

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал



Отечественная и зарубежная педагогика

№ **3** (99) том 1
2024

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 5

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- А. А. Малыгин* Многостадийное оценивание при итоговой аттестации в высшем образовании 6
- О. В. Гукаленко, Г. М. Шавалева* Современные аспекты формирования компетенции педагогического проектирования при профессиональной подготовке студентов в системе СПО 30
- Д. Г. Алтацкий* Формирование компетенций выпускника вуза в области научного прогнозирования 47
- А. Н. Химиченко* Диагностика готовности студентов языкового факультета университета к педагогической деятельности 65
- Н. Е. Ряпина* Роль визуальной поддержки в восприятии студентами ясности и открытости коммуникативного поведения преподавателя в формате онлайн-обучения 83

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

- Е. Н. Дзятковская, Л. А. Вагайцева, В. В. Пустовалова, Е. Г. Прекина* Опыт конструирования единого образовательного пространства в школе 97
- С. В. Чернышов* Эмоционально-развивающая среда школьного иноязычного образования как методический феномен 113
- А. В. Большакова* Особенности формирования ценностного отношения обучающихся основной школы к отечественной культуре на урочных и внеурочных занятиях историей 130

ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

<i>И. Ш. Мухаметзянов</i>	Информационная грамотность как основа информационной культуры учащегося в условиях информационного взаимодействия, структура, содержание, оценка	144
<i>А. Ю. Бельшев</i>	О педагогических компетенциях учителей, необходимых для применения элементов робототехники в школьном образовательном процессе	158
	Требования к оформлению статьи	170
	Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру.....	171

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015.

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт стратегии развития образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10 российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Адрес редакции

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Тел.: 8 (495) 621-33-74

E-mail: redactor@instrao.ru

Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 300 экз.

Свободная цена

Верстка: *О. Л. Смиркина*

Формат 60х90/16. Подписано в печать 21.06.2024.

Печать цифровая. Объем 15 п.л., 172 стр.

ООО «Паблит», г. Москва, ул. Полярная, 31В, стр. 1. Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России»
и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционная коллегия

Главный редактор – *Иванова С. В.*, академик РАО, доктор философских наук, профессор
 Выпускающий редактор – *Петрашко О. О.*

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук
Гукаленко О. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Елкина И. М., кандидат педагогических наук

Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент

Ломкина Т. Ю., доктор педагогических наук,

профессор

Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

Пустыльник М. Л., кандидат химических наук

Пустыльник Ю. Ю., кандидат педагогических наук

Роберт И. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Рыдзе О. А., кандидат педагогических наук

Селиванова Н. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Степанов П. В., доктор педагогических наук

Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И. А., доктор педагогических наук

Ускова И. В., кандидат педагогических наук

Шихнабиева Т. Ш., доктор педагогических наук, доцент

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education) (Russia)

Olga V. Gukalenko, Dr. Sc. (Education), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Russia)

Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Education)

Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)

Tatyana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Anatolij V. Ovchinnikov, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)

Mikhail L. Pustynnik, PhD (Chemistry) (Russia)

Yulia Yu. Pustynnik, PhD (Education) (Russia)

Irena V. Robert, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Education), Professor

Oxana A. Rydze, PhD (Education) (Russia)

Vladislav V. Serikov, Corresponding Member

of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Natalia L. Selivanova, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Education), Professor (Russia)

Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Pavel V. Stepanov, Dr.Sc. (Education), (Russia)

Elrina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Irina V. Uskova, PhD (Education) (Russia)

Tamara Sh. Shikhnaбиеva, Dr.Sc. (Education), Associate Professor



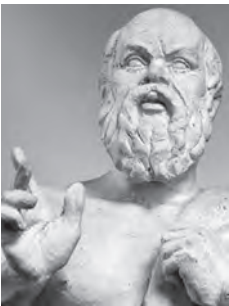
Истинный ученый - это мечтатель, а кто им не является, тот называет себя практиком.

О. Бальзак



Ученый может понимать невежду, потому что он сам был таким в детстве, невежда же не может понимать ученого, ибо никогда таковым не был.

К. Гельвеций



Я не стыжусь учиться; я выспрашиваю и выведываю, и питаю великую благодарность к тому, кто мне отвечает, и никто не бывает у меня этой благодарностью обойден.

Сократ



А. А. Малыгин

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 6–29.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 3 (99). P. 6–29.

Научная статья

УДК 378.146

doi: 10.24412/2224–0772–2024–99–6–29

МНОГОСТАДИЙНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ ПРИ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Алексей Александрович Малыгин
Ивановский государственный университет,
Иваново, Россия, malygin@ivanovo.ac.ru, <http://orcid.org/0000-0002-7812-4439>

Аннотация. В оценочных процедурах при итоговой аттестации в образовании встает, как правило, два основных вопроса: что оценивать и как оценивать, чтобы в результате сделать соответствующие выводы и принять классификационные решения. В высшем образовании ответ на первый вопрос определен в нормативных документах — образовательных стандартах и программах — это результаты освоения обучающимися образовательных программ соответствующего направления подготовки. Образовательные результаты задаются сегодня в компетентностной трактовке, и за более чем десятилетний период реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании вузовское сообщество пришло к относительно согласованному пониманию таких дефиниций, как «компетенция» и «компетентность». Однако по-прежнему остается открытым второй вопрос: как оценивать заявленные образовательные результаты в условиях именно итоговой аттестации, чтобы сделать выводы о компетентности выпускника университета, присвоить квалификацию и выдать документ о высшем образовании.

Основная цель данной статьи — обоснование многостадийного оценивания при итоговой аттестации в высшем образовании через определение ключевых составляющих методологического аппарата — целей, функций, принципов — и на этих основаниях представление алгоритма как части технологии многостадийного оценивания.

Методология и методы исследования. Методологическими основаниями для определения многостадийного оценивания в отдельное направление, отвечающее требованиям объективности, независимости и сопоставимости оценок выпускников, получаемых по результатам прохождения аттестационных процедур, является бипарадигмальный подход к образовательным измерениям и теория тестов. Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы: анализ отечественных и зарубежных источников по проблематике оценивания и измерений в образовании; классификация методов и способов оценивания в образовании; изучение нормативно-правовых документов, касающихся оценивания и аттестации.

Выводы. Сформулированные цели, функции и принципы многостадийного оценивания для аттестационной процедуры (государственного/итогового экзамена) служат методологическими основаниями для обеспечения обоснованных классификационных решений об уровне сформированности компетентности выпускника. В условиях итоговой аттестации, когда оцениваются результаты освоения обучающимися образовательной программы, то есть всей совокупности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, или, другими словами, уровня сформированности компетентности, важно обоснованно классифицировать всех выпускников на аттестованных и неаттестованных и, кроме того, выставить оценку. Согласно установленным нормам, сегодня определена следующая градация оценок: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно». Эта традиционная система оценок, называемая пятибалльной, вполне соответствует и самой идее классификации выпускников на тех, кто аттестован и не аттестован, и возможности выставления оценок. При этом необходимо учитывать, что нормативно установленные категории оценок относятся к качественному уровню измерений и не допускают многих математических операций (например, нахождение среднего значения и др.). Обеспечить обоснованные классификационные решения при итоговой аттестации и выставление оценок, которые бы отвечали таким характеристикам, как надежность, валидность и аутентичность, возможно, если обратиться к методологическим основаниям, базирующимся на бипарадигмальном подходе и теории тестов.

Ключевые слова: аттестация, многостадийное оценивание, методологические основания, бипарадигмальный подход, теория тестов, образовательные измерения

Для цитирования: Малыгин А. А. Многостадийное оценивание при итоговой аттестации в высшем образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 6–29. doi: 10.24412/2224–0772–2024–99–6–29

Original article

MULTISTAGE ASSESSMENT DURING FINAL ATTESTATION IN HIGHER EDUCATION

Aleksey A. Malygin

Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, malygin@ivanovo.ac.ru, <http://orcid.org/0000-0002-7812-4439>

Abstract. In assessment procedures during final attestation in education, as a rule, two main questions arise: what to assess and how to assess, in order to ultimately draw appropriate conclusions and make classification decisions. In higher education, the answer to the first question is defined in regulatory documents — educational standards and programs — these are the results of students mastering educational programs in the corresponding field of study. Educational results are set today in a competency-based interpretation, and over more than a decade of implementation of the competency-based approach in professional education, the university community has come to a relatively consistent understanding of such definitions as “competencies” and “competence.” However, the second question still remains open — how to assess the declared educational results in the conditions of final attestation in order to draw conclusions about the competence of a university graduate, assign qualifications and issue a document on higher education.

Basic purpose of the article is to substantiate multi-stage assessment during final attestation in higher education through identifying the key components of the methodological apparatus — goals, functions, principles, and on these grounds, the presentation of the algorithm as part of a multi-stage assessment technology.

Research Methods. The methodological basis for defining multi-stage assessment in a separate direction that meets the requirements of objectivity, independence and comparability of graduates’ assessments obtained as a result of attestation procedures are the bipardigmatic approach to educational measurements and test theory. To achieve this goal, the following methods were used: analysis of domestic and foreign sources on the issues of assessment and measurement in education; classification of methods and methods of assessment in education; study of regulatory documents relating to assessment and attestation.

Results. The formulated purposes, functions and principles of multi-stage assessment for the attestation procedure (state / final exam) serve as methodological grounds for providing informed classification decisions about the level of competence of a graduate. In the conditions of final attestation, when the results of students' mastery of the educational program are assessed, i.e. the entire set of universal, general professional and professional competencies or, in other words, the level of competence formation, it is important to reasonably classify all graduates into certified and non-certified and, in addition, give a grade. According to established standards, today the following gradation of assessments has been determined — “excellent”, “good”, “satisfactory” and “unsatisfactory”. This traditional grading system, called the five-point system, is fully consistent with the very idea of classifying graduates into those who are mastery and non-mastery, and the possibility of assigning grades. It is necessary to take into account that the normatively established categories of assessments relate to the qualitative level of measurements and do not allow many mathematical operations (for example, finding the average value, etc.). It is possible to ensure well-founded classification decisions during final attestation and the issuance of grades that meet such characteristics as reliability, validity and authenticity if we turn to methodological foundations based on the biparadigm approach and test theory.

Keywords: attestation, multi-stage assessment, methodological foundations, biparadigm approach, test theory, educational measurements

For citation: Malygin A. A. Multistage assessment during final attestation in higher education. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(3): 6–29. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–99–6–29

Введение

В оценочных процедурах при итоговой аттестации в образовании встает, как правило, два основных вопроса: что оценивать и как оценивать, чтобы в результате сделать соответствующие выводы и принять классификационные решения. В высшем образовании ответ на первый вопрос определен в нормативных документах — образовательных стандартах и программах — это результаты освоения обучающимися образовательных программ соответствующего направления подготовки. Образовательные результаты задаются сегодня в компетентностной трактовке, и за более чем десятилетний период реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании вузовское сообщество пришло к относительно согласованному пониманию таких дефиниций, как «компетенция» и «компетентность». Однако по-преж-

нему остается открытым второй вопрос: как оценивать заявленные образовательные результаты в условиях именно итоговой аттестации, чтобы сделать выводы о компетентности выпускника университета, присвоить квалификацию и выдать документ о высшем образовании.

В этой связи возникает необходимость теоретико-методологического обоснования такой технологии оценивания, которая бы обеспечивала получение надежных, валидных и аутентичных результатов в рамках проведения аттестационных испытаний для выпускников. Такое теоретико-методологическое обоснование предполагает прежде всего целеполагание, определение функций и установление принципов оценивания. На сегодняшний день нормативными документами установлены два вида аттестационных испытаний: государственный экзамен (по выбору образовательной организации) и защита выпускной квалификационной работы (обязательно) [10]. В высшем образовании сложились и устоялись подходы к их организации, но остались вопросы к содержанию самих аттестационных испытаний. Если в случае защиты выпускной квалификационной работы происходит групповое экспертное оценивание, которое проводит квалифицированная экзаменационная комиссия, то государственные экзамены часто не отвечают ни нормативно установленным принципам итоговой аттестации — объективности и независимости, ни сути компетентностного подхода, поскольку сами экзаменационные билеты включают в себя два-три вопроса в знаниевой парадигме. Соблюдение принципов объективности и независимости при аттестации является нетривиальной задачей, поскольку в абсолютном понимании это недостижимые характеристики в любых оценочных процедурах, и особенно в тех, где присутствуют экспертные суждения [7].

Трудности оценочных процедур в условиях компетентностной трактовки результатов обучения, усугубленные отсутствием специальной подготовки у большинства преподавателей в области образовательных измерений, приводят нередко к попыткам упрощенчества, подмены самого понятия «компетентность» достаточно проработанными и привычными знаниями и умениями [2; 7; 22]. Сообразно такому упрощенному пониманию конструируется оценочный инструментарий для аттестационных процедур высокой значимости. Так, в недавнем исследовании коллектива РГПУ им. А. И. Герцена констатируется, что практика оценки качества подготовки выпускников, завер-

шивших освоение образовательных программ педагогического профиля, «характеризуется недостаточной подготовкой преподавателей к реализации компетентностного подхода и организации командной работы преподавательского состава вуза по разработке показателей и содержания контрольно-измерительных материалов, ориентированных на аутентичную оценку компетенций» [1, с. 58].

Однако не только требования компетентностного подхода к трактовке качества результатов обучения, но и развитие технологий, изменяющиеся форматы взаимодействия работодателей со сферой профессионального образования, наконец, ценностные сдвиги приводят нас сегодня к необходимости определения методологических основ, поиску новых подходов и форм организации контрольно-оценочной деятельности в вузах и разработке соответствующего инструментария. В конечном счете это позволит получать достоверные выводы об уровне компетентности выпускников и принимать обоснованные управленческие решения в целях повышения качества подготовки специалистов в системе высшего образования.

Методология и методы исследования

В качестве методологической основы выступают бипарадигмальный подход к образовательным измерениям и теория тестов. Бипарадигмальный подход, обоснованный ранее в работах В. И. Звонникова и предусматривающий сочетание двух парадигм количественного и качественного уровней измерений [3; 5], в аттестационных процедурах выступает компромиссным решением между сторонниками строгих количественных методов, стремящихся к исключению любых экспертных и субъективных оценок, и представителей качественных методов оценивания, при которых допускается нестрогая трактовка подлежащих измерению конструктов. Количественный и качественный уровни образовательных измерений имеют единые цели и принципы, но отличаются свойствами для анализа и интерпретации получаемых на этих уровнях данных. Количественные оценки отображаются на метрической шкале, и им приписывают числовые значения, а для качественных данных, как правило, выбирают словесные суждения или определенные символы. Сообразно уровням измерения выбирается и оценочный инструментарий для проведения аттестационной процедуры. На количественном уровне используются стандар-

тизированные оценочные средства — задания с выбором ответов, на установление соответствия или последовательности, с кратким регламентируемым ответом и др., которые поддаются автоматизированной проверке без участия человека. Последнее условие будет способствовать повышению объективности оценок, но с соблюдением основных постулатов, выдвигаемых со стороны теории тестов [13; 17]. В теорию тестов как еще одну методологическую составляющую организации итоговой аттестации входят классическая теория тестов, обеспечивающая концептуальные основы надежности и валидности результатов образовательных измерений, и современная теория тестов, изучающая функциональную взаимосвязь между наблюдаемыми результатами оценивания и компетенциями как латентными характеристиками выпускника [16; 19–21].

При измерении уровня сформированности компетентности выпускника переход от количественного уровня к качественному основывается на технологии многостадийного оценивания. Многостадийное оценивание представляет собой определенную последовательность взаимосвязанных и взаимообусловленных научно обоснованных этапов и процедур создания, предъявления и оценки результатов выполнения оценочных заданий аттестационного инструментария. В аттестационный инструментарий, помимо самих оценочных заданий, включается спецификация, эталоны для оценивания ответов аттестуемых, инструкции и правила проведения аттестационного испытания, методики шкалирования и интерпретации результатов.

Благодаря сочетанию различных свойств и возможностей оценочных средств и многоэтапности аттестационной процедуры повышается надежность и валидность результатов, становится возможным оценить различные способы деятельности выпускников и сделать аргументированные выводы с минимальными классификационными ошибками.

Результаты исследования

Определяя цели многостадийного оценивания, следует учитывать контекст, в котором оно рассматривается, а именно итоговую аттестацию выпускников, завершивших освоение основной профессиональной образовательной программы. В этой связи на многостадийное оценивание будут распространяться общие и специальные цели, свя-

занные со всеми присущими особенностями содержательного, организационно-педагогического и управленческого характера.

К числу *общих целей*, носящих социально значимый характер итоговой аттестации как для системы высшего образования, так и для общества и сферы труда, относятся:

- повышение качества высшего образования и подготовки специалистов;
- содействие эффективному осуществлению единой государственной политики в системе высшего образования и подготовки кадров;
- защита прав граждан на получение высшего образования по качеству не ниже установленного государством в нормативных документах — федеральных государственных образовательных стандартах или самостоятельно установленных образовательных стандартах;
- сопоставимость документов о высшем образовании и квалификациях, полученных в различных образовательных организациях по одним и тем же или родственным направлениям подготовки и профилям;
- обеспечение преемственности требований к качеству высшего образования на всех его уровнях — бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры;
- снижение доли субъективизма и связанной с ним несправедливости традиционной аттестационной процедуры;
- предоставление всем субъектам и пользователям системы образования и сферы труда объективной информации о реальном уровне качества подготовки специалистов и компетентности выпускников;
- совершенствование аттестационных процедур, в том числе итоговой аттестации, и системы оценивания на основе образовательных измерений.

Современная ситуация в высшем образовании, характеризующаяся совершенствованием системы подготовки и переподготовки кадров по актуальным для экономики и общества научно-технологическим направлениям, стандартизацией образовательных результатов (универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции) с одновременной вариативностью профилей обучения, разнообразием

учебных планов и способов решения поставленных дидактических задач, цифровизацией, электронным обучением, применением дистанционных образовательных технологий, искусственного интеллекта, нейросетей и больших данных, позволяет сформулировать к названным выше общим целям ряд специальных. Перечисленные особенности проистекают из стратегических и программных документов и концепций — Указа Президента РФ от 28.02.2024 № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации», постановления Правительства РФ от 11.10.2023 № 1678 «Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ», распоряжения Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» и др. На многостадийное оценивание распространяются следующие *специальные цели*:

- достижение объективности и независимости в аттестационных процедурах;
- повышение обоснованности решений при итоговой аттестации;
- обеспечение эффективности аттестационных процедур за счет методов оптимизации количества оценочных заданий и их трудности, что приводит к точности получаемых оценок об уровне компетентности аттестуемых выпускников;
- создание ситуации успеха для каждого аттестуемого выпускника благодаря дифференциации и индивидуализации процедуры оценивания;
- обеспечение благоприятной психологической атмосферы для прохождения аттестационной процедуры высокой значимости, снижающей невербальное психологическое давление экзаменаторов.

В числе функций, которые традиционно связывают с контрольно-оценочной деятельностью, следует выделить только соответствующие целям многостадийного оценивания именно при итоговой аттестации выпускников в высшем образовании. Присущие педагогическому контролю и оцениванию диагностическая, обучающая, развивающая, корректирующая функции могут быть реализованы в условиях итоговой аттестации, если речь идет о процессах подготовки или самоподготов-

ки к ее успешному прохождению. Действительно, для выявления пробелов, саморегуляции, содержательной и психологической готовности к итоговой аттестации реализация указанных функций будет этому способствовать.

В случае итогового оценивания, по результатам которого делаются экспертные заключения об уровне сформированности компетентности каждого выпускника, его готовности к профессиональной деятельности, а также принимаются решения о выставлении оценок аттестационных испытаний, присвоении квалификации и выдаче документа о соответствующем образовании, выделяются следующие функции: собственно *оценочная*, *информационная*, *сравнительная* и *прогностическая*. Содержательно перечисленные функции педагогического контроля и оценивания на сегодняшнем этапе развития науки и технологий следует рассматривать в залоге новых открывшихся возможностей обработки получаемых данных.

Полноценное выполнение оценочной функции в итоговой аттестации способствует справедливости и доверию к получаемым оценкам, на снижение которых влияет субъективность тех, кто проводит оценивание: педагогов, работодателей, административных работников. Именно развитие научной области образовательных измерений, реализация на практике положений теории тестов, в частности современной теории тестов, обеспечивают достижение специфической объективности и сопоставимости оценок по результатам прохождения выпускниками аттестационных испытаний. Специфическая или инвариантная объективность — это одна из трех характеристик объективности вместе с процедурной и классической, которые традиционно рассматриваются, когда речь идет об образовательных измерениях [5; 17; 18]. Применительно к оценочной функции многостадийного оценивания следует отметить, что достижение эффекта инвариантности при оценивании уровня подготовленности аттестуемых и трудности заданий измерителя связано с применением современной теории тестов [20]. Согласно ее основным положениям, инвариантная объективность характеризуется тем, что на оценку каждого аттестуемого не влияют оценки других аттестуемых и особенности оценочного инструментария, проявляющиеся в подборе по трудности заданий.

Выполнение оценочной функции современного многостадийного оценивания обладает определенными особенностями, поскольку

оценка по его результатам:

- не сравнивает аттестуемых друг с другом за счет дифференциации, переходящей в индивидуализацию, процедур предъявления заданий, окончания аттестационного испытания и предъявления результатов;
- предоставляет каждому выпускнику возможность видеть продвижение по уровням сформированности своей компетентности (от минимального к базовому и до высокого уровня сформированности компетентности) благодаря поэтапному процессу выполнения оценочных заданий и возможности в этой связи качественной интерпретации получаемой оценки;
- носит объективный и оперативный характер за счет реализации самой процедуры на основе алгоритмов современной теории тестов и предъявления результатов выполнения заданий на каждом этапе оценивания.

Реализация информационной функции многостадийного оценивания связана со сбором данных по каждой стадии оценивания в процессе аттестационного испытания (сдача государственного экзамена, защита выпускной квалификационной работы) выпускниками для анализа результатов и их корректной интерпретации. Анализ данных прохождения аттестационных испытаний необходим в первую очередь для сопоставления со стандартами образования — соответствие результатов освоения выпускниками образовательных программ требованиям ФГОС ВО. Кроме того, для обоснованного принятия административно-управленческих решений, например, таких как корректировка содержания образовательной программы, изменения учебного плана, отдельных рабочих программ или методического обеспечения дисциплин (учебных модулей), практик и пр., эти данные должны рассматриваться в совокупности с информацией, получаемой из дополнительных сведений и источников. К таковым могут относиться баллы ЕГЭ, на основании которых были зачислены абитуриенты для освоения образовательной программы высшего образования; квалификационный уровень, качественный и количественный состав научно-педагогических работников, участвующих в реализации образовательной программы; материально-техническое обеспечение образовательной организации; трудоустройство выпускников прошлых лет и их становление и развитие в той профессиональной деятельности, к

которой они готовились. Другими словами, в целях мониторинга качества высшего образования и подготовки специалистов реализация многостадийного оценивания при итоговой аттестации создает информационную основу для анализа данных с использованием различных методов, пользователями результатов которого могут выступать все участники образовательного процесса, а также заинтересованные стороны.

Сравнительная функция многостадийного оценивания проявляется в первую очередь на уровнях управления высшим образованием по одинаковым или сходным профилям образовательных программ. Итоговая аттестация в высшем образовании не должна предусматривать сравнение выпускников друг с другом, но обеспечивать сопоставление результатов освоения образовательных программ путем корректного анализа входных и выходных данных об уровне подготовки обучающихся. В качестве выходных данных при реализации сравнительной функции могут использоваться результаты корректно проведенных образовательных измерений, начиная с использования стандартизированного оценочного инструментария, репрезентативной выборки выпускников по одинаковым направлениям подготовки и образовательным программам, обеспечения надежности и валидности и заканчивая шкалированием и интерпретацией результатов, дополненных ответами на профессионально разработанные анкеты, которые выявляют существенные факторы в подготовке специалистов. Сравнительная функция часто не принимается ни теми, кто учит, ни теми, кого учат, что только отчасти справедливо, хотя сами критики не учитывают ряд научных оснований. В действительности сравнивать допустимо только то, что измеряется одним и тем же инструментарием (измерителем), а результаты измерения переносятся на одну и ту же шкалу [13]. Сравнить количество выпускников, получивших различные оценки по привычной 5-балльной шкале в двух или более различных вузах, которые реализовывали образовательные программы по одинаковым направлениям подготовки, будет некорректно. Это обусловлено и характером порядковой шкалы качественного уровня измерений, и отсутствием единых критериев оценивания результатов выполнения аттестационных испытаний, а также субъективностью экспертов — членов экзаменационных комиссий в этих образовательных организациях. В целом для выполнения сравнительной функции

многостадийного оценивания при итоговой аттестации должны выбираться такие группы объектов, которые гомогенны по своим характеристикам. Начавшийся в конце первого десятилетия XXI века в системе высшего образования проект ФЭПО (федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования) можно отнести к случаю выполнения информационной и сравнительной функций оценивания в целом, но не учитывались факторы, оказывающие смещение на результаты сравнения. К числу таких факторов можно отнести как территориальные и социально-демографические особенности, так и содержательные аспекты формирования заявленных для оценивания результатов обучения по конкретным учебным дисциплинам и модулям образовательных программ.

Роль прогностической функции многостадийного оценивания на сегодняшний день значительно возрастает. Это обусловлено не только новыми возможностями информационного обеспечения оперативной обработки больших данных и развития вероятностных моделей предсказания наметившихся позитивных или негативных тенденций в образовании. По результатам выполнения оценочных заданий разного уровня и формы по заданным алгоритмам и с соблюдением всех организационно-педагогических условий аттестационных процедур можно с высокой долей вероятности определить и дальнейшее развитие образовательных программ, их востребованности абитуриентами, а также успех в профессиональной деятельности выпускников при их трудоустройстве по специальности. На основе таких прогнозных значений, которые проводятся математико-статистическими методами, можно принимать тактические и стратегические решения по многим направлениям развития высшего образования, его содержательных и организационных аспектов.

Описанные функции многостадийного оценивания при итоговой аттестации, как правило, реализуются в сочетании друг с другом при определенной ведущей роли одной из них. Это зависит от того, какая из целей многостадийного оценивания является приоритетной и какой контекст рассмотрения результатов итоговой аттестации.

В широком смысле принципы выступают, с одной стороны, нормативами, предписывающими характер той или иной деятельности, а с другой — являются центральными понятиями, распространяющимися на все рассматриваемые процессы. Введение в процедуры ито-

говой аттестации в высшем образовании строгих формализованных методов оценивания преимущественно обусловлено тем, что со стороны государства и профессионального сообщества, представляющего рынок труда, выдвигается новый «социальный заказ» к подготовке современных специалистов. Поэтому научную организацию многостадийного оценивания следует выстраивать на ряде основополагающих принципов, охватывающих весь процесс оценивания — от определения компетенций и компетентности как подлежащих измерению конструктов до анализа данных и интерпретации результатов с целью принятия обоснованных классификационных решений. Соблюдение таких принципов будет способствовать повышению эффективности самих аттестационных процедур (испытаний).

Помимо общедидактических, ставших уже классическими, принципов оценивания при итоговой аттестации, которые распространяются и на многостадийное оценивание, таких как *объективность, независимость, научность, релевантность, достоверность, справедливость и эффективность*, предлагается дополнить данный перечень рядом специальных принципов. К их числу относятся *дифференциация, индивидуализация, последовательность, критериальность, открытость, сочетание количественного и качественного уровней образовательных измерений, кумулятивность*.

