэтому перед внедрением данного материала в процесс обучения необходимо его выверить на предмет ошибок.

Тем не менее, использование искусственного интеллекта для формирования фондов оценочных средств и заданий входящего контроля существенно сокращает время подготовки языкового материала и упрощает последующий процесс оценивания.

Дата поступления в редакцию 25.12.2024

ЛИТЕРАТУРА

1. Авраменко А. П., Ахмедова А. С., Буланова Е. Р. Технология чат-ботов как средство формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. 2023. № 2. С. 386–394. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394.
2. Боголепова С. В., Бабасян Е. Р. Возможности искусственного интеллекта для разработки учебных и оценочных заданий по иностранным языкам // Преподаватель XXI век. 2024. №1. Ч. 1. С. 137–154. DOI: 10.31862/2073-9613-2024-1-137-154.
3. Воевода Е. В., Шпынова А. И. Применение технологий искусственного интеллекта при изучении делового английского (на примере письменных заданий) // Мир науки, культуры и образования. 2023. №5 (102). С. 237–240. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-237-240.
4. Евстигнеев М. Н. Ключевые вопросы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 18–24.
5. Исаева Т. Е., Шефиева Э. Ш. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. №10. С. 1–7. DOI: 10.24158/spp.2020.10.15.
6. Кадеева О. Е., Сырицина В. Н. Чат-боты и особенности их использования в образовании // Информатика в школе. 2020. №10 (163). С. 45–53.
7. Рынкевич А. В., Лизина М. А. Дидактический потенциал ChatGPT в иноязычном образовательном процессе в языковых вузах // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. №10-1. С. 474–480. DOI: 10.34670/AR.2023.87.66.064.
8. Сысоев П. В., Филатов Е. М. ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. №2. С. 276–301. DOI: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>.
9. Сысоев П. В., Филатов Е. М., Евстигнеев М. Н. Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. №3. С. 559–588. DOI: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588>.
10. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Методика обучения учащихся и студентов написанию эссе в триаде «обучающийся – преподаватель – искусственный интеллект» // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. №2. С. 38–54. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-3.
11. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. №1 (202). С. 66–72. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72.
12. Титова С. В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Педагогика высшей школы. 2022. №5. С. 134–147. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149.

13. Титова С. В. Экспериментальное внедрение модели организации формирующего и текущего контроля письменно-речевых умений на базе мобильных технологий студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. 2018. №172. С. 35–42. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-172-35-42.
14. Титова С. В., Старовойтова М. В. Этапы цифровизации языкового образования в XX-XXI вв. // Вестник Московского университета. 2023. №3. С. 25–45. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-2.
15. Харламенко И. В. Чат-боты в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 2023. №3. С. 55–59.
16. Alexandara H., Role of AI in Education // Injuruty: Interdisciplinary Journal and Humanity. 2023. Vol. 2. №3. P. 260–268.
17. Jiahui H., Salmiza S., Yufei L. A Review on Artificial Intelligence in Education // Academic Journal of Interdisciplinary Studies. 2021. №3. P. 206–217. DOI: <https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0077>.
18. Lazar K., Veljko A., Marija K. Artificial Intelligence in Education: A Review // Technics and Informatics in Education. 2023. №1. P. 223–228. DOI: 10.46793/TIE22.223K.
19. Selwyn N. On the Limits of Artificial Intelligence (AI) in Education // Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. 2024. №10. P. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6062>.

REFERENCES

1. Avramenko A. P., Ahmedova A. S., Bulanova E. R. [Chatbot technology as a means of developing foreign language grammatical competence in self-study]. In: Vestnik Tambovskogo universiteta [Bulletin of Tambov University], 2023, no. 2, pp. 386–394. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394.
2. Bogolepova S. V., Babasyan E. R. [Possibilities of artificial intelligence for developing educational and assessment tasks in foreign languages]. In: Prepodavatel' XXI vek [Teacher XXI century], 2024, no. 1, pt. 1, pp. 137–154. DOI: 10.31862/2073-9613-2024-1-137-154.
3. Voevoda E. V., Shpynova A. I. [Application of artificial intelligence technologies in studying business English (using written assignments as an example)]. In: Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya [The World of Science, Culture and Education], 2023, no. 5 (102), pp. 237–240. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-237-240.
4. Evstigneev M. N. [Key issues of teaching a foreign language based on artificial intelligence]. In: Inostrannyye yazyki v shkole [Foreign languages at school], 2024, no. 3, pp. 18–24.
5. Isaeva T. E., Shefieva E. Sh. [Use of artificial intelligence in the educational process of higher educational institutions (using teaching foreign languages as an example)]. In: Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2020, no. 10, pp. 1–7. DOI: 10.24158/spp.2020.10.15.
6. Kadeeva O. E., Syricina V. N. [Chatbots and Features of Their Use in Education]. In: Informatika v shkole [Computer Science at School], 2020, no. 10 (163), pp. 45–53.
7. Rynkevich A. V., Lizina M. A. [Didactic Potential of ChatGPT in the Foreign Language Educational Process in Non-Linguistic Universities]. In: Pedagogicheskii zhurnal [Pedagogical Journal], 2023, vol. 13, no. 10-1, pp. 474–480. DOI: 10.34670/AR.2023.87.66.064.
8. Sysoev P. V., Filatov E. M. [ChatGPT in students' research work: to prohibit or to teach?]. In: Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki [Bulletin of Tambov University. Series: Humanities], 2023, vol. 28, no. 2, pp. 276–301. DOI: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>.
9. Sysoev P. V., Filatov E. M., Evstigneev M. N. [Matrix of artificial intelligence tools in linguomethodological training of future foreign language teachers]. In: Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki [Bulletin of Tambov University. Series: Humanities], 2024, vol. 29, no. 3, pp. 559–588. DOI: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588>.
10. Sysoev P. V., Filatov E. M. [Methods of teaching pupils and students to write essays in the triad “student - teacher - artificial intelligence”]. In: Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya [Bulletin of Moscow University. Ser. 19. Linguistics and intercultural communication], 2024, no. 2, pp. 38–54. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-3.

11. Sysoev P. V., Filatov E. M. [Chatbots in teaching a foreign language: advantages and controversial issues]. In: Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki [Bulletin of Tambov University. Series: Humanities], 2023, vol. 28, no. 1 (202), pp. 66–72. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72.
12. Titova S. V. [Competence Map of a Foreign Language Teacher in the Context of Digitalization of Education]. In: Pedagogika vysshej shkoly [Pedagogy of Higher Education], 2022, no. 5, pp. 134–147. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149.
13. Titova S. V. [Experimental Implementation of a Model for Organizing Formative and Current Control of Written and Speech Skills Based on Mobile Technologies of Students of a Non-Linguistic University]. In: Vestnik Tambovskogo universiteta [Bulletin of Tambov University], 2018, no. 172, pp. 35–42. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-172-35-42.
14. Titova S. V., Staroverova M. V. [Stages of digitalization of language education in the XX-XXI centuries]. In: Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of Moscow University], 2023, no. 3, pp. 25–45. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-2.
15. Harlamenko I. V. [Chatbots in teaching English]. In: Inostrannye yazyki v shkole [Foreign languages at school], 2023, no. 3, pp. 55–59.
16. Alexandara H., Role of AI in Education. In: Injuruty: Interdisciplinary Journal and Humanity, 2023, vol. 2, no. 3, pp. 260–268.
17. Jiahui H., Salmiza S., Yufei L. A Review on Artificial Intelligence in Education. In: Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2021, no. 3, pp. 206–217. DOI: <https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0077>.
18. Lazar K., Veljko A., Marija K. Artificial Intelligence in Education: A Review. In: Technics and Informatics in Education, 2023, no. 1, pp. 223–228. DOI: 10.46793/TIE22.223K.
19. Selwyn N. On the Limits of Artificial Intelligence (AI) in Education. In: Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 2024, no. 10, pp. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6062>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Нечипас Полина Юрьевна – аспирант кафедры Теории и практики иностранных языков Института иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы;
email: nechipas_pyu@pfur.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Polina Yu. Nechipas – Postgraduate student of the Department of Theory and Practice of Foreign Languages of Institute of Foreign Languages Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba;
email: nechipas_pyu@pfur.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Нечипас П. Ю. Формирование фонда оценочных средств в языковых вузах с использованием технологий искусственного интеллекта // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 91–107. DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-91-107

FOR CITATION

Nechipas P. Yu. The use of artificial intelligence in educational assessment in language universities. In: Moscow Pedagogical Journal. 2025, no. 1, pp. 91–107.
DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-91-107

УДК 372.854

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-108-120

ВОЗМОЖНОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ ВОПРОСОВ СУПРАМОЛЕКУЛЯРНОЙ ХИМИИ В СОДЕРЖАНИЕ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

Сутягин А. А., Меньшиков В. В., Лисун Н. М.

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.
454074, г. Челябинск, ул. Бажова, д 46а, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Целью статьи является демонстрация возможности использования лабораторных работ, выполняемых в рамках учебных дисциплин химической подготовки учителя, для визуализации эффектов межмолекулярных взаимодействий, лежащих в основе формирования супрамолекулярных структур, с целью расширения представлений в области супрамолекулярной химии.

Методология и методы. Для достижения поставленной цели использовались теоретические и практические методы: анализ и синтез методической литературы; апробация химического лабораторного эксперимента.

Результаты. Отобраны темы учебных дисциплин плана подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование, профиль «Биология. Химия», в содержание которых могут быть включены вопросы, раскрывающие общие представления о формировании, особенностях строения и функционирования супрамолекулярных систем. Предложены примеры лабораторных работ, выполнение которых позволяет продемонстрировать проявления отдельных видов межмолекулярных взаимодействий как основы существования супрамолекулярных систем.

Теоретическая и/или практическая значимость. Отобраны примеры лабораторных работ, демонстрирующих проявления отдельных видов межмолекулярных взаимодействий (водородные связи, ион-дипольные, диполь-дипольные), на основе которых происходит формирование молекулярных ансамблей, обуславливающее изменения свойств системы. По мнению авторов, выполнение представленных лабораторных работ будет способствовать развитию у будущих учителей химии базовых представлений об особенностях строения и функционирования супрамолекулярных систем и формированию ключевых понятий супрамолекулярной химии для дальнейшего переноса полученных знаний в информационное пространство школьного химического образования. Возможность реализации предложенных лабораторных работ в рамках школьного курса химии как на уроках, так и во внеурочной работе при организации проектной и исследовательской деятельности, может позволить обучающимся ознакомиться с вопросами супрамолекулярной химии, как одного из крупнейших направлений развития химической науки на современном этапе.

Выводы. Влияние роли выполнения предложенных в статье вариантов лабораторных работ на сформированность у студентов представлений о химии супрамолекулярных систем требует дальнейшей экспериментальной проверки. Обоснование визуальных эффектов, наблюдаемых при выполнении данных работ, с позиции проявления различных вариантов межмолекулярных взаимодействий может выступать основой для развития представлений о структурной организации супрамолекулярных систем и их функционировании как на уровне химических реакций, так и на уровне работы молекулярных ансамблей в процессе жизнедеятельности высокоорганизованных биологических систем.

Ключевые слова: подготовка учителя химии, содержание химического образования, лабораторный химический эксперимент, супрамолекулярная химия, межмолекулярные взаимодействия

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева» в рамках научного проекта «Методическое обоснование места понятий о супрамолекулярной химии в системе подготовки учителя химии» (договор №16-694 от 01.07.2024).

POSSIBILITIES OF SUPRAMOLECULAR CHEMISTRY ISSUES INCLUSION INTO THE CONTENT OF LABORATORY WORKS DURING TEACHER TRAINING

A. Sutyagin, V. Menshikov, N. Lisun

*South Ural State Humanitarian Pedagogical University
ul. Bazhova, 46a, Chelyabinsk, 454074, Russian Federation*

Abstract

Aim. To present the possibility of using the content of laboratory works carried out within the framework of the academic disciplines of chemical training to demonstrate the effects of intermolecular interactions underlying the formation of supramolecular structures in order to expand the future chemistry teachers' understanding of ideas about supramolecular chemistry.

Methodology. To achieve the set goal, theoretical and practical methods were used: analysis and synthesis of methodological literature; testing of a chemical laboratory experiment.

Results. The topics of the academic disciplines of the bachelor's degree program "Pedagogical education, profile "Biology. Chemistry" have been selected, the content of which may include questions that reveal general ideas about the formation, structural features and functioning of supramolecular systems. Examples of laboratory work are given, the implementation of which allows demonstrating the manifestations of individual types of intermolecular interactions as the basis for the existence of supramolecular systems.

Theoretical and/or practical significance. The authors selected the examples of laboratory works demonstrating the manifestations of individual types of intermolecular interactions (hydrogen bonds, ion-dipole, dipole-dipole) on the basis of which the formation of molecular ensembles occurs, causing changes in the properties of the system. According to the authors, the implementation of the presented laboratory works will contribute to the development of future chemistry teachers' basic ideas about the features of the structure and functioning of supramolecular systems, and the formation of supramolecular chemistry key concepts for the further transfer of the acquired knowledge to the information space of school chemistry education. The possibility of implementing the proposed laboratory works within the framework of the school chemistry course both in lessons and in extracurricular work when organizing project and research activities can allow students to get acquainted with the issues of supramolecular chemistry as one of the largest areas of development of chemical science at the present stage.

Conclusions. The influence of the role of performing the laboratory work options proposed in the article on the formation of students' ideas about the chemistry of supramolecular systems requires further experimental verification. Substantiation of the practical results obtained during the performance of these laboratory works, from the position of the manifestation of various options for intermolecular interactions, can serve as a basis for developing ideas about the structural organization of supramolecular systems and their functioning both at the level of chemical reactions and at the level of the work of molecular ensembles in the process of vital activity of highly organized biological systems.

Keywords: chemistry teacher training, chemical education content, laboratory chemical experiment, supramolecular chemistry, intermolecular interactions

Acknowledgments. The study was carried out with the financial support of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseev” within the framework of the scientific project “Methodological substantiation of the place of supramolecular chemistry concepts in the chemistry teacher training system” (agreement No. 16-694 dated 01.07.2024).

ВВЕДЕНИЕ

Проблема содержания учебных предметов всегда выступала в качестве одного из дискуссионных вопросов образования. В рамках школьного образования она становится особенно актуальной, что связано с бурным развитием науки и производственных технологий и необходимостью формирования портрета выпускника школы, соответствующего запросам современного общества. Г. В. Эрлих отмечает, что за последние десятилетия химическая наука претерпела существенные изменения и, особенно с началом эпохи нанотехнологий, далеко ушла от концепций, рассматриваемых в содержании школьных учебников, базирующемся на научных представлениях прошлого века [13, с. 32]. К современным химическим понятиям, сущность которых не раскрывается в содержании школьного химического образования, он относит супрамолекулярную химию.

Проблема необходимости пересмотра содержания, логической структуры и программ школьного химического образования, основанных на учёте стремительно развивающихся и усложняющихся теоретических моделей, структур и терминологии современной химии, обозначена в работах В. В. Ерёмина, В. В. Лунина и др. По их мнению, современная химия должна находить отражение на школьном уровне с учётом изменений её социальной роли и общественного интереса для решения основных задач – изучение функций веществ в сложных химических и биологических системах, анализ связи структуры и функций вещества, синтез веществ с заданными функциями [5, с. 88].

В то же время Г. В. Эрлих отмечает, что избыточная погоня школьного содержания за современным уровнем развития науки может привести к потере понимания фундаментальных основ химии, связанному с «перегруженностью» научной информацией, в том числе не соответствующей уровню развития обучающихся, что повлечёт за собой снижение качества усвоения базового содержания, необходимого для получения обязательного минимума знаний по предмету. В связи с этим, необходима тщательная оценка содержания учебного предмета с целью выделения в нём разделов и тем, в структуру которых рационально включение новых знаний, а также определение приёмов и методов, которые позволят представить их в форме, адаптированной к уровню подготовки обучающихся [13, с. 33].

К одной из перспективных областей химической науки, содержание которой, как уже указывалось, не отражено в школьном курсе химии, относится супрамолекулярная химия, зародившаяся в 70-х годах прошлого века, и характеризующаяся бурным развитием. Достижения этой науки широко используются в современных производственных технологиях (пищевой, косметической, фармацевтической), в области защиты окружающей среды, создания перспективных материалов. Предметом её изучения являются надмолекулярные химические системы, организованные на основе нековалентных химических взаимодействий.

Необходимость включения знаний о супрамолекулярных системах и их функционировании обусловлена требованиями обновлённого ФГОС СОО, в котором

в качестве требований к результатам обучения обозначена сформированность представлений о роли химии в обеспечении устойчивого развития человечества: в решении проблем экологической, энергетической и пищевой безопасности, в развитии медицины, создании новых материалов, т. е. направлений, в которых супрамолекулярные системы играют первоочередную роль. Стандарт предполагает, что на углублённом уровне обучающиеся должны иметь представления не только об атомной и молекулярной, но и о надмолекулярной природе строения вещества¹, рассмотрению которой в школьном курсе практически не уделяется внимания, и которая ярко раскрывается на примере супрамолекулярных систем [12, с. 48]. Супрамолекулярная химия выступает в качестве междисциплинарного раздела, с её объектами обучающиеся сталкиваются при изучении различных разделов биологии. Обеспечение межпредметных подходов позволит более полно раскрыть роль строения и структуры химических систем в формировании их функций на уровне биологической организации [3; 4].

Изменение содержания образования ставит перед педагогическими вузами актуальную задачу подготовки современного учителя, который хорошо знаком с современными направлениями химических исследований, способен определить место информации о них в структуре и содержании урока химии. В то же время, в учебных планах подготовки учителей химии на уровне бакалавриата дисциплина «Супрамолекулярная химия» отсутствует, либо включена как дисциплина по выбору, что вызывает проблемы при

формировании понятий данного направления [11, с. 200]. В качестве одного из путей решения данной проблемы может выступать включение информации о супрамолекулярных системах в содержание отдельных дисциплин химической направленности, при этом данный процесс должен иметь системный характер, начиная с первого года обучения и заканчивая обобщающими дисциплинами выпускного курса. Важную роль при этом играет использование потенциала лабораторного химического эксперимента, позволяющего визуализировать сложные процессы, лежащие в основе формирования и функционирования супрамолекулярных систем, прежде всего – эффекты межмолекулярных взаимодействий. В связи с этим существует проблема отбора лабораторных работ, которые будут наглядно демонстрировать проявления межмолекулярных взаимодействий в различных системах.

Цель исследования – продемонстрировать возможности использования лабораторных работ, реализуемых при подготовке учителя химии на различных этапах обучения для демонстрации эффектов межмолекулярных взаимодействий как основы формирования и функционирования супрамолекулярных систем. Для достижения цели решался ряд задач:

1) отбор отдельных тем в рамках учебных предметов химической подготовки учителя химии, в содержание которых могут быть логично включены вопросы супрамолекулярной химии;

2) выбор лабораторных химических экспериментов, в рамках выполнения которых наблюдаются визуальные эффекты проявлений межмолекулярных взаимодействий;

3) апробация отобранных лабораторных химических экспериментов в рамках учебных занятий по дисциплинам химической подготовки.

Для достижения цели и решения поставленных задач применялись теоре-

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 №732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. №413» (зарегистрирован Минюстом России 12.09.2022 №70034). URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty> (дата обращения: 18.09.2024).

тические (анализ методической литературы) и практические (выполнение лабораторного химического эксперимента) методы исследования.

Теоретико-методологической основой исследования является необходимость обеспечения преемственности изучения химии: последовательного перехода от представлений об атомном строении к молекулярному уровню, основанному на образовании химических связей между атомами и ионами, а затем – к надмолекулярному уровню, базирующемуся на представлениях о внутримолекулярных и межмолекулярных (преимущественно, нековалентных) взаимодействиях, проявляющихся на уровне молекулярных ансамблей и надмолекулярных биологических систем. Данный подход опирается на взаимосвязи форм движения материи: физическая (уровень элементарных частиц и атомов), химическая (уровень молекул) и биологическая (уровень функционирования супермолекул и молекулярных агрегатов) [7, с. 111; 10, с. 1271].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Обеспечение преемственности и наглядности лабораторного химического эксперимента при изучении вопросов супрамолекулярной химии. В связи с необходимостью обеспечения последовательности изучения и преемственности содержания химического образования рассматривается возможность поэтапного включения в содержание лабораторных работ вопросов супрамолекулярной химии, начиная с первого года обучения, в рамках которого изучаются понятия общей и неорганической химии, через промежуточные учебные курсы (изучение вопросов физической и коллоидной, аналитической, органической, биологической химии), до завершающего этапа (область прикладной химии и химического синтеза).

В основе отбора используемых химических экспериментов лежит принцип

наглядности, позволяющий конкретизировать представления о природе и проявлениях межмолекулярных взаимодействий, лежащих в основе формирования молекулярных ансамблей и надмолекулярных систем, на основе наблюдаемых при проведении лабораторных работ визуальных эффектов, обусловленных этими взаимодействиями. Важную роль при подготовке учителя играет возможность реализации предлагаемых лабораторных работ в условиях школьной химической лаборатории: отсутствие сложного, труднодоступного оборудования и материалов, возможность объяснения наблюдаемых в эксперименте визуальных эффектов и установленных закономерностей на основе знаний, формирующихся в рамках школьного курса химии.

Использование лабораторного химического эксперимента для демонстрации эффектов, обусловленных образованием водородных связей и клатратообразованием. Изучение химического строения – ключевой вопрос, формирующий фундамент представлений о химических свойствах и поведении веществ в различных условиях. В связи с этим, на первом курсе в рамках изучения дисциплины «Общая и неорганическая химия» большое внимание уделяется вопросам механизмов образования химической связи, её типов, и кристаллической структуры вещества, обусловленной этими типами. При этом наибольшая роль уделяется изучению соединений с ковалентным типом связывания (полярного и неполярного), а также ионным соединениям, в которых ионная связь может быть представлена как граничный пример ковалентной полярной связи.

Другим примером связывания, близким к ковалентному, но отличающимся особенностями образования и своими характеристиками, является водородная связь. Её проявления могут быть продемонстрированы в рамках изучения темы «Химическая связь и строение молекул. Агрегатные состояния вещества. Кри-

сталлы» при выполнении лабораторной работы «Температуры кипения жидкостей, образованных близкими по строению химическими соединениями». Целью работы является демонстрация изменений физических свойств вещества, обусловленных образованием молекулярных агрегатов за счёт системы водородных связей. При выполнении работы с помощью простого прибора для перегонки определяется температура кипения дистиллированной воды, этилового спирта и диэтилового эфира. Для нагрева дистиллированной воды используют воздушную или песчаную баню, этиловый спирт нагревают на кипящей водяной бане, а диэтиловый эфир – на водяной бане, нагретой до температуры 40–50°C.

При проведении эксперимента наблюдается резкое снижение температур кипения веществ в ряду вода – спирт – эфир, несмотря на увеличение в данном ряду молекулярной массы соответствующих веществ. Объяснение этого явления требует представлений о водородных связях, как основе агрегации при формировании структур указанных веществ. Так, молекулы воды за счёт образования водородных связей формируют устойчивые молекулярные агрегаты, разрушение которых при переходе из жидкого состояния в газообразное требует существенных затрат энергии. Молекулы этанола также образуют между собой водородные связи, но в меньших количествах, в результате переход в газообразное состояние облегчается. Молекулы же диэтилового эфира не способны к самоагрегации за счёт водородных связей, в результате чего вещество характеризуется низкой температурой кипения, быстро самопроизвольно испаряясь даже при нормальных условиях. Таким образом, изменение температур кипения в данном эксперименте визуализирует представления о вкладе водородных связей в формирование структуры и свойств вещества.

В дальнейшем подобный эксперимент может быть проведён на уровне конкре-

тизации представлений о роли водородных связей на третьем курсе в рамках дисциплины «Органическая химия» при изучении свойств спиртов. Так, при выполнении лабораторной работы «Изменение температуры изомерных спиртов в процессе их испарения» в чашки для упаривания помещают одинаковые объёмы спиртов: н-бутилового, изо-бутилового и трет-бутилового, и определяют с помощью термометра температуру веществ. Затем проводят измерения температуры спиртов с интервалом в 1 минуту в течение 10 минут. Анализ результатов наблюдений показывает, что максимум снижения температуры вещества, обусловленный лёгкостью испарения, характерен для трет-бутанола. минимум – для н-бутанола. Полученные результаты позволяют сделать вывод о влиянии строения углеводородного радикала на способность к образованию водородных связей и к самоагрегации: увеличение разветвлённости скелета приводит к ослаблению межмолекулярных взаимодействий и повышению лёгкости испарения вещества [6, с. 100–101].

Выполнение работы, связанной с изучением физических свойств вещества, обусловленных вкладом водородных связей, может сопровождаться теоретическими вопросами, конкретизирующими данный вклад. Например, студентам необходимо объяснить, почему вода характеризуется повышением плотности и снижением объёма при повышении температуры от 0 до +4°C. Одним из объяснений данной аномалии является особенность слоистой кристаллической структуры льда, обусловленной наличием водородных связей [9, с. 111]. При повышении температуры до +4°C происходит частичный разрыв водородных связей, и оторвавшиеся молекулы воды заполняют межслойные пространства, что приводит к увеличению плотности и снижению объёма системы. На данном примере демонстрируется роль водородных связей в образовании молекулярных

агрегатов, в том числе клатратов, как одного из распространённых видов надмолекулярных систем.

Процесс образования клатратов может быть рассмотрен на примере известного эксперимента взаимодействия йода с крахмалом, который логично использовать в курсе органической химии при изучении свойств полисахаридов. В то же время упоминание о клатратных соединениях йода происходит ранее в курсе аналитической химии, где его проявление широко используется как аналитический сигнал (появление синей окраски, характерной для клатратных комплексов крахмала с йодом) с целью количественного анализа, например, при йодометрическом титровании. В то же время растворы крахмала не всегда проявляют данное свойство, и окраска растворов, образующихся при связывании, может существенно меняться в зависимости от концентрации йода, pH среды и от природы используемого крахмала.

Для проведения эксперимента могут быть использованы различные растворы крахмала: свежеприготовленный раствор водорастворимого крахмала; раствор водорастворимого крахмала, находившийся при комнатной температуре в течение одной недели; раствор, находившийся при комнатной температуре и подкисленный серной кислотой; домашняя мука. К растворам, приготовленным с использованием одинаковых масс крахмала (0,5 г на 100 см³ воды), прибавляется по 2–3 капли спиртового раствора йода, и отмечается окраска раствора. Свежеприготовленный раствор крахмала содержит в своей структуре большее количество амилозы, образующей с йодом клатратные комплексы синей окраски (амилоидин), обусловленной включением молекул йода внутрь двойных спиралей амилозы. Длительное отстаивание раствора при комнатной температуре приводит к частичному гидролизу полимера и увеличению в структуру раствора вклада амилопектина и декстринов, способных к образо-

ванию комплексов красно-фиолетового цвета (амилопектоидин), образованных за счёт адсорбции молекул йода на разветвлённую поверхность амилопектина и декстринов. Добавление в систему кислоты приводит к усилению гидролиза, в результате чего после добавления йода формируется раствор клатратного комплекса с окраской, приближающейся к бурой. Крахмал, получаемый из различных сырьевых источников, может содержать амилозу, амилопектин и декстрины в различных соотношениях, что приводит к получению различных окрасок клатратных растворов, по которым можно сделать предположение о преобладании в структуре полимера той или фракции [16].

Взаимодействие с молекулами воды оказывает специфическое воздействие на физико-химические свойства растворённых веществ, что отражается в кооперативности, приводящей к усилению взаимодействий в многокомпонентных системах. Именно явление кооперативности обуславливает устойчивость супрамолекулярных ансамблей в живых системах [2, с. 82]. Оно может быть продемонстрировано при проведении лабораторного эксперимента по теме «Электролитическая диссоциация» при изучении вопросов общей и неорганической химии. Для проведения опыта в бюретку объёмом 50 см³ нужно поместить 25 см³ воды, подкрашенной произвольно небольшим количеством водорастворимого красителя, например, хризоидина. На полученный раствор аккуратно приливается 25 см³ ацетона, и отмечается уровень двуслойной системы. Бюретку плотно затыкают пробкой, перемешивают систему, дают отстояться и отмечают изменение её вида и объёма.

При смешивании окрашенного раствора с ацетоном сначала наблюдается расслоение (более лёгкий ацетон находится на поверхности более тяжёлого окрашенного раствора). При дальнейшем перемешивании происходит формирова-

ние однородного окрашенного раствора, что связано с образованием слабых водородных связей между молекулами ацетона и воды [15]. Растворение сопровождается уменьшением объёма в результате межмолекулярных взаимодействий, способствующих образованию молекулярных ансамблей с более плотной упаковкой.

К полученному раствору прибавляют несколько кристаллов гидрофобного красителя, например, метилового красного, перемешивают и отмечают изменение вида системы – образование однородного раствора (краситель растворяется в ацетоне) с наложением цветов двух красителей.

Затем к раствору прибавляют большое количество твёрдого хлорида или карбоната натрия, перемешивают, отстаивают и наблюдают изменение: формирование нижнего слоя с окраской водорастворимого красителя и верхнего слоя с окраской гидрофобного красителя. Разделение системы связано с процессом электролитической диссоциации молекул соли: образование катионов и анионов с последующей гидратацией образующихся ионов приводит к нарушению системы слабых водородных связей «ацетон – вода», что вызывает расслоение и перераспределение гидрофобного и гидрофильного красителей.

В результате при проведении данного опыта студенты знакомятся с проявлением двух эффектов: образование водородных связей, приводящих к растворению, и процесс электролитической диссоциации, образование гидратированных ионов, приводящий к нарушению системы водородных связей и разделению двух жидкостей. Данный эксперимент в виде демонстрации может быть реализован в школьной лаборатории с использованием высокого мерного цилиндра (объём 500–1000 см³). При проведении эксперимента необходимо обязательно использовать вытяжной шкаф.

В дальнейшем, на четвёртом курсе студенты могут конкретизировать представления о кооперативном действии в рамках изучения биологической химии, выполняя лабораторные эксперименты по высаливанию и денатурации белков¹. Компактная упаковка макромолекул биополимеров обусловлена, прежде всего, системой нековалентных взаимодействий разного характера. Введение в систему электролитов, например, растворов солей, приводит к нарушению плотной упаковки и процессам разрушения высших структур биополимеров.

Ещё ярче данный эксперимент может быть продемонстрирован путём получения трёхслойной системы, разделение компонентов которой обусловлено нарушением межмолекулярных взаимодействий². Если к водному раствору этилового спирта (1:1) прибавлять сухой карбонат калия, то в результате нарушения системы водородных связей происходит разделение системы: слой спирта располагается над поверхностью воды. При добавлении к данной системе кристаллов медного купороса водный слой окрашивается в синий цвет. Если к полученной системе прибавить ксилол, окрашенный красителем, например, суданом, то формируется трёхслойная система: нижний слой (водный) – синий, средний (спиртовой) – бесцветный, и верхний (ксилольный) – красный. Молекулы ксилола способны к образованию лишь очень слабых водородных связей с молекулами воды, а структура ксилола стабилизируется системой π - π -стекинг – взаимодействий, поэтому ксилол не способен смешиваться ни с водной, ни со спиртовой средой

¹ Носарева О. Л., Степовая Е. А., Шахристова Е. В., Спирина Л. В. Лабораторный практикум по биохимии для студентов лечебного и педиатрического факультетов: учебное пособие. Томск: Сибирский государственный медицинский университет, 2023. 165 с.

² Иванова М. А., Кононова М. А. Химический демонстрационный эксперимент: учебное пособие для студентов химических специальностей вузов. М.: Высшая школа, 1984. 208 с.

[14]. Молекулы спирта, способные к образованию водородных связей, будут ориентированы к молекулам воды, но не будут смешиваться с ними из-за нарушения молекулярной агрегации, вызванной присутствием гидратированных ионов.

Использование лабораторного химического эксперимента для демонстрации комплексообразования за счёт хелатирования и макроциклического эффекта. Важной с позиции знаний о строении вещества и связанных с ними свойствах при изучении дисциплины «Общая и неорганическая химия», является тема «Комплексные соединения», выступающая в качестве одной из основополагающих с позиции развития представлений о супрамолекулярных системах. Зарождение супрамолекулярной химии началось с исследования процессов комплексообразования, в частности – связывания ионов металлов молекулярными системами [8, с. 157]. Достаточно подробно в учебном процессе рассматриваются примеры образования комплексных соединений d-элементов на примере аммиакатов и гидроксокомплексов. В то же время в лабораторном практикуме недостаточное внимание уделяется примерам немолекулярного связывания, при котором структуры стабилизируются за счёт хелатного и макроциклического эффектов.

Примером демонстрации роли хелатного эффекта может быть использование диэтилдитиокарбамата для связывания ионов меди (II) с образованием комплексного соединения жёлтого цвета. Первоначально студенты могут провести известный опыт по получению аммиаката меди: к 1%-му раствору соли Cu (II) (хлорид или сульфат) прибавляют по каплям концентрированный раствор аммиака до выпадения осадка, а затем до полного его растворения с образованием тёмно-синего раствора комплексного соединения.

Во втором опыте к 50 см³ раствора соли Cu (II) с содержанием меди 0,6 мг/дм³ прибавляют 5 см³ раствора аммиака

(1:4) и 5 см³ 0,1%-го раствора диэтилдитиокарбамата натрия. Отмечают появление жёлтой окраски раствора, характерной для карбаматного комплекса меди. На основании этого опыта можно сделать вывод о том, что при конкуренции двух комплексообразователей происходит образование более устойчивого комплекса. При этом, стабилизация карбаматного комплекса (его большая устойчивость по сравнению с аммиакатом) обусловлена проявлением хелатного эффекта, играющего важнейшую роль при образовании супрамолекулярных систем, например, при связывании катионов металлов.

В дальнейшем данный химический эксперимент может быть использован при изучении вопросов аналитической химии и химии окружающей среды, где карбаматный метод может быть использован как для качественного, так и количественного анализа содержания ионов меди в растворах. При этом важно, что его использование возможно в присутствии в растворе катионов других металлов, особенно при совместном действии с популярным хелатообразующим реагентом-трилоном Б. В данном случае демонстрируется важнейшее свойство супрамолекулярных систем: избирательность связывания и молекулярное распознавание, лежащее в основе селективности функционирования молекулярных ансамблей.

Влияние на селективность связывания ионов рН-среды ярко проявляется при выполнении лабораторных работ, связанных с определением различных ионов с помощью трилона Б, позволяющего количественно определять катионы при совместном присутствии при различных значениях рН среды. Так, при совместном присутствии в растворе катионов кальция и магния при значении рН=10 происходит хелатирование обоих катионов, что позволяет определить их суммарное количество в растворе в присутствии металлоиндикатора – эриохрома. При значениях же рН = 12 происходит селек-

тивное связывание комплексом только ионов кальция, в то время как ионы магния связываются и выпадают в осадок в виде гидроксида. В результате в растворе количественно определяются катионы кальция с использованием металлоиндикатора – мурексида¹. Изменение условий среды, в данном случае – её кислотно-основного характера, может приводить к изменению структуры центров связывания – предорганизации молекулы комплексообразователя, что повышает селективность комплексообразования за счёт связывания субстрата, соответствующего по своим размерам конфигурации центров связывания.

Процесс предорганизации выступает в качестве важнейшего этапа работы супрамолекулярных систем, который в дальнейшем конкретизируется при изучении механизмов и принципов действия ферментов, как селективных биологических катализаторов, а также функционирования целого ряда биологически активных молекул в рамках изучения курса «Биологическая химия». Так, в рамках лабораторных работ может быть проведён эксперимент по исследованию свойств хлорофилла путём замещения в молекуле катиона магния на другие ионы. Для проведения эксперимента используют спиртовую вытяжку хлорофилла, полученную экстракцией из растёртых зелёных листьев этиловым спиртом объёмом 20–25 см³. К экстракту объёмом 2–3 см³ прибавляют 2 капли 10%-ой соляной кислоты, при этом наблюдается появление бурой окраски, обусловленной замещением катионов магния в структуре хлорофилла на протоны (образование феофитина). Данный эксперимент демонстрирует проявление слабых взаимодействий между катионами магния и

атомами азота порфиринового кольца в структуре хлорофилла.

К полученному раствору феофитина прибавить несколько кристаллов ацетата меди (II) или ацетата цинка. При этом наблюдается восстановление зелёной окраски раствора, которая свидетельствует об образовании более устойчивых по сравнению с катионами магния комплексов порфиринового кольца с катионами цинка или меди. Устойчивость полученных комплексов обусловлена структурным соответствием катионов с центрами связывания (радиусом ионов), а также проявлением хелатного и макроциклического эффектов. На основе подобных превращений могут быть получены различные варианты красителей природного происхождения за счёт замещения магния на катионы железа, кобальта, никеля (менее стабильные по сравнению с магнием комплексы образуют катионы кадмия и ртути), что демонстрирует потенциальные возможности применения супрамолекулярных систем в практической деятельности [1, с. 205].

В дальнейшем все описанные экспериментальные работы могут быть трансформированы в варианты исследовательских и проектных работ, что может быть использовано в рамках лабораторных работ по дисциплинам «Прикладная химия» и «Внеурочная деятельность школьников по химии».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведённого исследования выполнен анализ тем учебных дисциплин плана подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование, профиль «Биология. Химия» и отобраны темы, в рамках которых могут раскрываться понятия супрамолекулярной химии при выполнении лабораторных работ. Отобраны лабораторные работы, включение которых в содержание учебного практикума соответствующих дисциплин позволяет раскрывать поня-

¹ Булатов А. В., Кучумова И. Д., Савинов С. С. Аналитическая химия. 1. Химические методы анализа: методические указания к практикуму. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2018. 90 с.

тийный аппарат и представления о межмолекулярных взаимодействиях как основе формирования супрамолекулярных систем.

Проведённый в ходе исследования анализ содержания дисциплин учебного плана подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профиль «Биология. Химия» показал, что во всех дисциплинах профильной части «Химия» присутствуют темы, позволяющие включить в содержание их лабораторного практикума экспериментальные работы, раскрывающие и визуализирующие представления о супрамолекулярной химии. Это позволяет развивать представления о данном современном направлении химической науки постепенно, на всех этапах обучения студента на основе принципов преемственности содержания и междисциплинарных подходов.

Считаем, что выполнение отобранных лабораторных работ позволяет раскрывать базовые представления о супрамолекулярных системах, построенных на основе взаимодействий, отличных от ковалентных, одновременно расширяя и конкретизируя понятия, изучаемые в рамках дисциплины. Представленные лабораторные работы могут быть реализованы в рамках школьного курса химии как на уроках, так и во внеурочной работе при организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся, что является важнейшим элементом формирования профессиональных компетенций будущего учителя химии, способного познакомить обучающихся с представлениями химической науки, соответствующими уровню её развития на современном этапе.

Дата поступления в редакцию 24.09.2024

ЛИТЕРАТУРА

1. Березин Б. Д., Румянцева С. В., Морыганов А. П. Химические превращения хлорофилла и его использование для создания экологически чистых красителей нового поколения // Успехи химии. 2004. №73 (2). С. 197–207. DOI: 10.1070/RC2004v073n02ABEN000773.
2. Варфоломеев М. А., Зайцева К. В., Маджидов Т. И. Исследование кооперативности водородного связывания ацетона с водой // Учёные записки Казанского университета. Серия: Естественные науки. 2012. Т. 154. №1. С. 82–90.
3. Волкова С. А., Ибатуллин А. А., Рогатых С. В. О включении основ нанохимии в содержание школьного химического образования // Химия в школе. 2023. №6. С. 19–24.
4. Волкова С. А., Паршутин Л. А. Супрамолекулярная химия как источник обновления содержания школьного естественнонаучного образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. №2 (75). С. 15–23. DOI: 10.21510/1817-3292-2018-2-15-23
5. Еремин В. В., Кузьменко Н. Е., Луний В. В. Школьное химическое образование в России: стандарты, учебники, олимпиады, экзамены // Российский химический журнал (Журнал Российского химического общества им. Д.И. Менделеева). 2003. Т. XLVII. № 2. С. 86–92.
6. Зимина А. И., Дорофеев М. В. Изучение испарения на уроках химии с использованием цифровых лабораторий // Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия: Естественные науки. 2012. №1 (9). С. 98–105.
7. Короткова А. В., Плужник О. М., Потемкина Н. М. Супрамолекулярная химия как одно из перспективных направлений развития химической науки // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 2. №6. С. 109–117.
8. Миронова М. Г. История становления и методология супрамолекулярной химии // Исторические ретроспективы и современные тенденции в физической химии, радиохимии и коррозионных исследованиях: коллективная монография. М.: Граница, 2020. С. 141–191.
9. Николаев А. Ф. Современный взгляд на структуру воды // Известия Санкт-Петербургского государственного технологического института (технического университета). 2007. №1 (27). С. 110–115.
10. Разумов В. Ф. Фундаментальные проблемы химии супрамолекулярных и наноразмерных структур // Известия Академии наук. Серия химическая. 2012. №7. С. 1276–1284.

11. Сутягин А. А., Меньшиков В. В. Изучение понятий супрамолекулярной химии при подготовке будущих учителей // Актуальные проблемы естественно-технологического образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Саранск, 14–15 марта 2019 г. / под ред. М. В. Лабутиной, Т. А. Маскаевой, В. В. Панькиной. Саранск: Издательство Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, 2019. С. 198–203.
12. Торосян В. Ф. К содержанию современного курса химии // Химия в школе. 2013. №8. С. 47–49.
13. Эрлих Г. В. Какая химия должна изучаться в современной школе? // Российский химический журнал (Журнал Российского химического общества им. Д. И. Менделеева). 2011. Т. LV. №4. С. 28–36.
14. Fabbrizzi L. Beyond the molecule: intermolecular forces from gas liquefaction to X–H π hydrogen bonds // ChemPlusChem. 2022. V. 87. №1. URL: <https://chemistry-europe.onlinelibrary.wiley.com> (дата обращения: 10.10.24). DOI: 10.1002/cplu.202100243.
15. Kuntzleman T., Matti A., Tomco D. Chemistry in a Bottle // Journal of Chemical Education. 2024. Vol. 101. №8. P. 3606–3610. DOI: 10.1021/acs.jchemed.4c00598.
16. Ding L., Zhang J., Li J. Color catcher: a marvelous encounter of starch and iodine // University Chemistry. 2024. Vol. 39. №6. P. 334–341. DOI: 10.3866/PKU.DXHX202311064.

REFERENCES

1. Berezin B. D., Rumyantseva S. V., Moryanov A. P. [Chemical transformations of chlorophyll and its use for creating environmentally friendly dyes of a new generation]. In: *Uspekhi himii* [Uspekhi Chem]. 2004. №73 (2). S. 197–207. DOI: 10.1070/RC2004v073n02ABEH000773.
2. Varfolomeev M. A., Zaitseva K. V., Madzhidov T. I. [Study of the cooperativity of hydrogen bonding of acetone with water]. In: *Uchyonye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Estestvennye nauki* [Scientific Notes of Kazan University. Series: Natural Sciences], 2012, vol. 154, no. 1, pp. 82–90.
3. Volkova S. A., Ibatullin A. A., Rogatykh S. V. [On the inclusion of the basics of nanochemistry in the content of school chemistry education]. In: *Himiya v shkole* [Chemistry at school], 2023, no. 6, pp. 19–24.
4. Volkova S. A., Parshutina L. A. [Supramolecular chemistry as a source of updating the content of school natural science education]. In: *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical journal of Bashkortostan], 2018, no. 2 (75), pp. 15–23. DOI: 10.21510/1817-3292-2018-2-15-23.
5. Eremin V. V., Kuzmenko N. E., Lunin V. V. [School chemistry education in Russia: standards, textbooks, olympiads, exams]. In: *Rossiiskij himicheskij zhurnal (Zhurnal Rossijskogo himicheskogo obshchestva im. D. I. Mendeleeva)* [Russian Chemical Journal (Journal of the D. I. Mendeleev Russian Chemical Society)], 2003, vol. XLVII, no. 2, pp. 86–92.
6. Zimina A. I., Dorofeev M. V. [Study of evaporation in chemistry lessons using digital laboratories]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Estestvennye nauki* [Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Natural Sciences], 2012, no. 1 (9), pp. 98–105.
7. Korotkova A. V., Pluzhnik O. M., Potemkina N. M. [Supramolecular chemistry as one of the promising areas of development of chemical science]. In: *Uspekhi sovremennoj nauki i obrazovaniya* [Advances in modern science and education], 2017, vol. 2, no. 6, pp. 109–117.
8. Mironova M. G. [History of formation and methodology of supramolecular chemistry]. In: *Istoricheskie retrospektivy i sovremennye tendencii v fizicheskoy himii, radiohimii i korrozionnyh issledovaniyah: kollektivnaya monografiya* [Historical retrospectives and modern trends in physical chemistry, radiochemistry and corrosion studies: collective monograph]. Moscow, Granica Publ., 2020, pp. 141–191.
9. Nikolaev A. F. [Modern view of the structure of water]. In: *Izvestiya Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo instituta (tekhnicheskogo universiteta)* [Bulletin of the St. Petersburg State Technological Institute (Technical University)], 2007, no. 1 (27), pp. 110–115.
10. Razumov V. F. [Fundamental problems of the chemistry of supramolecular and nanosized structures]. In: *Izvestiya Akademii nauk. Seriya himicheskaya* [Bulletin of the Academy of Sciences. Chemical series], 2012, no. 7, pp. 1276–1284.
11. Sutyagin A. A., Menshikov V. V. [Studying the concepts of supramolecular chemistry in preparing future teachers]. In: Labutina M. V., Maskava T. S., Pankina V. V., ed. *Aktual'nye problemy estestvenno-tekhnologicheskogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Saransk, 14–15 marta 2019 goda* [Actual problems of natural science and technology education: collection of scientific papers based on the materials of the International

- scientific and practical conference. Saransk, March 14–15, 2019]. Saransk, Publishing House of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev, 2019, pp. 198–203.
12. Torosyan V. F. [On the content of the modern chemistry course]. In: *Himiya v shkole* [Chemistry at school], 2013, no. 8, pp. 47–49.
13. Erlih G. V. [What kind of chemistry should be studied in modern schools?]. In: *Rossiiskij himicheskij zhurnal (Zhurnal Rossijskogo himicheskogo obshchestva im. D. I. Mendeleeva)* [Russian Chemical Journal (Journal of the D. I. Mendeleev Russian Chemical Society)], 2011, vol. LV, no. 4, pp. 28–36.
14. Fabbriizzi L. Beyond the molecule: intermolecular forces from gas liquefaction to X–H $\cdots$ π hydrogen bonds. In: *ChemPlusChem*, 2022, vol. 87, no. 1. Available at: <https://chemistry-europe.onlinelibrary.wiley.com> (accessed: 10.10.24). DOI: 10.1002/cplu.202100243.
15. Kuntzleman T., Matti A., Tomco D. Chemistry in a Bottle. In: *Journal of Chemical Education*, 2024, vol. 101, no. 8, pp. 3606–3610. DOI: 10.1021/acs.jchemed.4c00598.
16. Ding L., Zhang J., Li J. Color catcher: a marvelous encounter of starch and iodine. In: *University Chemistry*, 2024, vol. 39, no. 6, pp. 334–341. DOI: 10.3866/PKU.DXHX202311064.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Сутягин Андрей Александрович – кандидат химических наук, доцент, заведующий кафедрой химии, экологии и методики обучения химии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета;
e-mail: sutyaginaa@cspu.ru

Меньшиков Владимир Владимирович – старший преподаватель кафедры химии, экологии и методики обучения химии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Заслуженный учитель Российской Федерации;
e-mail: menchikoff@mail.ru

Лисун Наталья Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры химии, экологии и методики обучения химии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета;
e-mail: lisun@list.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Andrey A. Sutyagin – Cand. Sci. (Chemistry), Assoc. Prof., Head of the Department of Chemistry, Ecology and Methods of Teaching Chemistry at the South Ural State Humanitarian Pedagogical University;
e-mail: sutyaginaa@cspu.ru

Vladimir V. Menshikov – Senior Lecturer at the Department of Chemistry, Ecology and Methods of Teaching Chemistry of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Honored Teacher of the Russian Federation;
e-mail: menchikoff@mail.ru

Natalya Mikhailovna Lisun – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Department of Chemistry, Ecology and Methods of Teaching Chemistry at the South Ural State Humanitarian Pedagogical University;
e-mail: lisun@list.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Сутягин А. А., Меньшиков В. В., Лисун Н. М. Возможности включения вопросов супрамолекулярной химии в содержание лабораторных работ при подготовке учителя // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 108–120.
DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-108-120

FOR CITATION

Sutyagin A. A., Menshikov V. V., Lisun N. M. Possibilities of supramolecular chemistry issues including into the content of laboratory work during teacher training. In: *Moscow Pedagogical Journal*. 2025, no. 1, pp. 108–120.
DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-108-120

УДК 372.881.1

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-121-130

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ОБ УЧЕБНОЙ АУТОНОМИИ ШКОЛЬНИКОВ

Трубина З. И.*Российский государственный профессионально-педагогический университет, филиал в г. Нижний Тагил**622031, Свердловская область, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57, Российская Федерация*

Аннотация

Целью данной статьи было исследовать представления учителей иностранного языка об учебной автономии в общеобразовательных школах и практику её формирования у учащихся на уроках иностранного языка, а также разработать необходимые рекомендации.

Методология и методы. Методологической основой исследования являются положения компетентностного (И. Л. Бим, И. А. Зимняя), рефлексивного (Л. М. Митина, С. Л. Рубинштейн), личностно-деятельностного (Л. В. Выготский, С. Л. Рубинштейн), коммуникативного (Г. А. Китайгородская, А. А. Леонтьев), дифференцированного подходов (А. А. Миролюбов). Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретический анализ литературы по теме исследования; эмпирические методы (анализ, анкетирование, доказательство). С внедрением коммуникативного метода преподавания иностранного языка в учебные программы активно применяется личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы в языковом образовании, при котором ожидается, что учащиеся будут более активны в своём собственном процессе обучения. В классе учитель может выступать в качестве фасилитатора, консультанта. Однако в большинстве случаев учителя больше озабочены ролью передатчика знаний. В этом контексте учебная автономия представлена слабо, а иногда и просто отсутствует. В последние годы многочисленные публикации были посвящены взглядам учителей на учебную автономию (Борг, Альшумаймери, Мансуджи, Галешахзари, Джавид, Нгуен, Хабок).

Результаты. Данные были собраны в ходе анкетирования и интервью 26 учителей г. Екатеринбурга и Нижнего Тагила. Результаты показали, что участники положительно относились к учебной автономии школьников (80,8%) и предпочитали социокультурную модель учебной автономии (в среднем 71%), но некоторые из них не обладали достаточными знаниями о ней (15%). Учителя полагают, что их ученики не обладают достаточным уровнем учебной автономии (55%). По их мнению, формирование учебной автономии на уроках иностранного языка затруднено из-за многих факторов, в частности нежелании самих учащихся и их семей, некомпетентности учителей в этом вопросе и ряда институциональных факторов (по данным личных интервью).

Теоретическая и/или практическая значимость. В исследовании представлено описание особенностей формирования учебной автономии школьников на уроках иностранного языка и обобщение методического материала по данной проблеме; практическая значимость работы заключается в возможности использования основных положений исследования для оценивания уровня сформированности учебной автономии на уроках иностранного языка.

Выводы. В статье предлагаются рекомендации, касающиеся более эффективного формирования учебной автономии учащихся на различных уровнях: от индивидуального до институционального.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, учебная автономия, самостоятельность, фасилитация, саморефлексия, мотивация

FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' IDEAS ABOUT THE EDUCATIONAL AUTONOMY OF SCHOOLCHILDREN

Z. Trubina

*Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil branch
ul. Krasnogvardejskaya, 57, Nizhniy Tagil, 622031, Sverdlovskaya oblast, Russian Federation*

Abstract

Aim. To identify foreign language teachers' beliefs about educational autonomy in secondary schools and the practice of its formation among students in foreign language lessons, as well as to develop necessary recommendations.

Methodology and methods. The methodological basis of the research is the provisions of competency-based (I. L. Bim, I. A. Zimnaya), reflexive (L. M. Mitina, S. L. Rubinstein), a learner-based activity (L. V. Vygotsky, S. L. Rubinstein), communicative (G. A. Kitaygorodskaya, A. A. Leontiev) approaches, differentiated instruction (A. A. Mirolubov). To solve the tasks, the following research methods were used: theoretical analysis of the literature on the research topic; empirical methods (analysis, questionnaire, evidence). With the introduction of the communicative method of teaching a foreign language into curricula, personality-oriented and system-activity approaches are actively used in language education, in which students are expected to be more active in their own learning process. In the classroom, the teacher can act as a facilitator and consultant. However, in most cases, teachers are more concerned with the role of a knowledge transmitter. In this context, educational autonomy is poorly represented, and sometimes simply absent. In recent years, numerous publications have been devoted to teachers' views on educational autonomy (Borg, Alshumaimeri, Mansooji, Ghaleshahzari, Javid, Nguyen, Habók).

Results. Data were collected from the questionnaire and interviews of 26 teachers in Yekaterinburg and Nizhny Tagil. The results showed that the participants expressed positivity towards students' educational autonomy (80,8%) and preferred socio-cultural model of autonomy (about 71%) but some of them did not have sufficient knowledge of it (15%). Teachers believe that their students do not have a sufficient level of educational autonomy (55%). In their opinion, the implementing of educational autonomy in foreign language lessons is difficult due to many factors: the unwillingness of students and their families, the incompetence of teachers in this matter and a number of institutional factors (according to the personal interviews).

Theoretical and/or practical significance. The paper describes the features of the formation of students' educational autonomy in foreign language lessons and summarizes methodological material on this problem; the practical significance of the paper lies in the possibility of using the main provisions of the study to assess the level of educational autonomy formation in foreign language lessons.

Conclusions. The paper offers recommendations concerning the more effective formation of students' learner autonomy at various levels: from individual to institutional ones.

Keywords: teaching foreign languages, learner autonomy, independence, facilitation, self-reflection, motivation

ВВЕДЕНИЕ

Роль учебной автономии школьников в изучении языка огромна. С идеологической точки зрения – это право человека на свободу выбора или принятия решений в области образования. Психологически учебная автономия позволяет сделать учебный процесс более целенаправленным, мотивированным и успешным. В преподавании иностранных языков уже долгое время учебная автономия считается желательной целью. Учащиеся, демонстрирующие более высокий уровень учебной автономии, обладают личностными качествами, которые, с большей долей вероятности, будут способствовать успешному обучению на любом уровне образования в дальнейшем.

Последние два десятилетия ознаменовались повышением внимания к учебной автономии учащихся при изучении иностранного языка (Литтл, 2007 [15]; С. Нгуен, А. Хабок, 2021 [17]; Тенг, 2019 [20]; Фаррелл и Джейкобс, 2010 [12]; Н. Ф. Коряковцева, 2001 [3]; К. В. Симонян, 2008 [4]; А. С. Даниленко, В. А. Шершнева, 2019 [2]; С. В. Хусаинова, Р. Р. Хуснутдинова, И. Н. Федекин, 2022 [6]). Примечательно, что сформированная учебная автономия становится одной из ключевых компетенций в XXI в., она педагогически способствует обучению на протяжении всей жизни.

Учебная автономия определяется многими способами. Наиболее цитируемым определением является определение Х. Холека (1981 [13]) – это «способность брать на себя ответственность за собственное обучение ... иметь и нести ответственность за все решения, касающиеся всех аспектов этого обучения» [13, с. 3]. Соответственно, обучающийся, обладающий учебной автономией, способен определять цели, содержание и последовательность выполнения заданий, выбирать методические приёмы, которые следует применять, контролировать процедуры усвоения и оценить, что было необходимо [13, с. 3].

Исходя из этого основополагающего определения, всё большее число публикаций, посвящённое учебной автономии (например, Бенсон, 2006 [7]; Чонг, Рейндерс, 2022 [10]; Тенг, 2019 [20]), освещают различные определения учебной автономии в различных контекстах, характеристики автономных учащихся, стратегии развития автономии, роли учителей в формировании автономии, проблемы автономного обучения и взаимосвязи между автономией и другими переменными, такими как уровень владения языком, возраст и мотивация. Учебная автономия также была концептуализирована с психологической точки зрения: такая автономия позволяет оценивать качества учащихся, она является конструктом способностей. Автономный учащийся развивает способность «отстранённости, критического мышления, принятия решений и независимых действий» [15, с. 223].

Такой обучающийся может обладать такими качествами, как готовность брать на себя больше обязанностей, касающихся обучения (Синклер, 2000 [18]; Коряковцева, 2001 [3]; Соловова, 2008 [5]) и обладает метакогнитивными способностями (Синклер, 2000 [18]; Григорьева, Малеева, 2014 [1]). Среда, богатая ресурсами, позволяет учащимся ставить перед собой цели, а также решать, когда и как их достигать, повышает их мотивацию и даёт им больше контроля для применения соответствующих стратегий обучения. В последние годы многочисленные публикации были посвящены взглядам учителей на учебную автономию (например, Борг, Альшумаймери, 2019 [8]; Мансуджи, Галешахзари, Джавид, 2022 [16]; Нгуен, Хабок 2021 [17]).

Учебная автономия носит «социально ориентированный» характер [19, с. 244]. В результате автономный учащийся становится ответственной социальной личностью, хорошим сотрудником и конструктивно решает возникшие проблемы. Хотя автономия ассоциируется с отдельными

учащимися, социокультурный контекст и сотрудничество с другими остаются важными не только в образовании, но и в дальнейшей жизни. Хотя учёные не пришли к единому определению учебной автономии, тринадцать аспектов автономии, синтезированных Б. Синклер (2000 [18]), получили широкое признание в преподавании иностранного языка. Согласно Б. Синклер (Sinclair, 2000 [18]), автономия имеет определённые уровни и определяется как способность и ответственность учащегося, которые могут быть по-разному истолкованы в разных культурах и контекстах.

Тем не менее, учебная автономия учащихся остаётся в значительной степени недостаточно изученной областью.

Цель и задачи исследования

Интернационализация и глобализация способствуют расширению преподавания иностранного языка в России. Министерство просвещения РФ уделяет приоритетное внимание развитию навыков владения иностранным языком, чтобы молодые люди были лучше подготовлены к мировому (глобальному) рынку труда. Ожидается, что учащиеся старших классов достигнут уровня B1 владения иностранным языком согласно общеевропейской шкале (CEFR).

Таким образом, данное исследование проводится с целью изучения того, как учителя иностранного языка в общеобразовательных школах воспринимают и формируют учебную автономию на своих учебных занятиях для достижения необходимого уровня овладения учащимися иностранным языком. Из цели вытекают задачи:

1. Обозначить границы понятия «учебная автономия».
2. Выявить представления учителей об учебной автономии школьников.
3. Определить стратегии формирования учебной автономии у обучающихся.
4. Дать рекомендации по формированию учебной автономии у обучающихся.

Методология и методы исследования

Методологической основой исследования являются положения компетентностного (И. Л. Бим, И. А. Зимняя), рефлексивного (Л. М. Митина, С. Л. Рубинштейн), личностно-деятельностного (Л. В. Выготский, С. Л. Рубинштейн), коммуникативного (Г. А. Китайгородская, А. А. Леонтьев), дифференцированного подходов (А. А. Миролюбов).

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретический анализ литературы по теме исследования; эмпирические методы (анализ, анкетирование, доказательство).

В последние годы, с внедрением коммуникативного метода преподавания иностранного языка в учебные программы, активно применяется личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы в языковом образовании, при котором ожидается, что учащиеся будут более активны в своём собственном процессе обучения.

В классе учитель может выступать в качестве инструктора, фасилитатора, консультанта (Симонян, 2008 [4]). Однако в большинстве случаев учителя играют роль передатчика знаний. В результате сценарии большинства уроков представляют собой обучение под руководством учителей, в ходе которого языковые занятия иницируются и направляются самими учителями. В этом контексте учебная автономия представлено слабо, а иногда и просто отсутствует.

Опросив школьных учителей, мы выяснили, что понятие учебная автономия ассоциируется с независимостью учащихся и контролем при выполнении классных заданий. Большинство из учителей сомневались в целесообразности внедрения учебной автономии и возлагали ответственность на внешние факторы. Что ещё более важно, они указали отсутствие мотивации у обучающихся, отсутствие независимости в процессе об-

учения и низкий уровень владения иностранным языком в качестве основных препятствий для формирования у них учебной автономии. Результаты нашего исследования, в котором использовалась разработанная нами анкета, позволил получить важное представление о понятии «учебная автономия».

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Организация исследования и ход работы

В общей сложности 26 учителей иностранного языка из средних общеобразовательных школ Екатеринбурга и Нижнего Тагила согласились принять участие в исследовании и заполнили анкету.

Инструментарий исследования

В анкете респондентов попросили определить уровень согласия с каждым утверждением об их представлениях об учебной автономии. Все пункты были разработаны на основе четырёхбалльной шкалы. Участники должны были выбрать один из следующих ответов, который наилучшим образом отражал их уровень согласия: 1 = категорически не согласен; 2 = не согласен; 3 = согласен; 4 = полностью согласен.

Все участники были уведомлены о том, что их ответы будут полностью конфиденциальными и использоваться только в исследовательских целях.

Результаты

Учебная автономия, по убеждению учителей иностранного языка средних общеобразовательных школ, характеризовалась как способность учащихся самостоятельно управлять процессом обучения при содействии учителей. Они подчеркнули важность собственной роли в формировании автономии, а также самостоятельной учёбы и самодисциплины своих учеников.

Результаты показали, что учителя больше всего поддерживали социокультурный аспект учебной автономии. Это было проиллюстрировано следующими пунктами анкеты (табл. 1):

– учебная автономия формируется посредством мероприятий, которые дают учащимся возможность учиться друг у друга;

– совместные групповые занятия способствуют развитию учебной автономии.

Большинство опрошенных согласилось с тем, что учебная автономия – это способность учащихся регулировать своё собственное обучение, и что автономия имеет отношение к личностно-ориентированному подходу, но учителя по-прежнему играют важную роль в её формировании. Чтобы проиллюстрировать это, один из опрошенных учителей определил учебную автономию как «... способность учащихся активно отвечать за свой учебный процесс и изучать иностранный язык при любой возможности. Я думаю, что учитель облегчает процесс формирования учебной автономии...». Только один опрошенный учитель описал учебную автономию как «процесс, в котором происходит преуменьшение роли учителя в процессе обучения, потому что ученикам нужно взрослеть и рано или поздно стать независимым от внешнего воздействия». Этот взгляд на учебную автономию перекликается с определением, предложенным Л. Дикинсон (1987) [11], и описанием процесса языкового образования Т. С. К. Фарреллом и Г. М. Джейкобсом (2010) [12].

Опрошенные учителя определили автономных учащихся как тех, кто обладает самодисциплиной, мотивацией и трудолюбием, а также самостоятельно выполняет большое количество заданий, ищет справочные материалы, сосредоточен на учёбе. Все опрошенные оценили важность учебной автономии и заявили о тесной взаимосвязи между автономией и изучением иностранного языка.

Предполагаемый уровень автономии учащихся. Учителя иностранного языка выразили разные точки зрения на то, обладают ли их учащиеся определённым уровнем учебной автономии по следующим ка-

Таблица 1 / Table 1

Представления школьных учителей об учебной автономии (УА) / School teachers' beliefs about educational autonomy

Утверждение	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)
УА оказывает положительный эффект на уровень овладения иностранным языком	3,8	3,8	11,6	80,8
Личностно-ориентированное обучение обеспечивает идеальные условия для формирования УА	3,8	7,7	11,6	76,9
Мотивированные учащиеся обладают большей УА, чем немотивированные	3,8	7,7	11,6	76,9
УА формируется посредством большего количества самостоятельных заданий	3,8	11,5	26,9	57,7
УА может быть сформирована у любого обучающегося	3,8	3,8	38,5	53,9
УА формируется посредством мероприятий, которые дают учащимся возможность учиться друг у друга	3,8	11,5	26,9	57,7
УА возможно сформировать как у детей, так и взрослых	3,8	7,7	11,6	76,9
УА означает самостоятельный выбор учащимся методов обучения	3,8	3,8	38,5	53,9
Учитель играет особую роль в формировании УА	0	3,8	11,6	84,6
УА наиболее вероятно сформируется у учащихся, уверенных в своих знаниях иностранного языка	3,8	3,8	38,5	53,9
Формированию УА способствует более активное внедрение самостоятельного изучения материала	3,8	3,8	11,6	80,8
Групповые занятия способствуют развитию УА	0	3,8	11,6	84,6
Для формирования УА необходима способность к саморефлексии	0	0	50	50
Умение учиться является ключевым фактором в формировании УА	0	0	11,6	88,4

Источник: данные автора.

тегориям: активность на уроке, мотивация, самостоятельность в выполнении заданий, наличие цели обучения, осознанность в овладении материалом, овладение эффективными стратегиями обучения, владение языком, старание/трудолюбие. Наш анализ данных показал, что более половины опрошенных учителей (более 55%) не согласились с тем, что их ученики были достаточно автономны, около 30% были не уверены или заняли нейтральную позицию, и небольшой процент (15%) согласился, что их учащиеся обладают достаточным уровнем учебной автономии.

Один учитель объяснил свою точку зрения так: «Число самостоятельных

учащихся очень невелико. До 95% учащихся по-прежнему слишком сильно зависят от учителей ... они игнорируют учёбу даже дома, хотя я стараюсь поддерживать их... Только несколько учеников, 5%, выполняют все задания, просят больше упражнений, нуждаются в дополнительных материалах или моей похвале».

Некоторые опрошенные (15%) признались, что они сами недостаточно компетентны, чтобы формировать учебную автономию. Они в точности следуют тому, что написано в учебнике, не создавая никаких других видов деятельности, и по-разному мотивируют учащихся.

Результаты исследования и их обсуждение

Проведённое анкетирование и анализ методической литературы по теме исследования позволил выделить следующие особенности формирования учебной автономии школьников на уроках иностранного языка – это способность обучающихся к рефлексии, контролю и саморегуляции своей учебной деятельности, их разделённая с учителем ответственность за результаты учебного труда, а также свобода в выборе содержания, материалов и средств обучения, стратегий учебной деятельности.

Среди указанных учителями (84%) стратегий по формированию у обучающихся учебной автономии можно выделить следующие:

Поощрение самостоятельности: проектная работа, парная/групповая работа, самообучение.

Поощрение внешнего контроля и самоконтроля: взаимооценка, самооценка, предоставление возможности выбора задания/темы обсуждения с дальнейшей возможностью выступить перед классом, использование ИКТ-технологий.

Фасилитация: обучение учебным стратегиям, партнёрские отношения с учителем.

Мотивация: похвала, поощрение.

Внеурочная деятельность: кружки, клубы, факультативы по изучению иностранного языка.

Дифференцированное домашнее задание.

Итак, учителя иностранного языка в большей или меньшей степени прилагают усилия для формирования учебной автономии; однако существуют несколько проблем, которые препятствуют развитию автономии в контексте их преподавания. Результаты анкетирования и личных интервью указали на четыре основные проблемы в формировании учебной автономии, связанные с учащимися (большая учебная и внеучебная нагрузка,

отсутствие мотивации к изучению иностранного языка, низкий уровень владения языком), семьёй (гиперопека/пренебрежение по отношению к школьному обучению), самими учителями (некомпетентность, низкий уровень владения языком, отсутствие креативности, гибкости, шаблонность в преподавании) и институциональными факторами (большие классы с разным уровнем владения иностранным языком, сложная учебная программа, нацеленность на высокие отметки и подготовку к ОГЭ/ЕГЭ).

Проведённое исследование даёт представление о взглядах учителей иностранного языка общеобразовательной школы и их практике по формированию учебной автономии. Учителя признали важность учебной автономии для успешного изучения языка. Учащиеся, обладающие автономией, мотивированы, уверены в себе и способны делать выбор в отношении того, как они учатся, а также оценивать своё собственное продвижение.

Участники анкетирования придерживались позитивной точки зрения на учебную автономию и разделяли некоторые ограничения, препятствующие её формированию.

Можно утверждать, что все преподаватели иностранного языка повысили собственную осведомлённость о важности сформированной учебной автономии для своих учащихся, особенно для дальнейшего поступления в вузы.

Участники представленного исследования определили собственную методическую и языковую компетентность как ключевые факторы в формировании учебной автономии. Что интересно, роль семьи является немаловажным фактором в этом процессе. Ряд участников полагал, что семейное положение оказывает определённое влияние на успеваемость школьников. Таким образом, руководство со стороны родителей и их поощрение могут стимулировать развитие учебной автономии у школьников.

Рекомендации

На основе полученных результатов могут быть даны следующие рекомендации:

1) учителям рекомендуется посещать курсы повышения квалификации для успешного формирования учебной автономии школьников. С теоретической базой и практическим опытом, они сами могут разрабатывать все мероприятия как внутри, так и за пределами школы, чтобы повысить уровень учебной автономии среди своих учеников.

2) учителя должны быть готовы к смежным ролям: от передатчика знаний до фасилитатора (Нгуен, Хабок, 2021 [17]; Буй, 2019 [9]). Учителям рекомендуется распознавать потребности учеников, стили и условия их обучения. Учителя также могут предоставить родителям краткую информацию о сформированной учебной автономии их детей, а также о том, как они могут способствовать их большей самостоятельности. Доказано, что такое общение между учителем и семьёй приводит к большей вовлечённости учащихся в учебный процесс (Крафт и Догерти, 2012 [14]).

3) на институциональном уровне руководителям школ следует уделять больше внимания модернизации учебных заведений. Кабинеты иностранного языка должны быть оборудованы проекторами, большими телевизорами, компьютерами с выходом в Интернет. Кроме того, в зависимости от условий каждой школы, следует создать небольшую хорошую библиотеку иностранной литературы для комфортной обучающей среды. Руководители школ также могут участвовать в мероприятиях, чтобы поддержать деятельность учителей по укреплению учебной автономии.

4) необходимо сосредоточиться на внеурочной деятельности, предусматривающей задания, направленные на само-

рефлексию, навыки решения проблем, создание презентаций, подготовку проектов и отчёты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данного исследования было выявить, как учителя иностранного языка в общеобразовательных школах воспринимают и формируют учебную автономию на своих учебных занятиях для достижения необходимого уровня овладения учащимися иностранным языком. Для этого были обозначены границы понятия «учебная автономия», проанализированы новейшие методические исследования этого явления, выявлены представления учителей об учебной автономии, а также определены стратегии и даны рекомендации по формированию учебной автономии у обучающихся.

На основе данных, собранных в ходе анкетирования и интервью, было показано, что учителя иностранного языка придерживались позитивного отношения к учебной автономии, и их убеждения были связаны с социокультурными перспективами её формирования. Кроме того, большинство учителей иностранного языка считают, что они стараются формировать учебную автономию в контексте преподавания своего предмета. Были даны рекомендации, вытекающие из результатов анкетирования, касающиеся формирования учебной автономии и затрагивающие непосредственно усилия самих учителей и проблемы институционального характера. Практическая значимость работы заключается в возможности использования основных положений исследования для оценивания уровня сформированности учебной автономии учащихся на уроках иностранного языка.

Дата поступления в редакцию 09.02.2024

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева Е. Я., Малеева Е. А. Автономия учащихся как принцип организации обучения иностранным языкам // Современные проблемы науки и образования. 2014. №2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12621> (дата обращения: 01.01.2024).

2. Даниленко А. С., Шершнёва В. А. Учебная автономия: современное состояние и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-3. С. 79–81.
3. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам: сборник научных трудов Московского государственного лингвистического университета. №461. М.: Московский государственный лингвистический университет, 2001. С. 16–17.
4. Симонян К. В. Методика использования компьютерных технологий при организации самостоятельной работы студентов (языковой вуз, начальный этап): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008. 27 с.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: АСТ, Астрель, 2008. 192 с.
6. Хусаинова С. В., Хуснутдинова Р. Р., Федекин И. Н. Учебная автономия обучающихся как проблема познания // Казанский педагогический журнал. 2022. №3 (152). С. 210–218.
7. Benson P. Autonomy in language teaching and learning // Language Teaching. 2006. №40 (1). P. 21–40.
8. Borg S., Alshumaimeri Y. Language learner autonomy in a tertiary context: Teachers' beliefs and practices // Language Teaching Research. 2019. №23 (1). P. 9–38.
9. Bui N. Learner autonomy in tertiary English classes in Vietnam // English tertiary education in Vietnam. London: Routledge, 2019. P. 158–171.
10. Chong S. W., Reinders H. Autonomy of English language learners: A scoping review of research and practice // Language Teaching Research. 2022. №1-26. P. 11–30. DOI: 10.1177/13621688221075812.
11. Dickinson L. Self-instruction in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 200 p.
12. Farrell T. S., Jacobs G. M. Essentials for successful English language teaching. London, UK: Continuum, 2010. 160 p.
13. Holec H. Autonomy and foreign language learning. Oxford, UK: Pergamon Press. 1981. 53 p.
14. Kraft M. A., Dougherty S. M. The effect of teacher–family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment // Journal of Research on Educational Effectiveness. 2012. №6 (3). P. 199–222.
15. Little D. Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited // Innovation in Language Teaching and Learning. 2007. №1 (1). P. 14–29.
16. Mansooji H., Ghaleshahzari A., Javid M. EFL learner autonomy: Iranian university instructors' beliefs vs. actual practices // Mextesol Journal. 2022. №46 (1). P. 2–16.
17. Nguyen S., Habók A. Students' beliefs about teachers' roles in Vietnamese classrooms // Electronic Journal of Foreign Teaching and Learning. 2021. №18 (1). P. 38–59.
18. Sinclair B. Learner autonomy: The next phase? // Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions. London: Longman, 2000. P. 4–14.
19. Smith R., Ushioda E. Autonomy: Under whose control? // Maintaining control: Autonomy and language learning. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2009. P. 241–253.
20. Teng M. F. Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language. London: Springer, 2019. 132 p.

REFERENCES

1. Grigoreva E. Ya., Maleeva E. A. [Autonomy of students as a principle of organizing foreign language teaching]. In: *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2014, no. 2. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12621> (accessed: 01.01.2024).
2. Danilenko A. S., Shershnyova V. A. [Learner autonomy: current state and prospects]. In: *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2019, no. 64-3, pp. 79–81.
3. Koryakovtseva N. F. [Autonomy of the learner in the process of learning a foreign language and culture]. In: *Avtonomnost' v praktike obucheniya inostrannym yazykam i kul'turam: sbornik nauchnykh trudov Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Autonomy in the application of teaching foreign languages and cultures: collection of scientific papers of the Moscow State Linguistic University], no. 461. Moscow, Moscow State Linguistic University Publ., 2001, pp. 16–17.
4. Simonyan K. V. *Metodika ispol'zovaniya komp'yuternykh tekhnologiy pri organizatsii samostoyatel'noj raboty studentov (yazykovoj vuz, nachal'nyj etap): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methodology of

- using technologies in students' independent work on a computer (language university, initial stage of organization): abstract of Cand. Sci. thesis in Pedagogy]. Tambov, 2008. 27 p.
5. Solovova E. N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Methodology of teaching foreign languages]. Moscow, AST, Astrel Publ., 2008. 192 p.
 6. Khusainova S. V., Khusnutdinova R. R., Fedekin I. N. [Learners' autonomy of as a cognitive problem]. In: *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2022, no. 3 (152), pp. 210–218.
 7. Benson P. Autonomy in language teaching and learning. In: *Language Teaching*, 2006, no. 40 (1), pp. 21–40.
 8. Borg S., Alshumaimeri Y. Language learner autonomy in a tertiary context: Teachers' beliefs and practices. In: *Language Teaching Research*, 2019, no. 23 (1), pp. 9–38.
 9. Bui N. Learner autonomy in tertiary English classes in Vietnam. In: *English tertiary education in Vietnam*. London, Routledge Publ., 2019, pp. 158–171.
 10. Chong S. W., Reinders H. Autonomy of English language learners: A scoping review of research and practice. In: *Language Teaching Research*, 2022, no. 1–26. DOI: 10.1177/13621688221075812.
 11. Dickinson L. Self-instruction in language learning. Cambridge, Cambridge University Press, 1987. 200 p.
 12. Farrell T. S., Jacobs G. M. Essentials for successful English language teaching. London, UK: Continuum, 2010. 160 p.
 13. Holec H. Autonomy and foreign language learning. Oxford, UK: Pergamon Press, 1981. 53 p.
 14. Kraft M. A., Dougherty S. M. The effect of teacher–family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. In: *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2012, no. 6 (3), pp. 199–222.
 15. Little D. Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. In: *Innovation in Language Teaching and Learning*, 2007, no. 1 (1), pp. 14–29.
 16. Mansooji H., Ghaleshahzari A., Javid M. EFL learner autonomy: Iranian university instructors' beliefs vs. actual practices. In: *Mextesol Journal*, 2022, no. 46 (1), pp. 2–16.
 17. Nguyen S., Habók A. Students' beliefs about teachers' roles in Vietnamese classrooms. In: *Electronic Journal of Foreign Teaching and Learning*, 2021, no. 18 (1), pp. 38–59.
 18. Sinclair B. Learner autonomy: The next phase? In: *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London, Longman Publ., 2000. R. 4–14.
 19. Smith R., Ushioda E. Autonomy: Under whose control? // *Maintaining control: Autonomy and language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2009, pp. 241–253.
 20. Teng M. F. Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language. London, Springer Publ., 2019. 132 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Трубина Зоя Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета); e-mail: zoek@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Zoia I. Trubina – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Department of Foreign languages and Russian Philology of Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch of Russian State Vocational Pedagogical University); e-mail: zoek@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Трубина З. И. Представления учителей иностранного языка об учебной автономии школьников // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 121–130.
DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-121-130

FOR CITATION

Trubina Z. I. Foreign language teachers' ideas about the educational autonomy of schoolchildren. In: *Moscow Pedagogical Journal*. 2025, no. 1, pp. 121–130.
DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-121-130

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-131-140

СТИМУЛИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПУТЁМ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

Балтыков А. К.

*Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
358000, Республика Калмыкия, г. Элиста, ул. Пушкина, д. 11, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. В статье рассматривается проблема низкой познавательной мотивации студентов в условиях традиционного обучения; даётся определение понятия «образовательная ситуация», раскрываются преимущества образовательных ситуаций и предлагаются технологии их моделирования.

Методология и методы. В исследовании был использован метод педагогического эксперимента, в котором создаются условия для стимулирования познавательной активности студентов. Эффективность моделируемых образовательных ситуаций оценивалась путём симуляции работы системы, включая все стадии: создание моделей образовательных ситуаций различными преподавателями, проведение занятий с использованием этих моделей и получение обратной связи от обучающихся.

Результаты. По итогам проведённого критического анализа традиционного подхода к обучению были выделены его недочёты в области формирования познавательной активности и недостаточная привлекательность для обучающихся процесса обучения. В ходе работы было уточнено содержания понятия «образовательная ситуация» и рассмотрены применяемые образовательные технологии в этой области. В исследовании были выделены преимущества использования моделирования образовательных ситуаций, получена положительная обратная связь от студентов о качестве каждой созданной модели.