Первые два нормативных принципа — объективности и независимости — установлены в статье 59 «Итоговая аттестация» 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [9], а также согласуются с развитием в нашей стране системы независимой оценки квалификаций [8].

Принцип объективности в многостадийном оценивании, строящемся на образовательных измерениях, связан с неизбежным существованием ошибки измерения. Согласно классическому пониманию, величина ошибки измерения определяется как разность между наблюдаемым и истинным баллом аттестуемого [17]. Тем самым этот принцип предполагает минимизацию такой ошибки, которая может носить характер случайной или систематической. К появлению ошибок систематического характера приводят некачественно разработанный оценочный инструментарий и задания в нем, процедуры его применения, нарушения методик сбора данных и их интерпретации. Случайные ошибки измерения возникают в результате поведения аттестуемых

или экзаменаторов. Различные действия как тех, так и других во время аттестационной процедуры будут приводить к снижению объективности, а значит, снижению надежности результатов и повышению величины случайной ошибки. Ее минимизация может достигаться различными методами — от полного исключения экзаменаторов из процесса и перевод аттестационной процедуры в компьютерный формат с автоматизированной обработкой результатов до применения методов коллегиальной (экспертной) оценки, строгого соблюдения разработанных инструкций по оцениванию результатов выполнения заданий и др. В целом число факторов, которые влияют на увеличение ошибки измерения, достаточно велико даже в тех случаях, когда применяются специальные математические методы и модели измерения современной теории тестов.

Принцип независимости в условиях проведения итоговой аттестации рассматривается прежде всего с позиции, кто оценивает, делает выводы и принимает решения. Речь идет о подходах к формированию аттестационной комиссии, которую возглавляет независимый по отношению к образовательной организации председатель. Его кандидатура, как правило, утверждается учредителем по представлению самой организации. Также в состав аттестационной комиссии должны входить представители работодателей, заинтересованных в беспристрастной оценке уровня компетентности выпускников и отборе их для профессиональной деятельности. Другими словами, независимость обеспечивается тем, что уровень компетентности выпускника оценивают не те, кто его обучал и формировал компетенции, а внешние по отношению к аттестуемому и образовательной организации эксперты.

Принцип научности многостадийного оценивания предписывает организацию и проведение его строго в соответствии с выбранной основой — образовательными измерениями. Эти основы предусматривают выполнение ряда обязательных требований разработки и применения оценочного инструментария для аттестационной процедуры [12]. Согласно принятым правилам, выделяют пять таких этапов:

- 1) этап целеполагания, заключающийся в выборе подлежащего измерению конструкта, определения выборки аттестуемых и содержательной области, описывающей этот конструкт;

- 2) этап конструирования заданий инструментария и обоснование их качества;

3) этап апробации всех разработанных заданий инструментария с последующей математико-статистической обработкой данных и корректировкой заданий;

4) этап применения инструментария для оценивания аттестуемых и шкалирование результатов;

5) этап интерпретации полученных результатов выполнения заданий экзаменуемыми в соответствии с установленными критериальными баллами (стандарты прохождения аттестационных испытаний) и принятие классификационного решения в отношении каждого аттестуемого выпускника (аттестован — не аттестован).

Принцип релевантности нацелен на согласованность получаемых на основе многостадийного оценивания результатов об уровне сформированности компетентности выпускников с заявленными целями реализуемой образовательной программы. Интерпретация результатов аттестации согласно данному принципу рассматривается по отношению к различным уровням принятия обоснованных решений. Так, если итоговая аттестация проводится по единой методологии и технологии для всех образовательных программ из общей укрупненной группы специальностей и направлений или общего направления подготовки, то данный принцип нацеливает на решение задач управления качеством подготовки специалистов по определенным профилям. Как отмечалось выше, это способствует созданию единого образовательного пространства и выработке общего понимания целей и результатов высшего образования. Принцип релевантности означает сквозную согласованность как с общими направлениями развития образования, устанавливаемыми нормами, правилами на уровне государства, так и с потребностями конкретных университетов и структурных подразделений, отвечающих за содержание подготовки, формирование единых образовательных результатов (универсальных и общепрофессиональных компетенций) и вырабатывающих согласованные с работодателями формулировки профессиональных компетенций в увязке с профессиональными стандартами.

Принцип достоверности регламентирует получение неискаженной информации о результатах итоговой аттестации выпускников и уровня сформированности их компетентности. Этим результатам должны доверять не только те, кто непосредственно участвует в аттестационных процедурах, но и другие пользователи, включая профессиональ-

ные и общественные объединения, органы управления и надзора за образованием. Достоверность связана с выбором таких технологий, а вместе с ними и методов, инструментария оценивания, которые не вызывают противоречивых мнений и позволяют получать объективные оценки [6].

Принцип справедливости в оценивании — один из достаточно сложно реализуемых. Часто, хотя и неверно, справедливость отождествляют с принципом равенства обучающихся на получение беспристрастной и непредвзятой оценки. Данный принцип предписывает получение по результатам выполнения аттестационного испытания оценки, которая будет не случайным образом на условиях везения или невезения получена аттестуемым выпускником, а, напротив, соответствовать всем тем усилиям при освоении образовательной программы, которые прилагал студент на протяжении всего периода обучения [4; 14]. В такой ситуации многостадийное оценивание будет в полной мере содействовать реализации данного принципа.

Принцип эффективности регламентирует выбор таких технологий многостадийного оценивания на основе образовательных измерений, которые обеспечивают полноценную реализацию всех функций при итоговой аттестации и при этом оптимизируют затрачиваемые ресурсы (временные, финансовые, трудовые).

В настоящее время указанные принципы, часть которых в полной мере, а другая часть частично реализуется в аттестационных процедурах, следует дополнить рядом специальных, на которых базируется многостадийное оценивание, повышая его состоятельность на экзаменах высокой значимости.

Принцип дифференциации относится как к самим аттестуемым, так и к установлению и определению уровней компетентности выпускников, завершивших освоение образовательной программы. В первом случае предписывается разделение аттестуемых в начале аттестационного испытания на первой стадии оценивания, когда каждому из них предъявляется отдельный набор заданий, подобранный в заданном интервале трудности и оптимальной по уровню подготовленности каждого испытуемого. Компетентность как интегративное понятие, включающее в себя совокупность необходимых к освоению обучающимся универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, также предусматривает ее сформированность у каждого

выпускника на определенном уровне. Поэтому такая дифференциация должна выполняться и быть заранее известна всем участникам итоговой аттестации.

Принцип индивидуализации тесно связан с принципом дифференциации и предполагает, что процесс оценивания, проходящий в несколько стадий, за счет разделения всех аттестуемых по уровню их подготовленности проходит в дальнейшем в индивидуальном режиме. Это означает, что выпускники выполняют задания, которые предъявляются им с учетом результатов выполнения предыдущего задания. Другими словами, первый этап оценивания — это компьютерный формат предъявления заданий по специальным алгоритмам, учитывающим успешность выполнения заданий и уровень подготовленности каждого аттестуемого. Оценки, полученные в результате выполнения заданий первого этапа, определяют переход к следующему этапу оценивания, уровень трудности которого выше и соответствует другому уровню компетентности. И при этом в качестве обязательного условия учитывается готовность выпускника переходить к следующей стадии оценивания.

Принцип последовательности предполагает поэтапный переход аттестуемого в режиме многостадийного оценивания — от выполнения обязательных заданий, соответствующих минимальному уровню компетентности, до высокого уровня компетентности, на котором необходимо доказать степень своей готовности к решению профессиональных задач.

Принцип критериальности означает обязательное наличие стандарта выполнения (порогового балла) или критериального балла (критерия) для каждого этапа оценивания, позволяющего отнести аттестуемого выпускника к одной из двух категорий — аттестован или не аттестован — для каждого уровня компетентности. Этот принцип способствует преодолению пороговых баллов каждым аттестуемым благодаря четко определенным границам аттестации для каждого этапа оценивания.

Принцип открытости должен пониматься всеми участниками аттестационных процедур однозначно. Он предполагает право каждого выпускника заранее познакомиться с правилами проведения многостадийного оценивания, пройти пробное оценивание, знать специфику (план) оценочного инструментария для аттестационного

испытания, критерии определения уровня компетентности и правил перевода (шкалирование) получаемых оценок в традиционную пятибалльную шкалу отметок.

Принцип сочетания количественного и качественного уровней образовательных измерений предписывает при организации многостадийного оценивания выбор определенной схемы сочетания методов измерений, определение типа модели, построение дизайна измерения, дифференцированную обработку данных с учетом различных уровней измерения для их последующей интеграции при интерпретации и принятии обоснованных классификационных решений по каждому аттестуемому выпускнику.

Принцип кумулятивности в многостадийном оценивании предполагает накопление информации о выполнении аттестуемым оценочных заданий на каждом этапе, соответствующем определенному уровню компетентности, и ее вклад в общую итоговую оценку по результатам прохождения всего аттестационного испытания. Данный принцип содействует обоснованности решений при аттестации в условиях постепенного нарастания трудности каждой стадии оценивания.

Соблюдение указанных принципов при организации многостадийного оценивания на основе образовательных измерений при итоговой аттестации существенным образом изменяет форму и содержание аттестационных испытаний, минимизируя основания для получения неправдоподобных и противоречивых результатов об уровне компетентности выпускников.

Алгоритм реализации на практике сформулированных целей, функций и принципов многостадийного оценивания представлен на рис. 1. Именно за счет нескольких стадий оценивания, предусматривающих применение разнообразных оценочных средств на каждом этапе сообразно выделяемому уровню сформированности компетентности (минимальному — «удовлетворительно», базовому — «хорошо», высокому — «отлично»), обеспечивается повышение надежности, валидности и аутентичности результатов аттестуемых выпускников. Такая технология многостадийного оценивания, выстраиваемая на описанных выше методологических основаниях, в полной мере применима к аттестационному испытанию с высоким уровнем принятия решений — государственному экзамену.

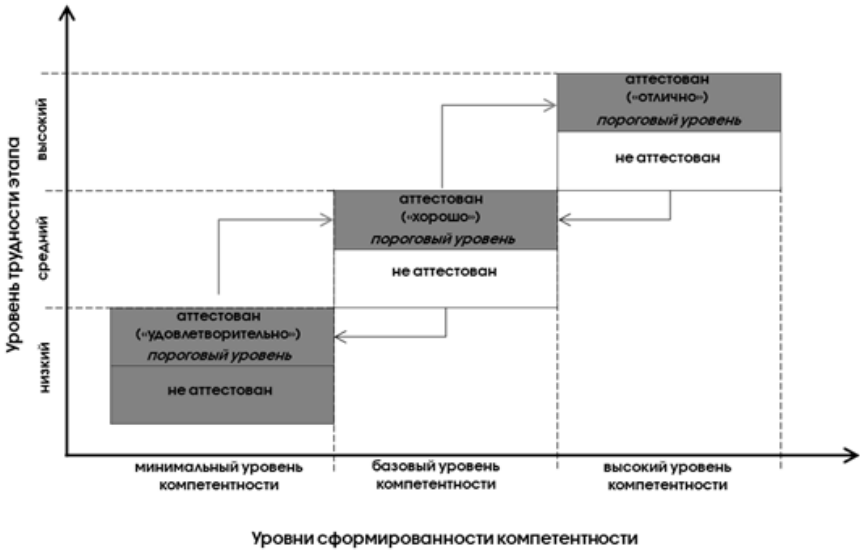


Рисунок 1. Алгоритм многостадийного оценивания

Так, на первом этапе, который содержит задания репродуктивно-го характера для оценки знаний и умений, необходимых выпускнику для выполнения трудовых действий, проводится компьютерное тестирование на основе современной теории тестов с критериально-ориентированным подходом к интерпретации результатов [15]. В случае успешного преодоления критериального балла аттестуемый будет отнесен к минимальному уровню компетентности (оценка «удовлетворительно»), после чего он может приступить к выполнению заданий второго этапа оценивания. На этой стадии выпускнику предлагается выполнить квазипрофессиональные ситуационные задачи поискового характера [11]. При успешном выполнении необходимого количества заданий (также устанавливается критериальное значение (балл) для второго этапа) выпускник будет отнесен к категории аттестованных и соответствовать базовому уровню сформированности компетентности (оценка «хорошо»). Третья стадия оценивания соотносится с высоким уровнем сформированности компетентности выпускника и предусматривает свободное собеседование на заданную тему с членами государственной экзаменационной комиссии. При успешном про-

Многостадийное оценивание при итоговой аттестации... |

хождении такой формы оценивания, которая может быть дополнена портфолио из работ выпускника, выставляется оценка «отлично». Декомпозиция многостадийного оценивания на примере образовательной программы «Психология образования» по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» представлена на рис. 2.

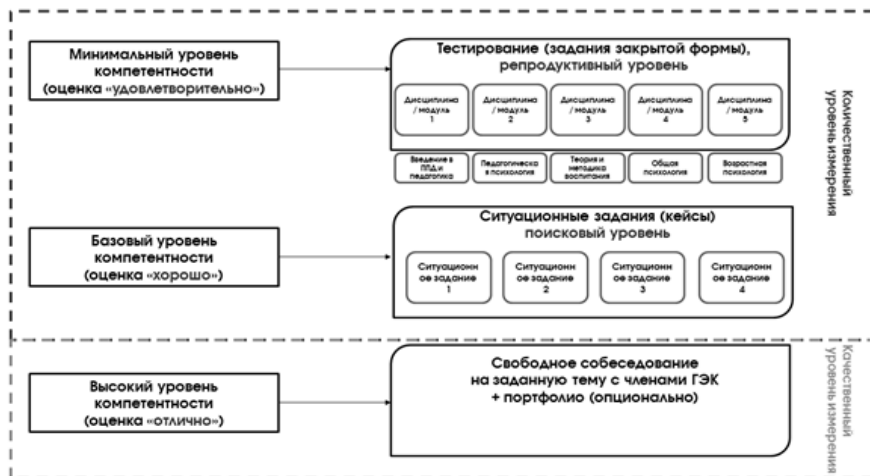


Рисунок 2. Декомпозиция многостадийного оценивания (на примере образовательной программы «Психология образования» по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»)

Заключение

Представленные в статье цели, функции и принципы многостадийного оценивания для аттестационной процедуры (государственного/ итогового экзамена) служат методологическими основаниями для обеспечения обоснованных классификационных решений об уровне сформированности компетентности выпускника. В условиях итоговой аттестации, когда оцениваются результаты освоения обучающимися образовательной программы, то есть всей совокупности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, или, другими словами, уровня сформированности компетентности, важно обоснованно классифицировать всех выпускников на аттестованных и неаттестованных и, кроме того, выставить оценку. Согласно уста-

новленным нормам, сегодня определена следующая градация оценок: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно». Эта традиционная система оценок, называемая пятибалльной, вполне соответствует и самой идее классификации выпускников на тех, кто аттестован и не аттестован, и возможности выставления оценок. При этом необходимо учитывать, что нормативно установленные категории оценок относятся к качественному уровню измерений и не допускают многих математических операций (например, нахождение среднего значения и др.).

Обеспечить обоснованные классификационные решения при итоговой аттестации и выставление оценок, которые бы отвечали таким характеристикам, как надежность, валидность и аутентичность, возможно, если обратиться к методологическим основаниям, базирующимся на бипарадигмальном подходе и теории тестов.

Список источников

1. Батракова И. С., Гладкая И. В., Глубокова Е. Н. и др. Эмпирическое изучение практики оценки компетенций выпускников педагогических университетов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2023. № 210. С. 51–60. DOI: 10.33910/1992-6464-2023-210-51-60. EDN: UPJNUW.
2. Бочарова Н. Ю., Писарева С. А., Пучков М. Ю. и др. Концепция уровневой оценки компетенций учителя // Человек и образование. 2017. № 3 (52). С. 164–171.
3. Гуськова М. В. Эвалюация в образовании: монография. М.: ИНФРА-М, 2012. 153 с.
4. Ефремова Н. Ф. Стратегии обеспечения справедливости в дизайне оценивания компетенций студентов // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2023. Т. 6, № 1. С. 81–93.
5. Звонников В. И. Измерения и качество образования: монография. М.: Логос, 2006. 312 с.
6. Малыгин А. А. Аттестация студентов в современных условиях: от повышения эффективности оценивания к доверию оценкам // Высшее образование сегодня. 2023. № 6. С. 8–16.
7. Малыгин А. А., Чельщикова М. Б. Обеспечение качества оценок студентов в итоговой аттестации / А. А. Малыгин, М. Б. Чельщикова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 1 (89). С. 7–23.
8. О независимой оценке квалификации: Федер. закон № 238-ФЗ от 03.07.2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://consultant.ru/> (дата обращения: 10.01.2024).
9. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.: с изменениями 2023 г. (включает все изменения до 1 января 2024 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://consultant.ru/> (дата обращения: 10.01.2024).
10. Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры: приказ Минобрнауки России № 636 от 29 июня 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://consultant.ru/> (дата обращения: 10.01.2024).
11. Семенова Т. В., Сизова Ж. М., Малахова Т. Н. и др. Интерактивные множественные кейсы в аккредитации специалистов здравоохранения // Медицинский вестник Северного Кавказа. 2019. № 1. С. 118–122.
12. Сизова Ж. М., Чельщикова М. Б. Совершенствование качества оценочного инструмента-

Многостадийное оценивание при итоговой аттестации... |

рия для аккредитации специалистов здравоохранения // Медицинское образование и вузовская наука. 2018. № 1 (11). С. 19–23.

13. *Чельшикова М. Б.* Аттестация выпускников вузов в рамках компетентностного подхода // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2012. Т. 18, № 6. С. 270–273.

14. *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* / ed. by G. Joughin. New York: Springer Science: Business Media B.V., 2009. 233 p.

15. *Berk R. A.* Criterion-Referenced Measurement: The State of the Art. Baltimor, MD: Johns Hopkins University Press, 1980. 234 p.

16. *Bock R. D.* Item Response Theory / R. D. Bock, R. D. Gibbons ; University of Chicago. Hoboken : Wiley, 2021. 384 p.

17. *Crocker L., Algina J.* Introduction to Classical and Modern Test Theory. Pacific Grove (CA): Wadsworth, 2006. 527 p.

18. *Educational and Psychological Measurement* / ed. by W. H. Finch, B. F. French. New York: Routledge, 2018. 468 p.

19. *Essays on Contemporary Psychometrics* / ed. by L. A. van der Ark, W. H. M. Emons, R. R. Meijer. Cham: Springer, 2023. 456 p.

20. *Hambleton R. K., Swaminathan H., Rogers H. J.* Fundamentals of Item Response Theory. New York: Sage Publications, 1991. 174 p.

21. *Linden W. J. van der.* Handbook of Item Response Theory: Models. New York: CRC Press, 2016. 624 p.

22. *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education: Tasks and Challenges* / S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschankaia, C. Kuhn, et al. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. 236 p.

References

1. *Batrakova I. S., Gladkaja I. V., Glubokova E. N.* и др. Jempiricheskoe izuchenie praktiki ocenki kompetencij vypusnikov pedagogicheskikh universitetov // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2023. № 210. S. 51–60. DOI: 10.33910/1992-6464-2023-210-51-60. EDN: UPJNUW. [In Rus].
2. *Bocharova N. Ju., Pisareva S. A., Puchkov M. Ju.* и др. Koncepcija urovnevoj ocenki kompetencij uchitelja // Chelovek i obrazovanie. 2017. № 3 (52). S. 164–171. [In Rus].
3. *Gus'kova M. V.* Jevaljuacija v obrazovanii: monografija. M.: INFRA-M, 2012. 153 s. [In Rus].
4. *Efremova N. F.* Strategii obespechenija spravedlivosti v dizajne ocenivanja kompetencij studentov // Innovacionnaja nauka: psihologija, pedagogika, defektologija. 2023. T. 6, № 1. S. 81–93. [In Rus].
5. *Zvonnikov V. I.* Izmerenija i kachestvo obrazovanija: monografija. M.: Logos, 2006. 312 s. [In Rus].
6. *Malygin A. A.* Attestacija studentov v sovremennyh uslovijah: ot povyshenija jeffektivnosti ocenivaniya k doveriju ocenkam // Vysshee obrazovanie segodnja. 2023. № 6. S. 8–16. [In Rus].
7. *Malygin A. A., Chelyshkova M. B.* Obespechenie kachestva ocenok studentov v itogovoj attestacii / A. A. Malygin, M. B. Chelyshkova // Otechestvennaja i zarubeznaja pedagogika. 2023. T. 1, № 1 (89). S. 7–23. [In Rus].
8. O nezavisimoj ocenke kvalifikacii: Feder. zakon № 238-FZ ot 03.07.2016 [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://consultant.ru/> (data obrashhenija: 10.01.2024). [In Rus].
9. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Feder. zakon № 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 g.: s izmenenijami 2023 g. (vkljuchaet vse izmenenija do 1 janvarja 2024 g.) [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://consultant.ru/> (data obrashhenija: 10.01.2024). [In Rus].
10. Ob utverzhdenii Porjadka provedenija gosudarstvennoj itogovoj attestacii po obrazovatel'nyh programmam vysshego obrazovanija — programmam bakalavriata, programmam specialiteta i programmam magistratury: prikaz Minobrnauki Rossii № 636 ot 29 ijunya 2015 g. [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://consultant.ru/> (data obrashhenija: 10.01.2024). [In Rus].
11. *Semenova T. V., Sizova Zh. M., Malahova T. N.* и др. Interaktivnye mnozhestvennye kejsy v akkreditacii specialistov zdavoohranenija // Medicinskij vestnik Severnogo Kavkaza. 2019. № 1. S. 118–122. [In Rus].
12. *Sizova Zh. M., Chelyshkova M. B.* Sovershenstvovanie kachestva ocenochного instrumentarija dlja

- akkreditacii specialistov zdravooohranenija // Medicinskoe obrazovanie i vuzovskaja nauka. 2018. № 1 (11). S. 19–23. [In Rus].
13. *Chelyshkova M. B.* Attestacija vypusnikov vuzov v ramkah kompetentnostnogo podhoda // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. 2012. T. 18, № 6. S. 270–273. [In Rus].
 14. *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* / ed. by G. Joughin. New York: Springer Science: Business Media B.V., 2009. 233 p.
 15. *Berk R. A.* Criterion-Referenced Measurement: The State of the Art. Baltimor, MD: Johns Hopkins University Press, 1980. 234 p.
 16. *Bock R. D.* Item Response Theory / R. D. Bock, R. D. Gibbons ; University of Chicago. Hoboken : Wiley, 2021. 384 p.
 17. *Crocker L., Algina J.* Introduction to Classical and Modern Test Theory. Pacific Grove (CA): Wadsworth, 2006. 527 p.
 18. *Educational and Psychological Measurement* / ed. by W. H. Finch, B. F. French. New York: Routledge, 2018. 468 p.
 19. *Essays on Contemporary Psychometrics* / ed. by L. A. van der Ark, W. H. M. Emons, R. R. Meijer. Cham: Springer, 2023. 456 p.
 20. *Hambleton R. K., Swaminathan H., Rogers H. J.* Fundamentals of Item Response Theory. New York: Sage Publications, 1991. 174 p.
 21. *Linden W. J. van der.* Handbook of Item Response Theory: Models. New York: CRC Press, 2016. 624 p.
 22. *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education: Tasks and Challenges* / S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschankaia, C. Kuhn, et al. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. 236 p.

Информация об авторе

А. А. Малыгин — кандидат педагогических наук, доцент, ректор Ивановского государственного университета, руководитель Ивановского научного центра Российской академии образования

Information about the author

A. A. Malygin — PhD (Education), Associate Professor, Rector of Ivanovo State University, Head of the Ivanovo Scientific Center of Russian Academy of Education

Статья поступила в редакцию 19.04.2024; одобрена после рецензирования 22.04.2024; принята к публикации 23.04.2024.
The article was submitted 19.04.2024; approved after reviewing 22.04.2024; accepted for publication 23.04.2024.



О. В. Гукаленко



Г. М. Шавалеева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 30–46.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 3 (99). P. 30–46.

Научная статья

УДК 377

doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-30-46

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ СПО

Ольга Владимировна Гукаленко¹, Гульнара Мунировна Шавалеева²

¹ ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Москва, Россия

² БПОУ УР «Можгинский педагогический колледж имени Т. К. Борисова», Можга, Удмуртская Республика, Россия

¹ olga_gukalenko@mail.ru

² gulnara-mpk@mail.ru

Аннотация. В статье акцентируется актуальность развивающихся понятий «педагогическое проектирование», «компетенция педагогического проектирования» в русле профессионального образования в системе СПО с учетом современных реалий. Рассматриваются различные трактовки дефиниции «педагогическое проектирование». Авторами уделяется особое внимание методологическим аспектам формирования компетенции педагогического проектирования у студентов педагогического колледжа: учету принципов, условий, наличию мотивации у обучающихся и логике выстраивания процесса обучения проектировать образовательный процесс. В контексте анализа данного вопроса, основываясь на обновленные требования ФГОС СПО, авторы статьи полагают,

что компетенция педагогического проектирования является основополагающим критерием профессионализма специалистов в условиях ускоренного развития технологий и трансформации образования.

Ключевые слова: проектирование, педагогическое проектирование, объекты педагогического проектирования, компетенция, компетенция педагогического проектирования, профессиональная подготовка студентов

Для цитирования: Гукаленко О. В., Шавалеева Г. М. Современные аспекты формирования компетенции педагогического проектирования при профессиональной подготовке студентов в системе СПО // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 30–46. doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-30-46

Original article

MODERN ASPECTS OF FORMATION OF COMPETENCE OF PEDAGOGICAL DESIGN DURING PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS IN THE VET SYSTEM

Olga V. Gukalenko¹, Gulnara M. Shavaleeva²

¹ Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia

² Mozhga Pedagogical College named after T. K. Borisov, Mozhga, Udmurt Republic, Russia

Abstract: The article emphasizes the relevance of the developing concepts of “pedagogical design”, “pedagogical design competence” in the context of vocational education in the secondary vocational education system, taking into account modern realities. Various interpretations of the definition of “pedagogical design” are considered. The author pays special attention to the methodological aspects of developing the competence of pedagogical design among students of a pedagogical college: taking into account the principles, conditions, the presence of motivation among students and the logic of building the learning process to design the educational process. Based on the requirements of the updated Federal State Educational Standards for Secondary Professional Education, it is concluded that the competence of pedagogical design is a fundamental criterion for the professionalism of specialists in the context of the accelerated development of technology and the transformation of education.

Keywords: design, pedagogical design, objects of pedagogical design, competence, competence of pedagogical design, professional training of students

For citation: Gukalenko O. V., Shavaleeva G. M. Modern aspects of formation of competence of pedagogical design during professional training of students in the vet system. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(3): 30–46. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-30-46

Проектирование охватывает различные сферы деятельности человека. В современном обществе чаще всего используются сочетания слов «техническое проектирование», «архитектурно-строительное». Процессы таких видов проектирования осуществляют специалисты по разработке систем и конструкций гражданского, промышленного строительства, военных объектов, автомобильных дорог, аэродромов. Иными словами, их называют инженерами-проектировщиками. Так, в 2016 году создана гильдия проектировщиков, деятельность которой заключается в обмене опытом оформления технической документации по требованиям принятых стандартов, проведении конференций по актуальным вопросам проектирования, написании исследовательских статей. Принимая во внимание сущность технического проектирования, отметим, что его объекты отнюдь не динамичны во времени. Материалы, конструкции, расчеты, чертежи, эскизы стремительно не трансформируются. В противовес объектам совершенно другого проектирования, так называемого педагогического.