Теоретическая и/или практическая значимость. В статье детально представлена структура моделей образовательных ситуаций, а также приведены примеры, подтверждающие основные тезисы автора. Авторская программа по моделированию образовательных ситуаций может служить основанием для дальнейшего исследования и найти применение в педагогической практике. Представленные в исследовании идеи направлены на трансформацию и улучшение структуры учебного процесса в целом.

Выводы. Использование моделей образовательных ситуаций оказало положительное влияние на формирование познавательной активности обучающихся. Разнообразие форматов проведения и игровая составляющая способствовали повышению интереса к учебному процессу, а моделирование порядка представления информации – структурированности её усвоения. Это подтвердило успешность выбранного подхода и эффективность применения данных моделей в учебном процессе.

Ключевые слова: образовательные ситуации, моделирование, познавательная активность, симуляция работы, структура модели, стадии

STIMULATING STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY BY MODELING EDUCATIONAL SITUATIONS

A. Baltykov

Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

ul. Pushkina, 11, Elista 358000, Republic of Kalmykia, Russian Federation

Abstract

Aim. To examine the problem of students' low cognitive motivation in the context of traditional education; to define the concept of "educational situation", to reveal the advantages of educational situations and suggest technologies for their modeling.

Methodology. The study used the method of pedagogical experiment, in which conditions are created to stimulate the cognitive activity of students. The effectiveness of simulated educational situations was assessed by simulating the system including all stages: creating models of educational situations by various teachers, conducting classes using these models and receiving feedback from students.

Results. Based on the results of the critical analysis of the traditional approach to learning, its shortcomings in the field of formation of cognitive activity and insufficient attractiveness of the learning process for students were highlighted. In the course of the work, the content of the concept of "educational situation" was clarified and the applied educational technologies in this area were considered. The study highlighted the advantages of using educational situation modeling, and received positive feedback from the students about the quality of each created model.

Theoretical and/or practical significance. The article presents in detail the structure of models of educational situations, as well as examples confirming the main theses of the author. The author's program on modeling educational situations can serve as a basis for further research and find application in pedagogical practice. The ideas presented in the study are aimed at transforming and improving the structure of the educational process as a whole.

Conclusions. The use of models of educational situations had a positive impact on the formation of cognitive activity of students. The variety of formats and the game component contributed to an increase in interest in the educational process, and modeling the order of presentation of information – the structuring of its assimilation. This confirmed the success of the chosen approach and the effectiveness of using these models in the educational process.

Keywords: educational situations, modeling, cognitive activity, simulation of the system, the structure of the model, phases

ВВЕДЕНИЕ

Бурное развитие информационных технологий создаёт динамично меняющиеся условия, в которых познавательная активность приобретает особую значимость, поскольку способствует формированию адаптивных свойств, таких как стремление к саморазвитию и ориентация на непрерывное образование [6, с. 104]. Исследовательская деятельность

предполагает постоянное столкновение с проблемами, поиск пути их решения с выстраиванием алгоритма действий, применением имеющейся и новой информации. Современные исследовательские проекты, как правило, выполняются коллективами специалистов, поэтому к этим требованиям добавляются навыки групповой работы, коммуникативные умения, способности принимать решения и оценивать общий результат.

Для эффективного развития познавательной активности необходимо моделировать условия, которые будут способствовать развитию самостоятельности, коммуникативных навыков, структурного и критического мышления у обучающихся. Правильно организованное моделирование ситуаций может стать ключевым компонентом успешного образовательного процесса.

В то же время традиционная система образования включает в себя множество ограничений, которые в полной мере не позволяют обеспечить все необходимые условия для развития познавательной активности как личностной характеристики.

Большинство реальных задач в профессиональной деятельности требуют выполнения множества действий. В процессе обучения студенты часто сталкиваются с трудностями при решении комплексных задач [13, с. 266], состоящих из нескольких последовательных действий. Из-за отсутствия разделения на отдельные процессы следующая аналогичная задача может восприниматься как совершенно новая и более сложная. В учебной программе недостаточно внимания уделяется связям между различными дисциплинами [10, с. 155]. Если в рамках одного предмета встречаются темы, изучаемые в рамках другого предмета, эти связи, как правило, остаются незамеченными. Отражение информации о структуре изучаемой темы, процесса обучения и всех используемых материалов оказывает влияние на будущую структуру мышления студентов. Для успешной профессиональной деятельности студентам необходимо развивать навыки структурирования и систематизации информации. Одним из когнитивных показателей познавательной активности является способность к классификации получаемой информации, когда требуется акцентировать внимание на осмыслении места этой информации в контексте конкретной дисциплины или даже ряда

дисциплин. Необходимость этого обусловлена тем, чтобы при столкновении с определённой проблемой студент мог её идентифицировать, установить, какие знания требуются для её разрешения, и как можно скорее перейти к действию.

Наличие стандартов не гарантирует высокого качества обучения, т. к. неопытные преподаватели без достаточной подготовки не могут воспроизвести эти стандарты в полном объёме, ведь «между теоретическим комплексом знаний и умением применять их на практике, как правило, большой разрыв» [12, с. 83]. В условиях недостатка времени и опыта такие преподаватели будут вынуждены использовать схему, которую знают и могут реализовать – классическую «начитку» и использование доступных заданий с готовыми решениями. Для обеспечения структурированного и качественного обучения нужны модели образовательных ситуаций, которые помогут преподавателям с недостаточным опытом проводить занятия на должном уровне.

Привлекательность выполняемых обучающимися заданий является важным фактором, влияющим на их мотивацию в процессе обучения. В современном мире процесс обучения как способ получения информации, проигрывает огромному количеству доступного контента. Количество контента растёт, т. к. всё больше людей производят его. «Потребление контента» изобилует большим количеством форм – просмотр социальных сетей, использование мессенджеров, просмотр видео, погружение в виртуальный мир игр. В этой перенасыщенной информационной среде система образования ничем не привлекает внимание потребителей, т. к. образовательный ресурс не меняется, не развивается, что приводит к снижению спроса на него. Репутация образовательного ресурса настолько плоха, что даже студенты, которые уже проходят обучение, могут не желать его получать, сконцентрировавшись только на том, чтобы преодолеть необходимый

порог итоговых показателей успеваемости, затратив минимальное количество усилий. Моделировать занятие и используемые учебные материалы нужно таким образом, чтобы сам процесс обучения с использованием образовательных ситуаций был привлекательным для обучающихся.

Для успешного формирования всех этих качеств моделирование образовательных ситуаций должно учитывать особенности учащихся и подстраивать задания под их уровень знаний и умений. Также важно создать поддерживающую обстановку, в которой учащиеся будут чувствовать себя комфортно и будут мотивированы для активной работы.

Цель исследования заключается в использовании моделирования образовательных ситуаций для формирования познавательной активности обучающихся.

Проведённый эксперимент, представляющий собой симуляцию работы системы, использующей смоделированные особым образом образовательные ситуации, также служит для подтверждения того, что создание моделей образовательных ситуаций доступно и привлекательно для других преподавателей.

Задачи:

- выявление сущности и уточнение содержания понятия «образовательная ситуация»;

- рассмотрение применяемых образовательных технологий, в которых создаются ситуации для формирования определённых качеств;

- создание моделей образовательных ситуаций и их апробирование.

Обзор литературы

Понятие «образовательная ситуация» рассматривалось разными деятелями педагогической науки. К примеру, К. Н. Поливанова, Г. А. Цукерман, А. В. Хуторской, Е. Н. Землянская видят в ней единицу образовательного процесса, моделируемую педагогом, направленную на развитие обучающегося, определяющую деятельность и взаимодействие субъек-

тов образовательного процесса [7, с. 84]. В. А. Сластёнин, давая определение образовательной ситуации, также считает, что она является единицей педагогического процесса, направленной на развитие личности при ведущей и направляющей деятельности педагогов, на реализацию цели и содержания образования, но он подчёркивает обязательность организованного, целенаправленного взаимодействия всех участников.

Благодаря понятиям «управленческая ситуация» и «проблемная ситуация» можно шире раскрыть понятие «образовательной ситуации». Понятие управленческой ситуации важно для рассмотрения в связи с тем, что преподавателем осуществляется управление образовательными процессами. По мнению Ю. А. Антохиной управленческая ситуация – это объект для субъективной оценки ситуационного управления внешней среды (ситуационных переменных), включающий в себя причинно-следственные связи, которые могут выражаться множеством последовательных событий или процессов [1, с. 287]. Проблемная ситуация заключается в том, что студенты выполняют задание на основании новой для них информации в условиях неслаженности действий в группе и соперничества с другими командами при ограниченном количестве доступной информации и времени. Для достижения поставленных целей студенту необходимо проявить навыки планирования, алгоритмизации действий, вариативности методов анализа и т. д. «Механизм актуализации наиболее эффективен при условии самостоятельного выявления связи изучаемого материала и личным опытом ученика» [9, с. 265].

Согласно словарю Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко, моделирование представляет собой «стратегию и процесс организации разрозненной информации при её запоминании, в результате чего элементы запоминаемого материала связываются по смыслу в целостную группу или не-

сколько таких групп»¹. В. М. Ананишнев рассматривал модели высшего образования в России и в мире, обогатив понимание таких определений, как «моделирование образовательных процессов» и «моделирование условий образования». Моделирование образовательных ситуаций представляет собой процесс создания последовательно сформированных многоуровневых моделей, отражающих функционирование систем в нормальных ситуациях и ситуациях, отклоняющихся от нормальных. Модель образовательной ситуации – это результат работы над учебным материалом по принципу разделения на составляющие с выделением выполняемых студентом процессов и моделированием этих составляющих соответствующим образом, с целью повышения качества обучения, цифровизации образования, а также возможности использования полученного результата для различных форм проведения.

Разными исследователями изучались и использовались образовательные технологии для моделирования ситуаций с целью оказания определённого влияния на обучающихся. По мнению И. С. Каргополова и М. И. Кунашенко, создаваемая преподавателем проблемная ситуация должна «стимулировать процесс актуализации студента» [9, с. 265]. А. А. Матюшкина полагает, что проблемная ситуация должна способствовать обретению «субъективной уверенности в правильности решения» [11, с. 100]. О. И. Ваганова, М. Н. Гладкова, Н. В. Степина, А. Д. Козлова считают, что коллективное взаимообучение является одним из наиболее эффективных способов усвоения информации, благодаря которому обучающиеся могут учить друг друга, развивая коммуникативные навыки и применяя на практике умение объяснять сложный материал, что обеспечивает им лучшее понимание трудных тем [5, с. 96]. Ю. А. Та-

лагаева, А. В. Варушкина, Е. А. Калгина видят преимущества коллективного взаимообучения в том, что оно активизирует работу студентов и мотивирует «к более сознательному освоению материала» [14, с. 500]. А. В. Быков и Е. Б. Хитрук, рассматривая командно-игровую деятельность, уделяют большое внимание работе в малых группах, как в «сложных динамических системах» [4, с. 59] с организацией деятельности в коллективе с распределением обязанностей между членами группы, формированием умений и навыков коллективной проектной или познавательной деятельности, «выполняя задачи образовательного и игрового характера» [15, с. 172].

Решение сложных задач требует предварительного усвоения значительного объёма информации в течение короткого периода времени. Такие задачи имеют большую ценность для педагога, так как они формируют у обучающихся алгоритмы необходимых действий, умение анализировать и структурировать задачу, выявлять её основные компоненты, а также устанавливать межпредметные связи. Сложность таких задач заключается не столько в требуемом для решения объёме знаний, которым обладает обучающийся, сколько в восприятии задачи как непреодолимого препятствия, преодолев которое можно побороть неуверенность в собственных силах и отказ от выполнения задачи ещё до начала попыток её решения.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Структура моделей образовательных ситуаций

При моделировании образовательных ситуаций мы должны придерживаться цели формирования познавательной активности, а потому были подобраны следующие требования: выделение выполняемых процессов должно структурировать информацию о знаниях и процессах, выполненных студентом; способность связать теорию и практику (теория привязывается к вы-

¹ Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е изд., расш. М.: АСТ, 2009. 811 с.

полняемому действию, направленность на сокращение времени между лекционным материалом и выполняемым действием); установление связей с предыдущими дисциплинами. Связывание теоретического материала и действий, выполняемых на практике, необходимо потому, что «закрепление, организованное непосредственно после восприятия нового материала, протекает интенсивно, относительно легко и обеспечивает максимальный эффект в усвоении знаний». Именно закрепление является необходимым условием обеспечения прочности знаний [8, с. 6].

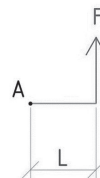
Модель образовательной ситуации должна осуществлять следующие функции: мотивационную, позволяя получать новую информацию в игровой форме; совмещающую, позволяя объединить в себе сразу теорию, практику и в некоторых случаях эксперимент; организующую, упорядочивая весь материал (новая информация) благодаря шаблону; коммуникационную, осуществляя через задачу межпредметные связи с дисциплинами.

Структура модели образовательной ситуации состоит из последовательно представленных трёх основных ком-

Теория:

Момент силы - это физическая величина, равная произведению модуля силы на ее плечо.

$$M_A = |F \cdot L|$$



Определение знака момента.

Если сила вращает балку относительно определенной точки против хода часовой стрелки то знак «плюс», если по ходу часовой - то «минус».

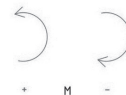


Рис. 1 / Fig. 1. Пример теоретического материала в модели образовательной ситуации по дисциплине «Теоретическая механика»/ An example of theoretical material in an educational situation model in “Theoretical mechanics”

понентов: исходных данных, которые представляют собой условия задачи и могут быть представлены в различных формах, таких как текст, числовые значения или графические изображения; теоретических данных (рис. 1), которые включают в себя знания и навыки, необходимые для решения задачи, и служат в качестве подсказки; пошагового решения (рис. 2) – последовательного выполнения действий, а в некоторых случаях реально проведенного опыта для закрепления

Решение:

Схема				
Знак	-	+	-	
$ F \cdot L $	$2 \cdot 5$	$4 \cdot 3$	$7 \cdot 0,5$	$2 \cdot 0$
M	-10	12	-3,5	0

Выполняемые процессы:

- 1) Сопоставление - Аналогия (поиск сходства) при определении знака. Есть 2 типа, которым соответствуют свои значения. Найдя сходства представленного усилия с примером, можно (соотнести) определить значение (+, -).
- 2) Составление выражение и перемножение. Синтез и использование навыка (перемножение).

Рис. 2 / Fig. 2. Пример решения и выполненных процессов в модели образовательной ситуации по дисциплине «Теоретическая механика»/ An example of solutions and completed processes in the educational situation model in “Theoretical Mechanics”

теоретических знаний с практикой. Решение состоит из блоков, выполнение которых требует минимального количества действий (выделяемых процессов). Для модели образовательной ситуации, рассчитанной на массовую аудиторию, возможно включение сюжетного введения и адаптаций задач к нему [3, с. 155].

Для того чтобы удовлетворять перечисленным выше требованиям, модель образовательной ситуации должна включать следующее: теоретический и практический разделы; выделение процессов, которые уже должны быть изучены перед выполнением (минимальные требования к пользователю), что также позволит установить связи между данной темой и темами других учебных дисциплин; информация о типе выполняемого процесса; наглядность структуры задания (для развития навыка её восприятия).

Моделирование образовательных ситуаций

В итоге были разработаны и опробованы следующие образовательные ситуации: ситуация, требующая коммуникации, в условиях конкуренции, недостатка информации, организации и времени; ситуация, требующая преодоления трудностей, связанных со структурированием информации, анализом и выстраиванием алгоритма решения; ситуация, требующая принятия решений и ответственности за результаты всей команды.

Разделение на группы, организация выполнения работ, распределение ролей в команде – студенты выполняют самостоятельно, и от их выбора зависит эффективность команды. В связи с тем, что задание распределено между членами одной группы, успешность выполнения своей части каждым участником будет определять успешность работы всей команды. Обычно студент несёт ответственность за освоение материала только перед самим собой. На занятиях по этой схеме групповая ответственность за тех, кто с ним в команде, присутствует на каждом этапе.

Связи с перечисленными ситуациями и методами можно проследить. Проблемная ситуация выражается в том, что студенты оказываются в условиях неслаженности действий группы, соперничества с другими командами, необходимости работы с ограниченным количеством новой информации и недостатке времени. Трудность задач достигается необходимостью определения структуры задания и порядка выполнения действий; коллективное взаимообучение выражается в том, что каждый студент по очереди выступает в роли получателя информации и источника информации, получая возможность попробовать себя в новой роли (объяснять трудный материал, задавать вопросы, общаться и др.) при этом находясь в рамках собственного обучения [2, с. 33]. Командно-игровая деятельность распределяет людей по малым группам (командах), в которых происходит налаживание связей, борьба за ограниченный ресурс и коллективное взаимодействие.

Проведение эксперимента

Суть эксперимента состояла в том, чтобы провести симуляцию процесса обучения, используя модели образовательной ситуации. Для получения первого опыта в создании модели образовательной ситуации с участвующими преподавателями был проведён семинар. Преподаватели, не имея достаточного опыта в моделировании образовательных ситуаций, создавали такие модели по дисциплинам, которые они преподают, опираясь на подготовленные рекомендации и примеры готовых моделей образовательных ситуаций.

Процедура создания модели образовательной ситуации: выбор темы (тема может быть любой, что подчёркивает универсальность этого метода для всех технических дисциплин, но для первых продуктов по той или иной дисциплине желательно выбирать темы, которые являются самыми необходимыми для изучения, потому что им будет уделено

большее количество внимания); разделение всего материала темы на блоки; выделение в каждом из блоков выполняемых студентами процессов; подборка формы теоретического материала, необходимой для выполнения действия студентом; оформление модели по шаблону.

В эксперименте приняли участие студенты 1 и 2 курсов направлений «Строительство» и «Техносферная безопасность» ФГБОУ ВО «Калмыцкого государственного университета имени Б. Б. Городовикова». Участникам в первую очередь объяснили процедуру проведения занятия, которая была представлена следующими действиями: объяснение формы проведения занятия; командообразование; выбор задания; озвучивание общей темы занятия, представление количества блоков и баллов за их выполнение; представление условия блока и лимита времени на его выполнение; выполнение задания; объяснение решения (если требуется); подведение итогов.

Студентам предоставлялась возможность выбрать дисциплину, по которой они будут выполнять задание, а также формат проведения занятия. Предлагались на выбор как индивидуальные, так и командные задания. В рамках командных занятий студенты могли также выбирать различные типы проведения занятия. Всё это стало возможным благодаря тому, что структура моделей образовательных ситуаций, состоящая из блоков выполняемых процессов, предполагает разные сценарии применения.

Выводы

Студенты успешно адаптировались к новым образовательным ситуациям и успешно выполняли задания. Моделируемые образовательные ситуации помимо возможности наблюдения за выполнением позволяют сделать выводы на основе таких данных, как количество набранных баллов, время, затраченное на выполнение каждого процесса, формат проведения и т. д. Такой выделяемый процесс, как испол-

зование навыка, выполнялся студентами с разной степенью успеха, что позволило определить, какие навыки у них развиты лучше остальных. Наиболее сложным для большинства студентов стал процесс аналогии, который требует сопоставления информации для последующего применения.

Несмотря на то что с процессами анализа и синтеза у студентов также возникали проблемы, из-за их меньшей представленности в заданиях, нельзя сделать однозначного вывода только на основе этих данных. Распределение баллов в разных форматах проведения моделей образовательных ситуаций позволяет определить, какой формат (индивидуальный или командный) больше подходит каждому конкретному студенту, насколько хорошо он может работать в команде и какие факторы (например, конкуренция или ограничения по времени) влияют на него. К минусам эксперимента можно отнести недостаточное внимание к рефлексии после его завершения, для совместного со студентами анализа всей полученной информации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эксперимент показал, что новый формат занятий предоставляет преподавателям гораздо больше информации по сравнению с традиционным подходом. Можно отметить, что внедрение образовательных ситуаций в значительной степени усилило мотивацию студентов благодаря реализации командно-игрового компонента. Опрос, проведённый по окончании эксперимента, показал, что участие в образовательных ситуациях способствовало формированию познавательной активности. К положительным результатам эксперимента можно также отнести то, что различные преподаватели с помощью технической поддержки смогли создать свои собственные модели образовательных ситуаций и получить точную обратную связь от студентов. Важно отметить повышение заинтересованности преподавателей в создании образовательных ситуаций, ко-

торые дают возможность разнообразить форматы проведения занятий, получать больше информации о студентах в процессе обучения, позволяют студентам

активно участвовать в учебном процессе, исследовать, анализировать и применять на практике полученные знания.

Дата поступления в редакцию 11.03.2024

ЛИТЕРАТУРА

1. Антохина Ю. А. Управленческая ситуация и риски // *π-Economy*. 2013. №6-1 (185). С. 287–291.
2. Балтыков А. К. Развитие навыков познавательной деятельности у студентов технических специальностей // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология»*. 2020. №1. С. 29–36.
3. Балтыков А. К., Сангаджиев В. К., Абушинов Б. Б. Создание обучающего образовательного результата моделирования для самореализации студентов в учебной среде // *Педагогические исследования*. 2022. №4. С. 149–165.
4. Быков А. В. Понятие игровой модели в командных игровых видах спорта // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. 2021. №10. С. 58–64. DOI: 10.24412/2305-8404-2021-10-58-64.
5. Ваганова О. И., Гладкова М. Н., Степина Н. В. Реализация технологии коллективного взаимобучения при формировании аналитических умений у обучающихся // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020. №2 (31). С. 95–98.
6. Груминская Л. А., Матвеева А. С. Перспективы развития непрерывного образования // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. №67-4. С. 103–107.
7. Землянская Е. Н. Образовательные ситуации как единица событий образовательного процесса // *Наука и школа*. 2020. №3. С. 83–92.
8. Иохвидов В. В. Закрепление учебного материала и использование основных звеньев процесса обучения с целью повышения эффективности урока // *Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IX Международной научной конференции*. Самара: Асгард, 2016. С. 6–10.
9. Каргополов И. С. Актуализация процесса обучения // *Молодой учёный*. 2019. №12 (250). С. 265–266.
10. Котлярова Т. С. Проектирование межпредметных связей для формирования профессионально значимых качеств будущих педагогов // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2021. №15 (2). С. 154–158.
11. Кунашенко М. И., Матюшкина А. А. Динамика интеллектуальной уверенности в решении проблемных задач // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2023. №3. С. 98–119.
12. Николов Н. О. Участие молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования в научно-исследовательских коллективах как условие развития научного стиля мышления // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2020. №2 (43). С. 80–97.
13. Самигуллина Г. С. Реализация компетентностно-творческого подхода средствами использования комплексных интегрированных задач // *Филология и культура*. 2010. №20. С. 263–268.
14. Талагаева Ю. А., Варушкина А. В., Калгина Е. А. Применение технологии коллективного взаимобучения на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022. №7 (5). С. 496–500.
15. Хитрук Е. Б. Новые игровые решения в образовании: геймификация как технология формирования критического мышления // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2022. №65. С. 171–177.

REFERENCES

1. Antohina Yu. A. [Management situation and risks]. In: *π-Economy*, 2013, no. 6-1 (185), pp. 287–291.
2. Baltykov A. K. [Development of learning skills in students of technical specialties]. In: *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psihologiya»* [Bulletin of Adyge State University. Series “Pedagogy and Psychology”], 2020, no. 1, pp. 29–36.
3. Baltykov A. K., Sangadzhiyev V. K., Abushinov B. B. [Creation of a training educational result of modeling for self-realization of students in the educational environment]. In: *Pedagogicheskie issledovaniya* [Pedagogical research], 2022, no. 4, pp. 149–165.

4. Bykov A. V. [The definition of the game model in team game sports]. In: *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport* [Bulletin of Tula State University. Physical Education. Sport], 2021, no. 10, pp. 58–64. DOI: 10.24412/2305-8404-2021-10-58-64.
5. Vaganova O. I., Gladkova M. N., Stepina N. V. [Implementation of Technologies of Collective Mutual Learning in the Formation of Analytical Abilities in Students]. In: *Baltiiskij gumanitarnyj zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal], 2020, no. 2 (31), pp. 95–98.
6. Gruminskaya L. A., Matveeva A. S. [Prospects for the Development of Continuous Education]. In: *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], 2020, no. 67-4, pp. 103–107.
7. Zemlyanskaya E. N. [Educational Situations as a Unit of Events in the Educational Process]. In: *Nauka i shkola* [Science and School], 2020, no. 3, pp. 83–92.
8. Iokhvidov V. V. [Consolidation of educational material and the use of the main links of the learning process in order to increase the effectiveness of the lesson]. In: *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Actual issues of modern pedagogy: materials of the IX International scientific conference]. Samara, Asgard Publ., 2016, pp. 6–10.
9. Kargopolov I. S. [Updating the learning process]. In: *Molodoj uchyonyj* [Young scientist], 2019, no. 12 (250), pp. 265–266.
10. Kotlyarova T. S. [Interdisciplinary connections planning to form professionally significant qualities of future teachers]. In: *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya* [The Science of Man: Humanitarian Researches], 2021, no. 15 (2), pp. 154–158.
11. Kunashenko M. I., Matyushkina A. A. [Dynamics of intellectual confidence in problem solving]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya* [Lomonosov Psychology Journal], 2023, no. 3, pp. 98–119.
12. Nikolov N. O. [Participation of young teachers of additional professional education institutions in research teams as a condition for the development of scientific thinking style]. In: *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov* [Scientific support for the system of advanced training of personnel], 2020, no. 2 (43), pp. 80–97.
13. Samigullina G. S. [Implementation of a competence-creative approach by means of using complex integrated tasks]. In: *Filologiya i kul'tura* [Philology and Culture], 2010, no. 20, pp. 263–268.
14. Talagaeva Yu. A., Varushkina A. V., Kalgina E. A. [Using the Technology of Collective Peer Learning in Foreign Language Classes at a Non-Linguistic University]. In: *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Theory & Practice], 2022, no. 7 (5), pp. 496–500.
15. Khitruk E. B. [New game solutions in education: gamification as a technology for the formation of critical thinking]. In: *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya* [Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science], 2022, no. 65, pp. 171–177.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Балтыков Арслан Константинович – старший преподаватель кафедры Природообустройства и охраны окружающей среды Калмыцкого государственного университета им. Б. Б. Городовикова; e-mail: balars90@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Arslan K. Baltykov – Senior lecturer of the Department of Nature management and environmental protection of Kalmyk State University named after B. B. Gorodovikov; e-mail: balars90@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Балтыков А. К. Стимулирование познавательной активности студентов путём моделирования образовательных ситуаций // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 131–140. DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-131-140

FOR CITATION

Baltykov A. K. Stimulating students' cognitive activity by modeling educational situations. In: *Moscow Pedagogical Journal*. 2025, no. 1, pp. 131–140. DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-131-140

УДК 376.1

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-141-153

МЕТОДЫ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Беженцев А. А., Игошин Н. А.

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

119571, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 82, стр. 1, Российская Федерация

Аннотация

Цель – рассмотреть особенности воспитания курсантов и слушателей в образовательных организациях МВД России, раскрыть методы их нравственно-правового воспитания.

Методология и методы. Для решения поставленных задач исследования использовался комплекс методов: междисциплинарный анализ научной литературы, системный анализ, структурно-функциональный анализ, документальная экспертиза, систематизация, обобщение, синтез.

Результаты. В научной статье отдельно рассмотрены цели, задачи и функции правового и духовно-нравственного воспитания, обосновывается возможность их объединения в один термин «нравственно-правовое воспитание курсантов и слушателей». Выделены *три группы методов нравственно-правового воспитания в образовательных организациях МВД России*: 1) методы формирования навыков и привычек общественно признаваемого поведения, опыта общественных отношений; 2) методы формирования сознания; 3) методы поощрения и наказания: стимулирование развития качеств личности, которые одобряются в современном российском обществе.

Теоретическая и/или практическая значимость исследования состоит в обосновании необходимости корректировки категориально-понятийного аппарата осуществления воспитательной работы в образовательных организациях МВД России. Решение теоретико-методологических задач организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел позволяет совершенствовать деятельность правоохранительных органов в соответствии с современными запросами общества и задачами, стоящими перед органами исполнительной власти.

Выводы. Система нравственно-правового воспитания в образовательных организациях МВД России является важной и необходимой составляющей воспитательного процесса. Её совершенствование, включая сделанные авторами предложения, позволит Министерству внутренних дел Российской Федерации посредством ведомственного нормативно-правового регулирования поддерживать высокую правовую культуру сотрудников, чувство социальной справедливости, добросовестность и сознательное отношение к поддержанию служебной дисциплины. От уровня общей культуры, компетентности, честности, уважения права, преданности долгу зависит не только юридически грамотная реализация полицейским правовых норм, но и общественное мнение вокруг его функций в социуме, социально-психологический климат в трудовом коллективе, наконец, престиж права, закона и правоохранительных органов.

Ключевые слова: мораль, нравственность, право, воспитание, правовое воспитание, духовно-нравственное воспитание, нравственно-правовое воспитание, образовательные организации, МВД России

MORAL AND LEGAL EDUCATION OF CADETS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

A. Bezhentsev, N. Igoshin

*The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
pr-t Vernadskogo, 82/1, Moscow, 119571, Russian Federation*

Abstract

Aim. To examine the specifics of the education of cadets and students in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, to reveal the methods of their moral and legal education.

Methodology and methods. To solve the research tasks, a set of methods was used: interdisciplinary analysis of scientific literature, system analysis, structural and functional analysis, documentary expertise, systematization, generalization, synthesis.

Results. The scientific article separately examines the goals, objectives and functions of legal and moral education, substantiates the possibility of combining them into one term “moral and legal education of cadets and trainees”. Three groups of methods of moral and legal education in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia are identified: 1) methods of forming skills and habits of socially recognized behavior, experience of public relations; 2) methods of forming consciousness; 3) methods of encouragement and punishment: stimulating the development of personality qualities that are approved in modern Russian society.

Theoretical and/or practical significance. The study substantiates the need to adjust the categorical and conceptual apparatus of educational work in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The solution of theoretical and methodological problems of organizing moral and psychological support for the activities of internal affairs agencies allows improving the activities of law enforcement agencies in accordance with modern demands of society and the tasks facing executive authorities.

Conclusions. The system of moral and legal education in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia is an important and necessary component of the educational process. Its improvement, including the proposals made by the authors, will allow the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, through departmental normative and legal regulation, to maintain a high legal culture of employees, a sense of social justice, conscientiousness and a conscious attitude to maintaining service discipline. Not only the legally competent implementation of legal norms by a police officer, but also public opinion around his functions in society, the socio-psychological climate in the work collective, and finally, the prestige of the law as a science, laws and law enforcement agencies depend on the level of general culture, competence, honesty, respect for the law, and devotion to duty.

Keywords: morality, morals, law, education, legal education, moral education, moral and legal education, educational organizations, the Ministry of Internal Affairs of Russia

ВВЕДЕНИЕ

Современное состояние социально-экономического и общественно-политического развития Российской Федерации, её продуктивное стремление к самым высоким позициям в мировом сообществе обусловили необходимость повышения духовно-нравственного развития населения, уровня правовой образованности

граждан на основе достижений отечественной и зарубежной юридической и психолого-педагогической науки, передового опыта организации воспитательной работы среди населения. Достижение высоких результатов возможно при условии надлежащего функционирования национальной системы образования, развитие которой должно стать базисом

воспроизводства интеллектуального, духовного потенциала народа, всеобщего национального объединения, упрочения государственности и преумножения достижений, сделанных предыдущими поколениями.

Вопросы всестороннего воспитания курсантов и слушателей в ведомственных образовательных организациях МВД России всегда являлись предметом изучения исследователей. Только в 2023 г. ведущими изданиями, публикующими результаты научных исследований, были опубликованы статьи по теоретико-методологическому обоснованию патриотического воспитания (Е. А. Васкина, С. А. Волкова, А. С. Петелин) [2; 5; 16;]; по обобщению инновационного опыта социального воспитания (Е. А. Никитская; И. Г. Евсеева) [15, с.260]; по влиянию педагогических способностей профессорско-преподавательского состава на процесс обучения и воспитания (А. А. Зуйкова, А. Н. Осипова, А. С. Пухов) [8, с.233]; по содержанию методов педагогического воспитания курсантов и слушателей (О. В. Свиарева, А. В. Лихоткина) [17, с.151]; по специфике исследований процесса формирования духовно-нравственных ценностей (С. Н. Кипреев) [10, с.137].

Такое внимание к вопросам духовно-нравственного воспитания [3; 4; 12; 18; 19] вызвано не только чисто научным интересом, но и необходимостью реализации на практике задач, поставленных в Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

Нравственное и правовое воспитание, как в общегосударственных, так и в ведомственных нормативных актах выделены в отдельные направления воспитательной работы, но с учётом специфики правоохранительной деятельности правовое и нравственное воспитание должно осуществляться в комплексе.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель и задачи исследования. В соответствии с целью, которую авторы поставили перед собой, в ходе описываемого исследования последовательно были решены следующие задачи:

Во-первых, рассмотрена роль образовательных организаций МВД России в системе морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел.

Во-вторых, выявлены особенности организации правового и духовно-нравственного воспитания в образовательных организациях МВД России.

В-третьих, предложены методы нравственно-правового воспитания курсантов и слушателей курсов МВД России.

Образовательные организации МВД России в системе морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел

Ещё совсем недавно в СМИ высказывались предложения о переподчинении ведомственных учебных заведений *Министерства внутренних дел Российской Федерации* (МВД России) *Министерству науки и высшего образования Российской Федерации* (Минобрнауки России) в контексте масштабного совершенствования системы воспитания обучающихся. По нашему мнению, такое предложение можно назвать скорее импульсивным, чем достаточно обоснованным. Это мнение сформировалось в результате глубокого изучения существующих позиций, которые находят своё отражение в различных публикациях и выступлениях на научно-представительских форумах и опыте работы, накопленном в образовательных организациях МВД России по подготовке кадров, так:

1. Мы глубоко убеждены, что должны существовать различные (закрытые, открытые и полукрытые) организационные формы высшего образования, свободно конкурирующие между собой. Это

будет способствовать не только углублению специализации высшего образования, но и постоянному взаимообогащению его организационных форм.

2. МВД России должно иметь возможности влиять на формирование профессорско-преподавательского состава, чтобы тысячи опытных практиков, способных к педагогической деятельности и научному поиску, не были «потеряны» для системы подготовки кадров органов внутренних дел, т. к. обеспечить специализированную подготовку может только коллектив, максимально приближённый к практике правоохранительной деятельности.

3. Самым тяжёлым последствием переподчинения мог бы стать разрыв связей высшей школы с практической деятельностью сотрудников полиции. Благодаря внутриведомственному взаимодействию образовательных организаций МВД России с его территориальными органами существует возможность организации ситуационно-имитационного обучения курсантов и слушателей. В результате выпускники учебных заведений МВД России приходят в органы внутренних дел не только готовыми выполнять профессиональные задачи, но и получив необходимое профессиональное воспитание, основанное на нравственно-правовых традициях ведомства.

4. Гражданский статус студентов не позволит в полной мере допустить их к изучению целого ряда специальных дисциплин, в частности таких, как: оперативно-розыскная деятельность, тактико-специальная подготовка, делопроизводство и режим секретности и др. Снизится уровень здоровья и физической подготовленности.

5. Потеря образовательных организаций МВД России ведомственной принадлежности могла бы иметь негативные последствия и в области морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел. Такие последствия коснулись бы процессов

прохождения государственной службы обучающимися, и, как следствие, отрыв от традиционных духовно-нравственных подходов к осознанию значимости профессиональной деятельности.

6. Служба в органах внутренних дел предусматривает наличие особых свойств личности сотрудника органов внутренних дел [1 с. 31]. Сегодня мы имеем сформированную, апробированную и хорошо зарекомендовавшую себя систему профессионального отбора. Наиболее эффективно она проявляет себя в период поступления в образовательные организации МВД России. В процессе подготовки осуществляется необходимое воспитательное воздействие и естественное отсеивание курсантов (слушателей), не соответствующих существующим духовным и нравственным стандартам.

7. Образовательные организации МВД России гарантируют лицам, получающим диплом, трудоустройство по специальности.

Таким образом, подтверждается тезис, что ведомственное правоохранительное образование является необходимой составляющей системы подготовки кадров для государственной службы Российской Федерации [11, с. 70], основная задача которой – создание педагогических условий для духовного и нравственного роста личности, воспитание сотрудников, обладающих: а) необходимым объёмом профессиональных компетенций; б) высокими морально-психологическими качествами; в) сформированными духовно-нравственными принципами; г) устойчивыми к внешнему воздействию жизненными ориентирами [13, с. 30].

Особенности организации правового и духовно-нравственного воспитания в образовательных организациях МВД России

Духовно-нравственное и правовое воспитание сотрудников органов внутренних дел требует от руководителей подразделений, педагогического состава, сотрудников подразделений мораль-

но-психологического обеспечения, ветеранских организаций и других субъектов морально-психологического обеспечения постоянной работы по формированию: а) справедливого, внимательного, доброжелательного, беспристрастного отношения к делу; б) уважения к человеческому достоинству, неприятия дискриминации, жестокого или унижающего поведения; в) уважения естественных прав человека, законных интересов и свобод; г) готовности оказать помощи и защиту в пределах служебных полномочий и исходя из общечеловеческих духовно-нравственных ценностей; д) являться образцом личного поведения в служебных и внеслужебных отношениях, быть честным, вежливым, тактичным, внешне чистоплотным и внутренне дисциплинированным.

Правовое воспитание

Целью проведения политико-воспитательной работы с сотрудниками органов внутренних дел является формирование личности сотрудника как гражданина, патриота и профессионала, а также на закрепление в его сознании соответствующих знаний, ценностных ориентиров, взглядов, убеждений, установок и чувств¹. Правовое воспитание, являясь одним из пяти основных направлений политико-воспитательной работы в системе морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел, позволяет воздействовать на правовое сознание и правовую культуру курсантов (слушателей), обеспечивая соблюдение правовых актов в ходе исполнения служебных обязанностей и в повседневной жизни, прививая чувство личной ответственности.

Цель правового воспитания сотрудников органов внутренних дел позволяет

сформулировать его задачи: 1) воспитание уважения прав и свобод человека, его достоинства, осознание роли сотрудников органов внутренних дел в реализации и обеспечении его прав и свобод; 2) закрепление в сознании курсантов (слушателей) правовых установок, правовых убеждений, правовых навыков, правовых умений и правовых чувств; 3) формирование правового мышления, воли, умелого реагирования в нестандартных ситуациях; 4) формирование чувства справедливости и нетерпимости к неправомерным поступкам; 5) формирование уважения к законному решению.

В процессе достижения целей и задач реализуются возложенные на *правовое воспитание функции. Определим следующие функции правового воспитания курсантов (слушателей) МВД России: 1) познавательная* – это передача обучающимся определённой суммы правовых знаний, навыков и умений; 2) *обеспечивающая* – формирование правовых идей, чувств, убеждений и выработка установки на правомерное поведение; 3) *регулятивная*, сущность которой состоит в коррекции девиантного поведения, преодоление отрицательных качеств и черт характера.

Правовое воспитание тесно связано с *духовно-нравственным воспитанием*, которое имеет свою теоретическую базу и охватывает содержание и эффективность практики политико-воспитательной работы. Это обусловлено пониманием как самого понятия «право», так и осознанием сущности морали, которые направлены на регулирование поведения человека. Общая закономерность взаимодействия права и морали состоит в том, что нормы права отражают нормы морали. При этом нормы морали имеют гораздо более широкую сферу применения, чем правовые нормы. Нравственное сознание определяет поведение человека в обществе и обеспечивается общественным мнением и самодисциплиной личности [14, с.90]. Поведение же субъектов

¹ См. п. 18 Приказа МВД России от 27 августа 2024 г. №500 «Об утверждении Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации». URL: pravo.gov.ru (дата обращения: 20.09.2024).

правоотношений регулируется государством и определяется как правомерное или неправомерное.