В настоящее время педагогическое проектирование все глубже проникает в современную систему образования. В этой связи в педагогической отрасли все интенсивнее набирает обороты методология проектирования. Процесс педагогического проектирования требует специальной подготовки, в ходе которой студенты должны научиться проектировать не только образовательный процесс и внеурочную деятельность, но и предвидеть ожидаемые результаты, будущие изменения, преобразования.

На данный момент в педагогической отрасли ясно обозначилась мысль: один из действенных инструментов будущих педагогов является проектирование, которое становится основополагающим критерием профессионализма специалиста. Так, в обновленных федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования, утвержденных приказами Министерства просвещения Российской Федерации в 2022 и 2023 годах, по специальностям:

44.02.02 «Преподавание в начальных классах» перечислены профессиональные компетенции, в совокупности составляющие проективную компетенцию будущего учителя:

– ПК 1.1. *Проектировать* процесс обучения на основе федеральных государственных образовательных стандартов, примерных основных образовательных программ начального общего образования;

– ПК 3.1. *Проектировать* и реализовывать современные программы воспитания на основе ценностного содержания образовательного процесса;

– ПК 4.1. *Проектировать*, организовывать и контролировать процесс изучения иностранного языка в начальных классах на основе ФГОС, примерных основных образовательных программ начального общего образования;

– ПК 4.1. *Проектировать*, организовывать и контролировать процесс изучения информатики в начальных классах на основе ФГОС, примерных основных образовательных программ начального общего образования;

– ПК 4.1. *Проектировать*, организовывать и контролировать процесс изучения дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе на основе ФГОС, примерных основных образовательных программ начального общего образования;

– ПК 4.1. *Проектировать*, организовывать и контролировать процесс изучения родного языка из числа языков народов Российской Федерации в начальной школе на основе ФГОС, примерных основных образовательных программ начального общего образования педагога [17; 23];

44.02.03 «Педагогика дополнительного образования» перечислены профессиональные компетенции, составляющие в целом проектировочную компетенцию педагога дополнительного образования:

– ПК 2.5. *Проектировать* образовательный процесс на основе дополнительной образовательной программы;

– ПК 4.1. *Проектировать* образовательный процесс на основе предпрофессиональных программ;

– ПК 4.1. *Проектировать* образовательные ситуации, направленные на эстетическое, духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, трудовое воспитание детей и молодежи;

– ПК 4.2. *Проектировать* образовательные ситуации, обеспечивающие реализацию досуговой деятельности детей, подростков, молодежи в сфере молодежной политики педагога [16; 24].

Таким образом, обновленные ФГОС среднего профессионального образования предъявляют одно из требований к будущим педагогам — сформированность компетенции проектирования. В связи с этим актуализируется профессиональная подготовка студентов по ов-

ладению ими компетенцией педагогического проектирования.

Еще несколько лет назад формулировки вышеназванных компетенций имели вместо понятия «проектирование» привычное для нас слово «планирование». Сейчас, в эпоху ускоренного развития технологий, расширяются границы планирования. Педагогический процесс становится технологичным. Согласно вызовам быстро меняющегося мира, современное образование, опираясь на приоритетные дидактические основания, диктует новые требования к планированию, вернее к проектировочной деятельности педагога [26].

Необходимо отметить, что научную категорию «педагогическое проектирование» ввел А. С. Макаренко. Поэтому следует признать, что первично это понятие появилось в процессе организации воспитательной деятельности. По мнению Макаренко, педагогу нужно иметь представление о том, какими личностными качествами должны обладать воспитанники. Значит, он должен спроектировать воспитательную работу, прогнозируя будущий результат, так, как строитель готовит проект при замысле строительства дома [12].

Позднее, в 70-е годы XX века, Н. В. Кузьминой был выделен в составе педагогической деятельности проектировочный компонент. Вследствие этого терминологический аппарат педагогики пополнился новым термином — «проектировочная деятельность учителя».

Далее в 1989 году благодаря В. П. Беспалько появился в России первый самостоятельный труд по педагогическому проектированию под названием «Слагаемые педагогической технологии». В скором времени сущность дефиниции «педагогическое проектирование» конкретизировали в своих научных работах известные отечественные исследователи: Ю. К. Бабанский, С. Я. Батышев, В. С. Безрукова, В. А. Болотов, С. С. Ермолаева, Н. К. Зотова, Е. И. Исаев, Е. С. Заир-Бек, Л. Д. Махмутова, Г. Е. Муравьева, А. М. Новиков, В. А. Слостенин, В. И. Слободчиков, И. А. Колесникова, М. М. Поташник, Н. О. Яковлева и др.

По мнению В. П. Беспалько, у педагогики есть возможность проектировать, а затем осуществлять образовательный процесс с гарантированным эффектом [3]. Г. Е. Муравьева, рассуждая о педагогическом проектировании, считает, что это действие подготовительного характера, при котором создается представление об объекте, пока еще не существующем [13]. В. С. Безрукова предлагает трактовку педаго-

гического проектирования как предварительную разработку основополагающих деталей будущей деятельности [2]. Л. Д. Столяренко дополняет суть педагогического проектирования мыслью о том, что оно является разработкой будущих этапов предполагаемой деятельности не только между обучающимися и педагогами, но и родителями [20]. Е. С. Заир-Бек считает, что педагогическое проектирование — это научное прикладное направление педагогики, направленное на реализацию поставленных задач в современных образовательных системах [7]. Ю. И. Дорошенко и С. И. Дорошенко представляют педагогическое проектирование как отрасль педагогического знания, характеризуя ее эпитетами «молодая и интенсивно развивающаяся» [6]. М. А. Попова рассматривает педагогическое проектирование не только с позиции науки, но и искусства. Исследователь признается, что «выходящий из рук педагога проект должен быть красивым, гармоничным, способным производить впечатление на каждого участника его реализации. Не зря в ходе проектирования некоторые педагоги предусматривают использование музыкальных записей, юмора, продумывают даже стиль своей одежды» [14, с. 159].

С философской позиции исследователи Л. Тондл, И. Пейша утверждают, что процесс проектирования, имеющий целенаправленный характер, моделирует представление о предстоящей деятельности, которая предназначена для удовлетворения потребностей и личности, и общества в целом [22].

С точки зрения развития личности М. С. Каган метко выразил мысль, что каждый индивидуум в своей жизни тоже проектирует самого себя в будущем, причем он видит себя в мечтах как идеальный образ [8].

Итак, педагогическое проектирование отождествляется с одним из видов деятельности, заключающейся в планировании педагогического сценария с наполнением его содержанием, методическим инструментарием. Это начальная стадия деятельности педагога перед будущим воплощением заранее продуманного замысла.

При любом проектировании, безусловно, осуществляется создание и преобразование объекта, процесса, отвечающих заданным, желаемым свойствам. Анализируя природу технического, строительного и педагогического проектирования, можно выявить ряд сходных *принципов*:

- решение актуальной проблемы в результате создания продукта проектирования;
- последовательность, этапность процесса проектирования;
- системность проектировочного процесса;
- подчинение результата проектирования потребностям и интересам человека, а значит, в целом ориентирование на массовость.

Но в сравнении с техническим и строительным проектированием педагогическое проектирование имеет такие объекты, которые по своей сути порой непредсказуемы. В точности не предугадать и математически не рассчитать действия, реакции обучающихся или, к примеру, результаты контроля знаний в классе. Порой школьник с высоким качеством знаний выполняет работу на низкий балл. Причины такой ситуации разные: не справился с волнением, плохо себя чувствовал, был расстроен... Таким образом, варианты протекания педагогической ситуации предусмотреть весьма сложно. Но спрогнозировать возможно. По рекомендации А. Б. Тишко при педагогическом проектировании учителю нужно мысленно поставить себя на место ученика и спрогнозировать и поведение, и чувства ребенка [15].

Отечественные исследователи выдвинули несколько классификаций видов педагогического проектирования. В частности, И. А. Колесникова предложила такие виды, как: 1) социально-педагогическое; 2) психолого-педагогическое; 3) образовательное проектирование [10].

Г. П. Щедровицкий определил два вида педагогического проектирования: 1) адаптация к социальной среде, ее условиям (своеобразный способ ответа педагогов на социальные вызовы образованию); 2) усовершенствование, преобразование среды в соответствии со своими ценностями, целями, убеждениями [27].

Исследователи Ю. И. Дорошенко и С. И. Дорошенко полагают, что педагогическое проектирование разветвляется на проектирование процесса обучения (дидактическое проектирование) и проектирование воспитательной деятельности [6].

В ходе педагогического проектирования находят отражение принципы, которые регулируют проектировочную деятельность студентов.

1. Принцип пошаговости. При проектировании каждое действие шаг за шагом переходит в следующее действие, соблюдая при этом логику выстраивания.

2. Принцип нормирования, который ясно обозначает обязатель-

ность прохождения этапов, регламентированных процедур при создании проекта.

3. Принцип культурной аналогии позиционируется с наполнением содержания будущего проекта ценностными ориентирами, культурными образцами.

4. Принцип продуктивности, которому свойственны практическое значение, прикладная значимость.

5. Принцип обратной связи находит отражение в получении информации о результативности действий для последующего их корректирования.

6. Принцип прогностичности позволяет осмыслить будущее состояние объекта.

7. Принцип саморазвития активизирует постановку новых задач для последующего развития компетенции педагогического проектирования. Углубляясь в теоретические аспекты понятия «педагогическое проектирование», И. А. Колесникова определила четыре уровня [10]:

1) *концептуальный уровень проектирования*, судя по названию, представляет концепции, модели масштабных программ и проектов, которые являются методологической основой для разработки аналогичных продуктов (к примеру, концепция педагогического проектирования образовательных систем);

2) *содержательный уровень проектирования* ориентирован на получение продукта с такими свойствами, которые соответствуют условиям, образовательной среде и функциональному назначению (например, учебный план для специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах с правом преподавания удмуртского языка», программа школы с валеологическим направлением);

3) *технологический уровень проектирования* направляет на описание способа действий посредством алгоритмизации (технология развития критического мышления через чтение и письмо, методика коллективного творческого дела, технология проблемного обучения);

4) *процессуальный уровень* актуален при наполнении продукта дидактическим инструментарием для его прикладного применения (методические разработки урока, экскурсии, внеклассное дело, родительское собрание, сценарий проведения литературного праздника).

Как было отмечено, в настоящее время в обновленных федеральных государственных стандартах среднего профессионального образова-

ния по направлениям подготовки будущих педагогов присутствует профессиональная компетенция — педагогическое проектирование, являющееся одним из обязательных видов профессиональной деятельности педагога. Следовательно, ясно обозначилась потребность в подготовке будущих педагогов, владеющих компетенцией педагогического проектирования. В условиях компетентностного подхода современного образования появилось еще одно понятие — «компетенция педагогического проектирования». В связи с этим возникает необходимость внести ремарку, что начальные знания в отечественной педагогической науке о сущностной характеристике дефиниции «компетенция» внесли Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.

На современном этапе это понятие трактуется многогранно. Е. В. Кетриш размышляет, что компетенция является совокупностью знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности [9]. А. В. Хуторской полагает, что компетенция представляет собой круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом; это некоторое отчужденное, заранее заданное требование к подготовке человека [25].

В рамках модернизации среднего профессионального образования в ФГОС СПО за последние два года обозначилось одно из требований — формирование у студентов профессиональной компетенции педагогического проектирования, которая является развивающейся областью научного знания. Проблеме формирования компетенции педагогического проектирования у студентов посвящены научные труды Ю. В. Вайнштейн, Е. В. Кетриш, Г. А. Лебедевой, Н. А. Птицына, О. В. Тарасюк. В частности, Е. В. Кетриш исследует вопрос овладения студентами компетенцией проектирования во время педагогической практики. Ю. В. Вайнштейн, Г. А. Лебедева, О. В. Тарасюк, Н. А. Птицына рассматривают процесс формирования компетенции в русле проектирования учебных занятий в профессионально-педагогическом вузе [4; 9; 11; 18; 21]. Однако проблема формирования у студентов педагогического колледжа компетенции проектирования пока не являлась предметом отдельного исследования.

В системе среднего профессионального образования педагогический колледж — это образовательное учреждение, которое готовит

специалистов среднего звена для осуществления педагогической деятельности по определенной специальности. Педагогический колледж — это важное звено системы образования, площадка, позволяющая готовить педагогические кадры, овладевшие общекультурными и профессиональными компетенциями, отвечающими запросам современного общества, вызовам времени и прогнозам будущего [5].

Каким же должен быть выпускник колледжа, овладевший рассматриваемой нами компетенцией педагогического проектирования?

1. Умеющим ставить понятные, достижимые, значимые для обучающихся цели и задачи, отбирать универсальные учебные действия, структурированно планировать педагогический процесс, грамотно наполняя его дидактическим инструментарием.

Следует учесть, что объектами педагогического проектирования являются процесс обучения, внеурочное занятие, педагогическая ситуация, разработанные специалистом, наполненные дидактическими средствами: содержанием, методами, приемами, формами взаимодействия учителя и детей, а также учителя и родителей, организацией контроля и самоконтроля, обратной связи, рефлексии.

Согласно результатам опроса, проводимого среди обучающихся третьего курса БПОУ Удмуртской Республики «Можгинский педагогический колледж имени Т. К. Борисова», на проектирование одного урока в ходе практики пробных уроков ими затрачивается от 5 до 6 часов. Из числа опрашиваемых студентов-практикантов 79% признались, что когда составляют технологическую карту будущего урока, то испытывают трудности при разработке затруднительной ситуации.

К примеру, учитель задает детям проблемный вопрос, на который получает несколько мнений-ответов. В результате обучающиеся начинают чувствовать нехватку знаний, «болеую точку», разногласие. Кто же прав? Чей ответ ближе к истине? Следовательно, у школьников повышается неподдельный интерес к изучению новой темы, появляется потребность во что бы то ни стало решить проблему, а значит, выйти из затруднительной ситуации.

2. Умеющим видеть суть темы, ключевые понятия, проблемы и способным спланировать изучение основных тематических тезисов.

Студенты-практиканты педагогического колледжа безошибочно считают, что при получении темы пробного урока или внеурочного занятия необходимо выделить основные понятия, умозаключения по

новой теме, порой разработать схемы, рисунки, позволяющие школьникам усвоить новый материал.

3. Умеющим критически отбирать содержание учебного, воспитательного занятия.

Приведем пример о важности наличия критического мышления при проектировании образовательного процесса. Как показывает практика, в бесконечном поле интернета представлено множество методических разработок уроков. Так, при подготовке к уроку литературного чтения в 3-м классе по теме «О. Полонский «Муравьиное царство» на первой странице одной из поисковых систем учитель или студент найдет 14 конспектов уроков по данной теме. Бездумное копирование информационного материала этих представленных уроков без включения критического мышления действия педагога или студента-практиканта приведет к фактической ошибке и впоследствии к интеллектуальному заблуждению младших школьников. Нами выявлено, что в большинстве разработанных и представленных в интернете разными учителями конспектов урока литературного чтения по данной теме при ознакомлении со сведениями об авторе произведения «Муравьиное царство» речь идет совершенно о другом человеке — о Якове Полонском, представителе русской литературы XIX века. А автор рассказа «Муравьиное царство» — Олег Полонский, современный писатель. Произошла путаница, которую многие авторы спроектированных уроков даже и не заметили. Совершенно непохожие личности из разных веков подменены друг другом.

Следовательно, можно сделать уверенный вывод, что для эффективной подготовки учителя к уроку в условиях обилия методического контента важно осознанное, критическое отношение к информации в пространстве интернета.

4. Умеющим методически грамотно составлять технологическую карту урока, внеурочного занятия, родительского собрания с учетом возрастных особенностей аудитории, воспитательной ценности содержания, возможностей здоровьесбережения субъектов педагогического процесса.

5. Умеющим заранее предусмотреть условия, необходимые для реализации спроектированного педагогического процесса.

6. Умеющим анализировать профессиональную проектировочную деятельность и прогнозировать пути ее совершенствования.

7. Готовым постоянно повышать свой профессиональный уровень проектирования.

8. Упорным в доведении начатого дела до конца.

Данные проектировочные качества у студентов колледжа будут приращиваться постепенно, поэтапно, в течение всего периода профессионального обучения. Отправной точкой вектора формирования проектировочной компетенции у студентов педагогического колледжа является мотивационная готовность к проектированию.

Мотивационная готовность выражается в развитии потребности у студентов сконструировать ожидаемый результат и восполнить личностный ресурс. Причем через усилия, стремления и такие личностные качества, как целеустремленность, ответственность, активность. Важна и педагогическая поддержка обучающихся со стороны преподавателей. «Мотивация не возникает самопроизвольно, ее создание — задача и признак мастерства преподавателя», — подчеркивает В. П. Беспалько [3, с. 98].

Также важна логика построения поэтапной работы по овладению будущими педагогами компетенцией проектировать образовательный процесс. Этапность обучения студентов проектированию рассматривается исследователями с разных позиций. Е. С. Заир-Бек предлагает логику в следующем порядке: определение замысла — разработка стратегических действий — формулировка задач — выработка условий для реализации поставленных задач — наличие обратной связи — оценка и анализ [7]. В свою очередь, В. В. Сериков рекомендует начать с цели, затем должно быть продумывание действий, условий, ведущих к новообразованиям, далее формулировка обобщенной характеристики педагогической ситуации и структурирование процесса с подбором педагогических средств, наконец, прогнозирование вариантов поведения педагога и диагностика, анализ результатов [19]. В. С. Безрукова рассматривает трехэтапную структуру: моделирование с формулировкой целей, проектирование с разработкой модели, конструирование с детализацией процесса [2]. Г. Е. Муравьева считает, что процесс обучения студентов проектированию образовательного процесса включает пять этапов: пропедевтический, информационный, формирующий, адаптационный, рефлексивный. Необходимо начать проектирование с конкретизации целей, затем перейти к составлению технологических способов обучения, то есть системы методов и приемов учебно-позна-

вательной деятельности обучающихся, затем создание общей модели проектируемого образовательного процесса с подбором необходимого материально-технического оснащения, далее проигрывание будущего процесса, установление и уточнение пространственно-временных характеристик процесса и, наконец, документальное оформление проекта [13].

На начальном этапе проектирования студентам педагогического колледжа необходимо наметить рефлексивные вопросы:

- 1) для чего проектировать?
- 2) для кого проектировать?
- 3) с помощью каких средств проектировать?
- 4) при каких условиях будет реализация продукта процесса проектирования?
- 5) какие преимущества продукта процесса проектирования?
- 6) в чем заключается «проблемный узел» в содержании процесса педагогического проектирования?
- 7) как получить положительный результат?

Студентам важно осознать цель на начальном этапе формирования проектировочной деятельности: обучиться различным видам проектирования, среди которых процесс обучения (урок, экскурсия и др.), внеурочное занятие (праздник, игра, конкурс и др.), родительское собрание, самообразование (индивидуальная траектория, информационная карта самообразования и др.). Как полагает Г. Е. Муравьева, проектирование образовательного процесса определяется знанием цели, задач и смысла педагогического проектирования и знанием возможности, способности к преобразованию личности обучающихся [13]. В контексте анализа и обобщения опыта методистов-практиков педагогических колледжей проектировочная деятельность строится в следующей логике: мотивы — цель — средства — способы — действия — результат.

Целесообразно для успешности процесса формирования у студентов компетенции педагогического проектирования обратить внимание на создание необходимых условий. Так, исследователь О. С. Афиногенов предлагает соблюдение следующих условий:

- 1) педагогически обоснованный выбор и поэтапное выстраивание способов, форм учебного процесса;
- 2) учет особенностей замысла и конкретность путей его реализации;
- 3) включенность основных субъектов образовательного процесса

во все этапы создания и реализации педагогического проекта [1].

Продуктом педагогической проектировочной деятельности студентов является технологическая карта урока, внеурочного занятия, родительского собрания, которая проверяется преподавателем-методистом. Осмысление нашего опыта преподавания в колледже позволяет нам охарактеризовать профессиональную позицию преподавателя-методиста, который сотрудничает со студентами в ходе формирования компетенции педагогического проектирования.

Во-первых, наставник-методист прежде всего сам должен быть компетентен в том, чему обучает. Следует справедливо признать, что он должен иметь учительскую практику в школе.

Во-вторых, методист должен оказывать положительное мотивационное воздействие на студентов, которые должны настойчиво, осознанно идти к реализации профессиональной цели — овладеть компетенцией педагогического проектирования. Поэтому современный методист — наставник не только передает необходимые дидактические знания, но и помогает осмысливать приоритеты в освоении профессиональных компетенций. Он сопереживает, оказывает поддержку практикантам, расширяет диапазон представлений о процессе проектирования урока, внеурочного занятия, родительского собрания, ведет будущих учителей по пути их личностного развития и профессионального становления. Методисту следует дать студентам установку, что при возникновении затруднений при проектировании необходимо обращаться за методической квалифицированной помощью.

В-третьих, методисту необходимо осуществлять развивающуюся обратную связь со студентами. После проверки технологической карты он корректно, аргументированно выражает конструктивное мнение для последующей коррекции проектировочной деятельности будущего учителя, дает рекомендации. В свою очередь, каждый студент должен адекватно, не обижаясь, воспринимать замечания методиста, принимать во внимание методические советы, корректировать свою профессиональную деятельность по данной компетенции после самоанализа и анализа методиста.

Методисту немаловажно выслушать рефлексивные ответы студентов: что они чувствовали при проектировании и проведении занятия, какие затруднения испытали и как их преодолели, насколько достигли запланированных результатов, какие собственные профессиональные

дефициты необходимо им восполнить в дальнейшей деятельности.

Итак, формирование компетенции педагогического проектирования у студентов колледжа с учетом современных реалий — одна из трудовых функций преподавателей-методистов. От мастерства воплощения методологической базы процесса формирования компетенции педагогического проектирования преподавателей-методистов колледжей, а также от мотивации студентов, их целеустремленности и настойчивости в овладении этой компетенцией зависит качество образования подрастающего поколения нашего государства.

Список источников

1. Афиногенов О. С. Педагогическое проектирование и его особенности. Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Т. 2, № 1. С. 8.
2. Безрукова В. С. Педагогика: Проективная педагогика. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. 164 с.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 190 с.
4. Вайнштейн Ю. В. Педагогическое проектирование персонализированного адаптивного предметного обучения студентов вуза в условиях цифровизации: дис. ... докт. пед. наук. Красноярск, 2021. 425 с.
5. Гукаленко О. В. Педагогическая диагностика как условие повышения эффективности профессиональной подготовки будущих учителей в системе СПО / О. В. Гукаленко, Г. М. Шавалеева // Ценности и смыслы. 2022. № 3 (79). С. 145–161.
6. Дорошенко Ю. И. Педагогическое проектирование / Ю. И. Дорошенко, С. И. Дорошенко. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2023. 507 с.
7. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования: Учеб. пособие для студентов педагогического бакалавриата и педагогов-практиков. СПб.: Образование, 1995. 234 с.
8. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. С. 153.
9. Кетриш Е. В. Формирование проектировочной компетенции как фактора успешной профессиональной деятельности педагога в условиях внедрения инклюзивного образования: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. 166 с.
10. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2005. 288 с.
11. Лебедева Г. А. Педагогическое проектирование: учебно-методическое пособие для учителей, студентов педагогических вузов. Соликамск: СГПИ, 2004. 279 с.
12. Макаренко А. С. Цель воспитания / Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 46–47.
13. Муравьева Г. Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов // Педагогическое образование и наука. 2002. № 4. С. 14–21.
14. Научные итоги 2011 года: достижения, проекты, гипотезы: сборник материалов I Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 26 декабря 2011 г.: [в 2 ч.] / Центр развития науч. сотрудничества; под общ. ред. С. С. Чернова. Новосибирск: ЦРНС, 2011. С. 159.
15. Практическая педагогика. Материалы к занятиям / Сост. и общ. ред. А. Б. Тишко. Ярославль, 2008.
16. Приказ Минпросвещения России от 14.11.2023 № 855 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.03 Педагогика дополнительного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 15.12.2023 № 76427).

17. Приказ Минпросвещения России от 17.08.2022 № 742 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.09.2022 № 70193).

18. *Птицына Н. А.* Подготовка будущего учителя к педагогическому проектированию: дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2009. 168 с.

19. *Сериков В. В.* Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 16–20.

20. *Столяренко Л. Д.* Педагогика. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 444 с.

21. *Тарасюк О. В.* Формирование у студентов профессионально-педагогического вуза умений проектирования учебных занятий: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1999. 198 с.

22. *Тондл Л.* Методологические аспекты системного проектирования / Л. Тондл, И. Пейш // Вопросы философии. 1982. № 10. С. 87–96.

23. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах: приказ Минпросвещения России от 17.08.2022 № 742.

24. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.03 Педагогика дополнительного образования: приказ Минпросвещения России от 14.11.2023 № 855.

25. *Хуторской А. В.* Современная дидактика: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2007. 639 с.

26. *Шавалеева Г. М.* Роль учителя в школе и в обществе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 2, № 4 (86). С. 119–124.

27. *Щедровицкий Г. П.* Избранные труды. М.: Школа культурной политики, 1995. 800 с.