Духовно-нравственное воспитание

С давних времён в педагогике закрепилось положение о решающей роли духовно-нравственного воспитания в развитии личности. Только оно обеспечивает формирование у неё благотворительного характера и доброжелательного отношения к людям. Духовно-нравственное воспитание: а) вносит весомый вклад в дело формирования у будущих правоохранителей адекватного отношения к труду (повышает сознание); б) развивает духовные потребности, формирует специфический подход к познанию явлений жизни. Ценность морали в системе морально-психологического обеспечения деятельности МВД России заключается в том, что она существенно снижает в личности уровень социального конформизма, слепого подражания уже существующему мнению.

Предложенная в 2022 году Концепция развития системы образования МВД России¹ предполагает, что одной из главных задач развития отраслевого образования является формирование у выпускников отраслевых учебных заведений высоких профессиональных и морально-психологических качеств сотрудника полиции как гражданина-патриота Российской Федерации. Подчеркнём, что важнейшей составляющей воспитания есть нравственность личности. Она содержит такие гуманистические черты, как: доброта; отзывчивость; милосердие; толерантность; совесть; честность; уважение; правдивость; трудолюбие; справедливость; достоинство; терпимость к людям;

уважение и любовь к своим родителям, роду.

Определяя сущность и понятие духовно-нравственного воспитания курсантов (слушателей) считаем, что – это целенаправленный процесс формирования у человека этических знаний, нравственных потребностей, идейно-моральных убеждений, качеств и чувств, устойчивых и привычных норм поведения, соответствующих надлежащему моральному идеалу на основе усвоения духовно-нравственных ценностей, норм и принципов морали, а также участия в практической правоохранительной деятельности [6, с.486].

В таком случае цель духовно-нравственного воспитания в образовательных организациях МВД России – формирование у курсантов (слушателей) нравственных основ жизни и смыслов будущей служебной деятельности. Оно должно осуществляться на основе гуманистического отношения к людям, практической реализации принципа отзывчивости, уважительного отношения к проблемам человека.

Цель духовно-нравственного воспитания конкретизируется через систему его задач, которую мы предлагаем развивать по четырём направлениям:

1. *Воспитание нравственно-ценностного отношения к людям:* миролюбие; доброжелательность; помощь другим; деликатность; тактичность; вежливость; умение прощать и извиняться; искусство противостоять проявлениям несправедливости, жестокости, зла.

2. *Воспитание чувства истинной любви к Родине:* уважение и гордость за своих родителей, род, народ, место, где ты родился, живёшь; освоение традиций, обрядов, истории и культуры своего народа; осознание принадлежности к державе, народу; уважение истинной истории своего народа, государства; формирование навыков взаимодействия в семье, обществе, соблюдения традиций бесконфликтного проживания с другими наро-

¹ Приказ МВД России от 11 мая 2022 г. № 320 «Об утверждении Порядка разработки и утверждения программы развития федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Министерства внутренних дел Российской Федерации» (документ не вступил в силу).

дами; поддержка духовно-нравственных ценностей нашей многонациональной страны, общечеловеческих ценностей.

3. *Воспитание трудолюбия*: умение и желание работать, ответственность за результат своего труда; требовательность к себе, обязательность, добросовестность, аккуратность, умение работать с другими, уважение к труду других.

4. *Воспитание ценностного отношения к собственному «Я»*: самоуважение; скромность; требовательность; ответственность; критичность; самокритичность; чувство гордости и стыда.

Рассмотрев понятие и составляющие духовно-нравственного воспитания сотрудников правоохранительного органа, предлагаем перейти к *задачам духовно-нравственного воспитания*, к которым целесообразно отнести:

1. Привитие курсантам (слушателям) знаний и понимание сущности содержания норм морали, её важности в жизни людей, в целостном создании государства и служебной правоохранительной деятельности.

2. Формирование личных привычек нравственного поведения на службе и в быту.

3. Закрепление чувства верности Присяге сотрудника правоохранительного органа, кодекса чести сотрудника правоохранительного органа и этического кодекса сотрудника правоохранительного органа, любви к своей профессии, преданности, ответственности, добросовестности при исполнении служебных обязанностей.

4. Воспитание стремления к укреплению авторитета и уважительности профессии сотрудника органов внутренних дел.

5. Развитие осознания роли сотрудника органов внутренних дел (полиции) в реализации и обеспечении прав и свобод граждан.

6. Привитие необходимости формирования высокой требовательности к себе, своему поведению, порядочности,

честности, стремление к постоянному самосовершенствованию.

Согласно задачам, *духовно-нравственное воспитание* выполняет определённые функции, к которым предлагаем отнести познавательную и регулятивную.

В частности, *познавательная функция* состоит в передаче знаний о морали, ценности соблюдения её норм в обществе; формировании верного восприятия обязанностей правоохранителя и роли норм морали в его профессии. *Регулятивная функция* состоит в недопущении аморального поведения или совершении правонарушений.

Рассмотрев отдельно правовое и духовно-нравственное воспитание, следует обратить внимание на наличие между ними взаимной связи. Она обусловлена тем, что духовно-нравственное воспитание опирается на существующие, общественно признаваемые правила поведения, которые по сути являются нормами права, а правовое воспитание нуждается в формировании нравственных установок. Наличие такого соотношения позволяет авторам предложить объединение понятий нравственного и правового воспитания в один термин «нравственно-правовое воспитание» и изложить его как «целенаправленную деятельность субъектов воспитательного процесса, направленную на формирование и развитие качеств личности правоохранительного типа поведения» [9, с.230], которой свойственны высокая нравственность и правовое сознание.

Нравственно-правовое воспитание с позиции педагогической системологии¹ – это совокупность элементов, между которыми существует закономерное взаимодействие. Система воспитания курсантов (слушателей) в образовательных организациях МВД России задействует процессы мышления и познания. Поэтому нравственно-правовое воспитание – это

¹ Бордовская Н. В. Педагогическая Системология: учебное пособие. М.: Дрофа, 2009. 464 с.

совокупность основных элементов, оказывающих влияние на профессиональное развитие личности сотрудника правоохранительных органов – личности правоохранительного типа поведения [7, с.19].

Методы нравственно-правового воспитания курсантов образовательных организаций МВД России

По нашему мнению, под *методами нравственно-правового воспитания* необходимо понимать совокупность приёмов и способов педагогического взаимодействия субъектов морально-психологического обеспечения по формированию нравственных и профессиональных качеств, которые отвечают целям и задачам нравственно-правового воспитания, их мы сформулировали выше.

Применяемые методы нравственно-правового воспитания соотносятся с особенностями статуса применяющего их субъекта и специфики педагогического взаимодействия с объектом, к которому или которым они применяются. Выделим *три группы методов нравственно-правового воспитания в учебных заведениях МВД России*: *первая группа* – методы формирования навыков и привычек общественного поведения, опыта общественных отношений: ситуационно-имитационное обучение, направленное на получение опыта общественных отношений и норм общественного поведения; организация общественно-полезной деятельности обучающихся; *вторая группа* – методы формирования сознания: лекции; доклад; беседа; диспут; дискуссия; митинг; служебное совещание и т. д.¹; *третья группа* – методы поощрения и наказания: стимулирование раз-

вития качеств личности, которые определены нормативными и методическими документами МВД России (качества личности правоохранительного типа поведения) [9, с. 231].

В качестве примеров хотелось бы остановиться на описании следующих методов:

Метод убеждения относится ко второй группе методов и заключается в восприятии курсантом (слушателем) определённой информации и добровольном, сознательном её усвоении. Используется на индивидуальных и групповых беседах, на лекционных и практических занятиях. Базируется на таком доказывании информации субъектом нравственно-правового воспитания, когда данная информация превращается в собственные убеждения курсанта (слушателя). К примеру, курсовой офицер, доводя до обучающегося требования Кодекса профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации, излагает данную информацию не в приказной форме, а объясняет и даёт понять, что сотрудник правоохранительных органов может вести себя именно так и никак иначе.

Метод примера заключается в целенаправленном влиянии субъектов нравственно-правового воспитания на объект. Используется постоянно, независимо от вида деятельности, осуществляемой субъектом. Базируется на личном авторитете и примере субъекта нравственно-правового воспитания. Курсовой офицер, преподаватель или другой субъект нравственно-правового воспитания должен своим поведением, внешним видом подавать пример курсанту (слушателю) и не только в служебное время.

Метод упражнений предполагает побуждение курсанта (слушателя) к усвоению теоретических знаний. Используется на лекционных и семинарских занятиях, а также в ходе ситуационно-имитационных и интегрированных занятий. Он базируется на получении информации, её изучении, усвоении и применении.

¹ См. п. 23 Приказа МВД России от 27 августа 2024 г. №500 «Об утверждении Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации» / официальный интернет-портал правовой информации (pravo.gov.ru) 20 сентября 2024 г. № 0001202409200024.

Субъект воспитательного процесса, предоставляя определённую информацию, например, по правовым наукам или основам морали, проверяет состояние её усвоения и умение её применения.

Метод соревнований состоит в побуждении курсанта (слушателя) проявить себя, быть активным, быть лучше. Используется при индивидуальных беседах, коллективных обсуждениях и повседневной жизни. Базируется на приведении положительных примеров, предоставлении индивидуальных поручений. Например, во время организации и проведения спортивных соревнований или конкурса художественной самодеятельности, брейн-рингов или конкурса «Лучшая комната».

Метод критики и самокритики характеризуется обнаружением недостатков у курсанта (слушателя) субъектом нравственно-правового воспитания или самим объектом (в случае самовоспитания). Используется при индивидуальных и коллективных беседах. Базируется на выявлении ошибочных решений или примерах противоправного поведения. Например, начальник курса, проводя курсовые сборы, указывает на обучающихся, отстающих в обучении или, когда курсант (слушатель), сам понимая свои недостатки, недоволен собой.

Метод поощрения состоит в активном стимулировании, побуждении курсанта (слушателя) к позитивной профессиональной и творческой деятельности.

Метод взыскания проявляется из-за мер воздействия на личность, создающих отрицательный эмоциональный настрой.

Диагностическая беседа состоит в личном общении с подчинённым с целью привлечения его к сотрудничеству и получению определённой информации о его личности. При умелом проведении беседы можно выявить личные переживания курсанта (слушателя), его оценку положения дел в коллективе, отношение к ближайшему окружению и начальникам. Как итог определяется своеобраз-

ный «диагноз», на основе которого и будет осуществляться дальнейшая индивидуальная работа с конкретным лицом.

Наблюдение подразумевает наличие чёткой цели и детальной фиксации результатов. При изучении индивидуальных особенностей, как правило, применяется выборочное наблюдение, в ходе которого появляются определённые черты, особенности поведения, качества личности. Эти наблюдения фиксируются в записной книжке, журналах (в т. ч. электронных).

Диагностический эксперимент позволяет выявить способность курсанта (слушателя) воспринимать воспитательное влияние и отвечать на него изменениями поведения в положительном направлении. Изучение документации отражает ход и результаты формирования мировоззрения курсанта (слушателя), его общую и специальную профессиональную подготовку. Этот метод позволяет проанализировать за определённый срок воспитательного влияния уровень получения профессиональных умений и навыков, усвоение нравственно-правовых норм, правил этикета, а также отследить динамику развития коллектива. Полученные результаты сравниваются с итогами прошедшей деятельности, что позволяет выявить тенденции и внести коррективы в организацию и проведение воспитательной работы.

Обобщение независимых характеристик происходит при сборе, изучении, обобщении и анализе как можно большего числа сведений о курсанте (слушателе). При этом информация поступает от ближайшего окружения, руководителей, коллег.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Объективная оценка деятельности и поведения курсанта (слушателя) заключается в психологическом воздействии, реализуемом посредством обсуждения, анализа, обобщения и объективной оцен-

ки деятельности и поведения, направленном на устранение имеющихся ошибок и негативных проявлений, развитие ответственности за своё поведение и результаты деятельности коллектива.

В основе такого метода, как оказание помощи в построении системы представлений и убеждений, заложена активизация мышления, памяти и познавательных процессов с целью расширения представлений о том или ином явлении, объекте, проблеме.

Целью метода ситуационно-имитационного обучения является формирование необходимых для решения профессиональных задач компетенций. В данном случае речь идёт не об одном поступке курсанта (слушателя), а о системе его поступков, определённой линии поведения.

Некоторые из рассмотренных выше методов воспитательной работы являются альтернативными, т. е. используемыми разными науками: педагогикой, психологией, социологией и рядом юридических

наук, в том числе и административным правом.

Рассмотрев сущность и систему нравственно-правового воспитания в образовательных организациях МВД России, приходим к выводу, что она является важной и необходимой составляющей образовательного процесса. Подчёркнём, что Министерство внутренних дел Российской Федерации стремится поддерживать высокую правовую культуру сотрудников, чувство социальной справедливости, добросовестность и сознательное отношение к поддержанию служебной дисциплины. От уровня общей культуры, компетентности, честности, уважения к закону, преданности долгу зависит не только юридически грамотная реализация полицейским своих функций, но и общественное мнение вокруг его роли в социуме, социально-психологический климат в служебном коллективе и наконец, престиж правоохранительных органов.

Дата поступления в редакцию 15.04.2024

ЛИТЕРАТУРА

1. Беженцев А. А., Игошин Н. А. Правовая культура и правовая активность личности: роль в обеспечении прав и свобод // Московский юридический журнал. 2023. №4. С. 25–34.
2. Богданов И. В., Струкова О. Н. Роль и значение патриотического воспитания // Материалы X Научно-практической конференции с международным участием «Актуальные вопросы современной науки и образования» / Мурманск, 27 февраля 2023 года / под общей ред. Е. М. Красовой. Чебоксары: Среда, 2023. С. 15–21.
3. Боргояков С. А. Концептуальные основания формирования духовно-нравственных ценностей в многонациональной России // Педагогика. 2023. Т. 87. №11. С. 22–37.
4. Буланкина Н. Е., Соболев А. Г. Методологическая готовность педагога-наставника к реализации духовно-нравственного воспитания современной молодёжи // Московский педагогический журнал. 2023. №4. С. 16–29.
5. Васкина Е. А. К вопросу о патриотическом воспитании курсантов образовательных учреждений МВД России // Педагогическое образование. 2023. Т. 4. №1. С. 11–14.
6. Веселова Е. К. Значение этико-центрированной концепции человека С. Л. Рубинштейна для психологии духовно-нравственного воспитания // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2022. № 5. С. 486–490.
7. Душкин А. С., Гейжан Н. Ф., Игошин Н. А. Полицейская педагогика: монография. СПб: Издательство Санкт-Петербургского университета МВД России, 2019. 168 с.
8. Зуйкова А. А., Осипова А. Н., Пухов А. С. Роль педагогических способностей в процессе обучения и воспитания курсантов образовательных организаций МВД России // Вестник экономической безопасности. 2023. №3. С. 232–236.
9. Игошин Н. А. Актуальные проблемы формирования личности правоохранительного типа в государственном образовательном учреждении Министерства внутренних дел Российской Федерации // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2012. №3 (55). С. 229–232.

10. Кипреев С. Н. Специфика исследований процесса формирования духовно-нравственных ценностей в Краснодарском университете МВД России // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. №4 (68). С. 237–248.
11. Ксенофонтов В. А. Формирование личности офицера в контексте военной безопасности // Научная мысль. 2022. Т. 19. № 1-1 (43). С. 69–77.
12. Логунова Е. П. Духовно-нравственная составляющая в педагогике высшей школы как основа высших мотиваций жизни // Материалы IX Международной межвузовской научно-методической конференции: «Инновационные технологии в педагогике высшей школы» / Санкт-Петербург, 28 декабря 2023 года. СПб.: Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва, 2023. С. 326–331.
13. Марченко Г. В. Образовательные и воспитательные технологии формирования нравственных основ будущей профессиональной деятельности курсантов и слушателей вузов системы МВД России // Инновационные методы и образовательные технологии подготовки сотрудников органов внутренних дел: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / Ростов-на-Дону, 26 сентября 2018 года. Ростов-на-Дону, Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2018. С. 26–34.
14. Марченко Г. В. Профессионально-нравственное воспитание сотрудников органов внутренних дел и профилактика коррупции // Профилактика коррупции в органах внутренних дел: нормативно-правовое обеспечение, практическая реализация, пути совершенствования: материалы внутриведомственной научно-практической конференции / Санкт-Петербург, 9 декабря 2020 года. СПб.: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2020. С. 87–91.
15. Никитская Е. А., Евсеева И. Г. Инновационный опыт осуществления социального воспитания в контексте профессиональной социализации курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России // Вестник экономической безопасности. 2023. №2. С. 260–266.
16. Петелин А. С., Волкова С. А. Теоретико-методологическое обоснование патриотического воспитания курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2023. №1 (298). С. 56–61.
17. Свиная О. В., Лихоткина А. В. Содержание методов педагогического воспитания курсантов образовательных организаций МВД России // Защити меня. 2023. №2. С. 150–154.
18. Семенов К. Б., Семенова А. С., Хлызова И. В. Проблемы нравственного воспитания в России: история, теория, практика // Московский педагогический журнал. 2021. №3. С. 19–26.
19. Скопа В. А. Нравственное воспитание учащихся: общественно-педагогическая проблема // Обзор педагогических исследований. 2023. Т. 5. №4. С. 165–169.

REFERENCES

1. Bezhtentsev A. A., Igoshin N. A. [Legal culture and legal activity of the individual: the role in ensuring rights and freedoms]. In: *Moskovskij yuridicheskij zhurnal* [Moscow Law Journal], 2023, no. 4, pp. 25–34.
2. Bogdanov I. V., Strukova O. N. [The role and importance of patriotic education]. In: Krasova E. M., ed. *Materialy X Nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem «Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki i obrazovaniya»* / Murmansk, 27 fevralya 2023 goda [Proceedings of the X Scientific and Practical Conference with international participation "Topical issues of modern science and education" / Murmansk, February 27, 2023]. Cheboksary, Sreda Publ., 2023, pp. 15–21.
3. Borgoyakov S. A. [Conceptual foundations of formation of spiritual and moral values in the context of ethnocultural diversity in Russia]. In: *Pedagogika* [Pedagogy], 2023, vol. 87, no. 11, pp. 22–37.
4. Bulankina N. E., Sobolev A. G. [Methodological readiness of mentoring to spirituality & moral education of the youth]. In: *Moskovskij pedagogicheskij zhurnal* [Moscow pedagogical journal], 2023, no. 4, pp. 16–29.
5. Vaskina E. A. [On the issue of patriotic education of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie* [Pedagogical education], 2023, vol. 4, no. 1, pp. 11–14.
6. Veselova E. K. [The role of S.L. Rubinstein's ethically-centered concept of a human for the psychology of moral and values education]. In: *Gercenovskie chteniya: psichologicheskie issledovaniya v obrazovanii* [Herzen Readings: psychological research in education], 2022, no. 5, pp. 486–490.

7. Dushkin A. S., Geizhan N. F. Igoshin N. A. *Policejskaya pedagogika: monografiya* [Police pedagogy: monograph]. St. Petersburg, Publishing House of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2019. 168 p.
8. Zuikova A. A. Osipova A. N., Pukhov A. S. [The role of pedagogical abilities in the process of training and education of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. In: *Vestnik ekonomicheskoy bezopasnosti* [Bulletin of Economic Security], 2023, no. 3, pp. 232–236.
9. Igoshin N. A. [Actual problems of formation of a law enforcement type personality in a state educational institution of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation]. In: *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 2012, no. 3 (55), pp. 229–232.
10. Kipreev S. N. [Specifics of research on the process of formation of spiritual and moral values at the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. In: *Uchyonye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific Notes. Electronic scientific journal of Kursk State University], 2023, no. 4 (68), pp. 237–248.
11. Ksenofontov V. A. [Formation of the officer's personality in the context of military security]. In: *Nauchnaya mysl'* [Scientific Thought], 2022, vol. 19, no. 1-1 (43), pp. 69–77.
12. Logunova E. P. [Spiritual and moral component in higher education pedagogy as the basis for higher motivations in life]. In: *Materialy IX Mezhdunarodnoj mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoy konferencii: «Innovacionnye tekhnologii v pedagogike vysshej shkoly» / Sankt-Peterburg, 28 dekabrya 2023 goda*. St. Petersburg, Military Academy of Logistics named after General of the Army A. V. Khrulyov, 2023, pp. 326–331.
13. Marchenko G. V. [Educational and upbringing technologies for the formation of moral foundations of future professional activities of cadets and students of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. In: *Innovacionnye metody i obrazovatel'nye tekhnologii podgotovki sotrudnikov organov vnutrennih del: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Rostov-na-Donu, 26 sentyabrya 2018 goda* [Innovative methods and educational technologies for training employees of internal affairs bodies: collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference / Rostov-on-Don, September 26, 2018]. Rostov-on-Don, Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2018, pp. 26–34.
14. Marchenko G. V. [Professional and moral education of employees of internal affairs bodies and corruption prevention]. In: *Profilaktika korruptcii v organah vnutrennih del: normativno-pravovoe obespechenie, prakticheskaya realizaciya, puti sovershenstvovaniya: materialy vnutrivedomstvennoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Sankt-Peterburg, 9 dekabrya 2020 goda* [Prevention of corruption in internal affairs bodies: regulatory framework, practical implementation, ways of improvement: materials of the intradepartmental scientific and practical conference / St. Petersburg, December 9, 2020]. St. Petersburg, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia Publ., 2020, pp. 87–91.
15. Nikitskaya E. A., Evseeva I. G. [Innovative experience of social education in the context of professional socialization of cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. In: *Vestnik ekonomicheskoy bezopasnosti* [Bulletin of Economic Security], 2023, no. 2, pp. 260–266.
16. Petelin A. S., Volkova S. A. [Theoretical and methodological basis of cadets and trainees' patriotic upbringing of educational organizations of the Russian Ministry of Internal Affairs]. In: *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Izvestia Voronezh State Pedagogical University], 2023, no. 1 (298), pp. 56–61.
17. Svinareva O. V., Likhochkina A. V. [Content of methods of pedagogical education of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. In: *Zashchiti menya* [Protect me], 2023, no. 2, pp. 150–154.
18. Semenov K. B., Semenova A. S., Khlyzova I. B. [Problems of moral education in Russia: history, theory, practice]. In: *Moskovskij pedagogicheskij zhurnal* [Moscow pedagogical journal], 2021, no. 3, pp. 19–26.
19. Skopa V. A. [Moral education of students: a social and pedagogical problem]. In: *Obzor pedagogicheskikh issledovanij* [Review of pedagogical research], 2023, vol. 5, no. 4, pp. 165–169.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Беженцев Александр Анатольевич – кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры уголовного права Северо-Западного института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации;
e-mail: adovd@mail.ru

Игошин Николай Алексеевич – кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры конституционного и административного права Северо-Западного института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации;
e-mail: n_a_igoshin@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Alexander A. Bezhtentsev – Cand. Sci. (Law), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Criminal Law of the Northwestern Institute of Management of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration;
e-mail: adovd@mail.ru

Nikolai A. Igoshin – Cand. Sci. (Law), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Constitutional and Administrative Law of the Northwestern Institute of Management of the Russian Academy of National Economy and Public Administration;
e-mail: n_a_igoshin@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Беженцев А. А., Игошин Н. А. Методы нравственно-правового воспитания курсантов образовательных организаций МВД России // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 141–153.
DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-141-153

FOR CITATION

Bezhtentsev A. A., Igoshin N. A. Moral and legal education of cadets in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. In: Moscow Pedagogical Journal. 2025, no. 1, pp. 141–153.
DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-141-153

УДК 378

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-154-167

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ: МОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СТАРТАП»

Крежевских О. В.*Тюменский государственный университет**625003, Тюменская область, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6, Российская Федерация*

Аннотация

Цель статьи – на основе анализа публикаций и педагогического опыта, представленного в открытых источниках, представить программу элективного курса для будущих педагогов «Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: мой педагогический стартап» и определить его результативность.

Методология и методы. Исследование опирается на методологию системного и компетентностного подходов в области высшего образования. В качестве методов исследования выступали: анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблемам трансдисциплинарности и проектирования трансдисциплинарных курсов, обобщение педагогического опыта в данной сфере, анкетирование и анализ продуктов деятельности студентов. Курс был реализован в экспериментальном режиме на базе Шадринского государственного педагогического университета (Россия) и Казахского национального женского педагогического университета (Казахстан), выборка составила 112 человек – обучающихся по программам бакалавриата, куда были включены педагогические, психолого-педагогические направления подготовки, а также обучающиеся в рамках специального (дефектологического) образования («Дошкольное образование», «Психология образования», «Логопедия»).

Результаты исследования состоят в приращении научного знания о применении принципа трансдисциплинарности при проектировании содержания элективного курса для будущих педагогов «Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: мой педагогический стартап»; в разработке содержания образования для совершенствования компетенций студентов в области командообразования, участия в первых педагогических стартапах; в получении первых положительных результатов от реализации курса на основе анализа продуктов деятельности команд с применением метода экспертных оценок (оценка созданных педагогических стартапов) и удовлетворённости им со стороны обучающихся, которые отметили повышение уровня соответствующих результатам курса знаний, умений и навыков (90%), 60% студентов оценили работу команды на 5 баллов, 20 – на 4 балла, 20% – на 3 балла.

Теоретическая и/или практическая значимость. Предложен элективный курс для специалистов сферы образования «Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: мой педагогический стартап». В содержание курса включены следующие темы: «Знакомство с основами теории оптимальности», «Сущность теории трансдисциплинарности», «Основы социальной психологии и этики взаимодействия в трансдисциплинарной команде», «Основные приёмы разработки трансдисциплинарных образовательных продуктов», «Оценка результативности образовательных инноваций».

Выводы. Разработанный элективный курс может быть рекомендован вузам для совершенствования соответствующих компетенций студентов обучающихся по педагогическим, психо-

лого-педагогическим направлениям подготовки и в рамках специального (дефектологического) образования.

Ключевые слова: трансдисциплинарность, педагогический стартап, трансдисциплинарный проект полного жизненного цикла, транспрофессиональная команда, командная работа

DESIGNING AN ELECTIVE COURSE «TRANSDISCIPLINARITY AS A MECHANISM OF EDUCATIONAL INNOVATION: MY TEACHING STARTUP»

O. Krezhevskikh

Tumen State Pedagogical University

ul. Volodarskogo, 6, Tumen, 625003, Russian Federation

Abstract

Aim. The purpose of the study is to present an elective course program for future teachers "Transdisciplinarity" as a mechanism of educational innovation: my pedagogical startup" based on the analysis of publications and pedagogical experience and to determine its effectiveness.

Methodology and methods. The research is based on the methodology of systemic and competence-based approaches in the field of higher education. The research methods were: analysis of psychological, pedagogical and scientific and methodological literature on the problems of transdisciplinarity and design of transdisciplinary courses, generalization of pedagogical experience in this field, questionnaires and analysis of student activity products. The course was implemented in an experimental mode on the basis of Shadrinsky State Pedagogical University (Russia) and Kazakh National Women's Pedagogical University (Kazakhstan), the sample consisted of 112 people enrolled in bachelor's degree programs, which included pedagogical, psychological and pedagogical areas of training, as well as students in the framework of special (defectological) education ("Preschool education", "Psychology of education", "Speech therapy"). In order to analyze student satisfaction with the course, "Transdisciplinarity as an educational mechanism".

Results. They consist in increasing scientific knowledge about the application of the principle of transdisciplinarity in designing the content of an elective course for future teachers "Transdisciplinarity as a mechanism of educational innovation: my pedagogical startup"; in developing educational content to improve students' competencies in the field of team building, participation in the first pedagogical startups; in obtaining the first positive results from the implementation of the course based on the analysis of products of activity teams using the method of expert assessments (assessment of created pedagogical startups) and satisfaction with them from students who noted an increase in the level of knowledge, skills and abilities corresponding to the results of the course (90%), 60% of students rated the work of the team by 5 points, 20 – by 4 points, 20% – by 3 points.

Theoretical and/or practical significance. An elective course for future teachers "Transdisciplinarity as a mechanism of educational innovation: my pedagogical startup" is proposed. The course content includes the following topics: "Introduction to the basics of optimality theory", "The essence of the theory of transdisciplinarity", "Fundamentals of social psychology and ethics of interaction in a transdisciplinary team", "Basic techniques for developing transdisciplinary educational products", "Evaluation of the effectiveness of educational innovations".

Conclusions. The developed elective course can be recommended to universities to improve the relevant competencies of students studying in pedagogical, psychological and pedagogical areas of training and within the framework of special (defectological) education.

Keywords: transdisciplinarity, pedagogical startup, full-life transdisciplinary project, transprofessional team, teamwork

ВВЕДЕНИЕ

Трансдисциплинарность является ответом на вызовы глобальной сложности, транзитивности современного мира, проявляющейся в смягчении дисциплинарных границ между ранее разрозненными дисциплинами и относящимися к различным, совсем не связанным областям знания. Это позволяет получать практические результаты научных разработок в виде продуктов нового качества, возможно, обладающих большим спектром функций или выраженной экономической эффективностью по сравнению с имеющимися. В этом смысле трансдисциплинарность выступает одним из механизмов образовательных инноваций, а освоение принципов трансдисциплинарности может способствовать созданию трансдисциплинарного проекта полного жизненного цикла в виде стартапа.

Такие проекты создаются силами разнoproфильных специалистов, которые ранее не имели опыта взаимодействия друг с другом, а поэтому испытывают сложности различного спектра: от понимания терминологии различных научных областей – до противоречий в картинах мира. Поэтому такое взаимодействие должно быть организованным и включать в себя специальное обучение, которые мы предлагаем проводить в виде элективного курса для студентов «Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: мой педагогический стартап».

Проблема трансдисциплинарности не является новой для науки: о трансдисциплинарности писал Ж. Пиаже [16] и Э. Янч [13]. Развитую концепцию трансдисциплинарности предложил румынский физик Б. Николеску¹.

Об отделимости понятия «трансдисциплинарность» от термина «междисциплинарность» можно судить при обра-

щении к Программе фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 гг.), где в п. 5.7.6. «Научное обоснование современных стратегий и прогнозирование тенденций развития образования» подчёркивается необходимость междисциплинарных и трансдисциплинарных исследований в сфере образования².

В. В. Андреев, Р. Я. Гибадулин, Р. И. Жданов по этому поводу уточняют, что «междисциплинарность подразумевает простое заимствование техник, методик и алгоритмов из других научных дисциплин. Однако во многих случаях требуется более глубокое осмысление законов природы и общества по сравнению с тем, чего можно достичь, пользуясь дисциплинарным или междисциплинарным подходами. Трансдисциплинарность подразумевает, прежде всего, использование методов исследования целостного единого окружающего мира и общества» [1].

Трансдисциплинарность требует содержательных и организационных перестроек в высшем образовании, поскольку предусматривает расширение научного мировоззрения взаимодействующих субъектов в процессе решения реальных проблем в сфере образования. В то же время «желание дисциплинарного специалиста достичь максимального горизонта научного мировоззрения подобно желанию курильщика бросить курить. Теоретически – возможно, но практически – сложно, потому что это заставит специалиста покинуть зону психологического комфорта, которую формирует дисциплинарное мировоззрение» [6]. Иными словами, необходимо погружение в продуктивную работу с представителями

¹ Voss K.-C. Review Essay of Basarab Nicolescu's Manifesto of Transdisciplinarity // Nicolescu B. Manifesto of transdisciplinarity. Albany: State University of New York Press, 2001. P. 115–116.

² Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 гг.). Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2020 г. №3684-п. URL: <http://static.government.ru/media/files/skzO0DEvyFOIBtXobzPA3zTyC71cRAOi.pdf> (дата обращения: 12.01.2020).

других профессиональных групп, а это уже связано со специальным обучением. Кроме того, участие в трансдисциплинарных образовательных проектах требует включения новых элементов в компетентностную модель подготовки специалиста на основе формирования познавательной и этической инициативы [7]. В работе Л. В. Вахидовой, Э. М. Габитовой в этой связи предложен термин «коммуникативно-межпрофессиональные компетенции», которые формируются в деятельности с участием разных по составу профессиональных группах [2].

Варианты решения вопросов создания курсов обучения для приобретения навыков совместной работы различных профессиональных групп мы находим в исследовании М. Хосберха, Р. Ладмина, И. Виллиямсон, где обосновывается важность межпрофессионального обучения в ходе учебных мероприятий с участием двух профессиональных групп и мультипрофессионального обучения, то есть обучения деятельности, к которой имеют отношение три или более профессиональные группы [11].

В исследовании К. Ватсон, С. Майн-варин, А. Моран представлен опыт по разработке и реализации курса межпрофессионального обучения, включающего совместную практику и способствующего улучшению в доверии между участниками командного взаимодействия [12].

Л. Фурманн и др. [9] обращают внимание, что при таком обучении студенты осваивают нормы межпрофессиональной этики, важнейшей из которых является признание мнения каждого участника взаимодействия, включённого в совместную деятельность¹.

В исследовании В. А. Нэш и др. подчёркивается значимость совместного обучения профессиональных групп для

повышения эффективности каждого отдельного члена команды (самоэффективности) [15]; А. Доу и др. обращают внимание, что только через сравнения себя, своей профессиональной роли в ходе командной деятельности у обучающихся происходит становление профессиональной самоидентичности [8]; Е. Рид и др. доказали значимость совместного обучения для развития коммуникативных навыков [17]; систематический метаанализ, выполненный С. Гурая и Х. Барр, показал эффективность курсов, основанных на совместном обучении [10]. В работе С. Кавас, Х. Хамди показано, что в процессе командной деятельности происходит взаимообучение, способствующее большей вовлечённости (интересу) к изучению дисциплины [14].

Ряд авторов на основе данных исследований подчёркивает значимость совместного обучения профессиональных групп и важность совершенствования программ в этом направлении Г. Цакидидис и др. [21]; Л. Субра и др. [19]. Р. Тонг и др. [20]. В работе В. В. Вихман акцентируются сложности компромиссного решения между дисциплинарными специалистами, поскольку это «с высокой вероятностью искажает представление об объекте исследования. Прежде всего это связано с тем, что, во-первых, компромисс достигается действующими в рамках дискурса специалистами и проясняет сущность объекта в контексте их дисциплинарного видения; во-вторых, в коллектив объединяются именно специалисты, а не дисциплинарное знание об объекте как таковое» [3, с. 42].

Результаты исследований свидетельствуют, что совместное обучение разных категорий людей будет способствовать их компетенциям в следующих областях: осуществление корректирующих действий, основанные на известных причинно-следственных связях; открытие новых причинно-следственных связей и проверка их действий; способность подвергать сомнению и изменять свои цели [18].

¹ Hopkins D. E., Freelance G. Switzerland. Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice. URL: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/70185/1/WHO_HRH_HPN_10.3_eng.pdf (дата обращения: 26.02.2018).

Анализ практики вузов, представленной в открытых источниках, показывает, что междисциплинарные программы на экспериментальном уровне активно внедряются в образовательный процесс вузов. Например, пилотная англоязычная общеразвивающая программа Tomsk International Science Honor's Program, разработанная совместно с Университетом Маастрихта (Нидерланды)¹. По результатам экспериментального исследования А. С. Восковская, Т. А. Карпова пришли к выводу, что организация подобных междисциплинарных курсов возможна при активном взаимодействии различных научно-учебных департаментов и кафедр в контексте интегративного образовательного пространства вуза [4].

В литературе описан авторский подход подготовки преподавательских и научных кадров, владеющих методологией трансдисциплинарности в Институте перспективных исследований Московского педагогического государственного университета, где научные проблемы решаются с позиций различных дисциплин, «в результате создаются условия для возникновения сотрудничества между отдельными лауреатами и их коллективами с целью проведения совместных исследований трансдисциплинарного характера» [1].

Анализ вышеперечисленных источников показал, что проблематика проектирования элективного курса «Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: мой педагогический стартап» является весьма актуальной в настоящее время. В то же время, работ, посвящённых проектированию таких курсов при подготовке профессиональных групп, задействованных в сфере образования и позволяющих получать, пусть в определённой степени, но инновационные решения явно недо-

статочно. Потенциал трансдисциплинарности в отношении продуцирования инноваций анализируется в исследовании П. М. Гуреева, где категория «инновации» рассматривается как трансдисциплинарная, а трансдисциплинарный подход как способ достижения целей научного познания (в этом смысле он близок методологии познания), включающий в себя его формы и принципы построения [5].

Рассмотрим базовые понятия, которые будут использоваться в данной статье.

Трансдисциплинарный проект полного жизненного цикла – научно-образовательный проект, разрабатываемый и реализуемый представителями разных профессиональных групп, проходящий стадии планирования, разработки, апробации, корректировки, получения прибыли, содействующий получению общего «третьего» для двух или нескольких источников познания. Поскольку речь идёт о первых включениях будущих педагогов в проектную деятельность, то мы используем устоявшийся в образовательной практике термин «педагогический стартап».

Для характеристики степени инновационности стартапов мы будем придерживаться определения образовательных инноваций как целенаправленных изменений, вносящих в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом².

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель исследования – на основе анализа публикаций и педагогического опыта представить программу элективного курса «Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: мой педагогический стартап», оценить его результативность.

¹ Пилотный проект ТГУ поможет студентам стать профессионалами. URL: <https://news.tsu.ru/news/pilotnyu-proekt-tgu-pomozhet-studentam-stat-transf> (дата обращения: 10.10.2020).

² Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). М.: Март, 2005. 447 с.

Задачи исследования:

1) определить цель и основные результаты обучения по элективному курсу «Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: мой педагогический стартап»;

2) структурировать содержание и определить количество часов, отводимых на контактную и самостоятельную работу по данному курсу;

3) дать описание тем данного курса;

4) проанализировать результативность элективного курса «Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: мой педагогический стартап» через оценку созданных педагогических стартапов и удовлетворённость данным курсом со стороны обучающихся.

**Цель и основные результаты
обучения по элективному курсу
«Трансдисциплинарность как механизм
образовательных инноваций: мой
педагогический стартап»**

Проектирование элективного курса «Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: мой педагогический стартап» начинается с анализа целевых характеристик, влияющих на его содержательно-технологические особенности.

Цель реализации курса – совершенствование профессиональной компетенции у обучающихся педагогических, психолого-педагогических направлений подготовки, а также студентов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» для получения образовательных продуктов, направленных на решение актуальных проблем образования, обладающих определённой степенью инновационности, удобных, функциональных и оптимальных (по сравнению с имеющимися дидактическими средствами).

В результате у обучающихся формируются знания в области:

– критериев оптимальности образовательных продуктов, на которые необхо-

димо ориентироваться при их разработке (улучшенная надёжность образовательного продукта, по сравнению с имеющимися в распоряжении педагогов; экономичность – уменьшение времени на подготовку педагога при использовании продукта, снижение его стоимости и др.);

– возможностей трансдисциплинарности для снижения остроты образовательных проблем в сфере разработки индивидуально-ориентированных образовательных продуктов для детей с ОВЗ, поведенческими нарушениями, детей, испытывающих сложности в освоении основной образовательной программы, поддержки одарённости обучающегося, организации дистанционного обучения и др.;

– основ социальной психологии и специфики командного взаимодействия в меж- (два участника взаимодействия – представителя смежных или не смежных профессиональных групп), мульти- (несколько участников командного взаимодействия – представители родственных профессиональных групп), и транспрофессиональной команде (сложные по составу команды, в которые включены представители смежных и не смежных профессиональных групп), социально-психологические эффекты групповой работы, способы нивелирования её отрицательных эффектов.

Умения:

– соблюдать этику общения в меж-, мульти- и транспрофессиональной команде, включая этические основы профессионального общения и основные принципы профессиональной этики в процессе групповой работы;

– оценивать результативность образовательных инноваций, которая производится путём экспертной оценки надёжности и экономичности созданных образовательных продуктов и апробации в реальном образовательном процессе.

Навыки:

– решения трансдисциплинарных образовательных проблем в условиях командной работы;

– использования приёмов разработки трансдисциплинарных образовательных продуктов.

Содержание и нормирование времени по курсу «Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: мой педагогический старт»

Наименования разделов (модулей) и тем отражены в таблице 1.

Описательная характеристика тем курса

Рассмотрим содержание тем.

Знакомство с основами теории оптимальности. Теория оптимальности предполагает, что такой продукт будет полезен при использовании его в педагогической деятельности, который по сравнению со своими аналогами обладает улучшенной надёжностью и экономической эффективностью, то есть меньшими затратами временных, материальных ресурсов при его эксплуатации.

В сфере образования трансдисциплинарность имеет прикладную значимость: она ориентирована на создание образовательных продуктов, позволяющих персонализировать образование, учесть индивидуальные культурные и образовательные потребности обучающегося, будь то способности, уровень знаний, умений, навыков, темп деятельности, интересы и др.

Сущность теории трансдисциплинарности. Главная цель трансдисциплинарности состоит в получении социально-устойчивого знания или улучшенного материально-ощутимого продукта, созданного по принципу оптимальности (то есть увеличение надёжности и/или уменьшение затрат на его разработку, эксплуатацию, хранение), что методологически превышает возможности интеграции и не является целью междисциплинарности. Смежные термины «трансдисциплинарность», «междисциплинарность»,

«интеграция», относятся к вовлечённости дисциплин в единую сферу, но трансдисциплинарность обеспечивает эту связь, переплавляя знание из различных по природе наук, междисциплинарность содействует гармонизации взаимосвязей дисциплин, а интеграцию можно рассматривать в качестве обобщающего термина для двух предыдущих. Функции интеграции заключаются и в гармонизации взаимосвязей между дисциплинами, и в получении макроцелостности. Трансдисциплинарность и междисциплинарность, таким образом, включают в себя интеграцию, этим не ограничиваясь, имея собственные цели, функции и результаты.

Трансдисциплинарность в сфере разработки образовательных продуктов может быть применена для обеспечения командной деятельности специалистов разных, порой совсем не связанных сфер деятельности, для повышения эффективности образования и снижения остроты проблем, носящих комплексный характер. В рамках данной темы целесообразно показать истории успешного решения трансдисциплинарных образовательных проблем и познакомить обучающихся с основными условиями, обеспечившими данный успех.

Одним из таких условий является понимание основ социальной психологии и этики взаимодействия в трансдисциплинарной команде. Это относится уже к следующей теме «*Основы социальной психологии и этики взаимодействия в трансдисциплинарной команде*».

В процессе трансдисциплинарного взаимодействия в коммуникативный обмен включаются различные по составу команды: в межпрофессиональном взаимодействии задействованы два участника – представителя смежных или не смежных профессиональных групп; мультипрофессиональное взаимодействие предполагает, что несколько участников – представителей родственных профессиональных групп – работают над единым проектным решением;

Таблица 1 / Table 1

Разделы элективного курса «Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: мой педагогический стартап» / Sections of the elective course «Transdisciplinarity as a mechanism of educational innovation: my pedagogical startup»

№ п/п	Наименование разделов (модулей) и тем	Виды учебных занятий, учебных работ				Формы контроля
		всего	лекции	семинары	Самост. работа	
1.	Теоретико-методологические основы трансдисциплинарности как механизма образовательных инноваций	24	8	6	10	
1.1	Знакомство с основами теории оптимальности	4	2	-	2	Устный опрос
1.2	Сущность теории трансдисциплинарности	4	2	-	2	Устный опрос
1.3	Основы социальной психологии и этики взаимодействия в трансдисциплинарной команде	6	2	2	2	Тест
1.4	Основные приёмы разработки трансдисциплинарных образовательных продуктов	6	2	2	2	Представление цифрового образовательного продукта
1.5	Оценка результативности образовательных инноваций	4	-	2	2	Представление доработанного цифрового образовательного продукта
2.	Практикум трансдисциплинарного командообразования	24	-	16	8	
2.1.	Образование команд и подготовка проектного решения	12	-	8	4	Первичный проект педагогического стартапа
2.2.	Обсуждение и апробация проектного решения	12	-	8	4	Итоговый проект педагогического стартапа
3.	Промежуточная аттестация	6	-	6	-	Зачет на основании итогового проекта педагогического стартапа
Итого часов		48	16	14	18	

в транспрофессиональной команде, где в работу включены сложные по составу команды, представители смежных и не смежных профессиональных групп, а, возможно, и социальные акторы, возникают разнообразные противоречия, природа которых кроется в социально-психологических эффектах групповой работы. Обучающиеся должны понимать, как избежать отрицательных эффектов групповой работы и владеть этикой общения в меж-, мульти- и транспрофессиональной команде.

Тема «*Основные приёмы разработки трансдисциплинарных образовательных продуктов*» включает ознакомление обучающихся на теоретическом и практическом уровнях с таким самым простым приёмом как цифровизация традиционных или имеющихся дидактических средств (дидактическая игра, тренажёр, упражнение, сборник задач и др.). Это предполагает, что известный или широко применяемый дидактический продукт переводится в цифровую форму, тем самым облегчается его хранение, уменьшаются затраты на приобретение, возможно также придание ему дополнительных функций. При использовании данного приёма важно помнить об авторском праве.

Возможно также применение теории оптимальности. Для этого используется специальный шаблон, помогающий студентам создать оптимальный продукт и подобрать дополнительных участников командного взаимодействия. Образовательный продукт подвергается оценке с точки зрения специалистов разных сфер деятельности для его усовершенствования. Так, психолог отвечает на вопрос: «Оптимальна ли когнитивная нагрузка?», эргономист: «Удобно ли для использования в жизни?», маркетолог: «Можно ли получить прибыль от данного продукта?», дизайнер: «Эстетично ли он оформлен, можно ли его брендировать?» Завершающим этапом можно назвать обращение к теории оптимальности и ответ

на вопрос: «Что ещё может “делать” этот продукт: придаём ему дополнительные функции?»

Оценка результативности образовательных инноваций предполагает подробное знакомство обучающихся с критериями оптимальности образовательных продуктов, на которые необходимо ориентироваться при их разработке (улучшенная надёжность образовательного продукта, по сравнению с имеющимися в распоряжении педагогов; экономичность – уменьшение времени на подготовку педагога при использовании продукта, уменьшение его стоимости и др.).

Далее происходит образование команд и подготовка проектного решения с участием учёных-наставников, каждый из которых консультирует в рамках своей дисциплины. Для консолидации усилий команды им даётся любая проблема из образовательной практики. Например, разработать индивидуальный образовательный маршрут для детей с ОВЗ, создать электронный ресурс для психолого-педагогического просвещения родителей, спроектировать сборник заданий для детей с учётом уровня сложности и др. Но проблема может быть выдвинута обучающимися самостоятельно на основе анализа запросов практики и собственных возможностей.

Обсуждение и апробация проектного решения предполагает оценку результативности образовательных инноваций и происходит в процессе интерактивного занятия, включающего экспертную оценку надёжности и экономичности созданных образовательных продуктов. На основе полученных от экспертов рекомендаций проводится доработка образовательного продукта. Разработанный продукт может быть использован в реальном образовательном процессе, в дальнейшем скорректирован или усовершенствован.

Промежуточная аттестация проходит в форме зачёта на основании представления аудиторией итогового проекта педа-

гогического стартапа – продукта командной работы.

Представленный элективный курс «Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: мой педагогический стартап» направлен на совершенствование трудового действия «Определение совместно с обучающимися, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т. д.) зоны его ближайшего развития, разработка и реализация (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся».

Результативность элективного курса «Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: мой педагогический стартап»

С целью анализа результативности элективного курса «Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: мой педагогический стартап» было проведено анкетирование, включающее три группы вопросов: проблемы, с которыми столкнулись обучающиеся в процессе прохождения курса; оценка эффективности командной работы, удовлетворённости ей; самооценка результатов освоения курса.

В результате было выявлено, что многие студенты (6,7%) испытывают сложности при образовании команды и в командной деятельности, признавая, что для них предпочтительнее одиночная работа. Одновременно все обучающиеся признают необходимость и значимость командной работы для решения проблем высокой степени сложности (96,7%), согласования действий разнопрофильных специалистов (11,7%), взаимообучения (16,7%), расширения возможностей в выбранной сфере деятельности (18,3%).

Сложности вызвали так называемые «отрицательные эффекты командной работы», такие как эффект группомыслия и Рингельмана, на что указали 50% студентов. На проблемы этического характера и пренебрежение сведениями, находящимися в распоряжении каждого специалиста, указали 61,6% студентов.

В целом, большая часть студентов отметила общую удовлетворённость курсом и командной работой, повышение уровня соответствующих результатам курса знаний, умений и навыков (90%), 60% студентов оценили работу команды на «5» баллов, 20% – на «4» балла, 20% – на «3» балла.

С целью оценки результативности элективного курса «Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: мой педагогический стартап» был реализован метод анализа продуктов деятельности команд с применением экспертных оценок – оценка созданных педагогических стартапов, согласно листу оценивания (таблица 2).

Каждый эксперт оценивал проект согласно своей профессиональной области, поэтому для оценивания была сформирована

Таблица 2 / Table 2

Лист оценивания / Assessment sheet

Параметры оценки проекта	Баллы (0-10)
направленность на решение актуальных проблем образования	
степень продуманности, аргументированности, самостоятельность выполнения	
степень инновационности	
удобство и функциональность (по сравнению с имеющимися дидактическими средствами)	
оптимальность (по сравнению с имеющимися дидактическими средствами)	

рована трансдисциплинарная команда экспертов. В результате из 20 сформированных команд 3 команды показали высокий уровень разработок, 11 – средний и 7 – низкий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сформулированная в начале исследования цель и поставленные задачи позволили на основе анализа публикаций и педагогического опыта в области трансдисциплинарности и проектирования трансдисциплинарных курсов в вузах представить программу элективного курса для будущих педагогов «Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций», которая направлена на совершенствование профессиональной компетенции у обучающихся педагогических, психолого-педагогических направлений подготовки, а также студентов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» в сфере получения образовательных продуктов, смягчающих актуальные проблемы образования, обладающих относительной инновационностью, удобных, функциональных и оптимальных (по сравнению с имеющимися дидактическими средствами).

Содержание курса позволяет студентам овладеть навыками работы в коман-

де, понять сущность трансдисциплинарности как механизма образовательных инноваций, получить первый опыт в области педагогических стартапов и включает ряд тем: «Знакомство с основами теории оптимальности», «Сущность теории трансдисциплинарности», «Основы социальной психологии и этики взаимодействия в трансдисциплинарной команде», «Основные приёмы разработки трансдисциплинарных образовательных продуктов», «Оценка результативности образовательных инноваций».

Результативность курса, оцениваемая посредством анализа продуктов деятельности студентов – педагогических стартапов – показала преимущественно средний уровень. Кроме того, большая часть студентов отметила общую удовлетворённость курсом и командной работой, повышение уровня соответствующих результатам курса знаний, умений и навыков.

Курс может быть рекомендован вузам для совершенствования соответствующих компетенций студентов обучающихся по педагогическим, психолого-педагогическим направлениям подготовки и в рамках специального (дефектологического) образования.

Дата поступления в редакцию 14.07.2024

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. В., Гибадулин Р. Я., Жданов Р. И. Формирование трансдисциплинарного подхода к научной и педагогической деятельности как основная миссия Института перспективных исследований // Преподаватель XXI век. 2019. №2. С. 9–22.
2. Вахидова Л. В., Габитова Э. М. Структура транспрофессиональных компетенций специалистов среднего звена // Международный научно-исследовательский журнал. Педагогические науки. 2016. №2. Ч. 4. С. 13–15.
3. Вихман В. В. Образование и его теоретические образы: трансдисциплинарное измерение: монография. Новосибирск: Издательство Новосибирского государственного технического университета, 2023. 290 с.
4. Восковская А. С., Карпова Т. А. Создание междисциплинарных курсов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. №2. С. 570–575.
5. Гуреев П. М., Гришин В. Н., Дуненкова Е. Н. Совершенствование механизма планирования инновационной деятельности на основе системно-трансдисциплинарного подхода // Управление. 2020. Т. 8. №1. С. 102–113.
6. Мокий В. С., Лукьянова Т. А. Трансдисциплинарность: стереотипы, подходы и направления // Universum: общественные науки. 2021. №3 (72). URL: <https://7universum.com/ru/social/archive/item/11358> (дата обращения: 10.09.2024).

7. Сабанина Н. Р. Потенциал трансдисциплинарного подхода для современной российской системы высшего образования // Наука и школа. 2022. №4. С. 62–74.
8. Dow A., Pfeifle A., Blue A. Do we need a signature pedagogy for interprofessional education? // *Journal of Interprofessional Care*. 2021. №6. P. 2–5.
9. Fuhrmann L., Perner A., Klausen T. W. The effect of multi-professional education on the recognition and outcome of patients at risk on general wards // *Resuscitation*. 2009. №80 (12). P. 1357–1360. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2009.03.013>.
10. Guraya S., Barr H. The effectiveness of interprofessional education in healthcare: A systematic review and meta-analysis // *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences*. 2018. №34 (3). URL: <https://www.sciencedirect.com/journal/the-kaohsiung-journal-of-medical-sciences> (дата обращения: 07.08.2021). DOI: 10.1016/j.kjms.2017.12.009.
11. Horsburgh M., Lamdin R., Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning // *Medical Education*. 2001. №35. Is. 9. P. 876–883.
12. Interprofessional bedside teaching: setting up a novel teaching programme / K. Watson, C. Mainwaring, A. Moran, F. Jangi, N. Raguseelan, T. Simpson // *British Journal of Hospital Medicine*. 2017. Vol. 78. Is. 12. P. 716–718.
13. Jantsch E. Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation // *L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherche*, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, Organisation de Coopération et de développement économique. Paris: Bordaux, 1972. 108 p.
14. Kaway S., Hamdy H. Al a Peer-assisted Learning Associated with Team-based Learning in Dental Education // *Health Professions Education*. 2016. №3. Iss. 1. P. 38–43. DOI:10.1016/j.hpe.2016.08.003.
15. Nash W. A., Lynne A. H., Ridner S. Evaluation of an interprofessional education program for advanced practice nursing and dental students: The oral-systemic health connection // *Nurse Education Today*. 2018. №66. P. 25–32. DOI: 10.1016/j.nedt.2018.03.021.
16. Piaget J. The epistemology of interdisciplinary relationships // *Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 1972. P. 127–139.
17. Reed E. A., Todd J., Lawton S. Multi-professional educational intervention to improve and sustain respondents' confidence to deliver palliative care: a mixed-methods study // *BMJ Supportive & Palliative Care*. 2017. №6. URL: <http://spcare.bmj.com/content/7/3/A366.1> (дата обращения: 12.01.2018).
18. Restrepo Rodríguez M., Lelea M., Kaufmann B. Evaluating knowledge integration and co-production in a 2-year collaborative learning process with smallholder dairy farmer groups // *Sustainability Science*. 2018. №13. P. 1265–1286.
19. Soubra L., Badr E., Zahran M. Effect of Interprofessional Education on Role Clarification and Patient Care Planning by Health Professions Students // *Health Professions Education*. 2017. №4. URL: <https://www.sciencedirect.com/journal/health-professions-education> (дата обращения: 07.08.2021). DOI:10.1016/j.hpe.2017.12.005.
20. Tong R., Roberts L., Brewer M. Of contact counts: The development of interprofessional identity in first year students // *Nurse Education Today*. 2020. №86. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article> (дата обращения: 07.08.2021). DOI:10.1016/j.nedt.2019.104328.
21. Tsakitzidis G., Van Olmen J., Royen P. Training in Interprofessional Learning and Collaboration: An Evaluation of the Interprofessional Education Program in the Scale-up Phase in Antwerp (Belgium) // *Slovenian Journal of Public Health*. 2021. №60. P. 176–181. DOI: 10.2478/sjph-2021-002.

REFERENCES

1. Andreev V. V., Gibadulin R. Ya., Zhdanov R. I. [Formation of transdisciplinary potential for scientific and pedagogical activity as a fundamental mission of the Institute for Advanced Studies]. In: *Prepodavatel' XXI vek* [Teacher XXI century], 2019, no. 2, pp. 9–22.
2. Vahidova L. V., Gabitova E. M. [Structure of transprofessional competencies of mid-level specialists]. In: *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. Pedagogicheskie nauki* [International research journal. Pedagogical sciences], 2016, no. 2, pt. 4, pp. 13–15.
3. Vihman V. V. *Obrazovanie i ego teoreticheskie obrazy: transdisciplinarnoe izmerenie: monografiya* [Education and its theoretical images: transdisciplinary dimension: monograph]. Novosibirsk, Publishing house of Novosibirsk State Technical University, 2023. 290 p.

4. Voskovskaya A. S., Karpova T. A. [Creation of interdisciplinary courses in the process of studying a foreign language in a non-linguistic university]. In: *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Theoretical and Practical Issues], 2021, vol. 14, no. 2, pp. 570–575.
5. Gureev P. M., Grishin V. N., Dunenkova E. N. [Improving the mechanism for planning innovative activities based on a systemic-transdisciplinary connection]. In: *Upravlenie* [Management], 2020, vol. 8, no. 1, pp. 102–113.
6. Mokij V. S., Lukyanova T. A. [Transdisciplinarity: stereotypes, approaches and directions]. In: *Universum: obshchestvennye nauki* [Universum: social science], 2021, no. 3 (72). Available at: <https://universum.com/ru/social/archive/item/11358> (accessed: 10.09.2024).
7. Sabanina N. R. [Potential transdisciplinary potential for the modern Russian system of higher education]. In: *Nauka i shkola* [Science and School], 2022, no. 4, pp. 62–74.
8. Dow A., Pfeifle A., Blue A. Do we need a signature pedagogy for interprofessional education? In: *Journal of Interprofessional Care*, 2021, no. 6, pp. 2–5.
9. Fuhrmann L., Perner A., Klausen T. W. The effect of multi-professional education on the recognition and outcome of patients at risk on general wards. In: *Resuscitation*, 2009, no. 80 (12), pp. 1357–1360. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2009.03.013>.
10. Guraya S., Barr H. The effectiveness of interprofessional education in healthcare: A systematic review and meta-analysis. In: *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 2018, no. 34 (3). Available at: <https://www.sciencedirect.com/journal/the-kaohsiung-journal-of-medical-sciences> (accessed: 07.08.2021). DOI: 10.1016/j.kjms.2017.12.009.
11. Horsburgh M., Lamdin R., Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. In: *Medical Education*, 2001, no. 35, is. 9, pp. 876–883.
12. Watson K., Mainwaring C., Moran A., Jangi B., Raguseelan N., Simpson T. Interprofessional bedside teaching: setting up a novel teaching programme. In: *British Journal of Hospital Medicine*, 2017, vol. 78, is. 12, pp. 716–718.
13. Jantsch E. Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation. In: *L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherche, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, Organisation de Coopération et de développement économique*. Paris, Bordaux Publ., 1972. 108 p.
14. Kawas S., Hamdy H. Al a Peer-assisted Learning Associated with Team-based Learning in Dental Education. In: *Health Professions Education*, 2016, no. 3, iss. 1, pp. 38–43. DOI:10.1016/j.hpe.2016.08.003.
15. Nash W. A., Lynne A. H., Ridner S. Evaluation of an interprofessional education program for advanced practice nursing and dental students: The oral-systemic health connection. In: *Nurse Education Today*, 2018, no. 66, pp. 25–32. DOI: 10.1016/j.nedt.2018.03.021.
16. Piaget J. The epistemology of interdisciplinary relationships. In: *Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities*. Paris, Organization for Economic Co-operation and Development, 1972, pp. 127–139.
17. Reed E. A., Todd J., Lawton S. Multi-professional educational intervention to improve and sustain respondents' confidence to deliver palliative care: a mixed-methods study. In: *BMJ Supportive & Palliative Care*, 2017, no. 6. Available at: <http://spcare.bmj.com/content/7/3/A366.1> (accessed: 12.01.2018).
18. Restrepo Rodríguez M., Lelea M., Kaufmann B. Evaluating knowledge integration and co-production in a 2-year collaborative learning process with smallholder dairy farmer groups. In: *Sustainability Science*, 2018, no. 13, pp. 1265–1286.
19. Soubra L., Badr E., Zahran M. Effect of Interprofessional Education on Role Clarification and Patient Care Planning by Health Professions Students. In: *Health Professions Education*, 2017, no. 4. Available at: <https://www.sciencedirect.com/journal/health-professions-education> (accessed: 07.08.2021). DOI:10.1016/j.hpe.2017.12.005.
20. Tong R., Roberts L., Brewer M. Of contact counts: The development of interprofessional identity in first year students. In: *Nurse Education Today*, 2020, no. 86. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article> (accessed: 07.08.2021). DOI:104328. 10.1016/j.nedt.2019.104328.
21. Tsakitzidis G., Van Olmen J., Royen P. Training in Interprofessional Learning and Collaboration: An Evaluation of the Interprofessional Education Program in the Scale-up Phase in Antwerp (Belgium). In: *Slovenian Journal of Public Health*, 2021, no. 60, pp. 176–181. DOI: 10.2478/sjph-2021-002.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Крежевских Ольга Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики детства Тюменского государственного университета;
e-mail: mailolga84@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Olga V. Krezhevskikh – Cand. Sci. (Pedagogical Sciences), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Psychology and Pedagogy of Tyumen State University;
e-mail: mailolga84@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Крежевских О. В. Проектирование элективного курса «трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: мой педагогический стартап» // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 154–167.

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-154-167

FOR CITATION

Krezhevskikh O. V. Design of an elective course “Transdisciplinarity as a mechanism of educational innovations: my pedagogical startup”. In: Moscow Pedagogical Journal. 2025, no. 1, pp. 154–167.

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-154-167

УДК 37 (091)

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-168-178

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Кузнецова В. И.¹, Сергеева М. Г.²

¹Тверской государственный университет

170100, Тверская область, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33, Российская Федерация

²Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, Мытищинский филиал

141005, Московская область, г. Мытищи, ул. 1-я Институтская, д. 1, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Определить методы формирования личностных качеств и профессиональных навыков будущих менеджеров в процессе обучения в образовательных организациях высшей школы.

Методология и методы. Методология исследования характеризуется следующими методами: общенаучный, историко-педагогический, сравнительно-исторический.

Результаты. Определены основные виды деятельности, в которых формируются личностные качества и профессиональные навыки будущего менеджера. Систематизированы основные группы навыков, необходимые для эффективной работы в сфере менеджмента, а также методы, которые способствуют формированию этих навыков.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы для разработки новых образовательных программ и методик, направленных на повышение качества подготовки управленческих кадров. А также работодателями, заинтересованными в найме квалифицированных менеджеров, для оценки уровня подготовки кандидатов и выбора наиболее подходящих специалистов.

Выводы. Учёт выделенных видов деятельности, в которых формируются личностные качества и профессиональные навыки будущего менеджера, а также основных групп навыков, необходимых для эффективной работы в сфере менеджмента и методов, которые способствуют формированию личностных качеств и профессиональных навыков будущего менеджера, может существенно повысить эффективность подготовки управленческих кадров в процессе обучения в образовательных организациях высшей школы.

Ключевые слова: менеджер; обучение менеджера; личностные качества менеджера; профессиональные навыки менеджера

THE NEED TO DEVELOP PERSONAL AND PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE MANAGERS

V. Kuznetsova¹, M. Sergeeva²

¹Tver State University

ul. Zhelyabova 33, Tver, 170100, Tver Region, Russian Federation

²Bauman Moscow State Technical University, Mytishchi branch

ul. 1 Institutskaya, 1, Mytishchi, 141005, Moscow region, Russian Federation

Abstract

Aim. To determine the methods of formation of personal qualities and professional skills of future managers in the process of training in educational institutions of higher education.

© СС ВУ Кузнецова В. И., Сергеева М. Г., 2025.

Methodology and methods. The research methodology is characterized by the following methods: general scientific, historical and pedagogical, comparative historical.

Results. The main types of activities in which the personal and professional skills of a future manager are formed are identified. The main groups of skills necessary for effective work in the field of management, as well as methods that contribute to the formation of these skills, are systematized.

Theoretical and/or practical significance. The results of the research can be used to develop new educational programs and techniques aimed at improving the quality of management training. The results of the study can be used by employers interested in hiring qualified managers to assess the level of training of candidates and select the most suitable specialists.

Conclusions. Taking into account the selected types of activities in which the personal qualities and professional skills of a future manager are formed, as well as the main groups of skills necessary for effective work in the field of management and methods that contribute to the formation of personal qualities and professional skills of a future manager can significantly increase the effectiveness of managerial personnel training in the process of training in higher education institutions.

Keywords: manager; manager training; manager competence; personal skills, professional skills

ВВЕДЕНИЕ

В условиях современного рынка труда, который характеризуется высокой конкуренцией и динамичностью, возникает необходимость адаптации к новым реалиям управленческой деятельности. Менеджеры играют ключевую роль в развитии организаций, поэтому их образование должно быть ориентировано не только на теоретическое обучение, но и на формирование личностных качеств и профессиональных навыков. Развитие личностных качеств и профессиональных навыков происходит не только в процессе профессиональной деятельности, но и в течение обучения в образовательных организациях высшей школы.

Степень изученности вопроса формирования личностных качеств и профессиональных компетенций будущих менеджеров является достаточно высокой. Исследования, касающиеся личностно-профессионального роста менеджеров, охватываются работами отечественных и зарубежных авторов (М. В. Кларин [9]; В. Н. Батищева, Е. А. Густова, С. Л. Евенко, Н. Т. Колесник [10]; Э. Ф. Зеер [7]; П. Маклин [14]; С. Бланк [13] и др. [1; 2; 12; 13]. Авторы внесли значительный вклад в разработку теорий и практик менеджмента, подчёркивая важность интеграции профес-

сионального и личностного развития будущих менеджеров. Особое внимание уделяется применению личностно-ориентированных образовательных технологий, которые способствуют развитию личностного потенциала будущих менеджеров. Исследования показывают, что без фундаментализации и повышения качества профессионального образования менеджеров невозможно решить многие проблемы, стоящие перед системой высшего образования.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель исследования – определить методы формирования личностных качеств и профессиональных навыков будущих менеджеров в процессе обучения в образовательных организациях высшей школы.

Задачи исследования:

- определить основные виды деятельности, в которых формируются личностные качества и профессиональные навыки будущего менеджера;
- систематизировать основные группы навыков, необходимые для эффективной работы в сфере менеджмента;
- выделить методы, которые способствуют формированию личностных качеств и профессиональных навыков будущего менеджера.

Виды деятельности и принципы формирования личностных качеств студентов

Анализируя деятельность менеджера как многоаспектную, необходимо подчеркнуть, что помимо профессиональных навыков существенное значение имеют личностные навыки руководителя. Н. Н. Доронина и М. А. Амелеченко отмечают, что «успех того или иного предприятия напрямую зависит от личностных и деловых качеств его руководителя» [6, с. 61], а А. О. Галинова и В. А. Варакина определяют, что «менеджер – это личность со сложной системой социальных качеств. У каждого менеджера есть свой характер, который объединяется из совокупности поведенческих черт и личностных качеств, а также способствует осуществлению менеджерских функций, следовательно, и продуктивной работе» [4, с. 99]. Таким образом, личностные качества и профессиональные навыки менеджера должны быть предметом целенаправленного развития, поскольку имеют существенное значение.

По мнению О. В. Игумновой, личностные или «гибкие» навыки – «комплекс навыков, умений и способностей обучающихся, которые формируются на базе “жизненных” навыков, накопленных на предыдущем этапе своего развития, и являются основанием системы надпрофессиональных компетенций, позволяющих реализовать себя как в профессиональной деятельности, так и в межкультурной и межличностной коммуникации» [8, с. 34]. «Гибкие» навыки оказывают влияние на социальные и управленческие способности, такие как адаптивность, стрессоустойчивость, способность к командной работе, стратегическое мышление и пр.

Современное профессиональное образование тесно связано с развитием научно-технического прогресса. В сфере экономики и технологий некоторые решения могут быть направлены на разви-

тие профессиональных навыков, но при этом не всегда уделяется должное внимание творческим способностям. Говоря о важности профессиональных навыков, стоит подчеркнуть, что компетентный специалист должен обладать не только узкопрофильными навыками, но и личностными качествами. Поэтому одна из главных задач образовательных организаций высшей школы на сегодняшний день – мотивировать обучающихся к непрерывному самосовершенствованию и саморазвитию.

Ключевым аспектом подготовки бакалавров в рамках профессиональной образовательной программы является формирование личности, которая способна эффективно интегрировать профессиональные навыки с культурной осведомлённостью и социальной ответственностью. Специалист должен обладать актуальными знаниями в сфере управления и уметь реализовывать их на практике. Современное общество испытывает потребность в квалифицированных специалистах, способных демонстрировать положительные личностные качества, которые способствуют развитию не только профессиональных, но и социальных аспектов. В таблице 1 приведены личностные факторы, которые являются важными для менеджеров и иллюстрируют их индивидуальные характеристики.

Личностные качества формируются под влиянием множества факторов. В процессе обучения в образовательной организации высшей школы обучающийся получает знания и формирует навыки, необходимые для выполнения профессиональных задач. Однако, в процессе профессиональной подготовки, формированию личностных качеств уделяется недостаточное внимание. Для того, чтобы стать эффективным специалистом, необходимо применять полученные знания на практике, адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам и находить нестандартные решения профессиональных задач. Это становится

Таблица 1 / Table 1

Личностные факторы менеджеров / Personal factors of managers

Факторы	Характеристика
Интеллект	Аналитический склад ума
	Креативность
	Грамотная устная и письменная речь
	Ясность мыслей
Коммуникации	Работа в команде и социальной среде
	Коммуникабельность
	Умение отстаивать свою точку зрения
Отношение к работе	Активность
	Самостоятельность
	Инициативность
	Творческое отношение к работе
	Пунктуальность
	Трудолюбие
	Готовность к обучению
	Наличие предпринимательских способностей

возможным исключительно в ходе практической деятельности. В практической деятельности менеджер сталкивается с реальными ситуациями, которые требуют применения навыков инициативности, самостоятельности, взаимодействия с коллегами, управлением временем и ресурсами, принятием решений и др. Эти навыки не только становятся частью личности менеджера, но и значительно способствуют профессиональному росту. Таким образом, личностные качества формируются в большей степени в процессе практической и общественной деятельности.

Можно выделить четыре вида деятельности, в процессе которых формируются как личностные качества, так и профессиональные навыки будущих менеджеров (рис. 1).

Ключевой аспект образовательного процесса – учебно-профессиональная деятельность. Самостоятельная творческая деятельность, которая является компонентом учебно-профессиональной деятельности, показывает результаты самостоятельной работы обучающихся, демонстрируют методы и техники умственной активности, а также даёт представление о степени самоорганизации студентов.



Рис. 1 / Fig. 1 Виды деятельности, в которых формируются личностные качества и профессиональные навыки будущих менеджеров / Types of activities in which the personal qualities and professional skills of future managers are formed

Практическая деятельность также представляет собой важный элемент образовательного процесса. В ходе практической деятельности формируются навыки, необходимые для решения реальных профессиональных задач. В процессе практической деятельности обучающиеся могут реализовать полученные теоретические знания на практике.

Общественная деятельность как направление учебно-профессиональной деятельности способствует формированию навыков взаимодействия с людьми и включению в общественную жизнь. Активное участие обучающихся в различных мероприятиях общественной жизни помогает формировать коммуникационные способности, лидерство, ответственность и др.

Выделенные направления учебно-профессиональной деятельности тесно взаимосвязаны между собой. Каждое направление вносит свой вклад в

комплексное развитие обучающихся, формирование личности и подготовку к профессиональной и общественной деятельности. Однако важно обратить внимание, что выпускникам необходимо самостоятельно обновлять знания после окончания профессиональной образовательной программы и адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям внешней среды. Следовательно, развитие самостоятельной деятельности обучающихся в ходе освоения профессиональной образовательной программы становится важной педагогической задачей.

Образовательная практика, а также связь между преподавателем и обучающимся предоставляют возможность выявить ряд принципов, способствующих развитию личностных качеств обучающихся в рамках профессиональной образовательной программы через их регулярное взаимодействие (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Принципы формирования личностных качеств студента / Principles of formation of student's personal skills

Принципы	Характеристика
Принцип активности	Комплексное развитие личности и формирование личностных качеств является динамичным процессом самостоятельного, творческого формирования личности и её самосовершенствования. В этом контексте осуществление преподавателем принципа активности подразумевает активное овладение обучающимися той или иной нормы
Принцип деятельности	В контексте принципа деятельности личностное развитие следует воспринимать не только как создание многоаспектной деятельности, но и как сотрудничество обучающихся и преподавателей в рамках совместной деятельности
Принцип коллективности	Степень формирования личности во многом определяется тем, насколько развиты межличностные отношения в группе, к которой она принадлежит
Принцип личностного подхода	В соответствии с принципом личностного подхода необходимо учитывать психологические и личностные особенности каждого обучающегося. Важно определить, чем один обучающийся отличается от других, и на основе этих различий выстраивать учебный процесс

Источник: [11].

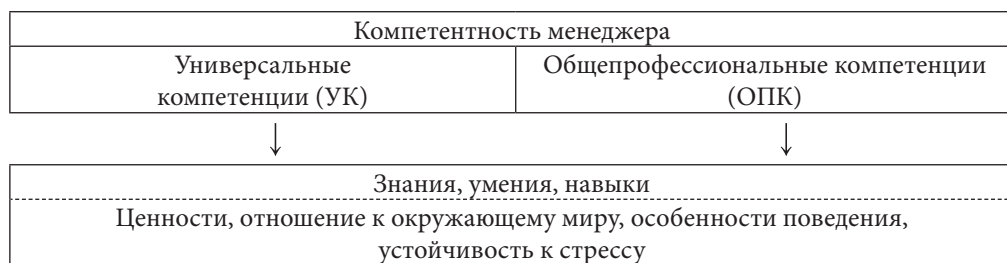


Рис. 2 / Fig. 2 Составные элементы компетентности менеджера / The components of a manager's competence

В современном обществе качество результата профессионального обучения рассматривается через понятие компетентности. Сегодняшние менеджеры ежедневно сталкиваются с быстрым темпом и сложностью работы, что требует высокого уровня компетентности. Для выпускников по направлению 38.03.02 Менеджмент ключевыми факторами являются компетентность и профессионализм, которые помогают руководителям ориентироваться в реальных ситуациях, выбирать подходящее поведение и принимать обоснованные управленческие решения.

В современном экономическом слове термин «компетентность» трактуется как «знания, опыт в определённой области науки, деятельности, жизни»¹. Компетентность представляет собой один из субъективных факторов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности. В современном обучении будущих менеджеров акцент делается на компетентностный подход. Таким образом, когда выпускник покидает образовательное учреждение, он становится специалистом, чья компетентность включает в себя универсальные и общепрофессиональные компетенции. Ранее – знания, умения и навыки, составляющие основу компетенций, выступали фундаментом для подготовки будущих менеджеров.

Рисунок 2 представляет составные элементы компетентности менеджера.

Соответственно, компетентность менеджера определяется как совокупность знаний, умений и навыков, с дополнением – личностными характеристиками. Универсальные компетенции (УК) отражают личные ценности, восприятие окружающего мира и особенности поведения менеджера. Общепрофессиональные компетенции (ОПК) включают знания, умения и навыки, которые необходимы для эффективного решения профессиональных задач и способствуют формированию целостного понимания процессов и явлений, происходящих как в организации, так и в обществе.

«В соответствии с современными тенденциями высшего образования, в компетенции заложены поступки менеджера, действия, которые затрагивают проявление качеств. Таким образом, компетенции предполагают проявление тех или иных поступков, определяющих поведение менеджера» [5, с. 42].

Основные группы навыков, необходимые для эффективной работы в сфере менеджмента

В соответствии с ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент от 12 августа 2020 г. установлены следующие группы универсальных компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника в результате освоения программы бакалавриата:

- системное и критическое мышление;
- разработка и реализация проектов;
- командная работа и лидерство;

¹ Райзберг Б. А. Современный экономический словарь. М.: ИНФРА-М, 2023. С. 194.

- коммуникация;
- межкультурное взаимодействие;
- самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение);
- безопасность жизнедеятельности;
- инклюзивная компетентность;
- экономическая культура, в том числе финансовая грамотность;
- гражданская позиция.

Лидерские навыки (командная работа и лидерство) позволяют менеджеру достигать производственных целей при условии эффективного управления командой. К таким навыкам относятся: мотивация сотрудников, грамотное делегирование задач, расстановка приоритетов, принятие управленческих решений и др.

Коммуникативные навыки (коммуникация; межкультурное взаимодействие) помогают менеджеру эффективно общаться с сотрудниками, клиентами и партнёрами. К таким навыкам относятся: способность слушать, задавать вопросы, выражать свои мысли ясно и точно, искусство убеждать и договариваться и др.

Аналитические навыки (системное и критическое мышление; разработка и реализация проектов; экономическая культура, в том числе финансовая грамотность) позволяют менеджеру анализировать информацию, прогнозировать изменения на рынке, принимать обоснованные решения, эффективно управлять ресурсами, бюджетом и проектами. К таким навыкам относятся: работа с данными, оценка рисков, анализ конкурентной среды, разработка стратегии развития, планирование, контроль выполнения задач, тайм-менеджмент, управление ресурсами, системное и критическое мышление и др.

Личностные качества (самоорганизация и саморазвитие, в том числе здоровьесбережение; безопасность жизнедеятельности; инклюзивная компетентность; гражданская позиция) играют ключевую роль в формировании профессиональных навыков. К таким качествам относятся: планирование своей жизни;

постановка личных целей; стремление к самообучению; здоровый образ жизни; правильные действия в чрезвычайных ситуациях; работа с людьми из разных социальных групп; активное участие в общественной жизни и др. Благодаря личностным качествам, менеджер может легко адаптироваться к изменчивым требованиям современного мира.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что необходимым условием функционирования организаций в современной экономической реальности является наличие менеджеров, обладающих как личностными качествами, так и профессиональными навыками. Развитие личностных качеств происходит в процессе взаимодействия в разных видах деятельности и областях человеческих отношений. Поэтому важной основой для развития профессиональных навыков в учебно-профессиональной среде являются личностные качества.

Методы, способствующие формированию личностных качеств и профессиональных навыков будущего менеджера

В современном обществе формируется новая педагогическая концепция, основанная на учёте индивидуальных особенностей и внутренней мотивации в учебном процессе. Современные образовательные технологии требуют активного вовлечения обучающихся в изучение предоставляемого материала. Знания, которые были усвоены с пониманием и эмоциональным вовлечением, запоминаются более эффективно и становятся основой для формирования личностных качеств и профессиональных навыков. Это объясняется тем, что пробуждение и использование способностей в определённой области знаний вдохновляет обучающихся на участие в умственном и физическом процессе.

Для эффективности процесса обучения будущих менеджеров необходимо применение педагогических методов активного обучения (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Методы активного обучения / Methods of active learning

Неимитационные методы	Имитационные методы (характеризуются имитацией данного процесса или деятельности)	
	Неигровые	Игровые
Проблемная лекция	Ситуационные решения	Многовариантный выбор оптимального решения
Круглый стол	Решение отдельных задач	«Мозговая атака»
Лекция-конференция	Публичная защита	Деловые игры
Лекция обзорная	Подведение итогов и оценка преподавателем занятий	Разыгрывание ролей
Коллоквиум	Обсуждение разработанных вариантов	Игровое проектирование индивидуального процесса
Тематическая дискуссия	Проведение семинара	Организационно- деятельностные игры и другие
Программное обучение	Индивидуальный тренажёр	
Групповая консультация	и другие	
Олимпиада		

Источник: [3].