References

1. *Afinogenov O. S.* Pedagogicheskoe proektirovanie i ego osobennosti. Pedagogika: vchera, segodnja, zavtra. 2019. Т. 2, № 1. С. 8. [In Rus].
2. *Bezrukova V. S.* Pedagogika: Proektivnaja pedagogika. Ekaterinburg: Delovaja kniga, 1996. 164 s. [In Rus].
3. *Bespalko V. P.* Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii. М.: Pedagogika, 1989. 190 s. [In Rus].
4. *Vajnshtejn Ju. V.* Pedagogicheskoe proektirovanie personalizirovannogo adaptivnogo predmetnogo obuchenija studentov vuza v uslovijah cifrovizacii: dis. ... dokt. ped. nauk. Krasnojarsk, 2021. 425 s. [In Rus].
5. *Gukalenko O. V.* Pedagogicheskaja diagnostika kak uslovie povyshenija jeffektivnosti professional'noj podgotovki budushhij uchitelej v sisteme SPO / O. V. Gukalenko, G. M. Shavaleeva // Cennosti i smysly. 2022. № 3 (79). S. 145–161. [In Rus].
6. *Doroshenko Ju. I.* Pedagogicheskoe proektirovanie / Ju. I. Doroshenko, S. I. Doroshenko. Vladimir: Izd-vo VIGU, 2023. 507 s. [In Rus].
7. *Zair-Bek E. S.* Osnovy pedagogicheskogo proektirovanija: Ucheb. posobie dlja studentov pedagogicheskogo bakalavriata i pedagogov-praktikov. SPb.: Obrazovanie, 1995. 234 s. [In Rus].
8. *Kagan M. S.* Shelovecheskaja dejatel'nost' (opyt sistemnogo analiza). М.: Politizdat, 1974. S. 153. [In Rus].
9. *Ketrish E. V.* Formirovanie proektirovochnoj kompetencii kak faktora uspešnoj professional'noj dejatel'nosti pedagoga v uslovijah vnedrenija inkluzivnogo obrazovanija: monografija. Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2017. 166 s. [In Rus].
10. *Kolesnikova I. A.* Pedagogicheskoe proektirovanie: ucheb. posobie / I. A. Kolesnikova, M. P. Gorchakova-Sibirskaja; pod red. I. A. Kolesnikovoj. М.: Akademija, 2005. 288 s. [In Rus].
11. *Lebedeva G. A.* Pedagogicheskoe proektirovanie: uchebno-metodicheskoe posobie dlja uchitelej, studentov pedagogicheskijh vuzov. Solikamsk: SGPI, 2004. 279 s. [In Rus].
12. *Makarenko A. S.* Cel' vospitanija / Pedagogicheskie sochinenija. М.: Pedagogika, 1984. Т. 4. S. 46–47. [In Rus].
13. *Murav'eva G. E.* Voprosy teorii proektirovanija obrazovatel'nyh processov // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2002. № 4. S. 14–21. [In Rus].
14. Nauchnye itogi 2011 goda: dostizhenija, proekty, gipotezy: sbornik materialov I Mezhdunarodnoj

Современные аспекты формирования компетенции... |

- nauchno-prakticheskoy konferencii, Novosibirsk, 26 dekabrya 2011 g.: [v 2 ch.] / Centr razvitiya nauch. sotrudnichestva; pod obshh. red. S. S. Chernova. Novosibirsk: CRNS, 2011. S. 159. [In Rus].
15. Prakticheskaja pedagogika. Materialy k zanjatijam / Sost. i obshh. red. A. B. Tishko. Jaroslavl', 2008. [In Rus].
 16. Prikaz Minprosveshhenija Rossii ot 14.11.2023 № 855 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovanija po special'nosti 44.02.03 Pedagogika dopolnitel'nogo obrazovanija» (Zaregistrovano v Minjuste Rossii 15.12.2023 № 76427). [In Rus].
 17. Prikaz Minprosveshhenija Rossii ot 17.08.2022 № 742 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovanija po special'nosti 44.02.02 Prepodavanie v nachal'nyh klassah» (Zaregistrovano v Minjuste Rossii 22.09.2022 № 70193). [In Rus].
 18. *Pticyna N. A.* Podgotovka budushhego uchitelja k pedagogicheskomu proektirovaniju: dis. ... kand. ped. nauk. Tula, 2009. 168 s. [In Rus].
 19. *Serikov V. V.* Lichnostno-orientirovanoe obrazovanie // Pedagogika. 1994. № 5. S. 16–20. [In Rus].
 20. *Stoljarenko L. D.* Pedagogika. Rostov-na-Donu: Feniks, 2000. 444 s. [In Rus].
 21. *Tarasjuk O. V.* Formirovanie u studentov professional'no-pedagogicheskogo vuza umenij proektirovanija uchebnyh zanjatij: dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 1999. 198 s. [In Rus].
 22. *Tondl L.* Metodologicheskie aspekty sistemnogo proektirovanija / L. Tondl, I. Pejsh // Voprosy filosofii. 1982. № 10. S. 87–96. [In Rus].
 23. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovanija po special'nosti 44.02.02 Prepodavanie v nachal'nyh klassah: prikaz Minprosveshhenija Rossii ot 17.08.2022 № 742. [In Rus].
 24. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovanija po special'nosti 44.02.03 Pedagogika dopolnitel'nogo obrazovanija: prikaz Minprosveshhenija Rossii ot 14.11.2023 № 855. [In Rus].
 25. *Hutorskoj A. V.* Sovremennaja didaktika: ucheb. posobie. M.: Vysshaja shkola, 2007. 639 s. [In Rus].
 26. *Shavaleeva G. M.* Rol' uchitelja v shkole i v obshhestve // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2022. T. 2, № 4 (86). S. 119–124. [In Rus].
 27. *Shhedrovickij G. P.* Izbrannye trudy. M.: Shkola kul'turnoj politiki, 1995. 800 s. [In Rus].

Информация об авторах

О. В. Гукаленко — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ИСРО
Г. М. Шавалеева — аспирант, преподаватель

Information about the authors

O. V. Gukalenko — Dr. Sc. (Education), Professor, Corresponding member RAO, Chief researcher of ISRO
G. M. Shavaleeva — Graduate student, teacher

Статья поступила в редакцию 06.02.2024; одобрена после рецензирования 27.02.2024; принята к публикации 23.04.2024.
The article was submitted 06.02.2024; approved after reviewing 27.02.2024; accepted for publication 23.04.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 47–64.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 3 (99). P. 47–64.

Научная статья

УДК 378

doi: 10.24412/2224–0772–2024–99–47–64

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА ВУЗА В ОБЛАСТИ НАУЧНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ



Д. Г. Алпацкий

Дмитрий Геннадьевич Алпацкий
Национальный исследовательский Московский
государственный строительный университет, Москва,
Россия, alpacky@mail.ru, SPIN-код 4429–7033, <http://orcid.org/0000–0003–3550–0120>

Аннотация. Прогнозы всегда интересовали человечество. На заре своего развития они были в виде интуитивных предсказаний, сделанные пророками, а затем, с развитием научного знания, интуитивные методы создания прогнозов сменяются научно обоснованными подходами, что подразумевает обучение и формирование компетенций у выпускников вузов. На сегодняшний день имеет особое значение умение специалиста прогнозировать, это подтверждается требованиями работодателей, а также прямым или косвенным указанием на способность к созданию прогноза в общепрофессиональных компетенциях, которые устанавливаются федеральными государственными образовательными стандартами. Однако есть фундаментальные различия в подходах к требованиям, предъявляемым к выпускникам вузов, в части создания и интерпретации прогнозов. Целью данной статьи является проведение философского анализа формирования прогностической компетенции студентов на различных направлениях подготовки. Проведенный автором анализ термина «прогнозирование» на основе Национального корпуса русского

языка показал, что в языковой практике термин активно используется в научной и научно-популярной литературе. Комитетом научно-технической терминологии [11] были даны определения понятиям, которые связаны с прогнозированием. Это позволяет определить, что в текстах термин «прогнозирование» доминирует в академическом дискурсе. Однако для отличия прогнозов, созданных с использованием научных методов, от интуитивных автор считает необходимым использовать термин «научное прогнозирование». В работе выделяется формирование компетенций у студентов технических и естественно-научных направлений, где главную роль играет блок математических дисциплин, и социально-гуманитарных, экономических, где важной составляющей является теоретическая подготовка. Автор приходит к выводу, что в первом случае обучающимся достаточно освоить дедуктивные методы создания прогнозов. Во втором случае следует учитывать влияние прогноза на поведение социальных акторов, где важной составляющей компетенции выпускника является не только знание методов создания прогнозов, но и выявление целей индивидов или групп, которые озвучивают прогноз, и поиск вариантов изменения будущего.

Ключевые слова: прогнозирование, формирование компетенций, социальные прогнозы, научное прогнозирование, компетенции выпускника, прогноз

Для цитирования: Алпацкий Д. Г. Формирование компетенций выпускника вуза в области научного прогнозирования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 47–64. doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-47-64

Original article

FORMATION OF COMPETENCIES OF UNIVERSITY GRADUATES IN THE FIELD OF SCIENTIFIC FORECASTING

Dmitriy G. Alpackiy

Moscow State University of Civil Engineering, Moscow, Russia, alpacky@mail.ru, SPIN-код 4429-7033, <http://orcid.org/0000-0003-3550-0120>

Abstract. Forecasts have always interested humanity. At the dawn of their development, they were in the form of intuitive predictions made by prophets, and then, with the development of scientific knowledge, intuitive methods of creating forecasts are replaced by scientifically based approaches, which implies training and the formation of competencies among university graduates. Today, a specialist's ability to forecast is of particular importance; this is confirmed by the requirements of employers, as well as by direct or indirect indication of the ability to create a forecast in general professional competen-

cies, which are established by federal state educational standards. However, there are fundamental differences in the approaches to the requirements placed on university graduates in terms of creating and interpreting forecasts. The purpose of this article is to conduct a philosophical analysis of the formation of predictive competence of students in various areas of training. The author's analysis of the term "forecasting" based on the National Corpus of the Russian Language showed that in linguistic practice the term is actively used in scientific and popular science literature. The Committee of Scientific and Technical Terminology [11] gave definitions to concepts that are associated with forecasting. This allows us to determine that in the texts the term "forecasting" dominates academic discourse. However, to distinguish forecasts created using scientific methods from intuitive ones, the author suggests using the term "scientific forecasting." The work highlights the formation of competencies among students in technical and natural science fields, where the main role is played by a block of mathematical disciplines, and social, humanitarian, and economic disciplines, where theoretical training is an important component. The author comes to the conclusion that in the first case, it is enough for students to master deductive methods for creating forecasts. In the second case, one should take into account the influence of the forecast on the behavior of social actors, where an important component of the graduate's competence is not only knowledge of methods for creating forecasts, but also identifying the goals of individuals or groups who voice the forecast, and searching for options for changing the future.

Keywords: forecasting, development of competencies, social forecasts, scientific forecasting, graduate competencies, forecast

For citation: Alpackiy D. G. Formation of competencies of university graduates in the field of scientific forecasting. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(3): 47–64. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-47-64

Введение. Описание и представление грядущих событий и явлений интересовало человека с древнейших времен. Нередко будущее связывалось только с судьбой государя, предводителя или каким-либо высшим существом, которые, по мнению предсказателей, в значительной мере определяли события завтрашнего дня. Для изображения будущего в текстах использовались слова «провидение», «пророчество», а также слова с приставкой пред- (предсказание, предугадывание и др.), которая означает «перед», «впереди», «наперед». Несмотря на проницательность некоторых провидцев и совпадение предсказываемых событий, о которых они говорили, об оценке соответствия предсказания происходящим событиям и о передаче знаний о методах создания прогнозов речь не шла.

Предвидение ситуаций или событий не является способностью, данной от рождения только одаренным людям, которые свои предсказания записывают либо публично озвучивают. Предвидение составляет важнейшую имманентную особенность человеческого познания и целенаправленной деятельности. В элементарном виде способность психики предугадывать события присуща не только людям, но даже некоторым животным: например, врановые птицы по способностям продумывать действия схожи с человекообразными обезьянами и могут решать не только элементарные логические задачи, но и способны к изготовлению орудий. Что говорит о предвидении ситуации особью [4]. По мнению А. А. Прядехо и А. Н. Прядехо у человека в процессе онтогенеза сформировались структуры и свойства мозга, которые являются материальной основой для развития прогностических способностей [12]. Данный тип интуитивного предвидения для человека является важной составляющей в принятии индивидуальных решений, направленных в первую очередь на биологическую и социальную успешность.

Принимая решения в обыденной жизни, человек всегда опирается на предвидение ситуации. Даже совершая деструктивные действия по отношению к себе, сознание всегда конструирует ситуации будущего, которые могут быть связаны со снижением эмоционального напряжения, с получением удовольствия, удовлетворением своего тщеславия (привлечением к себе внимания) и т.д. Интерпретация происходящих событий и представление будущего зависят от мировоззрения и бытия человека. Однако следует отметить, что о надежном и правдоподобном предвидении можно говорить лишь в том случае, когда в основе лежат подтвержденные научные теории и законы, выявленные в процессе развития науки и общественной практики.

Освоение студентами и аспирантами вузов законов изучаемых дисциплин является основой формирования компетенций научного прогнозирования в профильной области. Программы бакалавриата, магистратуры и подготовки кадров высшей квалификации имеют либо прямое указание на способность выпускника по созданию прогнозов, либо умение прогнозировать события указано косвенно в общепрофессиональных компетенциях, так как решение стандартных профессиональных задач всегда подразумевает прогноз.

Цель статьи. Проведение философского анализа формирования

прогностической компетенции студентов на различных направлениях подготовки.

Результаты исследования. Говоря о создании прогнозов, необходимо определиться с терминологией и ответить на следующие вопросы. Является ли доминирующим в академическом дискурсе использование термина «прогнозирование»? В каких случаях корректно использовать «научное прогнозирование»?

Анализ термина «прогнозирование» на основе Национального корпуса русского языка [6] показал, что слово вошло в активное употребление в письменной речи с 1966 года. Значительная часть текстов, где используется термин, относится к научным статьям и монографиям. Тексты узконаправлены и относятся к двум тематикам: «наука и технологии» и «бизнес, коммерция, экономика, финансы». До 90-х годов словоупотребление термина доминирует в естественно-научном дискурсе.

В 1990 году комитет научно-технической терминологии Академии наук СССР выпустил сборник научно-нормативных терминов, где в основных понятиях была предложена прогностика как научная дисциплина о закономерностях разработки прогноза. Прогноз как научно обоснованное суждение о возможных состояниях объекта в будущем и об альтернативных путях и сроках их достижения и прогнозирование как процесс разработки прогнозов [11]. В литературе можно встретить более узкое понимание прогнозирования как определение значений математической (статистической или динамической) модели в определенном интервале времени [3; 16; 21]. В этом случае суждения заменяются математическими показателями, а достижение возможных состояний объекта может реализовываться только в рамках принятой модели.

Национальный корпус русского языка показывает, что после 90-х термин начинают активно использовать в публицистике. Во многих случаях это связано с попыткой создания иллюзии научности в публикуемых социальных прогнозах, которые были необходимы различным социальным акторам для продвижения своих политических проектов. В 2000-е годы частота использования термина в целом повышается, однако детальный анализ корпуса показал, что это связано с увеличением количества публикаций сотрудников Института народно-хозяйственного прогнозирования РАН с указанием названия организации в текстах.

Агрегированная коллокация (слова, встречающиеся с исследуемым термином) «прогнозирование» в Национальном корпусе русского языка

показывает, что чаще всего в литературе термин используется со словами «развитие», «ситуация», «моделирование». Это сочетание указывает на использование термина в академическом дискурсе.

Развитие социальных коммуникаций привело к тому, что в 2011 году термин «прогнозирование» уже был зафиксирован в социальных сетях. Детальный анализ применения показывает, что доминирует экономический и финансовый дискурс.

Из вышесказанного следует, что термин «прогнозирование» используется в академическом дискурсе и дополнительное указание на использование научного мировоззрения на первый взгляд избыточно, однако в случае указания на методологическую основу создания прогноза, а не интуитивную, желательно использовать «научное прогнозирование». Как и указание метода прогнозирования: например, вероятностное прогнозирование в самостоятельной работе студента. Это будет дополнительным указанием на важность освоения научных теорий, лежащих в основе создания прогноза. Например, при обучении по направлению «Лингвистика» студент может встретиться с вероятностным прогнозированием [2; 14], где используется математическая вероятность не как количественная оценка возможности появления события (в данном случае слова/фразы), а как гносеологическая характеристика познавательной деятельности человека, когда он действует в условиях неопределенности. Поэтому для понимания событий, которые будут рассматриваться, студенту необходимо ознакомиться с различными подходами к определению понятия «вероятность».

Фундаментальной проблемой при формировании компетенций научного прогнозирования является создание прогноза как высказывание из соответствующих предпосылок.

Проблема заключается в том, можно ли использовать структуру логически обоснованного вывода для создания прогноза, а следовательно, сформировать у студентов на основе обучения использования логических приемов прогностическую компетенцию. Данный подход можно отнести к дедуктивистским, который находит свою образцовую формулировку в трудах К. Поппера: «Дать причинное объяснение некоторого события — значит дедуцировать описывающее его высказывание, используя в качестве посылок один или несколько универсальных законов вместе с определенными сингулярными высказываниями — начальными условиями» [10].

В случае полного причинного объяснения, по Попперу, можно создать единичное высказывание, в котором описывается будущее событие. Основываясь на законах A_1 , A_2 ... зная предшествующие условия B_1 , B_2 ... можно предсказать событие V .

В естественных науках с некоторыми допущениями можно говорить о достоверном прогнозировании событий. Например, в термодинамике на основе законов Бойля — Мариотта (A_1) и Гей-Люссака (A_2) составлено уравнение состояния термодинамической системы. Исходя из предшествующих условий, значение температуры (B_1), давления (B_2), массы (B_3) и объема (B_4) системы, а также ограничения применения законов, которые есть условие действия законов A_1 и A_2 , в нашем случае это рабочее тело является газом и приближается по свойствам к идеальному, термодинамическая система находится в равновесии и т.д. Можно сделать достоверный и проверяемый экспериментально вывод, что при повышении температуры будут увеличиваться давление и (или) объем системы (событие V). Однако количественные оценки на основе законов Бойля — Мариотта и Гей-Люссака будут достаточно грубые, поэтому на практике чаще используют диаграммы приведенных состояний.

В приведенном примере в правой части уравнения, помимо введенной универсальной газовой постоянной, которая является константой, введена еще дополнительная функция — температура. Данная функция является привычной для человека, так как дана в ощущениях. И когда с температурой впервые сталкивается ребенок в школе, он его интуитивно усваивает через понятия «тепло», «жарко», «холодно». Так А. А. Плешаков в учебнике «Окружающий мир» за 1-й класс предлагает проведение опыта с теплой и холодной водой (телесные ощущения) и термометром [9]. Но в термодинамике не все так очевидно, и это связано с микромиром, в котором температуры нет как явления, а данная функция характеризует энергию движения молекул тела. Для измерения температуры необходимо включать в исследование три термодинамические системы (нулевой закон термодинамики).

Следующим примером использования дедуктивного прогнозирования рассмотрим конвективный теплообмен. Есть сформулированный закон, что конвективный тепловой поток будет равен произведению градиента температур на коэффициент теплоотдачи. Исходя из предшествующих условий коэффициента теплоотдачи (B_1) и разницы температур поверхности тела и газа (B_2), можно определить количество тепла, которое

будет переходить (событие В). Однако в этом случае первое условие неочевидное и иногда можно встретить, что коэффициент теплоотдачи — коэффициент незнания. Сложность заключается в том, что для определения данного коэффициента следует учесть более десяти параметров (ориентир поверхности в пространстве, гладкость поверхности, вязкость газа и др.) и напрямую в какую-либо систему уравнений они не могут быть включены, поэтому используют дополнительную теорию подобий (A2) и рассчитывают коэффициент на основе критериального уравнения Нуссельта [13].

Особое значение при формировании у студента прогностической компетенции, основанной на дедукции, имеют математические дисциплины. В данный блок включены курсы «Высшая математика», «Статистика», «Временные ряды», «Теория вероятностей» и др. Для естественно-научных и технических направлений подготовки блок математических дисциплин является базой, для формирования всех профессиональных компетенций. Так, С. А. Тарасова отмечает, что для более глубокого формирования прогностической компетенции у студентов Курского государственного медицинского университета в содержание дисциплины «Математика» были введены дополнительные разделы: «Нахождение точных и интервальных оценок неизвестных параметров», «Проверка статистических гипотез», а также разработан специальный курс «Статистическое прогнозирование в медицине» [15].

Таким образом, в естественных и технических науках можно сформировать у выпускника компетенции по дедуктивному прогнозированию на основе уже изученных законов. Это связано с тем, что можно четко сформулировать узконаправленные законы и задать исходные условия, а главное, будущие события можно оценить экспериментально с позиции «ложь/истина» или истина в некотором приближении. И каждый студент, выполняя лабораторные работы на общих дисциплинах, таких как физика, химия, и профильных дисциплинах, оценивает проведенный опыт, результат которого уже спрогнозирован на основе теоретического материала.

Высокие результаты прогнозирования в технических и естественных науках, где после изучения соответствующих дисциплин основная часть студентов может создавать узконаправленные прогнозы, не достигаются в социальных и гуманитарных науках. Они значительно отстают по степени приближения к фактическим значениям прогнозируемых показа-

телей и прогнозу наступления тех или иных событий [23]. Это особенно заметно студентам, которые в школе хорошо освоили все дисциплины.

Отставание связано со многими факторами, в данной работе оставимся только на некоторых. Во-первых, законы имеют слишком размытые формулировки, во-вторых, закономерности применимы в частных случаях, которые не всегда можно определить до наступления события — например, технические прогнозы рынка работают в период высокой определенности [24], что является частным случаем, в-третьих, создание прогноза ограничено по времени. Примером может служить закон спроса, изучаемый всеми студентами в курсе «Экономическая теория» или «Макроэкономика», который гласит, что между ценой и спросом существует обратная зависимость. Однако Макконнелл, Брю, Флинн в книге «Экономикс. Принципы, проблемы и политика» [5] указывают на существенные допущения использования данного закона. К ним можно отнести отсутствие возможности влияния продавцов или покупателей, рациональность покупателя и т.д. Достаточно вспомнить свои покупки и понять, насколько рационально они совершены.

Так, для создания прогноза на основе закона спроса студенту необходимо знакомиться с различными теориями рациональности. Аникер [20] задается вопросом, как человек становится здравомыслящим и, следовательно, рациональным? По его мнению, в теорию действия при объяснении рациональности необходимо внести теории языка. Добавление нормативного словаря Мида и Брандома, а также объективного знания и субъективных нормативных обстоятельств по Хабермасу, что позволяет понимать языковые причины как интериоризацию нормативной структуры языковой практики индивида. Другими словами, для создания научного прогноза на основе закона спроса с учетом рационального поведения человека студенту необходимо ознакомиться, освоить и уметь производить анализ и синтез различных социальных и экономических теорий.

Проблемы синтеза научных теорий далеко не единственная при формировании прогностических компетенций на социально-гуманитарных специальностях. Так, политическая теория на сегодняшний день является одной из самых противоречивых и разнородных дисциплин. Еще в 1988 году Г. Алмонд характеризовал политическую науку как набор разрозненных «школ и сект», сидящих за разными столами [19]. Различия в подходах связаны не только с предметом исследования

и используемыми методами, но и с идеологической функцией политической науки, которая формирует политический идеал. Помимо всего, существуют явные ангажированные лидеры, которые собирают вокруг себя последователей, отстаивающих субъективистское видение политической науки.

Однако, несмотря на критику теорий политики, что, несомненно, важно для развития науки, у политического знания есть особенности, которые позволяют выделять политическую науку в отдельное направление. Во-первых, так политическая теория представляет собой пространство рефлексии политического знания, в котором сообщество ученых политологов конструирует образ будущего. Поэтому содержание политической теории невозможно свести к набору исследовательских программ с соответствующими методами и гипотезами. Ее задачи — легитимировать и совершенствовать существующую политическую систему.

Во-вторых, политическая теория разнородна и использует методы других наук, в зависимости от направления исследования, но она использует свой тип языка — метаязык политической науки. По мнению Тен ван Дейка, существует две основные связи между дискурсом и политикой. Первый — на социополитическом уровне описания, где политические процессы и структуры формируются из событий, интеракций и дискурсов политических агентов, действующих в политических контекстах. Второй — на социокогнитивном уровне описания, где социально разделяемые политические репрезентации соотносятся с индивидуальными репрезентациями дискурсов, интеракций и контекстов [1].

Именно поэтому в политической науке особо важным является вопрос основных методологических принципов создания прогноза. Так, строгий каузализм, от которого руководители компаний сейчас ожидают больших достижений из-за развития вычислительной техники, может объяснить новое с точки зрения числа и количества, утверждая, что политическая действительность есть простое проявление или количественное развитие возможного. Кроме того, слабо исследован вопрос сбора и верификации количественной информации для создания социального прогноза. Определяется экстенсивный путь развития в этой области сбором всей информации, которую можно собрать. Для этого создаются дата-центры и информационные центры [27].

В этом случае формирование компетенций при обучении возможно лишь при прикреплении студента к сотрудникам информационного

центра в рамках практики или курсового проектирования. Это связано с тем, что используются только итеративные прогнозирование, так как необходимо постоянно корректировать прогноз из-за выявления новых социальных связей или произошедших событий. Негативными последствиями таких методов прогнозирования является создание «кладбища промежуточных данных и прогнозов» [26]. Для обучающегося в этом случае, так же как и для эксперта, неочевиден вклад созданного им прогноза в принятие решений заказчиком, а отсутствие обратной связи негативно влияет на освоение методик студентом.

Опыт автора статьи руководства дипломными работами, связанными с прогнозированием социальных событий и процессов, у студентов направления подготовки 09.03.04 и 09.04.03 «Прикладная информатика» показывает, что компетенция по прогнозированию может быть сформирована на основе анализа данных об объекте прогнозирования. Где на первом этапе необходимо определить фактическое состояние объекта исследования. Часто в виде отчета о завершении этапа формируется аналитическая записка с выделенными основными характеристиками прогнозируемой ситуации (текущая обстановка), определенными элементами (социальными акторами), которые влияют на прогнозируемую ситуацию, а также их текущая или потенциально возможная связь между акторами. На этом этапе у аналитиков должны быть ответы на перечисленные ниже вопросы. К каким событиям могут привести действия социальных акторов? Какие события могут привести к действиям социальных акторов? Как произвести оценку влияния причин на появления события в будущем?

Для решения проблем, обозначенных в двух первых вопросах, методы прогнозирования должны иметь теоретическую базу, где определены основные допущения. На практике часто используют аппроксимацию, это позволяет интерпретировать получаемые результаты прогноза и исключать или сводить к нулю влияние косвенных причин. При этом инвариантность становится ключевой характеристикой, которой должны обладать изучаемые социальные системы. Инвариантность отношений социальных акторов можно рассматривать как причинное при условии различного рода вмешательства (или бездействие, если это характеризует данную социальную систему) в деятельность. Инвариантность подразумевает рассмотрение социальной системы, зафиксированной в данное время, что позволяет сделать лишь ситуационный прогноз.

Следует отметить, что не все исследователи разделяют причинный подход в социальных науках. Так, Питер Далер-Ларсен назвал поиск причин в социальных науках «синдромом причины» и подверг критике такие методологические приемы, как рандомизация и исследование изолированных групп. Он выделяет два типа исследования. Первый тип работает автоматически и быстро на основе эвристик, таких как иерархия доказательства или правила. Второй тип включает сложные размышления, которые учитывают различные противоречия [22]. Выделяемые типы исследования также применимы и в прогнозировании, где к первому типу можно отнести социальное и политическое прогнозирование на основе эмпирически найденных математических закономерностей, а ко второму типу — исследования экспертные (интуитивные) методы прогнозирования.

Обучение студентов прогнозированию на основе показателей, в которых выявлены эмпирические закономерности, имеет важное значение. Корреляцию показателей можно рассматривать как статистическую связь, которая может иметь высокий уровень соответствия, но это не подразумевает под собой наличие причинно-следственных связей. Так, многие показатели социальной статистики, на основе которых делают прогноз, не являются достоверной причиной изменений друг друга. Взаимосвязь показателей наблюдается только в случае резкого изменения одного или нескольких показателей одновременно. Например, увеличение смертности населения при падении совокупных доходов населения и высоком неравенстве населения, но даже в этом случае необходимо дополнительное выяснение происходящих в обществе процессов, что подразумевает высокий уровень освоения студентом социальных теорий.

И. Л. Честнов, исследуя прогностическую функцию теории государства и права, отмечает, что работу общественных институтов, которые сознательно создавались людьми, нельзя объяснить на основе человеческих потребностей, мотивов или ожиданий [17]. Прогноз в социальной сфере из-за наличия волевой составляющей при реализации событий имеет отличительную особенность. Знание прогноза изменяет поведение социальных акторов. Приведу пример: преподаватель, работающий не один год, впервые в своей практике на вводном занятии объявляет студентам, что его дисциплина самая легкая и у него еще ни один студент не получил на экзамене оценку ниже 4 баллов (из 5 максимально возможных). Если у студентов нет другой информации, то данное заявление

преподавателя интерпретируется как статистический прогноз, с учетом которого он будет планировать посещение занятий и интенсивность работы. Другими словами, наличие прогноза результата обучения по данной дисциплине может повлиять на отношение студентов к подготовке, которое приведет к разочарованию преподавателя на экзамене.

Если знание социального прогноза акторами влияет на вероятность его соответствия событиям, которые произойдут в реальности, то есть ли необходимость его создавать и анализировать уже созданные прогнозы? В статье «Какое будущее ждет человечество?» А. Л. Никифоров исследует негативные прогнозные развития человечества, созданные Ф. Фукуямой, Римским клубом и др. [7]. Однако А. Л. Никифоров не дает оценку прогнозам с позиции «истина/ложь» или оценку вероятности наступления событий, описываемых в сценариях, а подходит с позиции формирования целей и комплекса мероприятий, которые позволят избежать России описанных негативных последствий.