Быстрое развитие цифровых технологий диктует необходимость интеграции новых методов с уже существующими, в соответствии с этим можно выделить дополнительные методы активного обучения:

– интерактивное обучение с элементами геймификации. Технологии виртуальной реальности позволяют смоделировать реальные ситуации из практической деятельности и «перенести» обучающегося в конкретную ситуацию для отработки сформированных навыков. Использование игровых технологий в процессе обучения позволяет заинтересовать обучающихся;

– образовательные экосистемы. Использование онлайн-платформ для создания персонализированных траекторий обучения позволят будущим менеджерам осваивать учебные материалы с учётом индивидуальных интересов и потребностей;

– мультимедийные кейсы. Включение в образовательный процесс видео-, аудио-, графических материалов, подкастов, иллюстраций, интерактивных элемен-

тов поможет в демонстрации множества управленческих сценариев из профессиональной практики и научат обучающихся работе с мультимодальностью.

Сочетание различных педагогических методов, традиционных и инновационных, позволяет обучающимся более эффективно формировать личностные качества и профессиональные навыки и применять их на практике. Для формирования личностных качеств и профессиональных навыков будущих менеджеров необходимо создавать интерактивную среду обучения, в которой они будут иметь возможность работать в группах, обмениваться опытом, применять и проверять полученные знания. Обучающиеся должны принимать активное участие в проектах, а также взаимодействовать с преподавателями и представителями работодателей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении можно сделать вывод о том, что формирование личностных качеств и профессиональных навыков

является значимой задачей в процессе обучения будущих управленцев. Выделенные виды учебно-профессиональной деятельности вносят значительный вклад в комплексное личностно-профессиональное развитие обучающихся по направлению 38.03.02 Менеджмент. Однако важно помнить о том, что после завершения профессиональной образовательной программы выпускникам необходимо постоянно самосовершенствоваться и

обновлять компетенции, полученные в ходе освоения профессиональной образовательной программы, чтобы быть готовыми к постоянно изменяющимся условиям современного мира. Внедрение инновационных методов обучения в образовательный процесс позволит обучающимся быть готовыми к эффективной работе сразу после окончания профессиональной образовательной программы.

Дата поступления в редакцию 08.10.2024

ЛИТЕРАТУРА

1. Адизес И. К. Идеальный руководитель: Почему им нельзя стать и что из этого следует / пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2016. 264 с.
2. Богдан Е. С., Чуланова О. Л. Концепция формирования soft skills выпускников вузов: монография. М.: Инфра-М, 2023. 147 с.
3. Буртова Н. Б. Методы развития профессиональных способностей студентов-менеджеров // Вестник Тульского государственного педагогического университета. 2010. №5 (95). С. 148.
4. Галинова А. О., Варанкина В. А. Личностные качества менеджера как фактор деловой карьеры // Организация в современных социально-экономических условиях: психологическая теория и практика: сборник материалов региональной научно-практической конференции с международным участием / Тольятти, 11–12 февраля 2016 года. Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2016. С. 99–102.
5. Добросельский В. В. Формирование личностно-деловых качеств будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки: монография. Нижний Новгород: Открытое знание, 2018. 216 с.
6. Доронина Н. Н., Амелеченко М. А. Личностные и деловые качества руководителя предприятия сферы сервиса // Научный результат. Серия: Технологии бизнеса и сервиса. 2015. №1. С. 60–66.
7. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: Теория и практика. М.: Академический проект, 2020. 192 с.
8. Игумнова О. В. «Жизненные» и «гибкие» навыки обучающихся: границы применимости понятий в педагогике // Теория и практика социогуманитарных наук. 2019. №4 (8). С. 25–38.
9. Кларин М. В. Инновационный модели обучения: Исследование мирового опыта. М.: Луч, 2016. 640 с.
10. Личностно-профессиональное развитие в условиях эффективного управления организацией: коллективная монография / В. Н. Батищев, Е. А. Густова, С. Л. Евенко, Н. Т. Колесник. М.: Московский государственный областной университет, 2016. 122 с.
11. Сергеева М. Г., Бурнакин М. Н. Роль личностных качеств в профессиональной и учебной деятельности магистров экономики и менеджмента // Казанский педагогический журнал. 2019. №1. С. 16–19.
12. Цквитария Т. А. Формирование soft skills педагогических кадров профильного университета // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. №3. С. 14.
13. Blank S The four steps to the epiphany: Successful Strategies for Products that Win. М.: Альпина Паблишер, 2022. 613 с.
14. McLean P. Self as Coach, Self as Leader: Developing the Best in You to Develop the Best in Others. NY: Wiley, 2019 224 p.

REFERENCES

1. Adizes I. K. The Ideal Executive (Rus. ed., transl.; *Ideal'nyj rukovoditel': Pochemu im nel'zya stat' i chto iz etogo sleduet*. Moscow, Al'pina Pablisher Publ., 2016. 264 p.).
2. Bogdan E. S., Chulanova O. L. *Koncepciya formirovaniya soft skills vypusknikov vuzov: monografiya* [Concept of Formation of Soft Skills of University Graduates: monograph]. Moscow, Infra-M Publ., 2023. 147 p.

3. Burtovaya N. B. [Methods of Developing Professional Abilities of Student Managers]. In: *Vestnik Tul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tula State Pedagogical University], 2010, no. 5 (95), pp. 148.
4. Galinova A. O., Varankina V. A. [Personal Qualities of a Manager as a Factor in a Business Career]. In: *Organizatsiya v sovremennykh social'no-ekonomicheskikh usloviyakh: psikhologicheskaya teoriya i praktika: sbornik materialov regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem / Tol'yatti, 11–12 fevralya 2016 goda* [Organization in Modern Socio-Economic Conditions: Psychological Theory and Practice: Collection of Materials of a Regional Scientific and Practical Conference with International Participation / Tolyatti, February 11–12, 2016]. Tolyatti, Tolyatti State University, 2016, pp. 99–102.
5. Dobrosel'skiy V. V. *Formirovanie lichnostno-delovykh kachestv budushchih menedzherov v processe professional'noj podgotovki: monografiya* [Formation of personal and business forms of future managers in the process of professional training: monographs]. Nizhniy Novgorod, Otkrytoe znanie Publ., 2018. 216 p.
6. Doronina N. N., Amelchenko M. A. [Personal and business qualities of the head of an enterprise in the service sector]. In: *Nauchnyi rezul'tat. Seriya: Tekhnologii biznesa i servisa* [Scientific result. Series: Business and service technologies], 2015, no. 1, pp. 60–66.
7. Zeer E. F., Pavlova A. M., Sadovnikova N. O. *Proforientologiya: Teoriya i praktika* [Career guidance: Theory and practice]. Moscow, Akademicheskij proekt Publ., 2020. 192 p.
8. Igumnova O. V. ["Life" and "flexible" skills of students: the applicability of boundaries in pedagogy]. In: *Teoriya i praktika sociogumanitarnykh nauk* [Theory and practice of social and humanitarian sciences], 2019, no. 4 (8), pp. 25–38.
9. Klarin M. V. *Innovatsionnyy modeli obucheniya: Issledovanie mirovogo opyta* [Innovative learning models: A study of world experience]. Moscow, Luch Publ., 2016. 640 p.
10. Batishchev V. N., Gustova E. A., Evenko S. L., Kolesnik N. T. *Lichnostno-professional'noe razvitie v usloviyakh effektivnogo upravleniya organizatsiej: kollektivnaya monografiya* [Personal and professional development in the context of effective organization management: a collective monograph]. Moscow, Moscow Region State University, 2016. 122 p.
11. Sergeeva M. G., Burnakin M. N. [The role of personal qualities in the professional and educational activities of masters of economics and management]. In: *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2019, no. 1, pp. 16–19.
12. Tsvitariya T. A. [Formation of soft skills of teaching staff of a specialized university]. In: *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [World of Science. Pedagogy and Psychology], 2020, vol. 8, no. 3, p. 14.
13. Blank S. *The four steps to the epiphany: Successful Strategies for Products that Win*. Moscow, Alpina Publisher Publ., 2022. 613 p.
14. McLean P. *Self as Coach, Self as Leader: Developing the Best in You to Develop the Best in Others*. NY, Wiley Publ., 2019. 224 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Кузнецова Виктория Игоревна – старший преподаватель кафедры экономики предприятия и менеджмента Тверского государственного университета;
e-mail: kuznetsova.vi@tversu.ru

Сергеева Марина Георгиевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогика, психология, право, история и философия» Мытищинского филиала Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет);
e-mail: sergeeva198262@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Viktoria I. Kuznetsova – Senior Lecturer at the Department of Enterprise Economics and Management of Tver State University;
e-mail: kuznetsova.vi@tversu.ru

Marina G. Sergeeva – Dr. Sci. (Pedagogical Sciences), Prof., Prof. of the Department of Pedagogy, Psychology, Law, History and Philosophy of the Mytishchi Branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Bauman Moscow State Technical University (National Research University); e-mail: sergeeva198262@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Кузнецова В. И., Сергеева М. Г. Методы формирования личностных качеств и профессиональных навыков студентов-будущих менеджеров // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 168–178.

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-168-178

FOR CITATION

Kuznetsova V. I., Sergeeva M. G. The need to develop personal and professional skills of future managers. In: Moscow Pedagogical Journal. 2025, no. 1, pp. 168–178.

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-168-178

УДК 378.1+372.8

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-179-190

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ИЗУЧЕНИЮ ХИМИИ

Мухаметдинова С. Х.¹, Тюменцева Е. Ю.²

¹Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Омский филиал
644099, г. Омск, ул. Партизанская, д. 6, Российская Федерация

²Омский государственный технический университет
644050, г. Омск, пр-т Мира, д. 11, Российская Федерация

Аннотация

Целью данного исследования является описание модели адаптации студентов к обучению в вузе (на примере дисциплины «Химия»), основываясь на результатах анкетирования студентов Омского государственного технического университета с использованием методологии функционально-ориентированного моделирования.

Методология и методы. В процессе исследования использовались теоретические методы – анализ источников по тематике проекта, элементы математико-статистической обработки данных эксперимента, а также эмпирические методы – проведение опроса и экспертная оценка. Для разработки модели адаптации студентов к обучению в вузе (на примере дисциплины «Химия») применялся метод-функционально-ориентированного моделирования.

Результаты. Выявлены проблемы, связанные с освоением студентами вузовского курса химии, и их связь с особенностями подготовки к ЕГЭ на основе анализа результатов опроса, в котором приняло участие 172 респондента. С учётом данных эмпирического исследования и мнения экспертов разработан тематический план вводного курса химии для студентов вузов. Построена модель системы адаптации студентов к обучению в вузе (на примере дисциплины «Химия») средствами функционального моделирования.

Теоретическая и/или практическая значимость. Теоретическая значимость исследования состоит в разработке системы адаптации студентов к обучению в вузе (на примере дисциплины «Химия») на основе результатов анкетирования и экспертной оценки. Проблема исследования обусловлена объективной необходимостью разрешить противоречие между требованиями вузовского курса химии и низким уровнем подготовки большинства студентов ОмГТУ, изучающих эту дисциплину. Научная новизна работы заключается в применении метода функционально-ориентированного моделирования при разработке модели адаптации студентов к обучению в вузе дисциплине «Химия». Практическая значимость исследования определяется возможностью тиражирования разработанной модели, включающей вводный вузовский курс химии для ликвидации пробелов знаний у студентов с неудовлетворительными результатами, которые выявляются при проведении входной диагностики с учетом предложенного авторами тематического планирования при подготовке кадров высшей квалификации.

Выводы. Опыт реализации предложенной модели в течение двух лет в ОмГТУ позволяет сделать вывод о её эффективности и может быть использован для решения аналогичных проблем в других вузах РФ не только при обучении химии, но и другим дисциплинам, таким как, например, физика или информатика.

Ключевые слова: анкетирование, диагностика, адаптация, химия, студенты, функционально-ориентированное моделирование

MODELING THE PROCESS OF ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO THE STUDY OF CHEMISTRY

S. Mukhametdinova¹, E. Tyumentseva²

*¹Financial University under the Government of the Russian Federation (Omsk branch)
ul. Partizanskaya, 6, Omsk, 644099, Russian Federation*

*²Omsk State Technical University
pr-t Mira, 11, Omsk, 644050, Russian Federation*

Abstract

Aim. The purpose of the study is to develop a model of the system of adaptation of students to study at a university (using the example of the discipline "Chemistry"), based on the results of a sociological survey of students of Omsk State Technical University using the methodology of functionally oriented modeling.

Methodology and methods. In the course of the research, theoretical methods were used – analysis of sources on the subject of the project, elements of mathematical and statistical processing of experimental data, as well as empirical methods – conducting a sociological survey and expert assessment. To develop a model of the system of adaptation of students to study at a university (using the example of the discipline "Chemistry"), the methodology of functionally oriented modeling was used.

Results. The problems associated with the development of a university chemistry course by students and their connection with the peculiarities of preparing for the Unified State Exam are revealed based on the analysis of the results of a sociological survey in which 172 respondents took part. Taking into account the data of empirical research and the opinion of experts, a thematic plan for an introductory chemistry course for university students has been developed. A model of the system of adaptation of students to study at a university (using the example of the discipline "Chemistry") by means of functional modeling is constructed.

Theoretical and/or practical significance. The theoretical significance of the research consists in the development of a system of adaptation of students to study at a university (on the example of the discipline "Chemistry") based on the results of a sociological survey and expert assessment. The research problem is caused by the objective need to resolve the contradiction between the requirements of the university chemistry course and the low level of training of the majority of OmSTU students studying this discipline. The scientific novelty of the work lies in the application of the methodology of functionally oriented modeling in the development of a model for students' adaptation to higher education in the discipline of Chemistry. The practical significance of the study is determined by the possibility of replicating the developed model, which includes an introductory university chemistry course to eliminate knowledge gaps among students with unsatisfactory results, which are revealed during the initial diagnosis, taking into account the thematic planning proposed by the authors in the training of highly qualified personnel.

Conclusions. The experience of implementing the proposed model for two years at OmSTU allows us to conclude about its effectiveness and can be used to solve similar problems in other universities of the Russian Federation not only in teaching chemistry, but also in other disciplines such as, for example, physics or computer science.

Keywords: the survey, diagnostics, adaptation, chemistry, students, functional-oriented modeling

ВВЕДЕНИЕ

Одной из проблем, стоящих перед современной системой высшего образования России, является низкий уровень преемственности при изучении ряда учебных дисциплин в средних общеобразовательных школах (колледжах) и вуза, таких как, например, химия, физика или информатика. Дело в том, что абитуриенты активно готовятся к сдаче ЕГЭ (экзаменов вузов) только по тем предметам, которые необходимы для поступления на соответствующее направление подготовки бакалавриата и, зачастую перечисленные ранее предметы в перечень экзаменов не входят. В этой связи многие студенты технических вузов испытывают сложности при изучении такой дисциплины, как «Химия». Таким образом, противоречие заключается в том, что, с одной стороны, успешное освоение вузовского курса химии студентами предполагает наличие прочных знаний и умений, сформированных в процессе обучения в школе, с другой стороны, из года в год у значительной части первокурсников наблюдается крайне низкий уровень подготовки по указанной дисциплине. С целью разрешения данного противоречия в работе предлагается модель системы адаптации первокурсников к обучению вузовской учебной дисциплины «Химия». Анализу различных аспектов сформулированного выше противоречия посвящён ряд исследований ведущих учёных России.

Главная задача абитуриентов – поступление в высшее учебное заведение, и выпускники школ выбирают разные образовательные стратегии, позволяющие поступить в российский вуз. Химия не входит в перечень предметов, обязательных к сдаче на едином государственном экзамене, в связи с чем возникает ряд проблем. Н. А. Овчар и соавторы [5] отмечают, что в 2022 г. выпускники школ Волгограда показали по химии средний балл ЕГЭ 51,24, и результаты самооценки первокурсников своих знаний по школь-

ным предметам – 4,02 из 10. При этом авторы отмечают низкий уровень подготовки в школах по ряду предметов.

Аналогичная ситуация во многих регионах. Так, в работе [3] представлены изменения в предпочтениях выпускников 11 классов на основе анализа результатов ЕГЭ за 3 года (2017–2019 гг.). Д. Е. Баева, Е. К. Грошева, К. А. Костина, А. И. Ку克林 также отмечают проблему дисбаланса приоритетов средних общеобразовательных учреждений и вузов Иркутска [1]. Исследователи указывают на «демографический провал» в регионе и снижение выпускников, сдавших единый государственных экзамен по химии. При этом количество бюджетных мест с ЕГЭ по химии превышает количество сдавших ЕГЭ в 2023 г.

Многие авторы указывают на низкий уровень подготовки учителей химии в школах. С. Д. Ширяев и А. В. Лобанов провели сравнительный анализ динамики предметной подготовки учителей химии в крупнейших педагогических вузах России [10] и указали на тенденцию к сокращению количества аудиторных (контактных) академических часов, отведённых на предметную (научную) химическую подготовку учителей.

В. В. Саяпова и Р. Р. Уразбахтин. представили существующие методики образования химии в России и зарубежных странах [6]. Авторы проанализировали их преимущества и недостатки. В статье предложены варианты устранения некоторых недостатков химического образования в России. В работе [12] рассмотрена вовлечённость учителей по химии в развитие летних подготовительных онлайн-курсов для ликвидации пробелов в знаниях учеников.

В вузе отношения студентов к химии неоднозначное, в зависимости от профиля подготовки и уровня знаний. А. Н. Васюкова [2] представила причины негативного отношения большинства студентов инженерного профиля к химии и предложила пути решения данной проблемы.

Э. А. Тур и В. А. Халецкий [7] показали особенности преподавания курса «Химия» студентам строительных специальностей. Авторы предлагают методику, которая включает лекционный эксперимент как неотъемлемую часть учебного процесса. Конечной целью является научить студентов применять основные законы химии к различным объектам профессиональной деятельности, решать технологические задачи, в том числе и в нестандартных ситуациях. Такие темы, как «Химическая термодинамика», «Химическая кинетика», «Теория растворов», «Гальванический элемент», «Коррозия металлов и сплавов», «Электролиз водных растворов и расплавов электролитов», «Коррозия бетона», «Полимеры и полимерные материалы в строительстве», являются важными и непосредственно связанными с будущей профессиональной деятельностью выпускников университета строительных специальностей. И эксперимент на лекциях позволяет стимулировать познавательную деятельность студентов; сформировать у студентов умения и навыки внимательно слушать и усваивать материал.

Много работ посвящено изучению химии в медицинских вузах. Е. А. Уточкина и Г. А. Куприянова [8] представили анализ результатов знаний по химии школьной программы студентами медицинского вуза. Авторы выявили достаточно высокий уровень знаний школьной программы, так как студенты сдавали ЕГЭ по химии. В статье Д. Бабаева, С. К. Хаитова, Н. А. Манасова [11] представлена авторская методика преподавания химии в медицинских высших учебных заведениях с учётом специфики профиля. Авторы разработали технологическую карту по дисциплине «Химия» для специальности «Медикопрофилактическое дело», включающую основные и дополнительные разделы. В статье указано, что во время обучения химии необходимо делать упор на усиление профессиональной направленности преподавания химии. Напри-

мер, в курс введены разделы: «Химия и здоровье», «Лекарственные препараты», «Химия и пища. Калорийность жиров, белков и углеводов. Консерванты пищевых продуктов (поваренная соль, уксусная кислота)». После чего у студентов специальности медико-профилактического дела формируются общие и профессиональные компетенции, указанные на государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования.

В работах ключевые значения отводятся внутренним, индивидуально-личностным факторам профессионализации студентов в условиях высшего учебного заведения. В работах И. Л. Плюжник, Ф. Х. А. Гюйрал [13], Шарыпова Н. В. с соавторами [9] изучены проблемы иностранных студентов в вузе.

В отличие от проанализированных выше работ в данном исследовании для решения проблемы, обусловленной противоречием между низким уровнем подготовки по химии большинства вчерашних абитуриентов и требованиями соответствующего вузовского курса, предлагается модель системы адаптации студентов к обучению этой дисциплине с применением методологии функционально-ориентированного моделирования [4].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель и задачи исследования. Цель данного исследования состоит в разработке модели системы адаптации студентов к обучению в вузе (на примере учебной дисциплины «Химия») на основе результатов анкетирования, экспертной оценки и метода функционально-ориентированного моделирования.

Для достижения цели исследования необходимо было решить ряд задач:

- осуществить анализ источников по теме исследования;
- разработать авторскую анкету и провести анкетирование студентов 1-2 кур-

сов ОмГТУ, изучающих химию; выявить проблемы, с которыми сталкиваются студенты при освоении этой дисциплины;

- предложить тематическое планирование вводного курса химии;

- создать модель системы адаптации студентов к обучению химии с применением метода функционально-ориентированного моделирования.

Результаты анкетирования студентов 1–2 курсов ОмГТУ, изучающих химию

При проведении исследования использовались теоретические методы анализа источников, анкетирование студентов 1–2 курсов ОмГТУ, изучающих химию, первичная математико-статистическая обработка эмпирических данных и метод функционально-ориентированного моделирования, которые изначально предназначались для анализа бизнес-процессов, однако эффективность инструментария способствовала расширению границ его применимости. Отличительной чертой используемого метода является представление проблемной области в виде совокупности функций (работ), преобразующих входящие потоки в выходящие. Потоки могут быть различными, например, информационные, материальные или финансовые¹.

В исследовании приняли участие 172 студента Омского государственного технического университета (ОмГТУ) различных направлений подготовки бакалавриата, изучающих химию. Среди опрошенных 54,7% (94 студента) – первокурсники, остальные обучаются на втором курсе.

На вопрос анкеты: «Сдавали ли вы ЕГЭ по химии?» только 41,9% (72 человека) ответили утвердительно. Таким образом, большинство студентов, изучающих в вузе химию, не сдавали ЕГЭ по данному учебному предмету. Положительным ре-

зультатом анкетирования считаем то, что только 6% всех респондентов считают, что химия им будет не нужна в будущей профессиональной деятельности.

Среди участников опроса, сдавших ЕГЭ по химии, 26 респондентов или 36% получили от 36 до 55 баллов (оценка «удовлетворительно»), 36 опрошенных или 50% – от 56 до 79 баллов (оценка «хорошо»), остальные 14% респондентов – не менее 80 баллов (оценка «отлично»). Следовательно, можно сделать вывод о том, что более трети всех участников исследования имеют недостаточный уровень подготовки для успешного освоения вузовского курса дисциплины «Химия».

При выявлении причин, по которым студенты не сдавали ЕГЭ по химии (при возможности выбрать несколько вариантов ответов), были получены следующие результаты:

- 30% респондентов не сдавали соответствующий экзамен в связи низким уровнем подготовки по этому предмету в школе;

- 16% опрошенных поступили в вуз после окончания колледжа;

- 12% участников исследования в качестве причины указали отсутствие этого предмета в перечне экзаменов, необходимых при поступлении в вуз на выбранное направление (рис. 1).

Наличие проблемы, связанной с низким уровнем подготовки обучающихся по химии в средних общеобразовательных школах, косвенно подтверждают результаты опроса студентов, сдававших ЕГЭ по этому учебному предмету. На вопрос: «Как Вы готовились к ЕГЭ по химии?» респонденты ответили следующее: 6% студентов готовились к экзамену с учителем в школе, 39% – самостоятельно, остальные 55% – с репетиторами и на онлайн курсах.

Кроме того, при ответе на вопрос: «В достаточной ли степени уровень обучения химии в школе (колледже) способствует успешному обучению соответствующей дисциплины в вузе?» лишь 29%

¹ Шафоростова Е. Н. Функциональное моделирование сложных систем: учебное пособие. М.: МИ-СиС, 2021. 83 с.



Рис. 1 / Fig. 1. Результаты ответов студентов на вопрос: «Почему Вы не сдавали ЕГЭ по химии?» при возможности выбрать несколько вариантов ответов / The results of students' answers to the question: «Why didn't you take the Unified State Exam in chemistry?» if possible, choose several answers

Источник: данные автора.

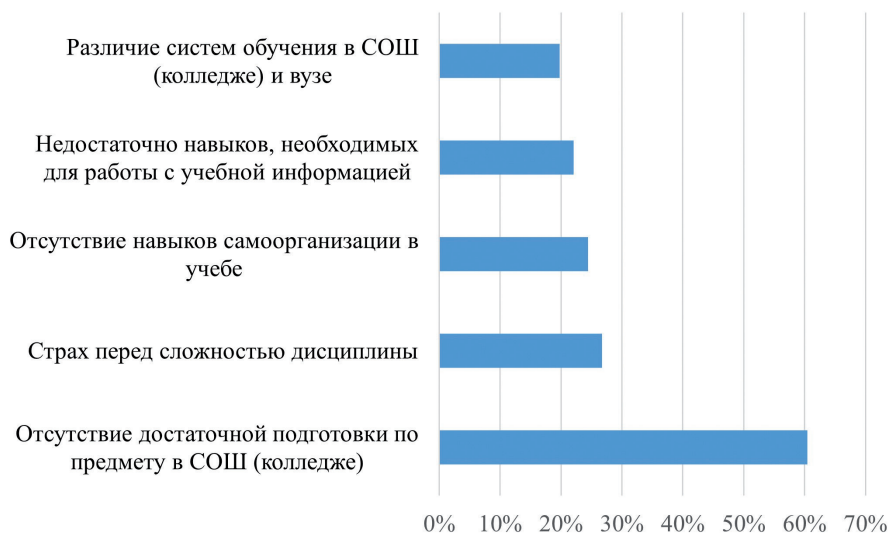


Рис. 2 / Fig. 2. Результаты ответов студентов на вопрос: «С какими проблемами Вы столкнулись при изучении химии в вузе?» при возможности выбрать несколько вариантов ответов / The results of the students' answers to the question: «What problems did you encounter when studying chemistry at the university?» if possible, choose several answers

Источник: данные автора.

всех опрошенных выбрали вариант ответа «Да, в полной мере соответствует».

Результаты ответов студентов на вопрос: «С какими проблемами Вы столкнулись при изучении химии в вузе?» с множественным выбором вариантов ответа представлены на рис. 2.

При анализе ответов 60% всех опрошенных отметили недостаточный уровень подготовки по химии в средней общеобразовательной школе (колледже), а 27% студентов выбрали вариант ответа «Страх перед сложностью дисциплины». Обращает на себя внимание тот факт, что не менее 20% респондентов среди проблем, с которыми они столкнулись при изучении дисциплины «Химия» в вузе отметили «Отсутствие навыков самоорганизации в учёбе», «Недостаточно навыков, необходимых для работы с учебной информацией» и «Различие систем обучения в СОШ (колледже) и в вузе».

Таким образом, по результатам проведённого опроса с учётом мнения преподавателей кафедры «Химия и химическая технология» ОмГТУ, которые выступили в качестве экспертов, можно утверждать, что около 70% студентов не обладают достаточными знаниями по химии, а около пятой части респондентов отмечают низкий уровень сформированности общеучебных навыков.

Тематический план вводного курса химии в вузе. Для решения проблемы, обусловленной противоречием между необходимостью успешного освоения вчерашними школьниками вузовской программы дисциплины «Химия» и отсутствием у них соответствующей подготовки в данной работе, предлагается модель системы адаптации студентов к обучению данной предметной области в вузе и разработана примерная учебная программа вводного курса химии с привлечением экспертов – преподавателей кафедры «Химия и химическая технология» ОмГТУ, средний стаж которых составляет более 20 лет.

Особенность разрабатываемой модели состоит в том, что студентам с низкими результатами, полученными при прохождении входной диагностики в тестовой форме, предлагается изучить вводный курс химии, в котором отражены базовые теоретические и практические аспекты рассматриваемой предметной области, необходимые для успешного освоения вузовского курса. Учебная деятельность в рамках вводного курса химии осуществляется, в основном, в формате онлайн и на консультациях.

В таблице 1 представлено примерное тематическое планирование вводного курса химии. Темы и планируемое время на их изучение могут варьироваться в зависимости от результатов входного контроля.

Разработка модели адаптации студентов к обучению химии с применением метода функционально-ориентированного моделирования.

При проектировании системы адаптации студентов к обучению учебной дисциплины «Химия» на основе результатов проведённого опроса применялся метод функционально-ориентированного моделирования. Модель системы разрабатывалась в соответствии с нотацией IDEF3 (Integrated DEfinition for Process Description Capture Method), основные функции (работы) которой следующие:

Входная диагностика.

Дифференциация студентов по уровню подготовки.

Изучение вузовского курса химии.

Изучение вводного курса химии.

Промежуточная диагностика.

Выполнение НИР.

Итоговая диагностика.

Работы представлены в виде прямоугольников, а входящим и выходящим потокам соответствуют стрелки, которые в соответствии с выбранной нотацией, могут быть подписаны по усмотрению разработчиков. Кроме функций и потоков при создании модели использовались перекрёстки (табл. 2).

Таблица 1 / Table 1

Тематический план вводного курса химии / The thematic plan of the introductory chemistry course

№ п/п	Название тема	Примерное количество часов
1.	Основные понятия химии	0,5
2.	Валентность. Составление формул вещества по валентности	0,5
3.	Классификация неорганических веществ. Номенклатура	1
4.	Химические свойства оксидов, гидроксидов, кислот и солей	4
5.	Периодическая система химических элементов Д.И. Менделеева. Характеристика элементов по положению в таблице Д.И. Менделеева	2
6.	Степень окисления. Расстановка коэффициентов в уравнении методом электронного баланса	2
	Итого	10

Источник: данные авторов.

На рис. 3 представлена разработанная в соответствии с нотацией IDEF3 модель системы адаптации студентов к обучению учебной дисциплины «Химия»

с применением специализированного программного средства AllFusion Process Modeller r7. Данная модель визуализирует особенности системы адаптации сту-

Таблица 2 / Table 2

Перекры́стки, используемые в модели системы адаптации студентов к обучению учебной дисциплины «Химия» / Intersections used in the model of the system of adaptation of students to the teaching of the academic discipline «Chemistry»

№ п/п	Перекры́стки			
	Обозначение	Название	Смысл	
			При слиянии стрелок	При разветвлении стрелок
1.		Асинхронное «ИЛИ»	Один или несколько предшествующих процессов должны быть завершены	Один или несколько предшествующих процессов должны быть запущены
2.		Синхронное «ИЛИ»	Один или несколько предшествующих процессов должны быть завершены одновременно	Один или несколько предшествующих процессов должны быть запущены одновременно

Источник¹

¹ Верников Г. Основы IDEF3. Корпоративный менеджмент. URL: <https://www.cfin.ru/vernikov/idef/idef3.shtml> (дата обращения: 10.01.2025).

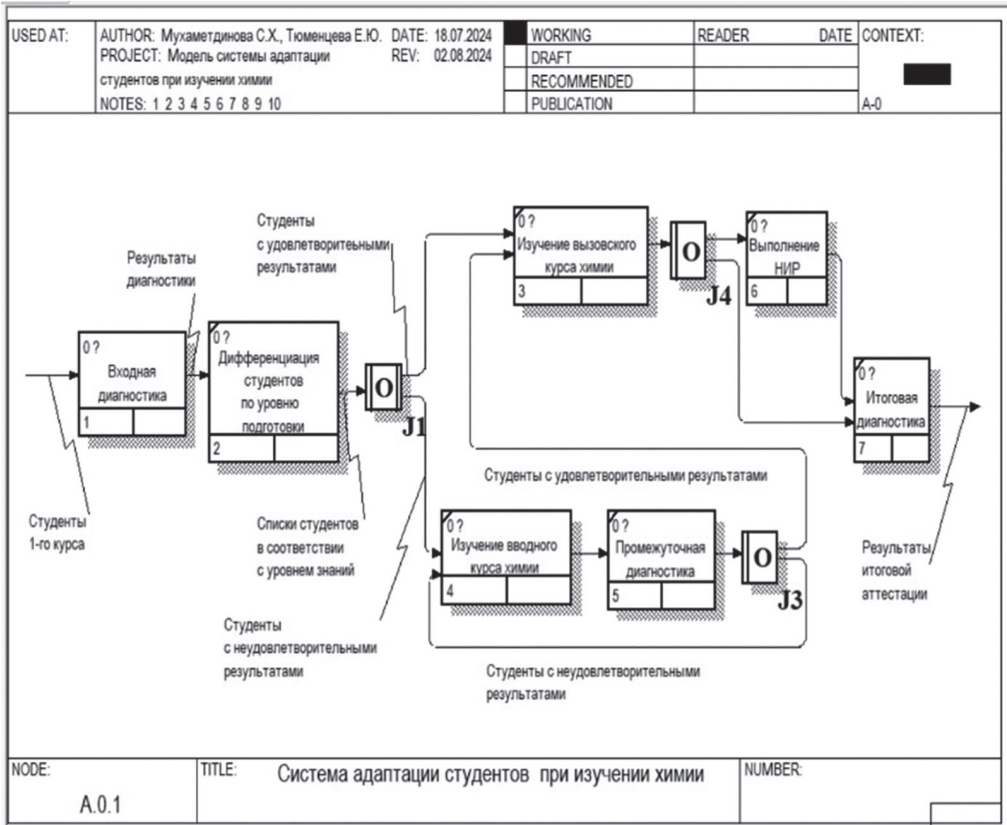


Рис. 3 / Fig. 3. Модель системы адаптации студентов к обучению в вузе дисциплины «Химия», разработанная на основе методологии функционально-ориентированного моделирования / The model of the system of adaptation of students to study at the university of the discipline “Chemistry”, developed on the basis of the methodology of functionally oriented modeling

Источник: данные автора.

дентов к обучению вузовского курса химии, представив её в виде совокупности функций, связанных потоками различной этиологии.

В предложенной модели в качестве первой функции была выбрана «Входная диагностика», которую проходят все студенты первого курса ОмГТУ, изучающие дисциплину «Химия» (входящий поток), а выходящий поток представляет собой результаты диагностики. На следующем этапе осуществляется дифференциация студентов на два потока, в соответствии с их уровнем знаний. Попавшие в первый поток изучают вузовский курс химии без предварительной подготовки, а

наиболее успешные и проявляющие интерес к дисциплине первокурсники привлекаются к научно-исследовательской деятельности. Проявившие неудовлетворительные знания в ходе диагностики студенты осваивают предварительно вводный курс химии, преимущественно в онлайн формате. Далее такие студенты по результатам промежуточной диагностики в соответствии с уровнем знаний либо допускаются к изучению основного курса химии, либо вновь возвращаются к изучению вводного курса до его успешного освоения. Итоговая диагностика в форме зачёта или экзамена в соответствии с учебным

планом направления подготовки бакалавриата завершает процесс освоения дисциплины «Химия».

Таким образом, представленная модель системы адаптации студентов к обучению, разработанная в соответствии с методом функционально-ориентированного подхода к моделированию в наглядной форме позволяет представить организацию учебного процесса как последовательность взаимосвязанных видов деятельности и их результатов.

Многие вузы сталкиваются с низким уровнем подготовки большинства студентов по тем учебным предметам, по которым они не сдавали ЕГЭ, например, по химии, физике или информатике. Вследствие чего вчерашние абитуриенты не обладают достаточными знаниями для успешного освоения соответствующих вузовских дисциплин. Разработанная с учётом данных социологического опроса студентов Омского государственного технического университета модель системы адаптации студентов к изучению химии может использоваться в вузах, сталкивающихся с аналогичной проблемой и при изучении других дисциплин. В частности, модель включает в себя функцию «Изучение вводного курса химии» для студентов с низкими результатами входного контроля. При этом содержание вводного курса дисциплины может варьироваться в зависимости от итогов первичной диагностики, а также от целей и задач обучения. Сама модель, разработанная в соответствии с методологией функционально-ориентированного моделирования, в наглядной форме представляет последовательность взаимосвязанных действий (функций), направленных на решение проблемы низкого уров-

ня подготовки студентов к изучению в вузе ряда дисциплин.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложенный подход к моделированию системы адаптации студентов к обучению химии позволил алгоритмизировать учебную деятельность, направленную на адаптацию студентов с неудовлетворительным уровнем знаний и умений по химии к обучению вузовского курса этой дисциплины, при этом уделять внимание и тем студентам, которые на этапе входной диагностики продемонстрировали достаточно высокий уровень подготовки.

Данная модель реализуется в течение двух лет в ОмГТУ на кафедре «Химия и химические технологии» и на основании анализа полученных результатов можно сделать вывод о её эффективности.

Разработанная модель может быть использована и при организации учебной деятельности по таким дисциплинам как, например, «Информатика», «Физика» или «Математика».

Таким образом, в ходе проведенного исследования были решены все поставленные задачи и цель исследования – разработка модели системы адаптации студентов к обучению в вузе (на примере учебной дисциплины «Химия») на основе результатов социологического исследования, экспертной оценки и методологии функционально-ориентированного моделирования была достигнута.

Для более эффективной реализации предложенной модели необходимо в перспективе продолжить разработку учебно-методических материалов по вводному курсу химии и совершенствовать систему диагностики уровня обученности студентов.

Дата поступления в редакцию 19.08.2024

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева Д. Е., Грошева Е. К., Костина К. А. Проблема дисбаланса приоритетов школ и высших учебных заведений региона // Бизнес-образование в экономике знаний. 2024. №1 (27). С. 18–22.
2. Васюкова А. Н. Инженерное образование: проблема отношения студентов к химии // Тенденции развития науки и образования. 2020. №58-7. С. 24–29. DOI: 10.18411/lj-02-2020-138.

3. Жукова Е. Е. Выявление тенденций в предпочтениях выпускников российских общеобразовательных учреждений в выборе предметов для сдачи ЕГЭ // Экономика образования. 2020. № 1 (116). С. 65–71.
4. Мухаметдинова С. Х., Тюменцева Е. Ю. Проектирование системы эффективного управления молодёжной миграцией на основе методологии функционально-ориентированного моделирования (на примере Омской области) // Векторы благополучия: экономика и социум. 2023. Т. 51. №4. С. 163–171. DOI: 10.18799/26584956/2023/4/1681.
5. Овчар Н. А., Ануфриева Е. В., Дулина Н. В. Особенности образовательной стратегии выпускников школ при поступлении в региональные вузы России // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 763–778. DOI: 10.32744/pse.2024.1.43.
6. Саяпова В. В., Уразбаhtин Р. Р. Современные методики образования химии в России и зарубежных странах // Современные научные исследования и разработки. 2017. № 4 (12). С. 262–266.
7. Тур Э. А., Халецкий В. А. Особенности преподавания курса «Химия» студентам строительных специальностей // Вестник Хакасского госуниверситета им. Н. Ф. Катанова. 2017. №20. С. 143–147.
8. Уточкина Е. А., Куприянова Г. А. Механизмы формирования уровня самоконтроля и самооценки в процессе преподавания химии в Амурской ГМА // Тенденции развития науки и образования. 2020. №65-3. С. 84–89.
9. Шарыпова Н. В., Павлова Н. В., Суворова А. И. Особенности преподавания химических дисциплин иностранным студентам в педагогическом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. С. 1. DOI: 10.17513/spno.30546
10. Ширяев С. Д., Лобанов А. В. Сравнительный анализ динамики предметной подготовки учителей химии в крупнейших педагогических вузах России // Наука и школа. 2023. № 6. С. 138–150. DOI: 10.31862/1819-463X-2023-6-138-150.
11. Babaev D., Haitov S. K., Manasov N. A. Ways to strengthen the professional orientation of teaching chemistry courses at medical universities // ISJ Theoretical & Applied Science. 2020. №1 (81). P. 654–659.
12. Paristiowati M., Rahmawati Y., Fitriani E. Developing Preservice Chemistry Teachers' Engagement with Sustainability Education through an Online, Project-Based Learning Summer Course Program // Sustainability. 2022. №14 (3). P. 1783. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14031783>
13. Pluzhnik I. L., Guiral F. H. A. Modelling a high quality education for international students // Education and science journal. 2020. №22 (6). P. 49–73. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-13. 6-49-73.

REFERENCES

1. Baeva D. E., Grosheva E. K., Kostina K. A. [Problem of Imbalance of Priorities of Schools and Higher Education Institutions in the Region]. In: *Biznes-obrazovanie v ekonomike znaniy* [Business Education in the Knowledge Economy], 2024, no. 1 (27), pp. 18–22.
2. Vasyukova A. N. [Engineering Education: The Problem of Students' Attitudes to Chemistry]. In: *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya* [Trends in the Development of Science and Education], 2020, no. 58-7, pp. 24–29. DOI: 10.18411/lj-02-2020-138.
3. Zhukova E. E. [Identifying Trends in the Preferences of Graduates of Russian General Education Institutions in Choosing Subjects for the Unified State Exam]. In: *Ekonomika obrazovaniya* [Economics of Education], 2020, no. 1 (116), pp. 65–71.
4. Muhametdinova S. H., Tyumenceva E. Yu. [Designing an effective youth migration management system based on the methodology of functionally oriented modeling (using the Omsk region as an example)]. In: *Vektory blagopoluchiya: ekonomika i socium* [Vectors of well-being: economy and society], 2023, vol. 51, no. 4, pp. 163–171. DOI: 10.18799/26584956/2023/4/1681.
5. Ovchar N. A., Anufrieva E. V., Dulina N. V. [Features of the educational strategy of school graduates when entering regional universities in Russia]. In: *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of Science and Education], 2024, no. 1 (67), pp. 763–778. DOI: 10.32744/pse.2024.1.43.
6. Sayapova V. V., Urazbahtin R. R. [Modern methods of teaching chemistry in Russia and foreign countries]. In: *Sovremennyye nauchnye issledovaniya i razrabotki* [Modern scientific research and development], 2017, no. 4 (12), pp. 262–266.

7. Tur E. A., Haleckij V. A. [Features of teaching the course "Chemistry" to students of construction specialties]. In: *Vestnik Hakasskogo gosuniversiteta im. N. F. Katanova* [Bulletin of the Khakass State University named after N. F. Katanov], 2017, no. 20, pp. 143–147.
8. Utochkina E. A., Kupriyanova G. A. [Mechanisms for the formation of the level of self-control and self-esteem in the process of teaching chemistry at Amur State Medical Academy]. In: *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya* [Trends in the development of science and education], 2020, no. 65-3, pp. 84–89.
9. Sharypova N. V., Pavlova N. V., Suvorova A. I. [Features of teaching chemical disciplines to foreign students in a pedagogical university]. In: *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2021, no. 2, p. 1. DOI: 10.17513/spno.30546.
10. Shiryaev S. D., Lobanov A. V. [Comparative analysis of the dynamics of subject training of chemistry teachers in the largest pedagogical universities in Russia]. In: *Nauka i shkola* [Science and School], 2023, no. 6, pp. 138–150. DOI: 10.31862/1819-463X-2023-6-138-150.
11. Babaev D., Haitov S. K., Manasov N. A. Ways to strengthen the professional orientation of teaching chemistry courses at medical universities. In: *ISJ Theoretical & Applied Science*, 2020, no. 1 (81), pp. 654–659.
12. Paristiwati M., Rahmawati Y., Fitriani E. Developing Preservice Chemistry Teachers' Engagement with Sustainability Education through an Online, Project-Based Learning Summer Course Program. In: *Sustainability*, 2022, no. 14 (3), pp. 1783. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14031783>.
13. Pluzhnik I. L., Guiral F. H. A. Modelling a high quality education for international students. In: *Education and science journal*, 2020, vol. 22 (6), pp. 49–73. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-13. 6-49-73.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Мухаметдинова Светлана Хамитьяновна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Естественно-научные и гуманитарные дисциплины» Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Омский филиал;
e-mail: muhamet-m@yandex.ru

Тюменцева Евгения Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Химия и химическая технология» Омского государственного технического университета;
e-mail: tumenceva1@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Svetlana Kh. Mukhametdinova – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Natural Sciences and Humanities, Financial University under the Government of the Russian Federation (Omsk branch);
e-mail: muhamet-m@yandex.ru

Evgenia Yu. Tyumentseva – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Chemistry and Chemical Technology, Omsk State Technical University;
e-mail: tumenceva1@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Мухаметдинова С. Х., Тюменцева Е. Ю. Моделирование процесса адаптации студентов первого курса к изучению химии // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 179–190.
DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-179-190

FOR CITATION

Mukhametdinova S. Kh., Tyumentseva E. Yu. Modeling the process of adaptation of first-year students to the study of chemistry. In: *Moscow Pedagogical Journal*. 2025, no. 1, pp. 179–190.
DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-179-190

УДК 338

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-191-201

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТРЕНЕРОВ ПО ФИТНЕСУ В ПРОЦЕССЕ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Парфенова А. М.¹, Третьякова Н. В.²

¹Уральский государственный университет физической культуры,
Екатеринбургский филиал

620146, г. Екатеринбург, ул. Шаумяна, д. 85, Российская Федерация

²Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
620002, Свердловская область, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19 Российская Федерация

Аннотация

Цель. Дать содержательную характеристику основных компонентов структурно-содержательной модели формирования профессиональной компетентности тренеров по фитнесу и обосновать возможность её применения в процессе корпоративного обучения.

Методология и методы. Методологической основой исследования выступают системный, компетентностный, личностно-ориентированный и модульный подходы. В процессе исследования применялись следующие методы: анализ и обобщение научно-педагогической литературы, метод педагогического моделирования.

Результаты. Определена структура и содержание модели, построенной на основе системного, компетентностного, личностно-ориентированного и модульного подходов, определены компоненты и индикаторы профессиональной компетентности тренеров по фитнесу.

Теоретическая и/или практическая значимость. Научная новизна исследования заключается в разработке авторской модели формирования профессиональной компетентности тренеров по фитнесу в процессе корпоративного обучения. Теоретическая значимость состоит в уточнении понятия «профессиональная компетентность тренера по фитнесу». Практическая значимость подтверждается возможностью использования предложенной модели в профессиональной подготовке тренеров по фитнесу.

Выводы. Разработанная структурно-содержательная модель раскрывает педагогический процесс формирования профессиональной компетентности тренеров по фитнесу на основе комплексного применения методологических подходов, а также интеграции теоретической и практической подготовки тренеров по фитнесу в процессе корпоративного обучения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, тренеры по фитнесу, подходы, корпоративное обучение, структурно-содержательная модель

STRUCTURAL AND CONTENT MODEL OF FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCE OF FITNESS TRAINERS IN THE SYSTEM OF CORPORATE EDUCATION

A. Parfenova¹, N. Tretyakova²

*¹Ural State University of Physical Culture Ekaterinburg branch
ul. Shaumyana, 85, Ekaterinburg, 620146, Russian Federation*

*²Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin
ul. Mira, 19, Ekaterinburg, 620002, Russian Federation*

Abstract

Aim. To give a meaningful characterization of the main components of the structural and content model of formation of professional competence of fitness trainers and to substantiate the possibility of its application in the process of corporate training.

Methodology and methods. The methodological basis of the study is systemic, competence, person-centered and modular approaches. The following methods were used in the research process: analysis and generalization of scientific and pedagogical literature, method of pedagogical modeling.

Results. The structure and content of the model built on the basis of system, competence, personality-oriented and modular approaches are defined, components and indicators of professional competence of fitness trainers are determined.

Theoretical and/or practical significance. Scientific novelty of the research consists in the development of the author's model of formation of professional competence of fitness trainers in the process of corporate training. Theoretical significance consists in clarifying the concept of «professional competence of a fitness coach». Practical significance is confirmed by the possibility of using the proposed model in the professional training of fitness coaches.

Conclusions. The developed structural and content model reveals the pedagogical process of formation of professional competence of fitness trainers on the basis of complex application of methodological approaches, as well as integration of theoretical and practical training of fitness trainers in the process of corporate training.

Keywords: professional competence, fitness trainers, approaches, corporate training, structural and content model

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена значимостью профессиональной подготовки тренеров по фитнесу, направленной на развитие выделенных в государственных и профессиональных стандартах компетенций, обеспечивающей формирование у них готовности к сохранению и укреплению здоровья населения.

Профессиональная компетентность является главной характеристикой личности в профессиональной деятельности, включающая в себя систему знаний и способов их применения в конкретных трудовых ситуациях, а также интегратив-

ные показатели его профессионализма (объективные, субъективные, результативные, процессуальные, нормативные, индивидуально-вариативные, прогностические, творческие и т. д.).

Следует отметить, что составляющие профессиональной компетентности, обусловленные спецификой профессиональной деятельности тренера по фитнесу, представлены в виде совокупности компетенций: профессиональных (для успешной реализации тренировочных занятий), методических (для эффективного планирования тренировочного процесса), коммуникативных (для эффективной межличностной коммуникации

с клиентами и коллегами) и социальных (для рационального взаимодействия в социуме) [10].

Нами определено, что обучение в учреждении высшего образования по программам подготовки «Физическая культура и спорт» позволяет получить компетенции, обеспечивающие профессиональную самореализацию в отрасли спортивной подготовки по виду спорта, поскольку профессиональные компетенции, формируемые в результате освоения программ обучения, определяются на основе профессиональных стандартов. Отметим, что в перечне профессиональных стандартов, представленных в ФГОС по программам подготовки «Физическая культура и спорт», не представлены профессиональные стандарты в области фитнеса, в частности 05.013 Специалист по продвижению фитнес-услуг №950н от 24.12.2020 г. и 05.017 Специалист по фитнесу (фитнес-тренер) №353н от 27.04.2023 г., регламентирующие трудовые функции тренеров по фитнесу. На основе анализа вышеперечисленных программ и стандартов выявлено, что выпускники данных учреждений недостаточно компетентны и не подготовлены в полной мере к решению профессиональных задач в сфере фитнеса. Следует констатировать, что проблема формирования профессиональной компетентности тренеров по фитнесу ложится на сами организации, предоставляющие фитнес-услуги, создавая внутри организации учебные центры подготовки сотрудников.

Актуальность темы обусловлена выявленным противоречием между образовательными программами подготовки специалистов по физической культуре и спорту и трудовыми функциями специалистов, предоставляющих фитнес-услуги населению – тренеров по фитнесу. Пытаясь разрешить данное противоречие, нами предложена структурно-содержательная модель формирования профессиональной компетентности тренеров

по фитнесу в процессе корпоративного обучения.

Метод моделирования, используемый в настоящем исследовании, представляет возможность выявить множество причин, условий, факторов и закономерностей педагогических явлений и процессов. И. В. Осипова определяет моделирование как создание абстрактной модели реальных объектов или процессов, которая точно отражает их основные характеристики и удобна для дальнейшего изучения согласно поставленным целям [9]. Е. В. Яковлев рассматривает моделирование как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения, который называется при этом моделью [22]. Е. А. Лодатко предложены и охарактеризованы базовые типы педагогических моделей: содержательные, структурные и функциональные модели. Также автор отмечает, что на их основе существует возможность образования производных типов моделей: структурно-содержательные, структурно-функциональные, функционально-содержательные модели¹ [5; 21; 23]. Следует подчеркнуть, что в настоящем исследовании нами использован производный тип педагогической модели – структурно-содержательная модель.

Таким образом, рассматриваемая проблема является актуальной, социально, научно и практически значимой.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель и задачи исследования

Развитие индустрии фитнеса в России и, следовательно, рост требований

¹ Профессионально-педагогические понятия: словарь / сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк / под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионального педагогического университета, 2005. 456 с.

Олешков М. Ю., Уваров В. М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины: краткий терминологический словарь. М.: Спутник+, 2006. 189 с.

к специалистам данной сферы обуславливает необходимость рассмотрения проблемы их профессиональной подготовки, как необходимости для успешной реализации задач в профессиональной деятельности. Это определило *цель исследования* – обосновать возможность профессиональной подготовки тренеров по фитнесу на основе разработанной нами модели формирования профессиональной компетентности тренеров по фитнесу в процессе корпоративного обучения. В ходе исследования нами решались следующие задачи:

- изучить содержание процесса корпоративного обучения тренеров по фитнесу;
- конкретизировать понятие «профессиональная компетентность тренера по фитнесу»;
- определить организационно-педагогические условия и методологические подходы, способствующие реализации компонентов структурно-содержательной модели формирования профессиональной компетентности тренеров по фитнесу в процессе корпоративного обучения;
- выявить компоненты структурно-содержательной модели процесса формирования профессиональной компетентности тренеров по фитнесу в процессе корпоративного обучения.

Содержание процесса корпоративного обучения тренеров по фитнесу

Исследования в области корпоративного обучения показывают, что на сегодняшний день данный термин рассматривается неоднозначно, поскольку существует многообразие его синонимов, таких как: «внутрифирменное обучение», «производственное обучение», «корпоративное образование» и т. д. Ряд авторов в своих исследованиях отмечает, что многочисленные дефиниции понятия «корпоративное обучение» имеют ряд

отличий: 1) использование различных терминов для обозначения содержания обучения и субъектов образовательного процесса, таких как «персонал», «работники», «сотрудники» и др.); 2) вариативность в определении целевых установок и задач корпоративного обучения; 3) рассмотрение корпоративного обучения, реализуемого в различных контекстах [2; 6], в тоже время большинство дефиниций мало чем отличаются. Различия заключаются главным образом в степени полноты и детальности описания корпоративного обучения: наличием или отсутствием упоминания основных характеристик корпоративного обучения, его содержательных характеристик, инициаторов и организаторов процесса и т. д., иными словами, формулировки отражают различающиеся по объёму и глубине понимания данного явления.

В связи с этим представляется целесообразным конкретизировать данное понятие применительно к сфере фитнес-индустрии. Так, под корпоративным обучением тренеров по фитнесу мы понимаем систему мероприятий, направленных на обучение, профессиональную переподготовку и повышение квалификации сотрудников в учебном центре фитнес клуба, структурный процесс формирования и развития профессиональных компетенций, с целью повышения их конкурентоспособности, профессионального мастерства и эффективности практической деятельности [16].

Основываясь на сравнительном анализе и обобщении мнений исследователей [7; 14; 18], организация корпоративного обучения тренеров по фитнесу может быть представлена следующими этапами:

1. Подготовительный этап. Анализ потребностей и выявление целевой аудитории, оценка текущего уровня квалификации тренеров, определение направлений обучения на основе выявленных пробелов в знаниях и навыках тренеров и стратегических целей организации.

2. Организационный этап. Разработка программ обучения, определение форм и методов обучения, подбор преподавательского состава, определение ресурсов необходимых для образовательного процесса (дидактические материалы, оборудование, места для учебных занятий).

3. Теоретический этап. Формирование профессиональных, технологических и производственных знаний по учебным дисциплинам в области профессиональной деятельности, умений применять полученные знания в решении профессиональных задач.

4. Практический этап. Формирование системы практических умений и навыков на основе теоретического обучения, применение теоретических знаний на практике (обучение технике выполнения упражнений, работе с фитнес оборудованием и техническими устройствами, способам применения методик по фитнес-программам), симуляция реальных рабочих ситуаций.

5. Контрольный этап. Оценка уровня знаний и навыков в результате обучения на основе теоретического тестирования и демонстрации практических навыков.

Отметим, что эффективность программ корпоративного обучения будет

зависеть от ряда факторов: 1) содержание программ обучения, приближённое к реальным трудовым ситуациям; 2) персонализация процесса обучения; 3) наличие материально-технической базы, отвечающей современным требованиям; 4) квалифицированный преподавательский и экспертный состав с практическим опытом в сфере фитнеса; 5) доступ к актуальным методическим материалам и методикам обучения, а также возможность практического обучения с реальными клиентами.

Определение понятия «профессиональная компетентность тренера по фитнесу» и её компонентов

В результате изучения сущности профессиональной компетентности тренера по фитнесу [10] позволили нам конкретизировать данное понятие и определить его как совокупность профессиональных навыков и личностных качеств специалиста в сфере фитнеса, которые обеспечивают высокую степень интеграции профессиональных знаний в данной сфере. Удалось представить структуру профессиональной компетентности тренера по фитнесу, определить её компоненты и индикаторы, представленные в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

Структура профессиональной компетентности тренера по фитнесу / Structure of professional competence of fitness trainer

Наименование компонента	Индикаторы
Мотивационный	– устойчивая мотивация к профессиональному росту; – потребность в самообразовании; – ценностное отношение к профессиональной деятельности
Содержательно-технологический	– владение междисциплинарными знаниями; – чёткость представлений о сущности и содержании процесса профессиональной деятельности
Оценочно-рефлексивный	– способность оценивать свои профессиональные знания и результаты деятельности; – способность рефлексивного отношения к профессиональной деятельности

Организационно-педагогические условия и методологические подходы формирования профессиональной компетентности тренеров по фитнесу

Рассматриваемые в нашем исследовании методологические подходы, способствующие реализации компонентов структурно-содержательной модели формирования профессиональной компетентности тренеров по фитнесу в процессе корпоративного обучения, подтверждают единство теории научного знания и соответствующих реалий практики.

Применение *компетентностного подхода* направлено на формирование компетенций и личностных качеств, позволяющих эффективно решать задачи в трудовых ситуациях и впоследствии добиться успеха в профессиональной деятельности, при таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский характер, обучаемый сам формулирует понятия, необходимые для решения задач [15; 17; 19].

Реализация *системного подхода* в рамках формирования профессиональной компетентности тренеров по фитнесу выполняет организационные функции процесса профессиональной подготовки и требует организации системы знаний, умений и навыков тренеров, при котором само обучение рассматривается как множество элементов в совокупности отношений и связей между ними, т. е. как система¹ [1].

Личностно-ориентированный подход позволяет тренерам создавать собственную модель поведения и её проявление в процессе профессиональной деятельности. Результатом реализации личностно-ориентированного подхода является проявление индивидуальных личностных качеств в выполнении трудовых функций и достижение высоких пока-

зателей продуктивности. Особенностью применения личностно-ориентированного подхода в профессиональной подготовке является нацеленность и на процесс обучения, и на его результаты [4; 13].

Модульный подход способствует проектированию содержания профессиональной подготовки тренеров по фитнесу на основе последовательных и самостоятельных блоков (модулей), согласно профессиональным задачам и современным требованиям. Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся может самостоятельно взаимодействовать с индивидуальной учебной программой, которая представлена в виде обучающего модуля. Следует отметить, что данный подход составляет основу нашего исследования [8; 20].

Организационно-педагогические условия способствующие реализации представленных компонентов структурно-содержательной модели представлены нами в виде:

1. Структурирования методического обеспечения процесса обучения.
2. Обеспечения условий для практической подготовки.
3. Формирования экспертного и преподавательского состава с учётом профессиональных знаний и опыта работы.
4. Разработки программ профессиональной подготовки тренеров по фитнесу с учётом специфики профессиональной деятельности.

В современных профессиональных стандартах, в частности 05.013 Специалист по продвижению фитнес-услуг № 950н от 24.12.2020 г. и 05.017 Специалист по фитнесу (фитнес-тренер) № 353н от 27.04.2023 г. представлены трудовые функции тренеров по фитнесу: вовлечение населения в занятия фитнесом, формирование средств для продвижения фитнес-услуг и адаптации населения к занятиям фитнесом, определение физического состояния населения с использованием методов фитнес-тестирования, реализация мероприятий по мотивации

¹ Якина Ю. И. Социально-педагогическая работа с семьёй. Модуль «Подготовка родителей младших школьников к взаимодействию с одарённым ребёнком»: учебно-методическое пособие. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. 250 с.

населения к занятиям фитнесом, разработка и сопровождение внедрения индивидуальных программ по фитнесу, консультирование населения при реализации индивидуальных программ по фитнесу, организация и проведение с населением занятий по фитнесу на основе плавания, аквааэробики, пилатеса, атлетических видов спорта, йоги и её разновидностей, танцевальных направлений, спортивных единоборств и боевых искусств. В этой связи важно отметить, что профессиональная подготовка тренеров по фитнесу в процессе корпоративного обучения должна строиться в соответствии с требованиями профессиональных стандартов, что также отражено в Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (статья 30.1. Фитнес-центры от 02.08.2019 № 303-ФЗ).

Компоненты структурно-содержательной модели формирования профессиональной компетентности тренеров по фитнесу

Основываясь на выявленных теоретико-методологических основаниях решения проблемы формирования профессиональной компетентности, определения её сущности и структуры [10], нами предложена структурно-содержательная модель формирования профессиональной компетентности тренеров по фитнесу в процессе корпоративного обучения, включающая целевой, методологический, организационно-содержательный, процессуальный и критериально-оценочный блоки. Компоненты модели раскрывают внутреннюю организацию процесса формирования профессиональной компетентности тренеров по фитнесу – цель, задачи, содержание, средства, этапы и уровни её сформированности.

Целевой блок структурно-содержательной модели определяет цель и задачи формирования профессиональной компетентности тренеров по фитнесу. Именно целевой блок является связующим всей

модели и определяет содержание её компонентов. В качестве результата нами определена цель – формирование профессиональной компетентности тренеров по фитнесу в процессе корпоративного обучения.

Методологический блок структурно-содержательной модели строится на совокупности компетентностного, системного, личностно-ориентированного и модульного подходов.

Организационно-содержательный блок представлен полным содержанием образовательного процесса, направленного на формирование профессиональной компетентности тренеров по фитнесу: содержание модульных программ профессиональной подготовки тренеров по фитнесу (квалификация: тренер тренажёрного зала, тренер групповых программ, тренер водных направлений, тренер детского фитнеса).

Процессуальный блок разработанной модели представляет собой основные методы (лекции, семинары, тренинги и др.), средства (учебные пособия, электронные образовательные ресурсы и др.), формы (очное, очно-заочное и др.) и технологии обучения (онлайн-курсы, групповые технологии и др.) направленные на формирование профессиональной компетентности тренеров по фитнесу.

Критериально-оценочный блок модели предусматривает оценку и определение фактического уровня сформированности профессиональной компетентности тренеров по фитнесу. Нами выделено три уровня сформированности профессиональной компетентности тренеров по фитнесу: низкий, средний, высокий. В каждом уровне отражены основные компоненты профессиональной компетентности тренеров по фитнесу: мотивационный, содержательно-технологический и оценочно-рефлексивный.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, возможность профессиональной подготовки тренеров по

фитнесу на основе разработанной нами модели формирования профессиональной компетентности тренеров по фитнесу в процессе корпоративного обучения обосновывается применением компетентностного, личностно-ориентированного, системного и модульного подходов. Предложенный комплекс организационно-педагогических условий раскрывает научную новизну исследования и обеспечивает качество процесса обучения

с учётом специфики профессиональной деятельности. Уточнение понятий «корпоративное обучение тренеров по фитнесу» и «профессиональная компетентность тренеров по фитнесу» способствует организации процесса профессиональной подготовки тренеров по фитнесу в соответствии потребностями организаций фитнеса и меняющимися социальными и экономическими условиями отрасли.

Дата поступления в редакцию 06.02.2024

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И. В., Баштанар Т. М., Бетехтин А. В. Homo Creator: образовательные решения и культурные практики: коллективная монография. Челябинск: Челябинский государственный институт культуры, 2022. 486 с.
2. Герасимов М. В. Внутрифирменное обучение: теоретический аспект // Молодой учёный. 2016. №5 (109). С. 319–323.
3. Журавлева Е. Е. Корпоративное образование в системе дополнительного профессионального образования // Вестник Казанского государственного финансово-экономического института. 2006. №3 (4). С. 75–78.
4. Костюнина Л. И. Теоретико-методологические подходы к обеспечению согласованности двигательной и интеллектуальной деятельности в процессе спортивной подготовки: монография. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, 2020. 228 с.
5. Лодатко Е. А. Типология педагогических моделей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №1 (16). С. 126–128.
6. Мыльникова С. А., Погосян В. А. Корпоративное обучение // Universum: Вестник Герценовского университета. 2014. №3-4. С. 215–220.
7. Никитина В. В. Роль менторинга (наставничества) в современном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. №6 (15). С. 50–56.
8. Новиков П. Н. Некоторые аспекты модульного подхода в сферах труда и профессионального образования // Актуальные вопросы современной экономики. 2021. №7. С. 503–510.
9. Осипова И. В., Ульяшина Н. Н. Структурно-содержательная модель формирования компетенции по рабочей профессии у педагогов профессионального обучения // Высшее образование сегодня. 2011. №4. С. 36–41.
10. Парфенова А. М. Профессиональная компетентность тренера по фитнесу: сущность, структура, критерии сформированности // Пожарная и аварийная безопасность. 2023. №1 (28). С. 75–80.
11. Парфенова А. М., Третьякова Н. В. Содержание и методика оценки уровня профессиональной компетентности тренеров по фитнесу // Учёные записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2023. №3 (217). С. 351–356.
12. Проектное управление социально-экономическим развитием региона: материалы конференции / Липецк, 27 апреля 2021 года / под ред. А. В. Богомолова, Ю. Ф. Колесникова. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет, 2021. 126 с.
13. Романова Л. Л., Лейфа А. В. Подготовка социальных работников в вузе к профилактике семейного неблагополучия: монография. Благовещенск: Амурский государственный университет, 2016. 160 с.
14. Сайкина Е. Г., Смирнова Ю. В. Актуализация профессиональной подготовки специалистов по фитнесу в высших учебных заведениях в условиях новых образовательных стандартов // Современные проблемы науки и образования. 2015. №3. С. 301.

15. Симонов Н. В. Сущность и структура профессиональной компетентности: анализ подходов и определение понятий // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2018. №1 (64). С. 186–192.
16. Тарасевич И. В., Парфенова А. М. Методика повышения качества подготовки тренеров в рамках работы предприятия сферы фитнес-услуг // Научные и образовательные основы в физической культуре и спорте. 2022. Т. 8. №4. С. 12–16.
17. Человек. Общество. Культура. Социализация: Материалы XVIII Международной молодёжной научно-практической конференции: материалы конференции / под редакцией В. Л. Бенина. Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2022. 598 с.
18. Чуланова О. Л. Компетентностный подход в работе с персоналом: теория, методология, практика: монография. М.: Инфра-М, 2016. 292 с.
19. Шабунова А. А., Доброхлеб А. А., Медведева Е. И. Успешность в современном обществе: итоги межстратного исследования: монография. Вологда: Вологодский научный центр РАН, 2022. 253 с.
20. Шутова Т. Н., Возисова М. А. Компетенции безопасности туристской деятельности в профессиональной подготовке бакалавров физической культуры: монография. Чайковский: Чайковская государственная академия физической культуры и спорта, 2018. 224 с.
21. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Модель как результат моделирования педагогического процесса // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. №9. С. 136–140.
22. Rodymenko I., Bazylevska O., Garnyuk L. The development of the teacher's professional competence in the process of improving qualifications // Dnipro Academy of Continuing Education Herald Series Philosophy Pedagogy. 2023. №1. Vol. 1 URL: <https://visnuk.dano.dp.ua> (дата обращения: 08.01.2024).
23. Korniseva A., Guseva S., Dombrovskis V. Trend Analysis of Professional Competences of Sports Teachers and Coache // Pedagogy. 2023. №95 (8) P. 1054–1069.

REFERENCES

1. Andreeva I. V., Bashtanar T. M., Betekhtin A. V. *Homo Creator: obrazovatel'nye resheniya i kul'turnye praktiki: kollektivnaya monografiya* [Homo Creator: educational solutions and cultural practices: collective monograph]. Chelyabinsk, Chelyabinsk State Institute of Culture Publ., 2022. 486 p.
2. Gerasimov M. V. [In-house training: theoretical aspect]. In: *Molodoj uchyonyj* [Young scientist], 2016, no. 5 (109), pp. 319–323.
3. Zhuravleva E. E. [Corporate education in the system of additional professional education]. In: *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo finansovo-ekonomicheskogo instituta* [Bulletin of the Kazan State Financial and Economic Institute], 2006, no. 3 (4), pp. 75–78.
4. Kostyunina L. I. *Teoretiko-metodologicheskie podhody k obespecheniyu soglasovannosti dvigatel'noj i intellektual'noj deyatel'nosti v processe sportivnoj podgotovki: monografiya* [Theoretical and methodological approaches to ensuring the coordination of motor and intellectual activity in the process of sports training: monograph]. Ulyanovsk, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov Publ., 2020. 228 p.
5. Lodatko E. A. [Typology of pedagogical models]. In: *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya* [Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology], 2014, no. 1 (16), pp. 126–128.
6. Mylnikova S. A., Pogosyan V. A. [Corporate training]. In: *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta* [Universum: Bulletin of Herzen University], 2014, no. 3-4, pp. 215–220.
7. Nikitina V. V. [The Role of Mentoring in Modern Education]. In: *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and Foreign Pedagogics], 2018, no. 6 (15), pp. 50–56.
8. Novikov P. N. [Some Aspects of the Modular Approach in the Spheres of Labor and Vocational Education]. In: *Aktual'nye voprosy sovremennoj ekonomiki* [Actual Issues of Modern Economics], 2021, no. 7, pp. 503–510.
9. Osipova I. V., Ulyashina N. N. [Structural and Content-Based Model of Formation of Competence in a Working Profession among Teachers of Vocational Training]. In: *Vysshee obrazovanie Segodnya* [Higher Education Today], 2011, no. 4, pp. 6–41.

10. Parfenova A. M. [Professional Competence of a Fitness Trainer: Essence, Structure, Criteria of Formation]. In: *Pozharnaya i avariynaya bezopasnost'* [Fire and Emergency Safety], 2023, no. 1 (28), pp. 75–80.
11. Parfenova A. M., Tretyakova N. V. [Contents and methods for assessing the level of professional competence of fitness trainers]. In: *Uchyonye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta* [Scientific Notes of P. F. Lesgaft University], 2023, no. 3 (217), pp. 351–356.
12. In: Bogomolov, A. V., Kolesnikov Yu. F., ed. *Proektnoe upravlenie social'no-ekonomicheskim razvitiem regiona: materialy konferencii / Lipeck, 27 aprelya 2021 goda* [Project management of the socio-economic development of the region: conference materials]. Lipeck, Lipetsk State Pedagogical University Publ., 2021. 126 p.
13. Romanova L. L., Lejfa A. V. *Podgotovka social'nyh rabotnikov v vuze k profilaktike semejnogo neblagopoluchiya: monografiya* [Training social workers at the university for the prevention of family distress: monograph]. Blagoveshchensk, Amur State University Publ., 2016. 160 p.
14. Sajkina E. G., Smirnova Yu. V. [Updating the professional training of fitness specialists in higher educational institutions in the context of new educational standards]. In: *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2015, no. 3, p. 301.
15. Simonov N. V. [The essence and structure of professional competence: analysis of approaches and definition of concepts]. In: *Vestnik Severo-Kavkazskogo federalnogo universiteta* [Bulletin of the North Caucasus Federal University], 2018, no. 1 (64), pp. 186–192.
16. Tarasevich I. V., Parfenova A. M. [Methodology for improving the quality of training of trainers within the framework of the enterprise in the field of fitness services]. In: *Nauchnye i obrazovatel'nye osnovy v fizicheskoy kul'ture i sporte* [Scientific and educational foundations in physical education and sports], 2022, vol. 8, no. 4, pp. 12–16.
17. In: Benin V. L., ed. *Chelovek. Obshchestvo. Kul'tura. Socializatsiya: Materialy XVIII Mezhdunarodnoy molodyozhnoy nauchno-prakticheskoy konferencii: materialy konferencii* [Man. Society. Culture. Socialization: Proceedings of the XVIII International Youth Scientific and Practical Conference: conference materials]. Ufa, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla Publ., 2022. 598 p.
18. Chulanova O. L. *Kompetentnostnyj podhod v rabote s personalom: teoriya, metodologiya, praktika: monografiya* [Competence-based approach in working with personnel: theory, methodology, practice: monograph]. Moscow, Infra-M Publ., 2016. 292 p.
19. Shabunova A. A., Dobrobleb A. A., Medvedeva E. I. *Uspeshnost' v sovremennom obshchestve: itogi mezhsranovogo issledovaniya: monografiya* [Success in modern society: results of a cross-country study: monograph]. Vologda, Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences Publ., 2022. 253 p.
20. Shutova T. N., Voizisova M. A. *Kompetencii bezopasnosti turistskoj deyatel'nosti v professional'noj podgotovke bakalavrov fizicheskoy kul'tury: monografiya* [Competences of tourist safety in the professional training of bachelors of physical education: monograph]. Tchaikovsky, Tchaikovsky State Academy of Physical Education and Sports Publ., 2018. 224 p.
21. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O. [Model as a result of modeling the pedagogical process]. In: *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 2016, no. 9, pp. 136–140.
22. Rodymenko I., Bazylevska O., Garnyuk L. The development of the teacher's professional competence in the process of improving qualifications. In: *Dnipro Academy of Continuing Education Herald Series Philosophy Pedagogy*, 2023, no. 1, vol. 1 Available at: <https://visnuk.dano.dp.ua> (accessed: 08.01.2024).
23. Korniseva A., Guseva S., Dombrovskis V. Trend Analysis of Professional Competences of Sports Teachers and Coache. In: *Pedagogy*, 2023, no. 95 (8), pp. 1054–1069.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Парфенова Анастасия Михайловна – старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры Екатеринбургского института физической культуры Уральского государственного университета физической культуры;
e-mail: parfenova.phg@mail.ru

Третьякова Наталия Владимировна – доктор педагогических наук, доцент Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина;
e-mail: tretjakovnat@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Anastasiia M. Parfenova – Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Physical Education of Yekaterinburg Institute of Physical Culture of Ural State University of Physical Culture;
e-mail: parfenova.phg@mail.ru

Nataliya V. Tretyakova – Dr. Sci. (Pedagogic sciences), Assoc. Prof. of Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin;
e-mail: tretjakovnat@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Парфенова А. М., Третьякова Н. В. Структурно-содержательная модель формирования профессиональной компетентности тренеров по фитнесу в процессе корпоративного обучения // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 191–201.

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-191-201

FOR CITATION

Parfenova A. M., Tretyakova N. V. Structural and substantive model of formation of professional competence of fitness trainers in the process of corporate training. In: Moscow Pedagogical Journal. 2025, no. 1, pp. 191–201.

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-191-201

УДК 378.126

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-202-216

КРИТЕРИИ И МЕТОДИКИ ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ

Шеманаев С. С.*Государственный университет просвещения**105005 г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2, Российская Федерация*

Аннотация

Цель статьи. Описать научные разработки в области диагностики метапредметных компетенций и предложить комплекс критериев и методик измерения уровня сформированности метапредметных компетенций у будущих педагогов-учителей географии.

Методология и методы. Основные положения данного исследования построены в контексте интеграции метапредметного и компетентностного подходов при подготовке будущих учителей географии. Основными методами исследования выступили контент-анализ, обобщение результатов диссертационных работ, обзор научной и методической литературы, нормативно-правовых документов в системе высшего образования, метод ранжирования. В ходе исследования было проведено тестирование студентов 1 и 4 курсов ФГАОУ ВПО «Государственный университет просвещения» направления подготовки «Педагогическое образование» с целью выявления уровня сформированности метапредметных компетенций будущих учителей географии.

Результаты. В ходе исследования установлено, что метапредметная компетенция будущих учителей географии представляет собой сложное, многогранное личностное образование, формирующееся в специально организованной образовательной среде. В результате были отобраны следующие виды метапредметных компетенций: информационные, коммуникативные и организационно-управленческие. Каждая из выбранных метапредметных компетенций имеет структуру, включающую в себя следующие компоненты: когнитивный, поведенческий и мотивационно-ценностный. Формирование данных видов метапредметных компетенций обеспечивают расширение возможностей личности при решении профессиональных задач любого уровня сложности, формируют целостное представление совокупности знаний, умений и навыков, а также способствуют развитию самостоятельности в принятии решений и самооценки.

Теоретическая и/или практическая значимость. Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении сущности понятия «метапредметные компетенции педагога». Разработанный комплекс метапредметных компетенций, описанные критерии и методы выявления уровня сформированности метапредметных компетенций могут быть востребованы на этапе общепрофессиональной и профессиональной подготовки будущих учителей, а также на курсах повышения квалификации педагогических кадров.

Выводы. Изучение и выявление уровня сформированности метапредметных компетенций у будущих педагогов по предлагаемым критериям и методикам позволит отслеживать процесс профессионального становления и своевременно его корректировать. Результаты диагностики показали различную степень выраженности уровня сформированности метапредметных компетенций у студентов 1 и 4 курсов, на что повлиял процесс обучения в вузе, а также самообразование студентов в условиях специально организованной образовательной среды, способствующей личностному и профессиональному росту будущих педагогов.

Ключевые слова: метапредметные компетенции педагогов, структура метапредметных компетенций, информационные, коммуникативные и организационно-управленческие компетенции, когнитивный, поведенческий и мотивационно-ценностный компоненты

THE CRITERIA AND METHODS THAT REVEAL THE LEVEL OF FORMATION OF META-SUBJECT COMPETENCY AMONG FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS

S. Shemanaev

Federal State University of Education

ul. Radio, 10a, Moscow, 105005, Russian Federation

Abstract

Aim. To describe scientific developments in the field of meta-subject competencies' testing and offer a number of criteria and methods measuring the level of meta-subject competence formation among future teachers, specifically by geography ones.

Methodology and methods. The main points of this investigation are constructed in the context of meta-subject and competence-based approaches integration during the training of future geography teachers. The main methods of the study were a content-analysis, generalization of theses' results, review of the scientific and methodological literature, regulatory documents in the system of higher education and a ranking method. During the investigation the students of the first and fourth years of Federal State University of Education who study at the course "Pedagogical education" were tested in order to reveal the level of formation of meta-subject competencies among future geography teachers.

Results. During the investigation it has been established that meta-subject competence of future geography teachers is a complex, multi-faced personal formation which can be gained in a specially organized educational environment. As a result, informational, communicative, organizational and managerial meta-subject competencies were selected. Each selected meta-subject competence has its own structure including cognitive, behavioral, motivated and value-based components. Formation of these types of meta-subject competencies provides broadening personal abilities in solving professional tasks of any level of complexity, forms a holistic view of the current knowledge and also contributes to the development of self-sufficiency in making decisions and self-esteem.

Theoretical and/or practical significance. The theoretical significance of the study lies in the clarification of the essence of the concept of "meta-subject competencies of teachers". The developed cluster of meta-subject competencies, the described criteria and methods for studying the level of formation of meta-subject competencies can be in demand at the stage of general professional and professional training of future teachers, as well as at the advanced training courses for teaching staff.

Conclusion. Studying and revealing the level of formation of meta-subject competencies among future teachers according to the supposed criteria and methods will make it possible to monitor the process of professional development and correct it in time. The diagnostic results demonstrated a various degree of severity of the level of meta-subject competencies formation among the first and fourth year students, that was influenced by the process of studying in the university influence on and also self-education of students in a specially organized educational environment promoting personal and professional developing of future teachers.

Keywords: meta-subject competence of teachers, structure of meta-subject competence, informational, communicative and organizational-managerial competence, cognitive, behavioral and motivational-value criteria of the level of meta-subject competence formation

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития общества характеризуется высокой динамикой всех сторон и аспектов жизнедеятельности человека. Наблюдается процесс быстрого устаревания знаний и видов деятельности, что вызывает необходимость быть в условиях постоянного роста, совершенствования, самообразования для успешной адаптации к новым условиям. Перед системой образования встаёт проблема подготовки педагогов нового уровня, готовых к постоянному самообразованию и обновлению знаний, обладающих гибким мышлением и широкой коммуникацией, что обеспечивается за счёт формирования нового вида компетенций – метапредметных компетенций.