В этом случае возникает следующий вопрос: необходимо ли обучать студентов социально-гуманитарного и социально-экономического профиля созданию прогнозов, если у них низкий уровень достоверности, а лица, принимающие решения, чаще ориентируются на волевое интуитивное решение, чем на прогнозы? Ответ на данный вопрос может быть только один: да, необходимо. Во-первых, после окончания вуза может появиться множество научных направлений, а прогноз оценивает адекватность используемой теории. Во-вторых, социальный прогноз создает модель мира будущего, которую мы пытаемся изменить. Примеры прогнозов данного типа встречаются в целевых проектах, где сперва описываются тренды и строится вербальная или числовая модель общества, которые необходимо корректировать. В-третьих, задача специалиста данного профиля — найти путь прихода к будущему, выгодному для заказчика прогноза.

Обучение прогнозированию важно и для будущих администраторов образовательных учреждений. Оценка риска отчисления студента и своевременная работа повышает успеваемость. Для формирования прогностической компетенции студентам, которые обучались на направлении подготовки «Прикладная информатика», в рамках дипломных работ ставились задачи по прогнозированию успеваемости с использованием методов анализа, относящихся к предикативной аналитике. Опыт показал, что субъективный опыт обучения переносится не только на

общие выводы, но и на выбор и интерпретацию полученных математических моделей. Вероятно, использование машинного обучения, как предлагает К. Теуне [30], в этих случаях более оправдано с точки зрения достоверности прогноза, так как исключает влияние исследователя, но ухудшает освоение прогностических компетенций.

На сегодняшний день происходит активное внедрение разработок IT-индустрии в создание прогнозов. Главный вопрос — использование искусственного интеллекта. Вплоть до провозглашения «конца теории» и замены ее алгоритмическими системами анализа больших данных. «Конец теории» определяется эпистемой, которая оставляет алгоритмическим системам генерирование знаний, предполагая, что будущее является результатом сильных корреляций, которые выявляются на больших данных [25]. Однако появляются сомнения об адекватном применении искусственного интеллекта во всех научных направлениях [8], вероятнее всего, со временем найдется узкое применение, где он будет незаменим, например в прогнозировании фондового рынка в условиях стабильности [28], прогнозировании скорости ветра [18]. Представление социального прогноза в виде повторяющихся событий в системе совершенно неадекватно. В этом случае социум представляется закрытым от новых типов построения общественных отношений, что в корне неверно.

Система образования является сферой, в которой действуют множество социальных групп, поэтому при внедрении новых технологий или идей существует противодействие. Такое отношение к системе образования как к социальному институту вполне оправданно и логично. Во-первых, подготовка специалиста — длительный процесс. Так, для подготовки профессора необходимо в лучшем случае 25 лет. Проведенная в начальной школе реформа отразится на студентах через 7 лет, к работе с которыми может быть не готов профессорско-преподавательский состав — не только из-за качества освоения профессиональных дисциплин, но и из-за изменения мотивации, которую преподаватели могут не выявить и продолжат работу в старом формате. Во-вторых, академическое сообщество само генерирует идеи реформирования, и каждый исследователь, планирующий заниматься педагогической деятельностью или уже преподающий, публикует прогнозы и тренды, выражая личные или групповые интересы.

Для подтверждения данного тезиса можно рассмотреть исследование

использования цифровых технологий университетами, которые показали свою эффективность в качестве антикризисного управления во время пандемии COVID-19 [27]. Публикация Б. Вайзера, М. Бенгерлы и К. Каратосы была выбрана в качестве примера, так как исследование проведено с высоким уровнем обоснования применения методики многоуровневой перспективы социальных изменений. Результат исследования показал, что университеты Германии продемонстрировали высокий уровень адаптивности в условиях пандемии, особенно во время карантина. Руководство смогло внедрить дистанционные методы, апробированные ранее. Однако успешная адаптация и внедрение позитивных практик не произошло автоматически, через некоторое время после снятия ограничений на передвижение система вернулась в доковидное состояние [30]. Авторы публикации в выводе, не объясняя причин, отбрасывают крайние варианты сценариев, такие как «традиционный университет» и «онлайн-университет», указывая на собственные предпочтения использования дистанционных методов, так как все промежуточные варианты предусматривают различный уровень внедрения онлайн-занятий.

Заключение. Несмотря на то что термин «прогнозирование» используется в академическом дискурсе, в учебной литературе рекомендуется использование «научное прогнозирование» для указания студенту на освоение теорий и методов, на основе которых создается прогноз. На естественно-научных и технических направлениях подготовки доминирует формирование прогностических компетенций выпускника на основе дедуктивистского подхода, который поддается прямому контролю, так как может сводиться к схеме «правда/ложь». Особое значение для формирования прогностических компетенций на основе дедукции имеет блок математических дисциплин. Особые сложности при формировании прогностических компетенций появляются у студентов, которые связаны с социально-гуманитарным и социально-экономическим профилем, так как социальный прогноз нельзя оценивать с позиции «правда/ложь». Знание социальными акторами прогноза влияет на появление событий, изложенных в прогнозе. Сформированной прогностической компетенцией студента в этом случае будет являться не только знание и умение применять различные методики для создания прогноза, но и поиск вариантов изменения ряда будущих событий.

Список источников

1. Ван Дейк Т. А. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке коммуникации; пер. с англ. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 344 с.
2. Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Метод вероятностного прогнозирования как инструмент психолингвистического анализа креолизованного текста: восприятие кодов социальной рекламы // Известия Уральского федерального университета. Сер. 2. Гуманитарные науки. 2022. Т. 24, № 1. С. 253–265.
3. Деменков Н. П. Управление с прогнозированием: учебное пособие. М.: МГУ им. Н. Э. Баумана, 2020. 66 с.
4. Зорина З. А., Смирнова А. А. Современные представления о когнитивных способностях врановых птиц Corvidae // Русский орнитологический журнал. 2019. № 1747. С. 1325–1330.
5. Макконнелл К. Р., Брю С. Л., Флинн Ш. М. Экономикс. Принципы, проблемы и политика. М.: Инфра-М, 2022. 1152 с.
6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 27.12.2023).
7. Никифоров А. Л. Какое будущее ждет человечество? // Философский журнал. 2021. Т. 14. № 3. С. 82–95.
8. Пирожкова С. В. Миссия философии в формировании человеческого капитала молодых ученых: вызовы XXI века // Вестник Ивановского государственного университета. 2022. Вып. 4. С. 148–159.
9. Плеваков А. А. Окружающий мир: 1-й класс. Ч. 1. М.: Просвещение, 2023. 96 с.
10. Поттер К. Логика научного исследования. Пер. с англ. / Под общ. ред. В. Н. Садовского. М.: Республика, 2005. 447 с.
11. Прогностика: Терминология / Сборник научно-нормативной терминологии. Академия наук СССР. Комитет научно-технической терминологии. М.: Наука, 1990. Т. 109. 56 с.
12. Прядохо А. А., Прядохо А. Н. Прогнозирование как компонент познавательных способностей // Вестник Брянского государственного университета. 2014. № 1. С. 79–83.
13. Самченко С. В., Алтацкий Д. Г., Алтацкая И. Е. Печи и сушила в технологии художественной обработки силикатных материалов. М.: Ай Пи Эр Медиа, 2016. 142 с.
14. Степанова А. В., Хартунг В. Ю., Мангушев С. В. Роль навыка вероятностного прогнозирования в выполнении заданий раздела «грамматика и лексика» единого государственного экзамена по английскому языку // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 2 (105). С. 95–97.
15. Тарасова С. А. Модель формирования прогностической компетентности у студентов медицинского вуза // Вестник ТГУ. 2015. № 12 (152). С. 48–52.
16. Хайндман Р. Прогнозирование: принципы и практика: учебник / Р. Хайндман, Д. Атанасопулос; перев. с англ. А. В. Логунова. М.: ДМК Пресс, 2023. 458 с.
17. Честнов И. Л. Прогностическая функция теории государства и права // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2022. № 1 (81). С. 94–96.
18. Ali Y., Aly H. H. Short term wind speed forecasting using artificial and wavelet neural networks with and without wavelet filtered data based on feature selections technique // Engineering Applications of Artificial Intelligence. Vol. 133. Part C. 2024. 108201. <https://doi.org/10.1016/j.engappai.2024.108201>.
19. Almond G. A. Separate Tables: Schools and Sects in Political Science // PS: Political Science and Politics. 1988. Vol. 21, no. 4. P. 828–842.
20. Aniker F. Ein Schimmer von Fortschritt: Die Soziogenese menschlicher Rationalität von Mead über Habermas zu Brandom // Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 2022. № 46. P. 123–150.
21. Cardoso F. C., Berri R. A., Borges E. N., et al. Echo state network and classical statistical techniques for time series forecasting: A review / Knowledge-Based Systems. Volume 293. 2024. 111639 <https://doi.org/10.1016/j.knosys.2024.111639>.
22. Dahler-Larsen P. Casualties of Causality. Cham: palgrave macmillan, 2022. 110 p.
23. Diakonova M., Molina L., Mueller H., et al. The information content of conflict, social unrest and policy uncertainty measures for macroeconomic forecasting // Latin American Journal of Central Banking. 2024. Vol. 5. Iss. 4. 100130. <https://doi.org/10.1016/j.latcb.2024.100130>.

24. Fernández M.F., Henry O., Pybis S., et al. Can we forecast better in periods of low uncertainty? The role of technical indicators // Journal of Empirical Finance. 2023. Vol. 71. P. 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jempfin.2022.12.014>.
25. Fuhrmann J. T. Endlose Theorie: Zu Relevanz im Kontext von Big Data // Berlin Journal für Soziologer. 2023. Vol. 33. P. 319–350.
26. Popp R., Herausgeber E. S. Zukunftsforschung und Zukunftsgestaltung. Berlin: Springer-Verlag, 2009. 709 p.
27. Rajaguru R., Matanda M.J., Verma P. Information system integration, forecast information quality and market responsiveness: Role of socio-technical congruence // Technological Forecasting and Social Change. 2023. Vol. 186. Part A. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.122117>.
28. Sangeetha J.M., Alfia K.J. Financial stock market forecast using evaluated linear regression based machine learning technique // Measurement: Sensors. 2024. Vol. 31. 100950. <https://doi.org/10.1016/j.measen.2023.100950>.
29. Theune K. Determinanten und Modelle zur Prognose von Studienabbrüchen / Studierenerfolg und Studienabbruch. Wiesbaden: Springer. 2021. P. 19–40.
30. Weiser B., Bengel M., Karatas K. Digitale Zukünfte der Universität: Szenarien soziotechnischen Wandels // Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 2022. № 47. P. 379–402.

References

1. Van Dejk T.A. Diskurs i vlast': Rerezentacija dominirovanija v jazyke komunikacii; per. s angl. M.: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2013. 344 s. [In Rus].
2. Gridina T.A., Konovalova N.I. Metod verojatnostnogo prognozirovanija kak instrument psiholingvističeskogo analiza kreolizovannogo teksta: vosprijatie kodov social'noj reklamy // Izvestija Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 2. Gumanitarnye nauki. 2022. T. 24, № 1. S. 253–265. [In Rus].
3. Demenkov N.P. Upravlenie s prognozirovaniem: uchebnoe posobie. M.: MGTU im. N. Je. Baumana, 2020. 66 s. [In Rus].
4. Zorina Z.A., Smirnova A.A. Sovremennye predstavlenija o kognitivnyh sposobnostjah vranovyh ptic Corvidae // Russkij ornitologičeskij žurnal. 2019. № 1747. S. 1325–1330. [In Rus].
5. Makkonnell K.R., Brju S.L., Flinn Sh.M. Jekonomiks. Principy, problemy i politika. M.: Infra-M, 2022. 1152 s. [In Rus].
6. Nacional'nyj korpus russkogo jazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ruscorpora.ru> (data obrashhenija: 27.12.2023). [In Rus].
7. Nikiforov A.L. Kakoe budushhee zhdet čelovečestvo? // Filosofskij žurnal. 2021. T. 14. № 3. S. 82–95. [In Rus].
8. Pirozhkova S.V. Missija filosofii v formirovanii čelovečeskogo kapitala molodyh učenych: vyzovy XXI veka // Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. Vyp. 4. S. 148–159. [In Rus].
9. Pleshakov A.A. Okružhajushhij mir: 1-j klass. Ch. 1. M.: Prosveshhenie, 2023. 96 s. [In Rus].
10. Popper K. Logika nauchnogo issledovanija. Per. s angl. / Pod obshh. red. V.N. Sadovskogo. M.: Respublika, 2005. 447 s. [In Rus].
11. Prognostika: Terminologija / Sbornik nauchno-normativnoj terminologii. Akademija nauk SSSR. Komitet nauchno-tehnicheskoj terminologii. M.: Nauka, 1990. T. 109. 56 s. [In Rus].
12. Prjadeho A.A., Prjadeho A.N. Prognozirovanie kak komponent poznavatel'nyh sposobnostej // Vestnik Brjanskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 1. S. 79–83. [In Rus].
13. Samchenko S.V., Alpackij D.G., Alpackaja I.E. Pechi i sushila v tehnologii hudozhestvennoj obrabotki silikatnyh materialov. M.: Aj Pi Jer Media, 2016. 142 s. [In Rus].
14. Tarasova A.V., Hartung V. Ju., Mangushev S.V. Rol' navyka verojatnostnogo prognozirovanija v vypolnenii zadaniy razdela «grammatika i leksika» edinogo gosudarstvennogo jezčamena po anglijskomu jazyku // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2024. № 2 (105). S. 95–97. [In Rus].
15. Tarasova S.A. Model' formirovanija prognostičeskoj kompetentnosti u studentov medicinskogo vuza // Vestnik TGU. 2015. № 12 (152). S. 48–52. [In Rus].
16. Hajndman R. Prognozirovanie: principy i praktika: uchebnik / R. Hajndman, D. Atanasopulos; perev. s angl. A.V. Logunova. M.: DMK Press, 2023. 458 s. [In Rus].

Формирование компетенций выпускника вуза... |

17. *Chestnov I. L.* Prognosticheskaja funkcija teorii gosudarstva i prava // Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo imeni V.B. Bobkova filiala Rossijskoj tamozhennoj akademii. 2022. № 1 (81). S. 94–96. [In Rus].
18. *Ali Y., Aly H. H.* Short term wind speed forecasting using artificial and wavelet neural networks with and without wavelet filtered data based on feature selections technique // Engineering Applications of Artificial Intelligence. Vol. 133. Part C. 2024. 108201. <https://doi.org/10.1016/j.engappai.2024.108201>.
19. *Almond G. A.* Separate Tables: Schools and Sects in Political Science // PS: Political Science and Politics. 1988. Vol. 21, no. 4. P. 828–842.
20. *Aniker F.* Ein Schimmer von Fortschritt: Die Soziogenese menschlicher Rationalität von Mead über Habermas zu Brandom // Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 2022. № 46. P. 123–150.
21. *Cardoso F. C., Berri R. A., Borges E. N., et al.* Echo state network and classical statistical techniques for time series forecasting: A review / Knowledge-Based Systems. Volume 293. 2024. 111639 <https://doi.org/10.1016/j.knosys.2024.111639>.
22. *Dahler-Larsen P.* Casualties of Causality. Cham: palgrave macmillan, 2022. 110 p.
23. *Diakonova M., Molina L., Mueller H., et al.* The information content of conflict, social unrest and policy uncertainty measures for macroeconomic forecasting // Latin American Journal of Central Banking. 2024. Vol. 5. Iss. 4. 100130. <https://doi.org/10.1016/j.latcb.2024.100130>.
24. *Fernández M. F., Henry O., Pybis S., et al.* Can we forecast better in periods of low uncertainty? The role of technical indicators // Journal of Empirical Finance. 2023. Vol. 71. P. 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jempfin.2022.12.014>.
25. *Fuhrmann J. T.* Endlose Theorie: Zu Relevanz im Kontext von Big Data // Berlinen Journal für Soziologer. 2023. Vol. 33. P. 319–350.
26. *Popp R., Herausgeber E. S.* Zukunftsforschung und Zukunftsgestaltung. Berlin: Springer-Verlag, 2009. 709 p.
27. *Rajaguru R., Matanda M. J., Verma P.* Information system integration, forecast information quality and market responsiveness: Role of socio-technical congruence // Technological Forecasting and Social Change. 2023. Vol. 186. Part A. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.122117>.
28. *Sangeetha J. M., Alfia K. J.* Financial stock market forecast using evaluated linear regression based machine learning technique // Measurement: Sensors. 2024. Vol. 31. 100950. <https://doi.org/10.1016/j.measen.2023.100950>.
29. *Theune K.* Determinanten und Modelle zur Prognose von Studienabbrüchen / Studienerfolg und Studienabbruch. Wiesbaden: Springer. 2021. P. 19–40.
30. *Weiser B., Bengel M., Karatas K.* Digitale Zukünfte der Universität: Szenarien soziotechnischen Wandels // Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 2022. № 47. P. 379–402.

Информация об авторе

Д. Г. Алпацкий — кандидат политических наук, доцент кафедры строительного материаловедения

Information about the author

D. G. Alpackiy — PhD (Political), Associate Professor of building materials science

Статья поступила в редакцию 29.01.2024; одобрена после рецензирования 19.02.2024; принята к публикации 23.04.2024.
The article was submitted 29.01.2024; approved after reviewing 19.02.2024; accepted for publication 23.04.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 65–82.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 3 (99). P. 65–82.

Научная статья
УДК 378:81
doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-65-82

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА УНИВЕРСИТЕТА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



А. Н. Химиченко

Анастасия Николаевна Химиченко
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
Москва, Россия, sukhanova.anastasya@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-9685-9319>

Аннотация. *Введение.* В статье рассмотрены различные аспекты диагностики, готовности студентов языкового факультета к педагогической деятельности. Автор критически оценивает попытки диагностировать профессиональную готовность посредством лишь выявления предметных знаний студентов, опираясь на результаты устных и письменных экзаменов. Эти способы могут быть недостаточными для оценки готовности студентов к выполнению профессионально-педагогических функций. Не всегда в процессе диагностики профессиональной готовности будущих педагогов учитывается, что и сама педагогическая деятельность претерпевает изменения. С учетом этого диагностические процедуры в отношении готовности студентов языкового факультета к педагогической деятельности должны постоянно адаптироваться к новым требованиям, чтобы давать актуальные результаты.

Цель статьи — обосновать подходы к решению проблем, связанных с необходимостью обеспечить комплексность оценки, снизить риск субъективности, разработать адекватный инструментарий

Диагностика готовности студентов языкового факультета... |

оценки, адаптировать процедуры диагностики к изменяющимся условиям работы педагога.

Методология и методы исследования. В исследовании использован метод экспертных оценок, методы наблюдения, опросные методы, метод анализа документов и тестирование для получения психологической диагностической информации.

Результатом исследования является разработка критериев и процедур оценки готовности будущего учителя к решению различных профессиональных задач. Оценка готовности студентов языкового вуза, иллюстрирующая теоретические знания и практические способности будущего учителя иностранного языка, рассматривается как важное условие обеспечения эффективности процесса формирования их профессиональной компетентности.

Заключение. В статье обоснован достаточно надежный инструмент диагностики профессиональной подготовленности учителя, установления четких критериев и стандартов, способы обновления и адаптации диагностических процедур к меняющимся условиям профессиональной деятельности учителя. Данная статья может быть полезна преподавателям, руководителям и методистам высших языковых учебных заведений, осуществляющих в своей практической деятельности диагностику готовности студентов к педагогической деятельности на языковом факультете университета.

Ключевые слова: проведение обследования, обучающиеся факультета иностранных языков, педагогическая работа, профессиональная подготовка; педагогический опыт; эксперт в области обучения иностранным языкам

Для цитирования: Химиченко А. Н. Диагностика готовности студентов языкового факультета университета к педагогической деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 65–82. doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-65-82

Original article

DIAGNOSTICS OF THE READINESS OF STUDENTS OF THE UNIVERSITY'S LANGUAGE FACULTY FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY

Anastasiia N. Khimichenko

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, sukhanova.anastasya@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-9685-9319>

Abstract. Introduction. The article discusses various aspects of diagnostics of the readiness of language faculty students to teach. The author critically

evaluates attempts to diagnose professional readiness by only identifying students' subject knowledge based on the results of oral and written exams. These methods may well be insufficient to assess students' readiness to perform professional and pedagogical functions. It is not always taken into account that the teaching is undergoing changes in the process of diagnosing the future teachers' professional readiness. Therefore diagnostic procedures regarding the readiness of language faculty students to teach must be constantly adapted to new requirements in order to give up-to-date results.

The purpose of the article is to substantiate approaches to solving problems related to the need to ensure comprehensiveness of assessment, reduce the risk of subjectivity, develop adequate assessment tools and adapt diagnostic procedures to the changing working conditions of a teacher.

Methodology and research methods. The study used the method of expert assessments, observation methods, survey methods, document analysis method and testing to obtain psychological diagnostic information.

The result of the study is the development of criteria and procedures to assess future teachers' readiness to solve various professional problems. Assessing the readiness of language university students, which illustrates the theoretical knowledge and practical abilities of a future foreign language teacher, is considered as an important condition of developing their professional competence.

Conclusion. The article substantiates a fairly reliable toolkit to diagnose a teacher's professional readiness, establishing clear criteria and standards, ways to update and adapt diagnostic procedures to the changing conditions of a teacher's professional activity. This article may be useful to teachers, managers and methodologists of higher language educational institutions who diagnose students' readiness to teach at the language department of the university.

Keywords: diagnostic procedures, language faculty learners, teaching practices, specialized education, teaching experience, expertise in the field, educator of foreign languages

For citation: Khimichenko A. N. Diagnostics of the readiness of students of the university's language faculty for pedagogical activity. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(3): 65–82. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-65-82

Введение. Готовность к педагогической деятельности — это набор качеств личности, которые определяют ее выбор жизненной и профессиональной деятельности, активное стремление к освоению профессии учителя и ее ценностным, содержательным и деятельностным аспектам [10; 11]. Отражением этого качества личности являются следующие критерии: осознанный выбор педагогической карьеры как средства самореализации; интерес к учебным материалам как к будущему содер-

жанию уроков с учениками; активное участие в различных мероприятиях и проектах для развития педагогических навыков; проявление творческих инициатив на педагогических практиках [3].

Для оценки готовности студентов языкового факультета к педагогической деятельности необходимо учитывать множество факторов, включая уровень знаний языка, методическую и психологическую подготовку, коммуникативные навыки и педагогические способности [12]. Эта проблема требует комплексного подхода при диагностике и повышении эффективности профессиональной работы будущего педагога в реальной педагогической среде. Отражение всех этих аспектов в единой оценке превращает процесс в сложное занятие, что требует создания эффективных средств для его выполнения [5].

Один из проблемных моментов — субъективность оценки результатов диагностики, так как разные преподаватели могут иметь различные представления о критериях готовности и могут оценивать студентов по-разному. Такое расхождение может привести к несправедливости при оценивании знаний студентов и повлиять отрицательно на их профессиональное развитие [12, с. 77].

Следует отметить, что не всегда в академических учреждениях применяют современные методы и подходы, средства для определения готовности студентов к обучению в педагогической сфере. Так, психологическую готовность к обучению и педагогические способности бывает сложно оценить из-за ограниченности имеющегося инструментария [1]. Для того чтобы обеспечить эффективное оценивание, необходимо прибегать к высококачественным методам, повышать сложность проведения диагностических процедур.

Методология и методы исследования. В исследовании использовались методы, основанные на самооценке, при которых диагностика оценивается, исходя из собственного видения, представления и самопрезентации будущего преподавателя иностранного языка. Это крайне важно, поскольку при оценке учителя необходимо учитывать его собственную профессиональную оценку и мотивировать его к саморефлексии и решению проблем в его профессиональной деятельности. От потребности преподавателя иностранного языка во многом зависит процесс самопознания, самосовершенствования и самоактуализации.

Метод экспертной оценки в составе диагностического комплекса применялся следующим образом: разным участникам экспертизы —

школьным учителям, методистам, преподавателям университета, руководившим педпрактикой, сокурсникам — предлагались для оценки методические разработки студентов, поурочные планы, а также предоставлялась возможность посетить проводимые ими уроки. По итогам формулировалась экспертная оценка их готовности к педагогической деятельности. Экспертам также предлагалось оценить решение студентами проблемных педагогических ситуаций из реальной практики.

Для исследования компонентов готовности также использовался анализ решаемых студентами ситуационных педагогических задач (кейсов), их рефлексивных эссе, отзывов учащихся из классов, в которых они проходили практику. Для диагностики применялись ролевые игры, в которых имитировались затруднения и коммуникативные конфликты.

Студенты оценили важность обязательного взаимодействия с различными людьми и выразили положительные эмоции от выполнения таких «умений», отмечая, что это приносит им удовольствие и вызывает интерес. Они заявили о желании, чтобы такие высказывания были включены в их последующую деятельность. Судя по рассуждениям студентов, их внутренняя мотивация не всегда была ориентирована на профессию педагога и вообще на гуманитарную сферу. К примеру, анализ ответов на вопросы об их тяготении к различным сферам деятельности показал, что только 57% опрошенных выбирают профессиональную сферу, в которой реализуются отношения «человек — человек». 33% студентов, судя по ответам, склонны реализовать себя в профессиональной области «человек — природа». Интерес к профессиям сферы «человек — художественный образ» проявился у 14%. Для 12% было интересно взаимодействие человека со знаковой системой, а для 9% с техникой. Были и те, у кого склонности не были четко выражены.

В ходе исследования было выявлено, что удовлетворенность от работы тесно связана с исследованием мотивационного комплекса учителя иностранного языка. Была использована методика изучения мотивов выбора педагогической профессии К. Замфир в модификации А. А. Реана, которая предполагала измерение выраженности профессиональных мотивов. Проводилась оценка значимости внутренних и внешних профессиональных мотивов. Результаты исследования позволили определить состав действующих мотивов, обуславливающих профессиональные предпочтения студентов. Результаты диагностики позволяли осуществлять дифференцированный подход к студентам и вести мониторинг

развития представителей различных уровней групп.

Так, у 33,0% студентов контрольной группы и 37,5% студентов экспериментальной группы наблюдался низкий уровень мотивации, связанный с желанием избежать критики и ошибок. С другой стороны, у 50,0% студентов контрольной группы и у 38% студентов экспериментальной группы выявлен высокий уровень мотивации, указывающий на их эмоциональную составляющую, в которой отражался личностный смысл педагогической деятельности.

Был использован также тест МУНА, оценивавший баланс мотивов достижения успеха и желаний уйти от возможных неудач. С помощью теста выявлялся баланс этих мотивов в поведении личности. В составе теста было 20 вопросов, требовавших выразить согласие или отрицание. Обработка представленных ответов осуществлялась с помощью специального ключа. По нему можно было определить преобладающую линию поведения испытуемого. Из принявших участие в опыте студентов только у 37,5% было выявлено стремление к успеху. Более половины (62,5%) обучающихся обладали мотивацией, в которой это стремление явно не было представлено. Анализ показал, что, по сути, около 60,0% студентов более склонялись к избеганию неудач. Согласно методике Дж. Роттера, более чем у половины студентов наблюдался средний уровень мотивации к достижению успеха.

При беседах в фокус-группах часть студентов признавалась, что не удовлетворены содержанием педагогических дисциплин и самой методикой проведения занятий. Чаще всего это приводит к тому, что студентам становится сложно сосредоточиться на учебе и иногда возникает желание бросить обучение в университете и выбранную специальность. Волнение, сомнения, напряжение и неустойчивость интереса к учебе — это распространенные проблемы, с которыми сталкиваются студенты.

Проведенный опрос преподавателей, кураторов и сотрудников деканатов и кафедр подтверждал представленные выше результаты тестирования студентов.

Об этом свидетельствовало и отслеживание показателей профессиональной устремленности студентов на семинарских занятиях, во время учебно-деловых игр, выполнения курсовых работ. Сформированность мотивации достижения успехов проявлялась в активности студентов при выборе и выполнении заданий различной сложности, в стремлении выйти за рамки заданного при подготовке к практическим занятиям.

Вместе с тем эти студенты часто недооценивали свои успехи, в то время как высокую самооценку нередко демонстрировали те, кто как раз не отличался целеустремленностью и упорством в учебе и старался уходить от выполнения сложных творческих работ. Отговорками часто служили суждения вроде реплик «У меня не получится»; «Дайте мне какой-нибудь другой вопрос (задание)», «Могу я взять кого-нибудь в помощники?» и т.д. Еще не приступив к делу, они уже опасались неудачи. Много ценной информации давал анализ игровых имитаций уроков и педагогических ситуаций, в которых студенты выступали соответственно в ролях преподавателей и обучающихся. Отчетливо проявлялась неуверенность студентов при выполнении роли педагога. Анализ их ошибок выливался в конфликты на занятиях, в чем проявлялась слабость волевых и рефлексивных качеств студентов. Следовательно, у магистрантов при высокой заинтересованности в педагогической профессии мотив профессиональной ориентации развит недостаточно. Важно понимать, что истинная сила учителя заключается не только в его знаниях и опыте, но и в способности вдохновлять и мотивировать учеников к обучению. Мотив достижения не обладает реальной силой.

Вывод очевиден: речь должна идти о слабой мотивационной готовности студентов.

Еще один цикл обследований был посвящен анализу педагогического мышления и навыков студентов. Для выявления признаков педагогического мышления, способности к принятию педагогических решений будущим учителям иностранного языка была предложена разработанная нами анкета «Профессия — учитель». Судя по ответам, у большей группы студентов слабое владение понятиями о функциях и условиях эффективности педагогической деятельности, о специфике профессиональной деятельности учителя иностранного языка на разных ступенях образования. Так, они затруднялись в раскрытии основных действий, входящих в структуру деятельности данного учителя. Некоторые ограничивали краткими суждениями типа «работа с детьми». А такие действия, как изучение учащихся, целеполагание, проектирование занятий, реализация деятельностного и коммуникативного подходов в процессе преподавания иностранного языка, моделирование речевых ситуаций, практически не были представлены в их ответах. Характеризуя профессионально-личностные качества учителя, они упускали аспекты, связанные с этико-педагогическими и компетентностными характе-

ристиками педагога, включая цифровые компетенции, ограничиваясь житейскими суждениями о «грамотности», «чувстве юмора», «коммуникативности» и т.п.

В целях выявления степени квалификации обучающегося с точки зрения профессиональной подготовки был сформулирован ряд контрольных вопросов, разделенных по трем направлениям. Первая часть предполагала только один ответ и была связана с теоретическими аспектами педагогической работы. Уже на стадии ответов на эту группу вопросов было выявлено, что часть студентов обладает лишь поверхностными знаниями о педагогическом мастерстве.

Вторая группа вопросов была ориентирована на компетенции в сфере теоретических концепций педагогического творчества. Здесь также следовало выбрать единственный правильный ответ среди ряда предложенных, и результаты составили 58,3% в контрольной группе и 62,5% в экспериментальной.

В третьей части студенты отвечали на вопросы, касающиеся нравственных аспектов труда преподавателя иностранного языка. Суть задания заключалась в том, чтобы выбрать правильные действия в ситуациях, которые зачастую могут возникать на уроках. В контрольной группе неправильные ответы дали 60% респондентов, а в экспериментальной — 64%, причем у студентов не нашлось аргументов для объяснения такого результата.

Было предложено составить краткий ответ на вопрос «Роль учителя иностранного языка в школе и особенности его работы» в формате тезисов, а также разработать образец профессиональной педагогической деятельности. Некоторые студенты приступили к выполнению этой задачи поверхностно, без детального изучения особенностей современной педагогики. В процессе студенты столкнулись с трудностями в определении педагогических целей и задач учителя. Разработка методики обучения оказалась хаотичной и неструктурированной.

Качество знаний определялось параметром, рассчитываемым как соотношение числа студентов на программе 4 и 5 (п) к их общему количеству, и среднее его значение равнялось 45%.

Диагностический инструмент был изменен нами с учетом специфики профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка. Основные знания и навыки учителя иностранного языка структурируются по категориям профессиональных компетенций, учитывая

индивидуальные особенности работы учителя иностранного языка: педагогическая деятельность, требующая профессионализма; педагогическое общение преподавателя иностранного языка; индивидуальные характеристики преподавателя иностранного языка.

Оценочные листы заполнялись как самими студентами в качестве самооценки, так и отдельно экспертом. Для контрольной группы со стороны экспертов были получены следующие результаты:

- низкий уровень — 33,3%;
- средний уровень — 41,7%;
- высокий уровень — 25%.

Для экспериментальной группы соответствующие результаты — 31, 25, 44,75 и 26%.

Что касается коммуникации преподавателя иностранного языка с обучающимися, то оно оценено на 66,6% по способности коммуницировать, а также на 62,5% по формированию эмоциональной атмосферы. Средним уровнем были оценены большинство респондентов с точки зрения личных качеств.

Что касается оценки со стороны студентов, то они определили проблемы в применении педагогических навыков посредством графической записи в блоках, которая позволяет оценить уровень профессионализма преподавателя. Таким образом, важным фактором в эффективном обучении иностранному языку является взаимодействие ученика с преподавателем. Взаимодействие между ними играет ключевую роль в успешном освоении иностранного языка. Можно было поставить себе 10 баллов, если вы уверены в своей способности эффективно объяснять материал, применять различные методики обучения и контролировать успеваемость учеников. В результате оценки педагогической деятельности учителя иностранного языка 16,6% студентов набрали от 30 до 20 баллов в категории «К», а 12,7% — в категории «Э», 41,6% студентов получили от 19 до 15 баллов в категории «К», 43,8% — в категории «Э». Прочие проходившие тестирование получили менее 14 баллов.

Не смогли добраться до такой же отметки 5 респондентов в направлении педагогического общения. А вот в блоке «Личность учителя иностранного языка» 3/4 всех студентов получили более 17 баллов. Такие результаты свидетельствуют о том, что профессионализм у выбранных групп студентов находится на невысоком уровне, что делает перспективы достичь высоких результатов достаточно сомнительными.

Диагностика готовности студентов языкового факультета... |

Владение навыками самостоятельной работы было оценено преподавателями как недостаточное. Они считают, что уровень педагогического мастерства у студентов откровенно слабый, поскольку контрольная группа показала только 41,6% владения средними навыками, а способности воздействовать на другого — 66,6%. Для экспериментальной группы такие параметры — 50 и 62,5%.

Педагогическое сотрудничество диагностировалось на базе оценки отношений в формате «субъект — субъект». Для контрольной группы 33,3% слабо отозвались о взаимодействии с детьми, 50,1% умеренно оценивают такое взаимодействие, а 16,6% поддерживают такой формат. В экспериментальной группе цифры составили 31,2, 56,3% и всего 12,5% сторонников.

Студенты и два эксперта были приглашены оценить навыки по профессиональной педагогической деятельности для работы учителем иностранного языка с помощью оценочной карты, включающей семь компонентов. Каждый компонент включает несколько показателей для оценки по 10-балльной шкале. Студенты высоко оценили у себя чувство долга и ответственности в мотивационном компоненте, однако низко оценили свою потребность в знаниях по психологии и педагогике.

В когнитивной сфере высокие оценки были получены от магистрантов в отношении осведомленности о методах мастерства преподавателей, а также предметах педагогического цикла. Выше среднего оценили положительное отношение к образовательному процессу, а также критический взгляд на себя в морально-волевом плане. Общеобразовательный уровень знаний и навыков оценивается как средний.

Студенты оценили высоко гностический компонент за наблюдательность, эмпатийность и применение полученных знаний на практике. Кроме того, иметь эмпатию к учащимся, умение находить подход к каждому ребенку и создавать доверительные отношения в классе, разрешать когнитивные вопросы, подтверждать и объяснять утверждения с помощью анализа получили оценку выше среднего. Однако студенты испытывают трудности в использовании имеющегося пласта знаний, а также планирования своей деятельности.

Оценка коммуникативных способностей была дана студентами по высокой шкале, однако эксперты не разделили такое мнение, указав слабый уровень сотрудничества и помощи, а также неспособность убедительно отстаивать свою точку зрения.

Для определения уровня содержательно-операционной готовности у будущих учителей иностранного языка необходимо провести анализ их знаний и навыков в различных областях. Для оценки компетенций будущих преподавателей иностранного языка мы использовали методику диагностики профессиональной подготовленности к педагогической деятельности начинающего учителя.

В категории «К» результаты следующие: 8,3% — оптимальный уровень, допустимый — 33,3%, а критический — 58,4%. В категории «Э» результаты — 12,5, 37,5 и 50%. Прежде всего требуется изменить обучающие процессы по владению диагностическими инструментами, а также умению организовать свою работу.

Третья категория методов базировалась на оценке рефлексивной готовности, когда приоритет отдается личностным способностям и личности в целом. Изучаемый субъект, согласно методике, выделяет 20 составляющих собственной личности, затем оценивает их по балльной шкале до 20 баллов. Далее производится ранжирование качеств относительно себя, и каждый новый уровень оценки возводится в квадрат. Затем определяется итоговый параметр корреляции, рассчитанный по выведенной формуле.

По контрольной группе высокая самооценка обнаружилась у 16,6% респондентов, адекватная — у 41,8% и низкая — у 41,6%. По экспериментальной группе — 12,5, 43,75 и 43,75%.

Схожие данные получены по результатам анкетирования [9] и с помощью дополнительных наблюдений. 16,6% — «К» студентов и 18,75% — «Э» получили показатель самооценки как высокий, при этом они способны критически оценивать замечания в свой адрес. Что касается студентов с адекватным уровнем (33,40% — «К» и 37,50% — «Э»), то они могут проявлять неловкость. Что касается студентов с самыми низкими результатами (50% — «К» и 43,75% — «Э»), то у них постоянно возникают сложности в освоении имеющейся информации, а также самостоятельной интерпретации имеющихся возможностей.

Мы расширили полученные данные, проведя анализ опросного листа В. А. Лосенкова, состоящего из 20 вопросов. Ответы представляют собой четырехбалльную шкалу, где нужно выбрать один наиболее близкий.

С увеличением суммы баллов растет и импульсивность. Также важными характеристиками являются уверенность в общении и целеустремленность. Половина студентов обеих групп обладают недостаточной

Диагностика готовности студентов языкового факультета... |

саморегуляцией. У 58,3% — «К» и 56,25% — «Э» наблюдается низкий уровень целеустремленности.

Студентам было предложено оценить готовность к профессионально-педагогической деятельности с помощью таких показателей, как готовность высокая (5) — совершенно готов; выше среднего (4) — достаточно готов; средняя (3) — практически готов; низкая (2) — практически не готов; крайне низкая (1) — совершенно не готов. Кроме того, 8,3% — «К» и 12,5% — «Э» участников считают себя крайне готовыми, а 25% — «К» и 18,7% — «Э» практически готовыми, в то время как 66,7% «К» и 68,8% «Э» — практически не готовы. Результаты теста для определения своего уровня в качестве учителя иностранного языка показали, что около 19,6% «К» и 18,5% «Э» имеют базовые навыки, но не очень уверены в них, 71,6% «К» и 69% «Э» испытывают трудности, а 8,8% «К» и 12,5% «Э» считают, что в совершенстве владеют навыками педагогического мастерства.

Результаты показывают, что можно разделить студентов, которые проходили диагностику по вышеперечисленным параметрам, на три группы в соответствии с их уровнем подготовки.

Те студенты, которые не способны использовать свои знания в педагогической деятельности, характеризуются как респонденты с низким уровнем готовности. К таким отнесены Никита П. и Екатерина Т. Первый избегает докладов и выступлений, не желая принимать участия в выполнении практических заданий. Сверхактивен и сверхэмоционален, нацелен на мгновенное самовыражение, неадекватно оценивает свою готовность к профессионально-педагогической деятельности и не имеет ясного понимания в этой области. Самооценку завышает, веря в свои несуществующие способности. Однако после выполнения контрольных работ и ответов на вопросы преподавателя это заблуждение быстро развеивается. Низкий уровень самостоятельности не позволяет ему эффективно управлять процессом обучения детей.

Для Екатерины Т. показатели общих представлений о своем будущем профессионально-педагогическом пути являются характерными. В процессе занятий она демонстрирует поверхностное понимание в данной области. Не часто участвует в семинарах и практических занятиях. Перед выступлением с докладом или рефератом чувствует себя неуверенно в группе. Ощущение неполноценности, испуг, скромное мнение о себе. Опасение проявлять инициативу в коллективе, зависимость от других. Затрудняется организовать совместные мероприятия с одногруппни-

ками. Иногда не может четко определить цель занятия с ребенком, но интуитивно справляется.

Общее описание низкого уровня готовности к педагогической работе в профессиональной сфере может быть представлено следующим образом:

Студенты сталкиваются с поверхностным пониманием материала и недостаточным осмыслением процесса обучения. Студенты не осознают важности профессионально-педагогической деятельности. Качество преподавания иностранного языка у учителя оставляет желать лучшего. Их подход к усвоению знаний можно охарактеризовать как нерадивый. Они проявляют пассивность и склонность к изоляции. Отмечается низкая общительность и страх перед публичными выступлениями у студентов.

Студенты данного уровня не обладают достаточной способностью к адекватной оценке различных ситуаций и своих действий. Они не развили навыков педагогической рефлексии. В их поведении отсутствует инициатива и стремление к педагогическому творчеству. Не хватает навыков самостоятельности и организации в процессе обучения. Наблюдается низкий уровень самостоятельности и организации в учебной деятельности.

Организовывают свою работу и не всегда осознают важность правильной постановки целей и задач при обучении детей. Некоторые студенты могут действовать интуитивно, но в целом им не хватает оперативности в решении педагогических проблем. Имеется недостаточное понимание необходимости эффективной работы и организации уроков. непонимание, как наставить учителя иностранного языка на эффективное взаимодействие с учеником, честное общение с коллективом или анализ собственных сил и возможностей. Ошибочное убеждение в собственной непогрешимости, которое легко опровергнуть, если открыто обсудить его с сотрудниками или проанализировать свои способности после получения конкретных инструкций.

Следовательно, можно заключить, что у студентов данного уровня отсутствует готовность к профессионально-педагогической деятельности в качестве ключевого элемента профессиональной подготовки.

Студентов Софию Д., Элину Г., Дарью Б. мы отнесли к среднему уровню (репродуктивно-творческому). Обладают достаточным уровнем знаний по педагогике. Они только начинают осознавать, что данные знания для будущей работы учителя иностранного языка играют важную роль.

Будущие учителя хотят поделиться своими знаниями и применить их при работе с детьми. Их высокий интерес проявляется в стремлении узнавать новое, расширении своего кругозора. Взаимодействие с преподавателями способствует улучшению навыков профессионального мастерства в области преподавания иностранного языка, они с радостью участвуют в моделировании педагогических ситуаций, проявляя эмоциональность. Однако стараются избегать публичных выступлений и докладов. Имеется слабое знание особенностей форм, методов и технологий работы. Будущий учитель иностранного языка работает с детьми, но не обладает необходимыми навыками для этой профессии. Они активно занимаются процессом социализации личности, но время от времени допускают ошибки.

Если охарактеризовать средний уровень, то на этой ступени образования обычно осознаны и систематизированы. Точный и эффективный подход к усвоению информации у этих студентов является репродуктивно-творческим. Студенты на данном уровне обучения осознают важность профессионально-педагогической деятельности. Стараются реализовать свои знания и умения в различных областях изучаемого языка. Важно также развивать навыки межкультурного общения и понимания особенностей языковой среды. При применении знаний на практике возникает необходимость в профессиональной педагогической работе. Студенты начинают критически оценивать свою профессиональную и личностную готовность к данной деятельности. Пытаются совершенствовать себя и стремиться к личностному росту. Возникает потребность в самоанализе. Пытаются применить новейшие методики обучения, развивая свои навыки и умения в области педагогики. Для этого студенты активно изучают педагогическую литературу и общаются с опытными преподавателями, которые делятся своим опытом и знаниями. Студенты начинают самостоятельно решать педагогические задачи, пусть даже не все такие инициативы приводят к успешным результатам.

Они активно настроены применять методы педагогической направленности, а также анализировать свою работу. Студенты начинают проявлять желание работать самостоятельно в качестве учителя иностранного языка и осознают свою готовность к этому.

Студенты, обладающие высоким уровнем (конструктивно-творческим) готовности к педагогической деятельности, — Ангелина У. и Полина П.

Они ценят свою профессиональную деятельность учителя иностран-

ного языка, проявляют активность не только в выполнении заданий, но и в проведении различных мероприятий, а также создании креативных уроков, проведенных своими однокурсниками. Обычно их комментарии принимаются во внимание, их советы востребованы. В работе с детьми они выделяются тактичностью, дружелюбностью и искренним желанием помочь тем, кто обратился за помощью.

Далее охарактеризуем высокий уровень готовности. Занятия студентов характеризуются интеллектуальной глубиной и креативным подходом к систематизации и профессионализации знаний. Они проявляют высокую активность в усвоении материала и с увлечением изучают предметы различных областей образования. В них присутствует уверенность в необходимости обладания широким кругом знаний. Анализ опыта преподавания иностранного языка играет важную роль, разработаны эффективные приемы и инструменты взаимодействия педагога с учащимися. Приобретение знаний приводит к появлению постоянного желания применять их на практике.

Магистрантов характеризует высокий уровень интеллектуальных и эмоциональных способностей, не ограниченных традиционными рамками; широкий кругозор, умение анализировать информацию критически и креативно. У них существует зависимость между высказываниями. Испытывают внутреннюю мотивацию и потребность в развитии профессиональных педагогических навыков, стремятся к достижению успеха в своей профессионально-педагогической деятельности и уверены в важности развития своих учеников. При собственной подготовке особое внимание уделяется их готовности к профессиональной педагогической деятельности, которая рассматривается как ключевой фактор успеха. Для студентов основным качеством современной профессиональной деятельности является способность устанавливать взаимоотношения с детьми на основе равноправия и взаимопонимания. Учитель иностранного языка ценится гораздо выше за свои общие профессиональные навыки, чем за узкоспециализированные знания и умения. На этом этапе развиваются и улучшаются навыки педагогического руководства в процессе обучения, педагогические методы. Студенты обладают высоким уровнем педагогического мастерства, что позволяет им оценить свою деятельность достаточно объективно, не закрывая глаза на проблемные вопросы.

Обучающийся, который стремится стать преподавателем иностран-

ного языка в будущем, рассматривается в данном контексте как ключевой элемент профессионального роста. Его готовность в целом уже сформирована.

Заключение. Для улучшения оценки развития ценностно-смысловой сферы студентов была создана методика оценки, которая представляет собой диагностическое описание различных уровней сформированности данной готовности.

Определены три уровня: базовый (репродуктивный), средний (репродуктивно-творческий) и высокий (конструктивно-творческий).

Они были классифицированы в соответствии с принципом увеличения ценности и значимости, полноты, глубины и самостоятельности педагогических ситуаций, в которых участвовали студенты.

В общем, можно сказать, что готовность будущих учителей иностранного языка к педагогической деятельности является результатом системной работы в обучении, результатом которого становится способность успешного выполнения профессиональных обязанностей. В этой статье мы рассмотрели основные характеристики и критерии готовности студентов классического университета к педагогической работе.

Список источников

1. *Болотов В. А.* Педагогическое образование в контексте вызовов 21-го века: актуальность трансформации / В. А. Болотов, М. Л. Левицкий, И. М. Реморенко и др. // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры: монография / Южный федеральный университет; научный редактор Ю. П. Зинченко. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. С. 21–36.
2. *Гальскова Н. Д.* Современные подходы к обучению иностранным языкам: руководство для преподавателей. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
3. *Ким И. Н.* Формирование основных элементов профессиональной компетентности педагога в соответствии с ФГОС // Высшее образование в России. 2012. Т. 1.
4. *Лашкова Л. Л.* Формирование навыков эффективного общения у будущих педагогов детского сада в процессе образовательной деятельности университета // Современное высшее образование. 2009. № 3. С. 75–77.
5. *Лукиянова М. И.* Развитие и оценка психолого-педагогической компетентности учителя. М., 2004.
6. *Ломакина Г. Р.* Развитие навыков студентов языковых факультетов во время педагогической практики // Молодой ученый. 2013. Т. 3. С. 487–489.
7. *Металова И. Г.* Подготовка будущих преподавателей иностранного языка с учетом индивидуальных особенностей / Актуальные вопросы современного профессионального образования. V конференция «Славянские педагогические чтения». МГУ им. М. В. Ломоносова, 1–2 ноября 2006 г. // Педагогика. 2006. С. 54–63.
8. Профессиональный стандарт «Педагог (работа в области дошкольного, начального, основного и среднего общего образования)» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (дата обращения: 10.11.2023).

9. Садикова Ш. О. Подготовка студентов университета к профессии педагога // Молодой ученый. 2019. Т. 26, № 264. С. 325–327.

10. Сергеев Н. К. Личность учителя как интегральная цель непрерывного педагогического образования / Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр.; под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. Волгоград: Перемена, 2004. 420 с.

11. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.

12. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе: монография. М. Логос, 2012. 448 с.

13. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgos.ru/> (дата обращения: 10.11.2023).

14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) [Электронный ресурс]. URL: <https://pbprog.ru/regulation-docs/8323> (дата обращения: 10.11.2023).

15. Щербакова М. В. Использование аксиологического подхода в управлении педагогической деятельностью студентов, обучающихся на языковых факультетах // Актуальные проблемы развития профессионального образования: цели, задачи и перспективы. Материалы конференции ВФ РАГС при Президенте РФ. Воронеж, 2008.

16. Шапов А. Н. Изучение педагогической практики в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка: существующая ситуация и основные проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 75–91. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-94-75-91.

17. Шиян О. М. Эффективное повышение уровня самообразования педагога: опыт работы с преподавателями иностранных языков: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Орел, 1996.

18. Якушева С. Д. Применение педагогической техники является ключевым элементом педагогического искусства // Издание Челябинского государственного педагогического университета. 2011. Вып. 2.

References

1. Bolotov V. A. Pedagogicheskoe obrazovanie v kontekste vyzovov 21-go veka: aktual'nost' transformacii / V. A. Bolotov, M. L. Levickij, I. M. Remorenko i dr. // Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry: monografija / Juzhnyj federal'nyj universitet; nauchnyj redaktor Ju. P. Zinchenko. Rostov-na-Donu; Taganrog: Izdatel'stvo Juzhnogo federal'nogo universiteta, 2020. S. 21–36. [In Rus].
2. Gal'skova N. D. Sovremennye podhody k obucheniju inostrannym jazykam: rukovodstvo dlja prepodavatelej. M.: ARKTI, 2003. 192 s. [In Rus].
3. Kim I. N. Formirovanie osnovnyh jelementov professional'noj kompetentnosti pedagoga v sootvetstvii s FGOS // Vysšee obrazovanie v Rossii. 2012. Т. 1. [In Rus].
4. Lashkova L. L. Formirovanie navykov jeffektivnogo obshhenija u budushhih pedagogov detskogo sada v processe obrazovatel'noj dejatel'nosti universiteta // Sovremennoe vysshee obrazovanie. 2009. № 3. S. 75–77. [In Rus].
5. Luk'janova M. I. Razvitie i ocenka psihologo-pedagogicheskoi kompetentnosti uchitelja. M., 2004. [In Rus].
6. Lomakina G. R. Razvitie navykov studentov jazykovyh fakul'tetov vo vremja pedagogicheskoi praktiki // Molodoy uchenyj. 2013. Т. 3. S. 487–489. [In Rus].
7. Metalova I. G. Podgotovka budushhih prepodavatelej inostrannogo jazyka s uchetom individual'nyh osobennostej / Aktual'nye voprosy sovremennogo professional'nogo obrazovanija. V konferencija «Slavjanskije pedagogicheskie chtenija». MGU im. M. V. Lomonosova, 1–2 nojabrja 2006 g. // Pedagogika. 2006. S. 54–63. [In Rus].
8. Professional'nyj standart «Pedagog (rabota v oblasti doskol'nogo, nachal'nogo, osnovnogo i srednego obshhego obrazovanija)» [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_

Диагностика готовности студентов языкового факультета... |

- doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (data obrashhenija: 10.11.2023). [In Rus].
9. *Sadikova Sh. O. Podgotovka studentov universiteta k professii pedagoga // Molodoy uchenyj. 2019. T. 26, № 264. S. 325–327. [In Rus].*
 10. *Sergeev N. K. Lichnost' uchitelja kak integral'naja cel' nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya / Teoretiko-metodologicheskie problemy sovremennogo vospitaniya: sb. nauch. tr.; pod red. N. K. Sergeeva, N. M. Borytko. Volgograd: Peremena, 2004. 420 s. [In Rus].*
 11. *Serikov V. V. Obrazovanie i lichnost'. Teorija i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem. M.: Izdatel'skaja korporacija «Logos», 1999. 272 s. [In Rus].*
 12. *Serikov V. V. Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom processe: monografija. M. Logos, 2012. 448 s. [In Rus].*
 13. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniju 44.04.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgos.ru/> (data obrashhenija: 10.11.2023). [In Rus].*
 14. *Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 17.02.2023) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pbprog.ru/regulation-docs/8323> (data obrashhenija: 10.11.2023). [In Rus].*
 15. *Shherbakova M. V. Ispolzovanie aksiologicheskogo podhoda v upravlenii pedagogicheskoy dejatel'nost'ju studentov, obuchajushhihsja na jazykovyh fakul'tetah // Aktual'nye problemy razvitija professional'nogo obrazovaniya: celi, zadachi i perspektivy. Materialy konferencii VF RAGS pri Prezidente RF. Voronezh, 2008. [In Rus].*
 16. *Shamov A. N. Izuchenie pedagogicheskoy praktiki v ramkah professional'noj podgotovki budushhih prepodavatelej inostrannogo jazyka: sushhestvujushhaja situacija i osnovnye problemy // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2023. T. 1, № 4 (94). S. 75–91. DOI: 10.24412/2224–0772–2023–94–75–91. [In Rus].*
 17. *Shijan O. M. Jefferektivnoe povyshenie urovnja samoobrazovaniya pedagoga: opyt raboty s prepodavateljami inostrannyh jazykov: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. Orel, 1996. [In Rus].*
 18. *Jakusheva S. D. Primenenie pedagogicheskoy tehniky javljaetsja ključevym jelementom pedagogicheskogo iskusstva // Izdanie Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2011. Vyp. 2. [In Rus].*

Информация об авторе

А. Н. Химиченко — аспирант

Information about the author

A. N. Khimichenko — Postgraduate Student

Статья поступила в редакцию 20.02.2024; одобрена после рецензирования 12.03.2024; принята к публикации 23.04.2024.
The article was submitted 20.02.2024; approved after reviewing 12.03.2024; accepted for publication 23.04.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 83–96.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 3 (99). P. 83–96.