Исследование вопросов, связанных с формированием метапредметных компетенций у будущих педагогов, связано с определением структуры метапредметных компетенций и вариантов их диагностики. Одной из первостепенных задач было рассмотрение многочисленных подходов к пониманию, что такое метапредметные компетенции как результат подготовки будущих педагогов, и какими характеристиками они наполняются. Изучение данного вопроса рассматривалось в контексте принятой Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.¹

Современной школе в настоящее время необходим учитель не столько знающий и способный выполнять конкретные профессиональные функции, сколько умеющий находить, разрабатывать и внедрять в работу неординарные и уникальные решения, работать в команде, имеющий гибкое мышление и готовый к постоянному самообразованию и саморазвитию [4]. Именно поэтому проблема формирования метапредметных

компетенций у будущих педагогов стоит очень остро и требует конкретных решений. Данная проблематика не является новой. Это касается в первую очередь отсутствия общепринятого в научном сообществе понимания самого определения «метапредметные компетенции» и его наполнения структурными компонентами.

В нашем исследовании метапредметные компетенции будущих педагогов мы рассматриваем как универсальные, надпредметные, присвоенные способы деятельности, позволяющие личности педагога творчески самореализовываться при решении определённого класса профессиональных задач и достигать эффективных результатов в профессиональной деятельности.

В рамках теоретического исследования нами был проведён анализ диссертационных работ за период с 2015 по 2024 г. г., в которых рассматривается проблема метапредметной подготовки педагогов. Проведённый анализ показал, что у большинства исследователей метапредметные компетенции изучались в узком направлении и рассматривались лишь отдельные категории (коммуникативные, информационные, перцептивные и др.), что не даёт общей картины формирования метапредметных компетенций как целостного образования личности педагога [10; 11; 13; 14; 15; 17].

Метапредметные компетенции будущих педагогов представляют собой малоизученный контент, требующий глубокого изучения и диагностики. На основе сопоставительного анализа был определён комплекс, включающий информационные, коммуникативные и организационно-управленческие метапредметные компетенции. Выделенная структура метапредметных компетенций предполагала проведение исследовательской работы по поиску методов и методик исследования критериев диагностики и их апробацию. Таким образом, проблема диагностики метапредметных компетен-

¹ Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. (Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 г. №1688-р).

ций у будущих педагогов, определение критериев и методов выявления уровня их сформированности слабо изучена и требует глубокого исследования.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В соответствии с поставленной целью по изучению, отбору критериев изучения уровня сформированности метапредметных компетенций у будущих педагогов решались задачи:

- определение сущности метапредметных компетенций, их видов и структуры, характерной для будущих педагогов-учителей географии;
- отбор диагностических методик, направленных на изучение структурных компонентов метапредметных компетенций (когнитивного, поведенческого и мотивационно-ценностного);
- использование отобранных диагностических методик для определения уровня сформированности метапредметных компетенций у студентов-будущих учителей географии.

Определение сущности метапредметных компетенций, их видов и структуры

Для решения первой задачи на первоначальном этапе экспериментальной работы анализировались диссертационные работы, научные статьи и публикации по заявленной проблематике. Проведённый анализ показал, что понятие метапредметности по сравнению с другими научными понятиями, описывающими результат профессиональной подготовки педагогов, является новым и недостаточным разработанным.

В современной практике организации профессиональной подготовки будущих педагогов вопрос оценки компетентностно-ориентированного результата в большей степени направлен на диагностику отдельных компетенций или компетентности в целом в зависимости от целей диагностики.

В исследовании Б. А. Савельева отмечается, что при выборе методов и критериев диагностики компетенций необходимо опираться на триаду:

- компетенции как результат образования;
- образовательные технологии как способ их формирования;
- оценочные средства как инструмент изучения и доказательства достижения необходимого уровня результатов, заявленных в целях¹.

О. В. Решетников на основе антропологического подхода предлагает целостное изучение индивидуальности человека в процессе измерения и оценки уровня сформированности компетенций и выявление личностного развития в качестве основного результата образования². Основываясь на диагностико-обучающей парадигме П. И. Пидкасистого, В. А. Сластёнин утверждает, что оценивание представляет собой некую совокупность оценочных действий, которые направлены на выявление качественных и количественных характеристик процесса, а также результата обучения. Таким образом устанавливается как прямая, так и обратная связь между субъектами образовательного процесса [16; 19].

С. А. Литвина считает, что методы оценки компетенций должны носить комплексный характер. При этом рассматривать данный процесс необходимо в рамках конкретной выполняемой деятельности. При анализе возможно использование метода моделирования инвариантных моментов профессиональной деятельности, а также использование экспертной оценки разнообразных поведенческих особенностей с анализом про-

¹ Прикладная социальная психология / под ред. А. Н. Сухова, А. А. Декача. М.: Институт практической психологии, 1998. 688 с.

² Савельев Б. А. Модель оценочных средств ФГОС ВПО. URL: http://op-new.rguts.ru/templates/Default/images/sector/project_oop/questions/metod_rekomends/1.pdf (дата обращения: 10.10.2024).

дуктов и результатов индивидуального труда¹.

Таким образом, при существовании множества подходов к оценке данного феномена в практике современной высшей школы условно их можно разделить на две группы: оценка результатов образования, ориентированная на внешних критериях по отношению к образовательному процессу; оценка результатов образования, ориентированная на внутреннюю оценку к образовательному процессу, направленную на его совершенствование. В рамках нашего исследования интерес представляет вторая группа подходов к оценке компетенций как результата высшего образования.

Всего было проанализировано более тридцати диссертаций за период с 2015 по 2024 гг., в которых рассматривался вопрос развития и формирования различных видов профессиональных компетенций и, в частности, метапредметных. На основе проведённого анализа были выбраны только те работы, в которых рассматривалась проблема, связанная с развитием и формированием метапредметных компетенций. Было установлено, что каждый автор даёт свою, авторскую формулировку данному феномену в зависимости от поставленных задач. Так Н. А. Мухамедьярова, Л. А. Мзюкова, Г. Д. Гуторова, С. А. Россинская под метапредметными компетенциями понимают:

– интегративный результат образования, представляющий собой освоенные **универсальные способы** педагогической деятельности по решению профессиональных надпредметных и межпредметных, полисферных задач в системе дополнительного образования детей [14, с. 10];

– способность к освоению познавательных, регулятивных и коммуникативных **универсальных учебных действий**,

обеспечивающих овладение основами умения учиться и организацию собственной деятельности [12, с. 13–14];

– интегративные способности учащегося применять предметные и метапредметные знания и **универсальные учебные действия** в одной или в нескольких предметных областях и готовность их использовать для решения задач в реальных жизненных ситуациях [5, с. 8];

– динамическая система ценностей, личностных качеств педагога, обусловленная опытом его профессиональной деятельности и отражающая владение метазнаниями, мета- умениями и метана- выками создания, анализа и творческой интерпретации электронных образовательных продуктов на основе использования облачных технологий [18, с. 9].

Структурируя представленные варианты к определению понятия «метапредметных компетенций» мы остановились на следующем определении: это универсальные, надпредметные, присвоенные способы деятельности, позволяющие личности учителя творчески самореализовываться при решении определённого класса педагогических задач, и достигать эффективных результатов в профессиональной деятельности.

В качестве структурных компонентов метапредметных компетенций все вышеназванные авторы выделяют: надпредметный компонент, включающий обобщённые знания более высокого уровня абстракции, по сравнению с предметными знаниями; процессуальный компонент, характеризующийся совокупностью знаний о способах учебно-познавательной, исследовательской и изобретательской деятельности; относящиеся к универсальным учебным действиям познавательный, регулятивный и коммуникативный компоненты.

Проведённый анализ научных и диссертационных работ за последние десять лет по проблеме формирования метапредметных компетенций показал, что в период до 2018 г. основные исследования прово-

¹ Литвина С. А., Еварович С. А. Ассесмент-центр как технология оценки компетенций персонала в практике государственного управления: учебное пособие. Томск: Томский государственный университет, 2013. 104 с.

дились в области исследования развития и формирования профессиональной компетентности в различных образовательных средах (профессионально-информационной, предметной, исследовательской, информационной, коммуникативной, организационно-педагогической, профессионально-специализированной). В 2019 г. появляются работы, направленные на исследование метапредметных компетенций у магистрантов в условиях практики [3], младших школьников [12], педагогов системы дополнительного образования [17], обучающихся основной школы [6], студентов вуза [16].

Отбор диагностических методик, направленных на изучение структурных компонентов метапредметных компетенций

На основе проведённого контент анализа нами были определены виды метапредметных компетенций будущих педагогов, которые имеют наибольшую представленность и разработанность в научных исследованиях и отвечают нашим целям и задачам. Так в состав комплекса были определены три метапредметные компетенции: информационные, коммуникативные и организационно-управленческие. Мы считаем, что данный состав метапредметных компетенций при соответствующем развитии будет способствовать более эффективной адаптации молодых педагогов к самостоятельной профессиональной деятельности, а также обеспечат конкурентоспособность на рынке труда. Для диагностики уровня сформированности метапредметных компетенций необходимо было определиться с критериями. В качестве критериев были определены выделенные показатели – когнитивный, поведенческий и эмоционально-ценностный компоненты.

Когнитивной основой всех компетенций являются знания, умения и навыки. Меняется лишь характер соотношения основных дидактических компонентов:

компетентностный подход выдвигает требование подчинённости знаний умениям и практическим потребностям, базирующимся на ценностно-смысловых аспектах. В связи с этим для оценки уровня сформированности этой компоненты метапредметных компетенций можно использовать качественные педагогические тесты по отдельным дисциплинам, полидисциплинарные и междисциплинарные тесты. В нашем исследовании были использованы тестовые задания по дисциплине «Педагогика», результаты выполнения и защиты курсовых работ по этой дисциплине. Тематика вопросов и курсовых работ была составлена на основе программы, разработанной доктором педагогических наук, заведующим кафедрой педагогики и современных образовательных технологий Государственного университета просвещения Н. А. Горловой. Оценочные и контрольные материалы прошли апробацию в течении трёх лет обучения студентов данного вуза по различным направлениям подготовки будущих педагогов¹.

Поведенческий компонент метапредметных компетенций включает определённую систему метаумений – аналитических, диагностических, проектировочных, что заключается в способности воспринимать, оценивать и прогнозировать педагогическую ситуацию как многомерную и постоянно меняющуюся инновационную педагогическую реальность. Для выявления актуального уровня основных профессиональных действий в нашей работе использовались диагностические тесты для оценки качества квалификационных работ выпускников учреждений высшего образования; опросник для оценки качества курсовой работы выпускников.

Мотивационно-ценностный компонент представляет собой интегрированный показатель, включающий, помимо

¹ Горлова Н. А. Педагогика личности: учебное пособие. М.: РУСАЙНС, 2020. 204 с.

мотивации, уровень субъективной активности познавательной деятельности, стремление к достижению творческих результатов, осознание значимости результатов процесса интеллектуальной деятельности, осмысление и принятие новых смыслов профессиональной деятельности.

Важный этап нашей работы состоял из решения задачи поиска наиболее адекватных и результативных методик по диагностике метапредметных компетенций и выделению критериев оценивания уровня сформированности у будущих педагогов. Трудность заключалась в том, что очень сложно найти наиболее приемлемый механизм диагностирования метапредметных компетенций в связи с их многоуровневостью и интегративностью с другими многогранными характеристиками. Для решения данной задачи были изучены различные психодиагностические методики, тесты личностного роста, результаты студенческих работ, методики, которые применяли авторы для изучения формирования компетенций и, в частности, метапредметных компетенций.

При выборе диагностических методик особое внимание было уделено методикам, направленным на изучение хода образовательного процесса, измерение метапредметных компетенций как интегративного качества личности и её отдельных компонентов, а также анализ методического сопровождения процесса формирования метапредметных компетенций и их уровней.

Таким образом были отобраны методы диагностики уровня формирования метапредметных компетенций у будущих педагогов, которые прошли экспериментальную проверку. Результаты, полученные с помощью выбранных методик, показали, что их можно использовать для диагностирования уровня сформированности метапредметных компетенций по разработанным критериям.

Изучение теоретических подходов к анализу феномена метапредметных компетенций у будущих педагогов, их

структуры, критериев оценки уровня сформированности позволил провести поисковый эксперимент по апробации выбранных методов исследования.

В качестве основных требований, предъявляемых к оценочным средствам, были определены следующие:

- объективность;
- направленность на исследуемый объект или предмет;
- надёжность;
- научность;
- простота в использовании;
- невысокая трудоёмкость;
- воспроизводимость.

На основе требований, предъявляемых к психометрическим методикам, был проведён анализ следующих измерительных материалов:

1. Методика диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой). [1]
2. Методика диагностики мотивации достижения (Ю. М. Орлов). [21]
3. Методика диагностики мотивации к достижению успеха (Т. Элерса). [21]
4. Методика диагностики метакогнитивного компонента (О. И. Донецкая). [7]
5. Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Ю. В. Скворцова, М. М. Кашапов). [19]
6. Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (А. Д. Ишков, Н. Г. Милорадова). [8]
7. Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник А. В. Карпова [9].

Диагностика определения уровня сформированности метапредметных компетенций у студентов-будущих учителей географии

По каждой из методик была проведена первичная диагностика студентов 1, 4 курсов Государственного университета просвещения направление подготовки «Педагогическое образование» с целью оптимального использования в экспери-

ментальной работе. Результаты первичной диагностики показали, что целям и задачам экспериментальной работы в наибольшей степени подходят методики: методика диагностики мотивации достижения Ю. М. Орлова, методика диагностики учебной мотивации студентов А. А. Реан и В. А. Якунина (модификация Н. Ц. Бадмаевой); модифицированная методика диагностики метапредметных компетенций Н. А. Мухамедьяровой.

Результаты поискового эксперимента по вышеуказанным методикам представлены на рис. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

Результаты, представленные на рисунке 1, могут быть использованы при описании и анализе мотивационно-ценностного компонента метапредметных компетенций.

Результаты, полученные по изучению группы мотивов, можно применять при анализе таких видов метапредметных компетенций, как информационные и коммуникативные, в комплексе с другими методиками.

Профессиональные мотивы могут выступать в качестве интегрального показа-

теля становления студента как будущего специалиста. Это одновременно может рассматриваться как результат профессиональной подготовки, так и как предпосылка поиска возможных трудностей в выполнении будущей педагогической работы.

Изучение развития коммуникативных мотивов позволяет выявить проблемы формирования коммуникативного компонента метапредметных компетенций.

Творческая самореализация является важным фактором и личностным образованием, обеспечивающим успех в будущей профессиональной деятельности. В развитии творческой самореализации важное значение имеют метапредметные компетенции, которые являются внутренним условием её развития. Результаты, представленные на рисунке 5, показывают, что в развитии данного личностного образования имеются проблемы как у студентов 1 курса, так и у студентов 4 курса. Данные показывают, что у выпускников вуза в недостаточной степени развиты социально-значимые мотивы, что может определённым обра-

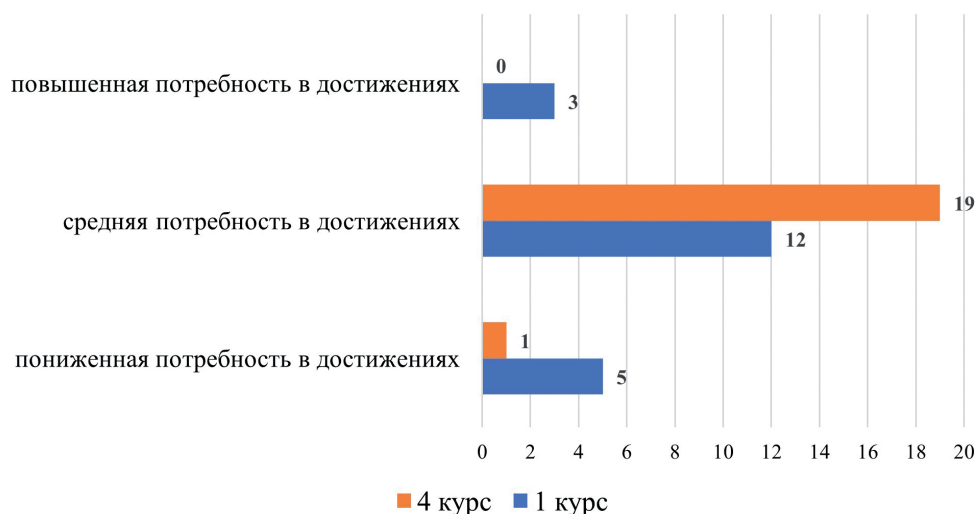


Рис. 1 / Fig. 1. Результаты изучения потребности в достижениях успеха у студентов 1 и 4 курса (количество человек) / The results of the 1st and 4th year students need for success (number of people)

Источник: разработано автором.

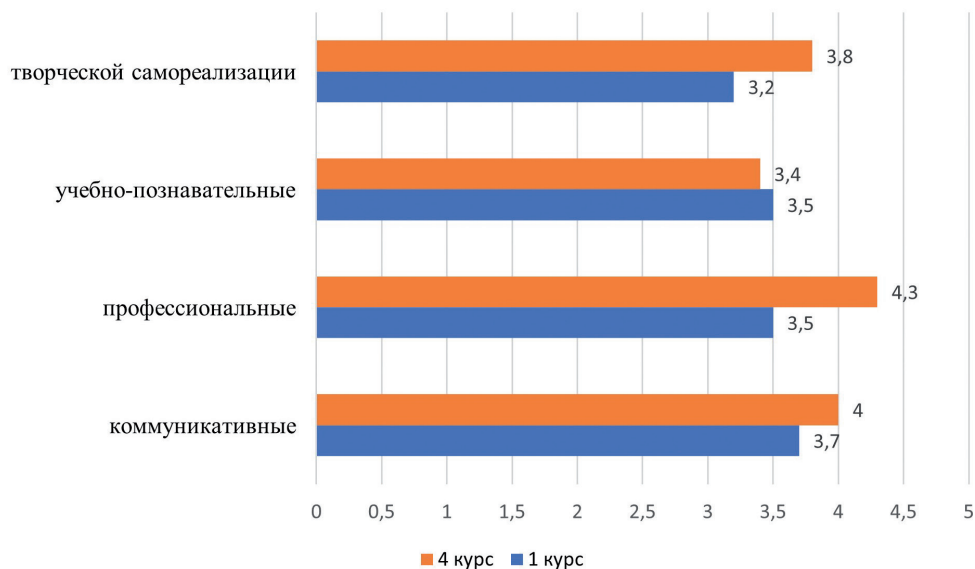


Рис. 2 / Fig. 2. Результаты тестирования студентов 1 и 4 курсов по группам мотивов (средний балл) / The test results of the 1st and 4th year students by motive groups (average score)

Источник: разработано автором.



Рис. 3 / Fig 3. Результаты изучения профессиональных мотивов у студентов 1 и 4 курсов (по среднему баллу) / The results of professional motives research among the 1st and 4th year students (by average score)

Источник: разработано автором.

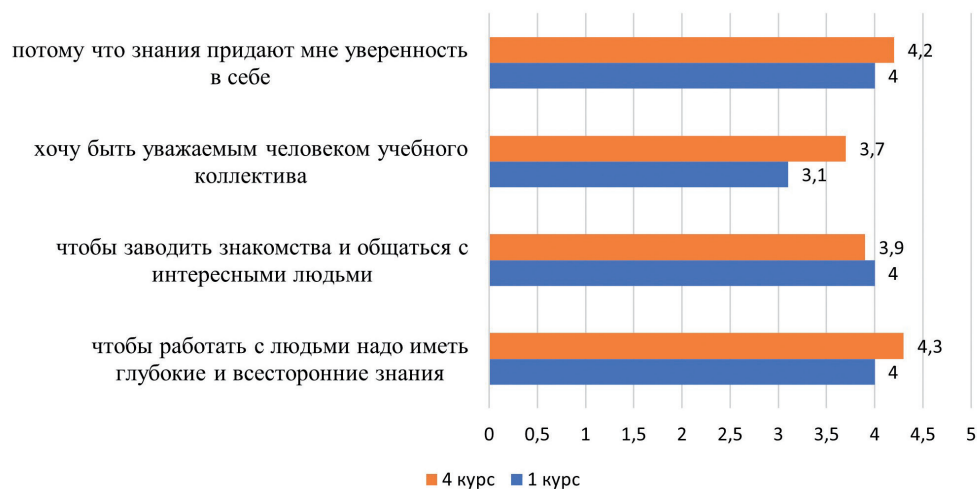


Рис. 4 / Fig. 4. Результаты изучения коммуникативных мотивов у студентов 1 и 4 курсов (по среднему баллу) / The results of communicative motives research among the 1st and 4th year students (by average score)

Источник: разработано автором.

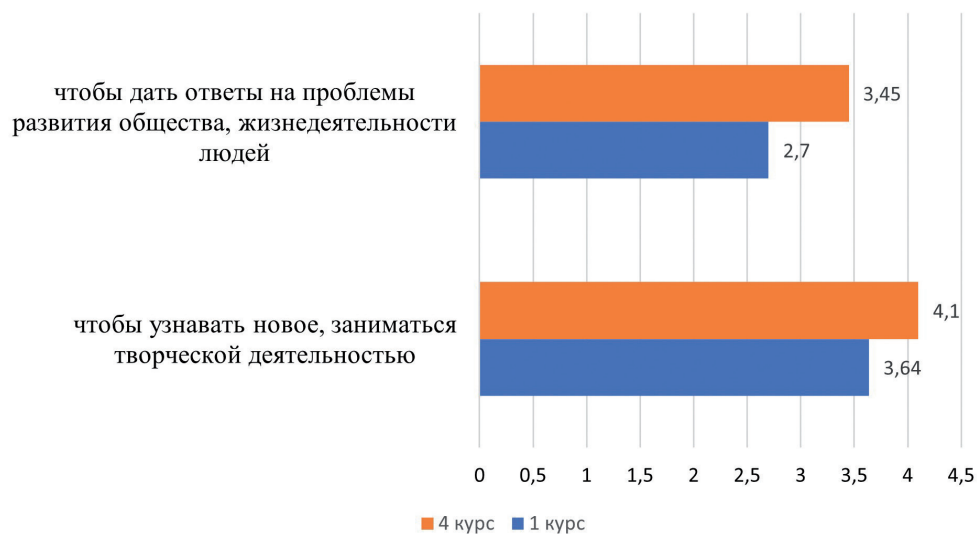


Рис. 5 / Fig. 5. Результаты изучения мотивов творческой самореализации у студентов 1 и 4 курсов (по среднему баллу) / The results motives for creative self-realization research among the 1st and 4th year students (by average score)

Источник: разработано автором.

зом повлиять на адаптацию выпускников в профессиональной среде.

Дополнительно в экспериментальной работе была применена методика диагностики уровня сформированности метапредметных компетенций, разработанная

Н. А. Мухамедьяровой [17, с. 213–229]. Данная методика в настоящее время является единственной в своём роде, она направлена на изучение метапредметных компетенций у педагогов. Но автор разрабатывал её для диагностики педагогов

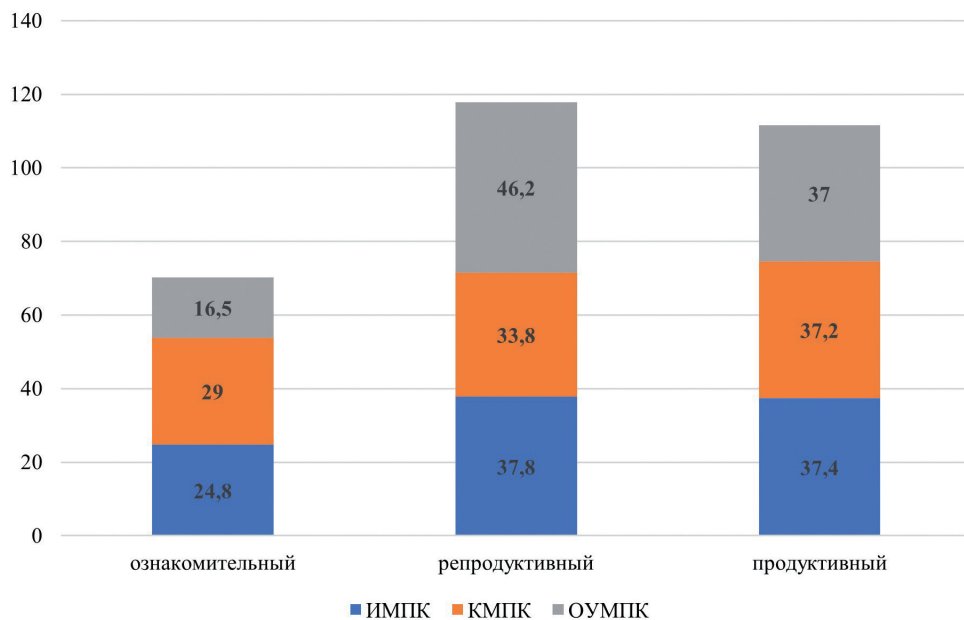


Рис. 6. /Fig. 6. Результаты оценки уровня сформированности МПК у студентов 1 курса на этапе поискового эксперимента (%) / The results of assessing the level of formation of the MSC in the first-year students at the stage of the ascertaining experiment (%)

Источник: разработано автором.

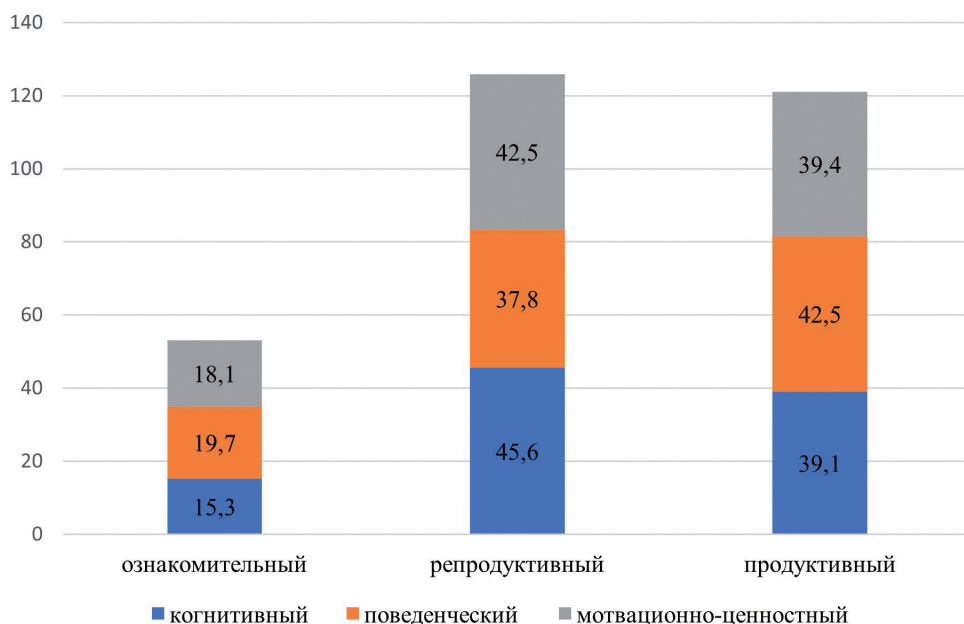


Рис. 7 /Fig. 7. Результаты оценки уровня сформированности критериев МПК у студентов 1 курса на этапе поискового эксперимента (%) / The results of assessing the level of formation of the MSC criteria in the first-year students at the stage of the ascertaining experiment (%)

Источник: разработано автором.

в системе дополнительного образования, и поэтому мы посчитали возможным немало её переработать с целью использования для диагностики студентов. Поэтому из теста были убраны вопросы, относящиеся к разделу исследовательской деятельности, вопросы по самоорганизации и саморазвитию. Были оставлены только те позиции, которые исследовали информационный, коммуникативный и организационно-управленческий компоненты метапредметных компетенций согласно принятому комплексу для проведения экспериментальной работы.

Применение адаптированной методики Н. А. Мухамедьяровой по изучению уровня сформированности метапредметных компетенций у будущих педагогов позволило составить общую комплексную характеристику оценки данного феномена как по структуре, так и по критериям, выбранным в качестве показателей развития. Использование результатов по данной методике в комплексе с другими позволяет сделать необходимые выводы по уровню формирования метапредметных компетенций у каждого студента в

отдельности и построить индивидуальную программу становления будущего педагога как высоко квалифицированного специалиста, владеющего универсальными способами деятельности.

Сравнительный анализ показателей у студентов 1 и 4 курсов демонстрирует о различной степени выраженности сформированности метапредметных компетенций, что обусловлено влиянием процесса обучения в вузе, а также сопутствующими факторами, такими как самообразование студентов в процессе обучения, специально организованной образовательной среды, способствующей личностному и профессиональному росту будущих педагогов.

По итогам проведённой работы была составлена сводная таблица методик, которые можно рекомендовать для диагностики уровня сформированности метапредметных компетенций у будущих педагогов (табл. 1).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование позволило выявить многогранность и мно-

Таблица 1 / Table 1

Сводная таблица методик измерения сформированности метапредметных компетенций у будущих педагогов / The summary table of methods for measuring the development of meta-subject competencies in future teachers

Информационные метапредметные компетенции (УК 1, ОПК 2, ОПК 8) Коммуникативные метапредметные компетенции (УК 3, УК 4, ОПК 3, ОПК 7) Организационно-деятельностные метапредметные компетенции (УК 2, УК 6, ОПК 1, 4, 5, 6, 7, 8)			
Критерии	Когнитивный	Поведенческий	Мотивационно-ценностный
Методики	Тесты учебных достижений Модифицированная методика Н. А. Мухамедьяровой	Методика Е. В. Сизовой Модифицированная методика Н. А. Мухамедьяровой	Методика диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) Методика диагностики мотивации достижения (Ю. М. Орлов) Модифицированная методика Н. А. Мухамедьяровой

Источник: разработано автором.

гофункциональность понимания феномена метапредметных компетенций у будущих педагогов. Итогом работы является уточнение понятия «метапредметные компетенции» в профессиональной педагогической деятельности, а также попытка определения комплекса метапредметных компетенций, представленного информационной, коммуникативной и организационно-управленческой компонентами. Проведённый эксперимент показал возможность использования выбранных методик с целью исследования уровня сформирован-

ности метапредметных компетенций, а также изучения отдельных компонентов с целью выстраивания индивидуальной программы развития и профессионального становления каждого студента. Исследование выявило ряд вопросов, требующих своего дальнейшего исследования.

Перспективным направлением, с нашей точки зрения, можно считать разработку новых диагностических методик для изучения уровня развития метапредметных компетенций по каждому критерию.

Дата поступления в редакцию 29.10.2024

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадмаева Н. Ц. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) // Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет, 2004. С. 151–154.
2. Бурханова И. Ю. Диалоговые технологии образования в формировании метапредметной компетентности магистрантов // Современные наукоёмкие технологии. 2017. №4. С. 75–79.
3. Бурханова И. Ю. Формирование метапредметных компетенций магистрантов в условиях практики: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2018. 8 с.
4. Горлова Н. А. Развитие личности обучающихся в образовательном процессе как педагогическая категория // Педагогика. 2020. Т. 84. № 1. С. 35–42.
5. Гуторова Г. Д. Формирование метапредметных компетенций у обучающихся основной школы на основе многомерного подхода: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2022. 8 с.
6. Гуторова Г. Д. Многомерный подход к формированию метапредметных компетенций в основной школе // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. №4 (57). С. 175–182.
7. Донецкая О. И. Методика диагностики метакогнитивной компетентности. Развитие метакогнитивной компетенции как предпосылка и цель образования в современной школе // III Андреевские чтения: Современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Казань: Центр инновационных технологий, 2018. С. 95–99.
8. Ишков А. Д., Милорадова Н. Г. Диагностика особенностей самоорганизации // Государственное регулирование общественных отношений. 2017. Ч. 1. №3. С. 399.
9. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. №5. С. 45–57.
10. Матвеева В. А. Методика формирования метапредметной составляющей ИКТ-компетентности будущих учителей начальных классов: результаты опытно - экспериментальной работы // Педагогическая информатика. 2021. №2. С. 58–65.
11. Мзюкова Л. А. Теоретические и методические основы подготовки будущих учителей начальных классов к формированию метапредметной компетенции младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2017. №3 (64). С. 118–120.
12. Мзюкова Л. А. Подготовка будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников: дисс. ... канд. педагогических наук. Грозный, 2020. 150 с.
13. Мухамедьярова Н. А., Богачев А. Н. Формирование и оценка уровня сформированности метапредметных компетенций // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2021. №3 (163). С. 77–99.
14. Мухамедьярова Н. А. Формирование метапредметных компетенций у педагогов системы дополнительного образования детей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2021. 24 с.

15. Осипов М. В., Шершнева В. А. Метакомпетентность в иерархии компетентности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2020. №1 (51). С. 81–89.
16. Осипов М. В. Формирование метакомпетентности обучающихся в образовательном процессе вуза: дисс. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2023. С. 16–17.
17. Решетников О. В. Новая модель профессионализации // Образовательные технологии. 2015. №5. С. 43–51.
18. Россинская С. А. Формирование профессиональной метакомпетентности педагогов средствами облачных технологий в процессе повышения квалификации: автореф. дисс. ... канд. педагогических наук. Орёл, 2022. 24 с.
19. Сковрцова Ю. В., Кашапов М. М. Разработка методики самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов. Ярославль: Ярославский государственный университет, 2012. С. 361–372.

REFERENCES

1. Badmaeva N. C. [Methodology for diagnosing students' academic motivation (A. A. Rean and V. A. Yakunin, modified by N. Ts. Badmaeva)]. In: *Vliyanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvennykh sposobnostej: monografiya* [The influence of the motivational factor on the development of mental abilities: monograph]. Ulan-Ude, Buryat State University Publ., 2004, pp. 151–154.
2. Burhanova I. Yu. [Dialogue technologies of education in the formation of meta-subject competence of master's students]. In: *Sovremennye naukoymkie tekhnologii* [Modern science-intensive technologies], 2017, no. 4, pp. 75–79.
3. Burhanova I. Yu. *Formirovanie metapredmetnykh kompetencij magistrantov v usloviyah praktiki: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk* [Formation of meta-subject competencies of master's students in practical training: abstract of Cand. Sci. thesis in Pedagogy]. Moscow, 2018. 8 p.
4. Gorlova N.A. [Students' personal development as a pedagogical category in educational process]. In: *Pedagogika* [Russian Education and Society], 2020, vol. 84, no 1. pp. 35–42.
5. Gutorova G. D. *Formirovanie metapredmetnykh kompetencij u obuchayushchihsya osnovnoj shkoly na osnove mnogomernogo podhoda: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk* [Formation of meta-subject competencies of secondary school students based on a multidimensional approach: abstract of Cand. Sci. thesis in Pedagogy]. Kazan, 2022. 8 p.
6. Gutorova G. D. [Multidimensional approach to the formation of meta-subject competencies in secondary school]. In: *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya* [Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology], 2021, no. 4 (57), pp. 175–182.
7. Doneckaya O. I. [Methodology for diagnosing metacognitive competence. Development of metacognitive competence as a prerequisite and goal of education in a modern school]. In: *III Andreevskie chteniya: Sovremennye koncepcii i tekhnologii tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti: sbornik statej uchastnikov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* [III Andreevsky readings: Modern concepts and technologies of creative self-development of the individual: a collection of articles by participants of the All-Russian scientific and practical conference with international participation]. Kazan, Center for Innovation Technologies Publ., 2018, pp. 95–99.
8. Ishkov A. D., Miloradova N. G. [Diagnostics of self-organization features]. In: *Gosudarstvennoe regulirovanie obshchestvennykh otnoshenij* [State regulation of public relations], 2017. pt. 1, №3, p. 399.
9. Karpov A. V. [Reflexivity as a mental property and the methodology of its diagnostics]. In: *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2003, vol. 24, no. 5, pp. 45–57.
10. Matveeva V. A. [Methodology for the formation of the meta-subject component of ICT competence of future primary school teachers: the results of experimental work]. In: *Pedagogicheskaya informatika* [Pedagogical informatics], 2021, no. 2, pp. 58–65.
11. Mzokova L. A. [Theoretical and methodological foundations for training future primary school teachers to form meta-subject competence of younger students]. In: *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of science, culture, education], 2017, no. 3 (64), pp. 118–120.
12. Mzokova L. A. *Podgotovka budushchih uchitelej nachal'nykh klassov k formirovaniyu metapredmetnykh kompetencij u mladshih shkol'nikov: diss. ... kand. pedagogicheskikh nauk* [Training future primary

- school teachers to form meta-subject competences in younger students: Cand. Sci. thesis in Pedagogy]. Groznyj, 2020. 150 p.
13. Muhamed'yarova N. A., Bogachev A. N. [Formation and assessment of the level of formation of meta-subject competences]. In: *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 2021, no. 3 (163), pp. 77–99.
 14. Muhamed'yarova N. A. *Formirovanie metapredmetnyh kompetencij u pedagogov sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk* [Formation of meta-subject competencies of teachers of the system of additional education of children: abstract of Cand. Sci. in Pedagogy]. Yaroslavl, 2021. 24 p.
 15. Osipov M. V., Shershneva V. A. [Meta-competence in the hierarchy of competence]. In: *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astafeva* [Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev], 2020, no. 1 (51), pp. 81–89.
 16. Osipov M. V. *Formirovanie metakompetentnosti obuchayushchihsya v obrazovatel'nom processe vuza: diss. ... kand. ped. nauk* [Formation of meta-competence of students in the educational process of the university: Cand. Sci. thesis in Pedagogy]. Krasnoyarsk, 2023. 17 p.
 17. Reshetnikov O. V. [New model of professionalization]. In: *Obrazovatel'nye tekhnologii* [Educational technologies], 2015, no. 5, pp. 43–51.
 18. Rossinskaya S. A. *Formirovanie professional'noj metakompetentnosti pedagogov sredstvami oblachnyh tekhnologij v processe povysheniya kvalifikacii: avtoref. diss. ... kand. pedagogicheskikh nauk* [Formation of professional metacompetence of teachers by means of cloud technologies in the process of advanced training: abstract of Cand. Sci. thesis in Pedagogy]. Oryol, 2022. 24 p.
 19. Skvorcova Yu. V., Kashapov M. M. [Development of a methodology for self-assessment of metacognitive knowledge and metacognitive activity]. In: *Tvorcheskaya deyatel'nost' professionala v kontekste kognitivnogo i metakognitivnogo podhoda* [Creative activity of a professional in the context of cognitive and metacognitive approaches]. Yaroslavl, Yaroslavl State University Publ., 2012, pp. 361–372.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Шеманаев Станислав Сергеевич – соискатель кафедры педагогики и современных образовательных технологий Государственного университета просвещения, учитель географии и экономики Государственного бюджетного образовательного учреждения г. Москвы «Школа №1287»; e-mail: fujjiyama88@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Stanislav S. Shemanaev – applicant of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies of the State University of Education, teacher of geography and economics of the State Budgetary Educational Institution of Moscow “School No. 1287”; e-mail: fujjiyama88@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Шеманаев С. С. Критерии и методики выявления уровня сформированности метапредметных компетенций у будущих учителей географии // Московский педагогический журнал. 2025. №1. С. 202–216.

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-202-216

FOR CITATION

Parfenova A. M., Tretyakova N. V. Criteria and methods for identifying the level of development of meta-subject competencies in future geography teachers. In: *Moscow Pedagogical Journal*. 2025, no. 1, pp. 202–216. DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-202-216

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
2025. № 1

Над номером работали:
Ответственный редактор И. А. Потапова
Литературный редактор В. А. Кулакова
Переводчик А. Ю. Назарова
Компьютерная вёрстка – Б. В. Булгаков
Корректор В. М. Пастарнак

Адрес редакции:
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)
e-mail: sj@guppros.ru
www.mpjournal.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура "Minion Pro".
Тираж 500 экз. Усл. п. л. 13,75, уч.-изд. л. 17.
Подписано в печать: 28.02.2025 г. Дата выхода в свет: 20.03.2025 г. Заказ № 2025/02-02.
Отпечатано в Государственном университете просвещения
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А