Научная статья
УДК 378
doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-83-96



Н. Е. Ряпина

РОЛЬ ВИЗУАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ В ВОСПРИЯТИИ СТУДЕНТАМИ ЯСНОСТИ И ОТКРЫТОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМАТЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

Наталья Евгеньевна Ряпина

Департамент иностранных языков НИУ «Высшая школа экономики», Пермь, Россия, neriapina@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9157-6854>

Аннотация. Эффективное коммуникативное поведение преподавателя является ключевым фактором успешного обучения, особенно в условиях стремительного распространения дистанционных форматов образования. В статье рассматривается роль визуальных средств в восприятии студентами таких ключевых характеристик коммуникативного поведения преподавателя в формате онлайн-обучения, как ясность и открытость, а также влияние последних на удовлетворенность студентов образовательной коммуникацией в онлайн-формате.

Методология исследования включала выполнение качественного контент-анализа результатов полуструктурированных интервью, проведенных с участием 43 студентов 2-го курса НИУ ВШЭ. В ходе анализа были выделены категории «ясность» и «открытость», а также их подкатегории и коды. Данные коды отражали упоминания респондентов о визуальных средствах, которые применялись преподавателями в рамках онлайн-обучения. Анализ проводился с целью систематизации и классификации высказываний студентов относительно воспри-

нимаемых уровней ясности и открытости коммуникации преподавателя через визуальные средства.

Результаты исследования показали, что представление студентов о ясности объяснений и инструкций преподавателя было тесно связано с использованием визуальной поддержки в виде презентаций, демонстрации экрана, веб-контента и документов, загруженных на онлайн-платформу. Восприятие открытости коммуникативного поведения преподавателя в значительной степени определялось применением веб-камер во время онлайн-занятий, имитировавших ситуацию очного общения. Комбинация различных визуальных средств особенно высоко были оценены респондентами.

Уровень удовлетворенности студентов учебной коммуникацией в формате онлайн-обучения заметно варьировался в зависимости от воспринимаемых через визуальные средства уровней ясности и открытости коммуникативного поведения преподавателя.

Результаты исследования представлены в виде обобщенных выводов и рекомендаций по оптимизации визуальной поддержки в условиях онлайн-обучения, которые могут быть использованы для улучшения педагогической коммуникации в онлайн-образовании и повышения эффективности обучения в цифровой среде.

Ключевые слова: онлайн-обучение, ясность коммуникации преподавателя, открытость коммуникации преподавателя, визуальные средства, удовлетворенность студентов

Для цитирования: Ряпина Н. Е. Роль визуальной поддержки в восприятии студентами ясности и открытости коммуникативного поведения преподавателя в формате онлайн-обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 83–96. doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-83-96

Original article

THE ROLE OF VISUAL SUPPORT IN STUDENTS' PERCEPTION OF THE CLARITY AND OPENNESS OF THE TEACHER'S COMMUNICATIVE BEHAVIOR IN ONLINE LEARNING FORMAT

Natalia E. Riapina

Department of Foreign Languages, HSE University, Perm, Russia, neriapina@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9157-6854>

Abstract. Effective pedagogical interaction is a key factor for successful learning, especially in the context of the rapid spread of distance education formats. The article examines the role of visual aids in students' perception of such key characteristics of a teacher's communicative behavior in online learning as clarity and immediacy, as well as their influence on students' satisfaction with educational communication in the online learning environment.

The research methodology included a qualitative content analysis of semi-structured interviews with 43 second-year students from the HSE University. Using MAXQDA 2020 software, the categories of “clarity” and “immediacy” were analyzed, as well as the corresponding subcategories and codes reflecting respondents’ mentions of visual aids used by teachers.

The research findings showed that students’ perceptions of the clarity of teachers’ explanations and instructions were closely related to the use of visual support in the form of presentations, screen sharing, web content, and files uploaded to the online platform. The perception of immediacy in the interaction between teachers and students was largely determined by the use of web cameras during online classes, simulating a face-to-face communication situation. Combinations of various visual aids were highly valued by respondents.

The level of students’ satisfaction with educational communication varied noticeably depending on the perceived levels of clarity and immediacy in the teacher’s communicative behavior in the online learning format.

The research results are presented in the form of generalized conclusions and recommendations for optimizing visual support in online learning, which can be used to improve visual communication practices in online education and increase the effectiveness of learning in a digital environment.

Keywords: online learning, teacher communication clarity, teacher communication openness, visual aids, student satisfaction

For citation: Riapina N. E. The role of visual support in students’ perception of the clarity and openness of the teacher’s communicative behavior in online learning format. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(3): 83–96. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-83-96

Введение

В современном контексте образования высшие учебные заведения активно интегрируют цифровые технологии в свои практики, уделяя особое внимание развитию образовательной сферы [6]. Переход к использованию онлайн-обучения при реализации различных курсов и программ обучения приводит к появлению новых требований к коммуникативному поведению преподавателя.

В процессе онлайн-обучения возникают различные психологические риски, связанные с изменениями в межличностном дискурсе участников образовательного процесса, поскольку в цифровой коммуникации отсутствуют некоторые фундаментальные элементы личного общения. Например, обучение онлайн не способствует полноценной эмпатии и взаимопониманию между преподавателями и студентами, что может препятствовать развитию глубокой рефлексии [1].

В свою очередь, научные исследования подтверждают, что ясность и открытость коммуникации преподавателя играет важную роль в понимании учебного материала, вовлечении студентов в учебный процесс и педагогической коммуникации в целом. Предоставление четких инструкций, понятных пояснений и создание комфортной атмосферы на онлайн-занятии способствуют удовлетворенности учебной коммуникацией [15].

Для обеспечения ясности и открытости онлайн-коммуникации оправдано использование различных визуальных средств для более наглядной, эффективной и динамичной передачи учебного материала, что помогает улучшить коммуникационный процесс и, как следствие, повышает эффективность обучения и усвоение учебного материала [2]. Визуализация учебного материала делает процесс обучения более интересным и привлекательным для студентов, и они более активно участвуют в процессе обучения и лучше усваивают информацию [5].

В связи с вышеизложенным можно сделать вывод о значимости более глубокого понимания роли визуальных средств в обеспечении ясности и открытости коммуникации преподавателя в формате онлайн-обучения. Тем не менее, несмотря на распространенность использования визуальных средств, существует некоторая неопределенность относительно того, какие именно методы визуализации наиболее эффективны для достижения ясности и открытости педагогического поведения преподавателя, а также как они влияют на восприятие и вовлеченность студентов в учебный процесс. Эта проблема подчеркивает необходимость систематического анализа и выявления оптимальных стратегий использования визуальных средств с целью улучшения коммуникации в онлайн-образовании.

Цель данной статьи — представить результаты анализа роли визуальных средств в восприятии студентами ясности и открытости коммуникации преподавателя в контексте онлайн-обучения, а также показать наиболее эффективные визуальные методы передачи информации онлайн, с точки зрения студентов.

Исследование было направлено на углубленное понимание специфики восприятия студентами коммуникативного поведения преподавателей, включая применение визуальных средств в дистанционном формате, с точки зрения обеспечения ясности, открытости этого поведения и удовлетворенности обучающихся.

Полученные результаты могут быть использованы для разработки рекомендаций по оптимизации коммуникации преподавателей и студентов в процессе онлайн-обучения, что, в свою очередь, способствует лучшему усвоению учебного материала студентами и повышению эффективности онлайн-образования.

Обзор литературы

Анализ научной литературы о роли визуальной поддержки в восприятии ясности и открытости коммуникации преподавателя в онлайн-образовании позволил выявить ряд ключевых аспектов.

Во-первых, исследователи подчеркивают значимость визуальной поддержки в онлайн-образовании. Подчеркивается важность использования визуальных элементов, таких как графики, диаграммы, иллюстрации, в создании интерактивных и привлекательных учебных материалов в онлайн-курсах [3; 9; 11].

Во-вторых, ученые говорят о том, что визуальные средства могут значительно повысить понимание материала и ясность коммуникации преподавателя в онлайн-образовании [8]. Визуальные средства помогают создавать аргументированную, эффективную и понятную информацию. Диаграммы, справочные примечания, плакаты, таблицы, идеограммы и другие графические средства дают студентам четкое представление о содержании курса [4]. Лимперос и коллеги (2015) приходят к выводу, что в онлайн-контексте для студентов практически невозможно воспринимать информацию без визуальных подсказок от преподавателя, таких как демонстрация экрана, веб-медиа, онлайн-тесты и игры. Авторы показывают, что визуальные средства способствуют ясности материала [12].

В-третьих, результаты исследований указывают на то, что использование средств визуального контакта, таких как веб-камеры, может способствовать созданию открытой и интерактивной среды обучения онлайн и улучшению коммуникации между преподавателем и студентами [14]. В исследовании Фатани (2020) изучалось влияние видеоконференций на удовлетворенность студентов обучением. Было установлено, что использование веб-камер положительно влияет на ощущение близости и открытости преподавателем [10]. Мартин (2020) предлагает преподавателям активно использовать общение через веб-камеры, демонстрацию экрана, онлайн-тесты, презентации и другие визуальные средства для создания ощущения личного присутствия и повышения вовлеченности студентов в онлайн-занятия [13].

В целом научная литература подтверждает, что визуальная поддержка играет ключевую роль в формировании восприятия коммуникации с преподавателем как ясной и открытой в условиях онлайн-обучения. Это делает визуальную поддержку важным фактором улучшения качества обучения и повышения удовлетворенности студентов образовательным процессом в виртуальной среде.

На основе обзора литературы были сформулированы следующие основные гипотезы исследования:

- использование преподавателями визуальных средств, таких как презентации, демонстрация экрана, веб-медиа и другие наглядные материалы, положительно влияет на восприятие студентами ясности объяснений и инструкций в процессе онлайн-обучения;
- применение веб-камер преподавателями во время онлайн-занятий способствует созданию ощущения открытости и непосредственного контакта со студентами, имитируя ситуацию очного общения;
- комбинированное использование различных визуальных опор (презентации, шеринг экрана, загруженные материалы) в сочетании с включенными веб-камерами обеспечивает одновременно и ясность изложения материала, и ощущение эмоциональной близости с преподавателем, повышая удовлетворенность студентов коммуникацией;
- отсутствие визуальной поддержки или ее непрофессиональное использование преподавателями негативно сказывается на восприятии студентами ясности и открытости коммуникации, снижая вовлеченность в процесс обучения.

Методология исследования

Методология исследования базировалась на качественном подходе, который был направлен на понимание аспектов восприятия студентами ясности и открытости коммуникации преподавателя через визуальные средства в онлайн-образовании. В рамках данного подхода основным методом сбора эмпирических данных было полуструктурированное интервью, которое позволило получить детальную информацию по заданным вопросам и сохранить гибкость для уточнения ответов.

В исследовании приняли участие 43 студента 2-го курса различных специальностей НИУ ВШЭ, обучавшихся на платформе Microsoft Teams. Интервью проводились онлайн в течение пяти месяцев. Для анализа

данных, полученных в ходе серии полуструктурированных интервью, был использован качественный тематический контент-анализ. Данные были закодированы и обработаны с использованием программного обеспечения MAXQDA 2020.

Тематический контент-анализ предполагает выделение ключевых категорий кодирования на основе теоретических концепций и исследовательских вопросов, а затем детализацию этих категорий за счет кодов, возникающих в процессе изучения данных. Это обеспечивает сочетание дедуктивного и индуктивного подходов. Таким образом, выбор качественного контент-анализа был обусловлен его широкими возможностями для выявления смыслов, особенностей интерпретаций и деталей восприятия респондентами изучаемого предмета. В сочетании с программными средствами он обеспечил глубокий и структурированный анализ данных в соответствии с поставленной целью исследования.

Процесс кодирования начался с использования предустановленных категорий «ясность» и «открытость». Затем были добавлены некоторые подкатегории и коды на основе анализа данных. Категории, подкатегории и коды обсуждались и согласовывались со вторым независимым кодировщиком для повышения достоверности. Количество упоминаний каждого кода отслеживалось для определения повторяющихся тем в ответах респондентов. В исследовании особое внимание уделялось анализу роли средств визуальной поддержки, которые использовал преподаватель в онлайн-обучении.

В категории «ясность» в подкатегории «объяснения» были выделены такие коды, как «визуальные подсказки» и «веб-медиа». В категории «открытость» в подкатегории «каналы коммуникации» и «поддержка преподавателя» особое внимание было уделено коду «коммуникация на онлайн-занятиях с использованием веб-камер для визуального контакта».

Далее респондентов спрашивали о том, какие именно визуальные подсказки их преподаватель использовал для более точного и понятного представления материала, заданий и рекомендаций, а также о том, как именно студенты воспринимали использование веб-камер на занятии.

Таким образом, тщательное создание категорий, подкатегорий и кодов на основе теории и полученных данных обеспечило основу для углубленного качественного анализа особенностей восприятия ясности и открытости коммуникации преподавателя через призму использования визуальных средств в условиях онлайн-обучения.

Результаты и обсуждение

Использование визуальной поддержки по оценкам студентов было определено как один из ключевых факторов, способствующих ясности коммуникации преподавателя. Результаты контент-анализа продемонстрировали, что респонденты крайне высоко оценивали применение таких визуальных средств, как презентации, демонстрация экрана, веб-медиа и загружаемые на платформу документы при объяснении учебного материала.

Код «визуальные средства» в категории «ясность коммуникации» получил наибольшее количество упоминаний (42). Студенты отмечали, что визуальное сопровождение в виде презентаций, использования функции демонстрации экрана и размещения материалов на платформе существенно облегчало понимание основных концепций и инструкций преподавателя.

«Графики и диаграммы делают сложные концепции более доступными и понятными» (студент 11).

«Визуальные примеры, иллюстрации на интерактивной доске помогают мне помнить информацию даже после окончания занятия» (студент 27).

«Документы, загруженные нашим преподавателем на платформу Microsoft Teams заранее, помогают мне понять основные определения, правила и главные концепции» (студент 14).

«Когда преподаватель использовал разнообразные визуальные средства, объясняя материал, я чувствовал себя более уверенным и заинтересованным» (студент 3).

Особую ценность, по мнению опрошенных, представляло комбинирование разных визуальных средств (30 упоминаний). Например, когда преподаватель сопровождал презентацию демонстрацией экрана с выделением ключевых фрагментов, это повышало ясность изложения.

«Я нахожу очень полезным, когда наш преподаватель объясняет тему с помощью функции совместного использования экрана, особенно когда он выделяет ключевые фразы на слайде» (студент 22).

Код «веб-медиа» упоминался 22 раза — респонденты указывали, что визуализация через веб-ресурсы помогала лучше усвоить материал.

«Веб-медиа, используемые нашим преподавателем, делает представление материала более ярким. В результате я лучше понимаю основные концепции» (студент 8).

«Анимации и видеоролики помогают мне визуализировать абстрактные концепции и легче их запоминать» (студент 40).

Помимо повышения ясности коммуникации, средства визуальной поддержки также способствовали ощущению большей открытости и близости с преподавателем. Включенные веб-камеры (27 упоминаний), согласно ответам респондентов, создавали впечатление непосредственного общения, характерного для очных занятий.

«Я люблю обсуждать различные темы на наших онлайн-занятиях с включенной камерой. Когда мы общаемся таким образом, кажется, что это похоже на общение лицом к лицу» (студент 42).

«Я думаю, что когда студенты сами, то есть без просьбы преподавателя, включают свои камеры, это свидетельствует об их ощущении открытости преподавателя, уважении к нему и о высокой мотивации, а также о желании принимать активное участие в занятии» (студент 12).

«Я включаю камеру только тогда, когда мне действительно интересна тема и когда я хочу пообщаться с преподавателем на занятии, так как я воспринимаю его поведение как открытое, располагающее к общению» (студент 4).

«Мне нравится, когда преподаватель включает камеру на онлайн-занятии. Мне более комфортно общение в таком формате» (студент 30).

Таким образом, анализ данных показал, что использование веб-камер для визуального контакта со студентами во время онлайн-занятий рассматривалось респондентами как один из ключевых факторов создания ощущения открытости и доверительности в коммуникации с преподавателями. Веб-камеры помогали имитировать обычную ситуацию занятия в аудитории, делая онлайн-общение более похожим на очное. Интересно отметить, что респонденты отмечали, что включение веб-камер студентами является проявлением уважения, высокой мотивации и желания активно участвовать в обсуждениях.

Многие респонденты (21 упоминание) отметили, что сочетание визуальной поддержки в виде презентаций, размещенных материалов и демонстрации экрана с активным использованием веб-камер позволяло достичь одновременно и ясности изложения контента, и ощущения эмоциональной близости, открытого диалога с преподавателем.

«Для меня очень важно, когда преподаватель использует сразу несколько разных способов визуализации — презентации, демонстрацию экрана с материалами, размещенными на платформе, а также обязатель-

но включает веб-камеру. Такое комплексное применение визуальных средств реально помогает понять, о чем идет речь на занятии, уяснить основные моменты. Но при этом еще и создается ощущение, что ты не один на один с монитором, а взаимодействуешь с преподавателем, как если бы это было очное занятие» (студент 31).

«Наиболее эффективно, когда преподаватель комбинирует презентацию с включенной демонстрацией экрана, чтобы выделить ключевые фрагменты, плюс размещает основные материалы на платформе для скачивания. А еще обязательно использует веб-камеру. Такой подход одновременно позволяет максимально четко донести материал, проиллюстрировать все примерами, и при этом сохраняется чувство личного присутствия преподавателя, возможность живого диалога. Мы как будто в одной аудитории» (студент 12).

Дополнительные вопросы интервью показали, что отсутствие, недостаточное или непрофессиональное использование визуальных опор и отсутствие пояснений является самым неблагоприятным сценарием, приводящим к непониманию и неудовлетворенности студентов (32 упоминания).

«Иногда преподаватели используют устаревшие или несоответствующие визуальные материалы, что снижает эффективность учебного процесса. При отсутствии дополнительных объяснений я перестаю понимать информацию и могу отключиться от занятия» (студент 9).

«Некоторые преподаватели используют слишком абстрактные или слишком сложные диаграммы, которые усложняют понимание, вместо того чтобы пояснять. Также мне не нравится, когда диаграмма или презентация слишком яркая» (студент 19).

«Некоторые занятия были скучными из-за отсутствия визуальных средств. Это делало процесс обучения менее эффективным и интересным» (студент 24).

Полученные результаты в целом согласуются с предыдущими теоретическими и эмпирическими работами в области использования визуальных средств в онлайн-обучении.

Так, наши данные подтверждают выводы ряда авторов о том, что визуальная поддержка, такая как презентации, веб-ресурсы, иллюстрации, способствует повышению ясности изложения учебного материала преподавателями [8; 12]. Респонденты отмечали, что разнообразные визуальные средства помогли им лучше понять ключевые концепции,

инструкции, способствовали запоминанию информации.

Также результаты согласуются с результатами исследований, указывающих на роль видеосвязи в формировании у студентов ощущения открытости преподавателя в онлайн-формате [10; 14]. Респонденты отмечали, что использование веб-камер имитировало ситуацию реального диалога и создавало впечатление присутствия преподавателя, повышая доверие и эмоциональную вовлеченность.

Интересным результатом стало выявление синергетического эффекта комбинированного применения различных визуальных средств, включая презентации, веб-ресурсы, совместную демонстрацию экрана и веб-камеры. Респонденты указывали, что такое многоканальное визуальное сопровождение одновременно обеспечивало и ясность изложения, и атмосферу открытого общения. Этот результат углубляет понимание сложного влияния визуального фактора, демонстрируя важность комплексного подхода к использованию разных визуальных инструментов.

Вместе с тем есть определенные отличия от некоторых предыдущих исследований. Так, в работе Костелло и коллег в 2020 году говорилось о потенциальной избыточности визуальной информации, которая может отвлекать внимание студентов [9]. Однако в нашей выборке респонденты говорили о необходимости использования разных визуальных средств, указывая только на проблемы избыточной сложности или декоративности визуальных материалов.

Результаты данной работы согласуются с основными теоретическими концепциями и подходами, признающими визуальный фактор критически важным для качества онлайн-обучения. Вместе с тем эмпирические данные позволили уточнить некоторые аспекты использования визуальных средств преподавателями и значимость их комбинирования для создания одновременно ясной и открытой коммуникативной среды.

На основе полученных результатов исследования можно сформулировать следующие практические рекомендации для оптимизации использования визуальных средств в онлайн-обучении. Необходимо:

- активно применять разнообразные визуальные средства, такие как презентации, демонстрация экрана, схемы, диаграммы, иллюстрации, анимацию и видео. Комбинирование нескольких типов визуальной поддержки повышает ясность изложения материала и способствует лучшему запоминанию информации студентами;
- стремиться обеспечивать четкость, структурированность и удобо-

читаемость визуальных материалов и избегать перегруженности и излишней декоративности, которые могут отвлекать внимание обучающихся;

- заранее размещать ключевые материалы, определения, правила, примеры в виде документов на учебной онлайн-платформе для скачивания студентами;
- в ходе онлайн-занятий использовать функцию демонстрации экрана для визуализации материала и выделения главных моментов посредством курсора и инструментов рисования;
- активно применять веб-камеры во время проведения онлайн-занятий для создания атмосферы открытого общения и имитации ситуации реального присутствия преподавателя;
- проходить обучение и повышать компетенции в сфере создания качественных мультимедийных учебных материалов и применения различных визуальных средств в онлайн-образовании.

Следование данным рекомендациям позволит преподавателям существенно повысить эффективность онлайн-обучения за счет оптимизации визуальной составляющей коммуникации со студентами.

Заключение

В заключение следует отметить, что результаты исследования продемонстрировали тесную взаимосвязь между применением преподавателем разнообразных визуальных средств и повышением ясности изложения учебного материала согласно оценкам респондентов. Открытая коммуникация и эмоциональная близость с преподавателем в значительной степени достигались за счет использования режима видеоконференций с включенными веб-камерами. Выявленная комбинация ясного визуально-поддержанного представления контента и открытого коммуникативного поведения преподавателя являлась наиболее эффективной для удовлетворенности студентов коммуникацией в онлайн-формате.

Полученные данные вносят вклад в понимание влияния коммуникативных стратегий преподавателя на восприятие студентами учебного материала и атмосферы занятия в формате онлайн-обучения. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования практики онлайн-образования путем акцентирования внимания на создании ясной структуры занятий с визуальной поддержкой и формировании атмосферы открытого диалога посредством видеоконференций.

Следует признать определенные ограничения настоящей работы, в частности выборку из одного университета и относительную гомогенность ее состава. Для получения более обобщенных выводов требуется расширение исследования на другие учебные заведения и разные категории обучающихся. Также перспективным направлением является количественное изучение влияния коммуникативных стратегий преподавателей в онлайн-образовании на результаты обучения и на удовлетворенность студентов процессом обучения.

Список источников

1. *Краснобаева-Черная Ж. В., Бороденко Л. Н.* Дистанционное обучение в образовательной системе высшей школы: опыт осмысления и приоритетные направления совершенствования // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2023. № 42 (2). С. 269–279.
2. *Кривоногов С. В., Петров В. А.* Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // Карельский научный журнал. 2015. № 3 12. С. 15–19.
3. *Панюкова С. В.* Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога. М.: Про-пресс. 2020.
4. *Пардаева З. Ж., Пардаева Х. А.* Применение визуальных методов при организации дистанционной лекции // In Colloquium-journal. 2020. № 34 (86). С. 49–52.
5. *Первушина Н. А.* Эффективность применения визуальных средств обучения: определение границ. Высшее образование в России. 2013. № 2. С. 121–126.
6. *Шугаль Н. Б., Бондаренко Н. В., Варламова Т. А. и др.* Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитический доклад. М.: НИУ ВШЭ, 2023. 164 с.
7. *Carolan C., Davies C. L., Crookes P., et al.* The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect and cognitive learning // Communication Education. 2001. No. 50 (1). P. 59–68.
8. *Chen L., Almarode J.* Leveraging technologies to promote clarity in learning during the COVID-19 pandemic: A case study. In Cases on innovative and successful uses of digital resources for online learning. IGI Global. 2022. P. 54–79.
9. *Costello J., Phillips P., Carew D., et al.* The Effective Use of Text, Visuals, and Audio in Online Graduate Learning. The Finest Blend: Graduate Education in Canada. 2020.
10. *Fatani T. H.* Student satisfaction with videoconferencing teaching quality during the COVID-19 pandemic // BMC Medical Education. 2020. No. 20 (1). P. 1.
11. *Groton D. B., Spadola C. E.* Variability, visuals, and interaction: online learning recommendations from social work students // Social work education. 2022. No. 41 (2). P. 157–165.
12. *Limperos A. M., Buckner M. M., Kaufmann R.* Online teaching and technological affordances: An experimental investigation into the impact of modality and clarity on perceived and actual learning // Computers & Education. 2015. No. 83. P. 1–9.
13. *Martin A.* How to optimize online learning in the age of coronavirus (COVID-19): A 5-point guide for educators // UNSW Newsroom. 2020. No. 53 (9). P. 1–30.
14. *Ramlatchan M., Watson G. S.* Enhancing instructor credibility and immediacy in online multimedia designs // Educational Technology Research and Development. 2020. No. 68 (1). P. 511–528.
15. *Schubert-Irastorza C., Fabry D. L.* Improving Student Satisfaction with Online Faculty Performance // Journal of Research in Innovative Teaching. 2011. No. 4 (1).

References

1. *Krasnobaeva-Chernaja Zh. V., Borodenko L. N.* Distantcionnoe obuchenie v obrazovatel'noj sisteme vysshej shkoly: opyt osmyslenija i prioritetnye napravlenija sovershenstvovanija // Voprosy zhurnalistiky, pedagogiki, jazykoznanija. 2023. № 42 (2). S. 269–279. [In Rus].

Роль визуальной поддержки в восприятии студентами... |

2. *Krivosnogov S. V., Petrov V. A.* Primenenie informacionnyh tehnologij v obuchenii kak sredstvo povyshenija kachestva obrazovanija // *Karel'skij nauchnyj zhurnal*. 2015. № 3 12. S. 15–19. [In Rus].
3. *Panjukova S. V.* Cifrovye instrumenty i servisy v rabote pedagoga. M.: Pro-press. 2020. [In Rus].
4. *Pardaeva Z. Zh., Pardaeva H. A.* Primenenie vizual'nyh metodov pri organizacii distancionnoj lekicii // *In Colloquium-journal*. 2020. № 34 (86). S. 49–52. [In Rus].
5. *Pervushina N. A.* Jeffektivnost' primenenija vizual'nyh sredstv obuchenija: opredelenie granic. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2013. № 2. S. 121–126. [In Rus].
6. *Shugal' N. B., Bondarenko N. V., Varlamova T. A.* i dr. Cifrovaja sreda v obrazovatel'nyh organizacijah razlichnyh urovnej: analiticheskij doklad. M.: NIU VShJe, 2023. 164 c. [In Rus].
7. *Carolan C., Davies C. L., Crookes P.*, et al. The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect and cognitive learning // *Communication Education*. 2001. No. 50 (1). P. 59–68.
8. *Chen L., Almarode J.* Leveraging technologies to promote clarity in learning during the COVID-19 pandemic: A case study. In *Cases on innovative and successful uses of digital resources for online learning*. IGI Global. 2022. P. 54–79.
9. *Costello J., Phillips P., Carew D.*, et al. The Effective Use of Text, Visuals, and Audio in Online Graduate Learning. *The Finest Blend: Graduate Education in Canada*. 2020.
10. *Fatani T. H.* Student satisfaction with videoconferencing teaching quality during the COVID-19 pandemic // *BMC Medical Education*. 2020. No. 20 (1). P. 1.
11. *Groton D. B., Spadola C. E.* Variability, visuals, and interaction: online learning recommendations from social work students // *Social work education*. 2022. No. 41 (2). P. 157–165.
12. *Limperos A. M., Buckner M. M., Kaufmann R.* Online teaching and technological affordances: An experimental investigation into the impact of modality and clarity on perceived and actual learning // *Computers & Education*. 2015. No. 83. P. 1–9.
13. *Martin A.* How to optimize online learning in the age of coronavirus (COVID-19): A 5-point guide for educators // *UNSW Newsroom*. 2020. No. 53 (9). P. 1–30.
14. *Ramlatchan M., Watson G. S.* Enhancing instructor credibility and immediacy in online multimedia designs // *Educational Technology Research and Development*. 2020. No. 68 (1). P. 511–528.
15. *Schubert-Irastorza C., Fabry D. L.* Improving Student Satisfaction with Online Faculty Performance // *Journal of Research in Innovative Teaching*. 2011. No. 4 (1).

Информация об авторе

Н. Е. Ряпина — старший преподаватель, соискатель на степень кандидата педагогических наук Института стратегии развития образования

Information about the author

N. E. Riapina — Senior Lecturer, Applicant for the PhD degree in Pedagogical Sciences at the Institute for Education Development Strategy

Статья поступила в редакцию 04.03.2024; одобрена после рецензирования 25.03.2024; принята к публикации 23.04.2024.
The article was submitted 04.03.2024; approved after reviewing 25.03.2024; accepted for publication 23.04.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 97–112.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 3 (99). P. 97–112.

Научная статья
УДК 37.014.544 + 37.018.58
doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-97-112

ОПЫТ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ШКОЛЕ

Елена Николаевна Дзятковская¹, Лариса Александровна Вагайцева², Вега Вадимовна Пустовалова³, Елена Григорьевна Прекина⁴

¹ ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Москва, Россия

^{2,4} МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25 г. Салаира», Салаир, Россия

³ Муниципальное автономное учреждение информационно-методического центра г. Томска, Томск, Россия

¹ dziatkov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3947-7490>

² salairschool25@yandex.ru

³ vega_2005_11@mail.ru

⁴ elena-prekina@yandex.ru

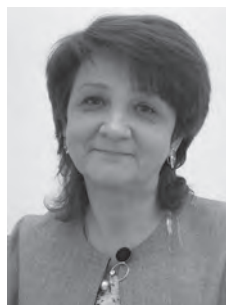
Аннотация. В целях повышения доступности и качества образования, его соответствия вызовам времени Федеральные основные образовательные программы предусматривают создание в стране единого образовательного пространства; повышение внимания к личностным результатам образования; введение в содержание образования идей и концепции устойчивого развития. Анализ хода реализации обновленных стандартов, проведенный Институтом стратегии развития образования, констатирует их поддержку педагогами-практиками на всех уровнях образования, а при наличии у учителей отдельных методических затруднений — готовность обсуждать их и делиться опытом их преодоления. Цель статьи — проанализировать и обобщить инновационный опыт работы общеобразовательной



Е. Н. Дзятковская



Л. А. Вагайцева



В. В. Пустовалова



Е. Г. Прекина

школы города Салаира по созданию единого воспитательного пространства «школа — семья — местное сообщество» в интересах устойчивого развития города. Методы исследования: участие в организованном школой семинаре-практикуме, беседы, наблюдение, анализ, сравнение, обобщение, выявление причинно-следственных связей, экстраполяция. Описаны внедренные в работу школы методы аксиоматизации и метафоризации для повышения доступности для всех участников образовательного процесса и местного сообщества, работников промышленного горнодобывающего комплекса установок ценностного отношения человека к природе и экологическому качеству окружающей природной и социальной среды. Методическим инструментом создания школой единого воспитательного пространства выступили аксиологические «мосты» — «зеленые» аксиомы, представленные в форме вербальных и визуальных когнитивных метафор. Используемый инструментарий позволил сделать понятными как для детей, так и для взрослых идеи устойчивого социально-экономического развития региона, воодушевить их на активные волонтерские дела, внедрить во все направления образовательного процесса (уроки, внеурочную работу, учебные исследования и проекты, волонтерство) сквозную ценностно-мировоззренческую линию экологического и патриотического воспитания молодежи. Представленный опыт может быть полезен для общеобразовательных организаций, реализующих обновленные государственные стандарты в части обеспечения единого образовательного пространства, что имеет особую актуальность в условиях ценностных коллизий современного мира и значимости консолидации российского общества.

Ключевые слова: федеральная основная образовательная программа, образование для устойчивого развития, единое воспитательное пространство, экологическое и патриотическое воспитание, личностные результаты

Финансирование: публикация подготовлена в рамках Государственного задания Министерства просвещения Институту стратегии развития об-

разования № 073–00064–24–01 на 2024 год и на плановый период 2025 и 2026 годов «Научно-педагогическое исследование реализации федеральных образовательных программ общего образования в условиях единого образовательного пространства».

Для цитирования: Дзятковская Е. Н., Вагайцева Л. А., Пустовалова В. В., Прекина Е. Г. Опыт конструирования единого образовательного пространства в школе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 97–112. doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-97-112

Original article

EXPERIENCE IN DESIGNING A UNIFIED EDUCATIONAL SPACE AT SCHOOL

Elena N. Dzyatkovskaya¹, Larisa A. Vagaitseva², Vega V. Pustovalova³, Elena G. Prekina⁴

¹ Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia

^{2,4} Municipal budgetary general education institution “Secondary General Education School No. 25 in Salair”, Salair, Russia

³ Municipal autonomous institution of the Information and Methodological Center of Tomsk, Tomsk, Russia

¹ dzyatkov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3947-7490>

² salairschool25@yandex.ru

³ vega_2005_11@mail.ru

⁴ elena-prekina@yandex.ru

Abstract. In order to improve the accessibility and quality of education, its compliance with the challenges of the time, the Federal Basic Educational Programs provide for the creation of a unified educational space in the country; increased attention to the personal results of education; introduction of ideas and the concept of sustainable development into the content of education. The analysis of the implementation of the updated standards conducted by the Institute for Strategy of Educational Development states that they are supported by practicing teachers at all levels of education, and if teachers have some methodological difficulties, they are ready to discuss them and share their experience in overcoming them. The purpose of the article is to analyze and summarize the innovative experience of a comprehensive school work in Salair city on the creation of a unified educational space school — family — local community in the interests of sustainable development of the city. Research methods: participation in a workshop organized by the school, conversations, observation, analysis, comparison, generalization, identification of cause-and-effect relationships, extrapolation. The methods of axiomatization and metaphorization are described as a means of increasing accessibility for value attitude to nature and ecological quality of all participants of the educational process and the local community, workers of the industrial mining complex. The axiological “bridges” — “green axioms” presented in the form of verbal and

visual cognitive metaphors — acted as a methodological tool for the school to create a unified educational space. The used toolkit allowed to make clear to both children and adults the ideas of sustainable socio-economic development, to solve the problems of sustainable development of the region, to introduce in all areas of the educational process (lessons, extracurricular activities, educational research and projects, volunteering) a cross-cutting value and outlook line of environmental and patriotic education of young people. The presented experience can be useful for general educational organizations implementing the updated state standards in terms of providing a unified educational space, which is particularly relevant in the context of value collisions of the modern world and the importance of consolidation of the Russian society.

Keywords: federal basic educational program, education for sustainable development, common educational space, environmental and patriotic education, personal results.

Funding: The article was prepared as part of the implementation of State Assignment No. 073–00064–24–01 dated 04.04.2024 for 2024 and for the planning period of 2025 and 2026 “Scientific and pedagogical research on the implementation of federal educational programs of general education in a unified educational space”.

For citation: Dzyatkovskaya E. N., Vagaitseva L. A., Pustovalova V. V., Prekina E. G. Experience in designing a unified educational space at school. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(3): 97–112. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–99–97–112

Федеральные основные образовательные программы (ФООП) предусматривают создание в стране единого образовательного пространства при гармоничном сочетании единства и вариативности образовательных программ и условий их реализации. Усилены и конкретизированы требования к личностным результатам образования. При этом они не только распределены по всем направлениям воспитательной работы, но и проходят сквозной линией через содержание всех учебных предметов.

Усиление ценностно-мировоззренческой направленности образования, его воспитательной функции особо актуально в условиях гуманитарного кризиса современного этапа научно-технологического развития и остроты проблемы выбора цивилизацией пути своего дальнейшего развития [5]. На фоне приближения исчерпания природных ресурсов биосферы к границе ее устойчивости такой выбор приобретает экзистенциальное значение [4; 15]. Он тесно связан с обеспечением национальной безопасности и суверенитета нашей страны. Если в глобальном обществе не будет обеспечено главенство моральных принципов и нравственных

норм, общество придет к самоуничтожению [5]. Надежды на решение этических проблем с помощью искусственного интеллекта, который якобы может взять на себя функции регуляции отношений между людьми, утопичны.

Судьба каждой страны и мира в целом все в большей степени зависит от образования и культуры [13]. Закономерно, что в обновленном содержании отечественного образования нашли отражение навыки XXI века, междисциплинарные подходы к решению задач в области окружающей среды, концепция образования для устойчивого развития, проблема ценностных отношений и ценностных оценок поведения в окружающей среде [1]. Особо острым сегодня становится нравственный выбор современной молодежи: гедонизм (удовольствие, комфорт, эгоизм, размытие нравственных координат) или осознанное самоограничение (умеренность, трезвость оценок, осмотрительность, рефлексия, ответственность, консолидация и сотрудничество для решения общих проблем для устойчивого развития местного сообщества, региона, страны, цивилизации). Поэтому к вопросам, на которые традиционно отвечало образование (что? как? почему?), добавляется новый: зачем? Это вопрос, для ответа на который только предметного содержания образования недостаточно. «Сегодня нужны сквозные образовательные и научные программы, более активное развитие междисциплинарного подхода, в том числе на стыке гуманитарных и точных наук» (из речи Президента Российской Федерации В. В. Путина на заседании попечительского совета МГУ 23 января 2019 года).

Мы полагаем, что необходимы четко выделенные сквозные, междисциплинарные ценностно-мировоззренческие линии содержания образования, задающие единый вектор воспитания на основе традиционных ценностей народов страны, формирования современной картины мира. Такие сквозные ценностно-мировоззренческие линии могут стать единой платформой воспитательной работы, реализуемой учителями-предметниками, могут «цементировать» воспитательное пространство школы, семьи, местного сообщества, становиться пространством диалогического взаимодействия всех здоровых сил общества, формировать морально-этический каркас детства.

Конечно, этот процесс не может быть спонтанным. Он требует адекватного методического сопровождения, разработка которого — дело педагогической науки, методических служб, системы повышения ква-

лификации педагогических работников, опытно-экспериментальных площадок разного уровня [10].

Статья анализирует один из примеров конструктивного методического решения проблемы формирования единого воспитательного пространства на платформе ценностно-мировоззренческих идей устойчивого развития педагогами МБОУ «СОШ № 25 г. Салаира» Гурьевского муниципального округа Кемеровской области. Представляемый опыт — результат многолетнего социального партнерства школы с учеными, общественностью, руководством промышленных (горнодобывающих) предприятий Кузбасса, природоохранными структурами, лесхозом, местной и районной администраций.

Школа с 2016 года является членом Российского сетевого педагогического партнерства «Учимся жить устойчиво в глобальном мире», организованного Институтом стратегии развития образования, кафедрой ЮНЕСКО Факультета глобальных процессов МГУ им. М. В. Ломоносова, департаментом образования города Томска [9], а с 2023 года — опытно-экспериментальной площадкой Института изучения детства, семьи и воспитания. Программа ее развития носит название «Школа устойчивого развития».

15 февраля 2024 года школой был организован семинар-практикум с участием ученых, методистов, учителей-практиков из 17 территорий страны, Казахстана и Беларуси, на котором был обобщен школьный опыт организации единого воспитательного пространства «школа — семья — местное сообщество», ориентированного на решение задач устойчивого, экологически безопасного развития Кузбасса. Лейтмотив семинара-практикума — целостность экологического и патриотического воспитания молодежи (Природа — Род — Родина). Этот воспитательный тандем не придуман искусственно, он лежит в логике идей устойчивого развития, строящихся на органической взаимосвязи и взаимообусловленности экологических, социальных и экономических сторон жизни общества, локального и глобального. Логотипом семинара-практикума была аббревиатура ЭКО, которая расшифровывалась как «Экология. Культура. Отечество». На мероприятии были продемонстрированы три мастер-класса, два открытых урока, пример родительского собрания, внеурочное воспитательное мероприятие, а также работа с классными руководителями по разработке модели их деятельности в русле Школы устойчивого развития.

Методы исследования:

участие в семинаре-практикуме, наблюдение, анализ, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизация, выявление причинно-следственных связей, экстраполяция, метафоризация, аксиоматизация.

Результаты

Школа, о которой идет речь, — первая в Кемеровской области школа устойчивого развития. Центральными, системообразующими линиями всех направлений Программы ее развития выступают четко сформулированные и конкретизированные с учетом местных условий, реализующиеся непрерывно и преемственно единые ценностно-мировоззренческие содержательные линии об и для устойчивого развития местного сообщества, региона, страны, а в воспитательной работе — идея единства экологического и патриотического воспитания.

Может возникнуть сомнение: почему фигурирует экологическое образование и воспитание, не слишком ли это узко? Причина таких сомнений имеет объективное объяснение. Дело в том, что, к сожалению, педагогическая общественность нашей страны уже более 50 лет по инерции продолжает идентифицировать экологическое образование с природоведением, разделом биологии, как это было с 20-х до 60-х годов прошлого столетия. Однако начиная уже с 70-х годов вслед за межправительственной конференцией по образованию в области окружающей среды (СССР, Тбилиси, 1977) и Конференцией ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992) весь мир дифференцировал эти направления образования — на биологическое и образование в области окружающей среды, или экологическое [15; 18]. «Экологическое образование — это не столько раздел биологии, сколько комплексная дисциплина о единстве развития природы и общества, гармоничное единение естественных и гуманитарных наук, опыта природопользования в прошлом и настоящем», записано в «Повестке дня — XXI», которая официально положила начало экологическому образованию для устойчивого развития как мировому образовательному процессу [19].

Современное экологическое образование, как комплексное естественно-научно-социально-гуманитарно-технологическое направление образования, выступает мировоззренческой платформой становления в обществе культуры устойчивого развития. И так же, как биологическое образование, оно имеет собственный объект, предмет и методы познания.

Но, в отличие от биологического, оно является межпредметным (востребующим знания из разных учебных предметов), междисциплинарным (использующим в качестве источников отбора содержания разные науки), аспектным (или сквозным, придающим ценностно-мировоззренческую направленность всему содержанию образования), опережающим и регенеративным. Последний термин был введен Комиссией ЮНЕСКО при подготовке проекта «Образование-2050»). Он означает органическую связь форсайтов образования с исторически сложившимся ядром человеческой культуры — языком, ценностями, традициями, менталитетом народа, которые передаются от поколения к поколению [17].

Согласно Программе развития школы, ее уклад жизни строится вокруг разработки и реализации социально значимых проектов города Салаира (население — 7 тыс. жителей).

Традиции Кузбасса не просто вектор из прошлого в будущее, это прошлое, которое учит будущему. Их включение в содержание образования открывает для учащихся и их родителей смыслы «подсказок из прошлого» — глубинную созвучность традиционных ценностей с ценностями устойчивого развития. На глазах современников формируется единое, устремленное в будущее, культурное пространство региона в условиях реальных, «живых» контактов с теми, кто решал и решает задачи инновационного развития горнорудного региона.

Образовательный процесс не замыкается в стенах школы, а выходит в социум, и не просто выходит в социум, а его преображает, показывая образцы бережного отношения к своей истории, Родине, природе, развертывая волонтерское движение с широким участием общественности.

Такое «человеческое измерение» образования, реализуемое школой, становится нравственной и гражданской прививкой для формирующейся личности на всю последующую жизнь. Население города поддерживает такую работу школы, отмечая, что городок стал явно отличаться от других выросших около рудников населенных пунктов, прежде всего подростковой культурой. В городе в образцовом порядке содержатся места отдыха. Вышли на новый, осознанный и осмысленный уровень и взаимоотношения детей, родителей, учителей, которые все в большей степени начинают регулироваться экологической этикой в виде афоризмов — «зеленых» аксиом [3]. Последние настолько прочно и естественно вошли в мышление и речь педагогов, школьников, родителей, социальных партнеров, что стали своеобразным эсперанто местного

сообщества. Так, о нарушении границ дозволенного (одна из «зеленых» аксиом) напоминает директор, беседуя с родителем; учитель физики, объясняющий школьникам тему давления и упругости материалов; учитель истории, рассказывающий о гибели цивилизации острова Пасхи; учащиеся, исследовавшие историю и причины обезлесения на территории Кемеровской области и т.д.

Прочно вошедшие в образовательный процесс «зеленые» аксиомы, транслируя в доступной форме принципы поведения человека в окружающей его природной и социальной среде, выступают аксиологическими «мостами» между всеми направлениями деятельности школы и местного сообщества. Их значение не только прозрачно и понятно для всех участников, но и побуждает, мотивирует к действию и, что самое важное, несет в себе четкие и однозначные критерии ценностной оценки и ценностного выбора варианта поведения. Это позволило «зеленым» аксиомам занять прочное место в повседневном общении людей местного сообщества.

Педагогическая ценность «зеленых» аксиом, выраженных в форме когнитивных метафор, в том, что они несут в себе и знание, и отношение, и принцип деятельности в окружающей среде в их единстве. Они создают базис непрерывных, сквозных воспитательных линий образовательного пространства, которые придают воспитательной работе школы новое качество. Так, семинар-практикум продемонстрировал опыт непрерывности экологического и патриотического воспитания во всех видах деятельности школы, включая уроки (физики, биологии, истории, обществознания, литературы), просвещение родителей (родительское собрание о воспитании у детей чувства заботы), волонтерскую работу по сохранению культурного и природного наследия родного края и восстановлению нарушенных вследствие горнодобывающей деятельности лесных экосистем около города, а также возможность социального партнерства со Школой устойчивого развития города Донецка.

Инициатива такого партнерства была рождена школьниками Салаира. Предложения детей заключались в том, чтобы высадить на территории Кузбасса и Донбасса дубравы Солидарности, выращенные руками детей Сибири. Дуб в Сибири?! Это была большая, многолетняя исследовательская и практическая работа учащихся Салаирской школы по поиску мест произрастания деревьев дуба, которые крайне редко встречаются в Кемеровской области, по сбору желудей, экспериментированию по

их проращиванию (сначала неудачному) и, наконец, получению большим трудом 70 трехлетних саженцев (достигающих в росте уже 30 см!). Синхронная посадка детьми школ-побратимов молодых дубков в Салаире и Донецке намечена на май.

Обсуждение

Федеральные основные образовательные программы впервые обозначили во всех обязательных учебных предметах сквозной вектор образования для устойчивого развития. Обновленные государственные образовательные стандарты предусмотрели в содержании большой пласт образования для устойчивого развития. Это «осмысление исторического опыта взаимодействия людей с природной и социальной средой»; изучение «идей и концепции устойчивого развития»; опыт «адаптации людей к новым жизненным условиям, значения совместной деятельности для конструктивного ответа на природные и социальные вызовы»; «ориентация на современную систему научных представлений об основных закономерностях развития человека, природы и общества», «взаимосвязях человека с природной и социальной средой»; «применение знаний из области социальных и естественных наук для решения задач в области окружающей среды, планирования поступков и оценки их возможных последствий для окружающей среды»; «повышение уровня экологической культуры», «осознание глобального характера экологических проблем и путей их решения», «активное неприятие действий, приносящих вред окружающей среде»; «осознание своей сопричастности к прошлому, настоящему и будущему своей страны и родного края»; своей «роли как гражданина и потребителя в условиях взаимосвязи природной, технологической и социальной сред», «готовность к участию в практической деятельности экологической направленности»; а также «умение оперировать основными понятиями, терминами и представлениями в области концепции устойчивого развития, анализировать и выявлять взаимосвязь природы, общества и экономики»; «оценивать свои действия с учетом влияния на окружающую среду, достижения целей и преодоления вызовов, возможных глобальных последствий»; «точно, логично выражать свою точку зрения на экологические проблемы» и др. [12].

Согласно ежегодным мониторингам содержания образования для устойчивого развития, организуемым ЮНЕСКО по обобщению хода реализации образования для устойчивого развития в разных странах

мира, основные возникающие у школ проблемы носят этический и педагогический характер. Первые связаны с трудностью присвоения новых этических принципов поведения в окружающей среде, поскольку они еще не стали достоянием общественного сознания. Вторые обусловлены недостаточной разработанностью в дидактике способов встраивания сквозного интегрированного содержания, несущего ценностно-мировоззренческие идеи, в предметное содержание [2; 8].

В Школе устойчивого развития города Салаира для решения этих проблем использованы возможности педагогической аксиоматики и языка когнитивных метафор, разработанные в научной школе Е. Н. Дзятковской [3].

Основы педагогической аксиоматики были заложены еще Я. А. Коменским. Я. С. Турбовской провидчески писал о том, что в условиях глобализации аксиомы педагогики не могут не стать необходимым условием поступательного исторического развития системы отечественного образования [11].

В развитие этих представлений внимание педагогической науки было обращено на ключевое понятие образования для устойчивого развития — экологический императив как аксиому регуляции поведения человека в окружающей его среде. Аксиома — это исходное положение какой-либо теории, которое считается истинным и принимается без доказательства. Императив — это безусловное требование, закон, не имеющий исключений. Экологический императив — это та черта, которую человечеству нельзя переступить ни при каких обстоятельствах, поскольку будет необратимо разрушена экологическая ниша существования человека [7]. Чем определяется экологический императив? Объективными законами природы — Вселенной, планеты Земля, ее биосферы, как сложнейших нелинейных самоорганизующихся систем. Цель современной науки — выявление границ допустимых изменений окружающей среды, прямо или косвенно, непосредственно или отсроченно воздействующих на экологическое качество окружающей среды [6].

Однако реальная практика взаимоотношений людей между собой и с окружающей их природной средой свидетельствует, что они еще не в состоянии реализовать многие формы запретов [14]. Чтобы человек не вышел за «границы допустимой активности» в биосфере, ему необходимо образование. Новая цивилизация должна начаться даже не с новой экономики, а с новых научных знаний и новых образовательных

программ, писал Н. Н. Моисеев [7]. Он считал, что экологическими знаниями, подобно знаниям арифметики, должны обладать все, независимо от специальности и характера работы, места обитания и цвета кожи...

Декомпозиция экологического императива на основе современных научных знаний о закономерностях взаимодействия природы и общества привела к формулировке афоризмов «экологической арифметики», так называемых зеленых аксиом. Это аксиомы «общей среды — общей судьбы — общей ответственности»; границ дозволенного природой; табу сокращения природного и культурного наследия; меры изменения среды; учета дефицитных ресурсов; возможности гармонизации общества и природы, если следовать ее мудрости. Благодаря педагогической аксиоматизации реализуется фундаментальный принцип формирования личности: единство знаний и эмоций, слова и поступка, поступка и ответственности [11]. Опыт школы Салаира доказывает эффективность использования «зеленых» аксиом во всех видах и формах работы организации.

Выводы

Как в отечественной, так и зарубежной педагогике активно разрабатывается теория конструирования единого образовательного пространства. Первые шаги делает понимание соотношения предметного, интегрированного и аспектного (сквозного) содержания, методика встраивания междисциплинарного содержания в предметное. Без решения этих дидактических проблем образование для устойчивого развития может задержаться на этапе «детских болезней», и важное время, если не для выхода из экологического кризиса, то хотя бы для консервации текущего состояния, будет упущено.

Изучение и обобщение опыта работы Школы устойчивого развития позволило выделить основные педагогические условия формирования единого воспитательного пространства. Перечислим их.

- Общая, разделяемая всеми участниками цель работы Школы устойчивого развития как открытой системы — формирование ценностей, мировоззрения и основ культуры устойчивого развития.
- Единый, понимаемый всеми участниками язык (ключевые термины, знаки, символы, образы, метафоры, крылатые фразы, которые могут дополняться в рамках ведомственных мероприятий).

- Современная научная картина мира, формируемая преемственно и непрерывно по уровням образования на основе универсального эволюционизма, связывающего воедино идеи развития космоса, Земли, жизни на Земле, всеобщей эволюции, самоорганизации и возможности гармонизации общества и природы (экологическая арифметика, по Н. Н. Моисееву).
- Культурный и этнокультурный опыт гармонизации отношений общества с природой разных времен и народов, культурная самоидентификация личности.
- Экологическая этика (этика планетарного масштаба, по Н. Н. Моисееву) — опосредованность этических норм экосистемным благом (экологический детерминизм этики), где ключевое понятие — нравственный императив (личности).
- Принципы (не правила!) поведения в окружающей среде — «зеленые» аксиомы.
- Личный осмысленный опыт совместной деятельности в окружающей среде для устойчивого развития.

Положительный опыт Школы устойчивого развития представляет интерес как для педагогической науки, так и для педагогической практики разных регионов страны.

Список источников

1. *Богуславский М. В.* Приобщение обучающихся к духовно-нравственным ценностям в условиях социокультурной образовательной среды // *Ценностные основы развития российского образования: теория и практика. Монография; под ред. В. П. Борисенкова, М. Л. Левицкого.* М.: МАКС Пресс. 2023. С. 334–344.
2. *Гукаленко О. В., Сериков В. В., Ускова И. В.* Приобщение обучающихся к ценностям культуры и культурного наследия российского народа в курсе внеурочной деятельности «Разговоры о важном» // *Серия научно-методических изданий психолого-педагогические рекомендации по организации и проведению курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном».* М., 2022. Т. 3. 27 с.
3. *Дзятковская Е. Н.* Образование для устойчивого развития. Трансдисциплинарность. «Зеленые аксиомы». Культурные концепты. Монография. М.: Экология и образование, 2015. 340 с.
4. *Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н.* Образование для устойчивого развития в условиях единого образовательного пространства // *Ученые записки Забайкальского государственного университета.* 2024. Т. 19, № 1. С. 45–54.
5. *Иванова С. В., Иванов О. Б.* Перспективы развития образования в условиях четвертой промышленной революции // *ЭТАП.* 2019. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-razvitiya-obrazovaniya-v-usloviyah-chetvertoy-promyshlennoy-revoljutsii> (дата обращения: 25.02.2024).
6. *Караков П. С.* Космические воззрения Н. Н. Моисеева и их место в русском космизме // *Журнал Белорусского государственного университета. Социология.* 2019. № 3. С. 32–39.
7. *Моисеев Н. Н.* Еще раз о проблеме коэволюции // *Экология и жизнь.* 1998. № 2. С. 24–28.

Опыт конструирования единого образовательного пространства... |

8. Осмоловская И. М., Ускова И. В. О ходе внедрения ФГОС: эмпирическое исследование // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 23–36.

9. Пустовалова В. В., Осипова О. А., Казадаева Т. В. Азбука работы с «зеленой аксиомой» (настоящая книга для учителя). Серия «Зеленая аксиома»; под ред. Е. Н. Дзятковской. М.: Перо, 2018. 168 с.

10. Сериков В. В. Ценностно-смысловые аспекты воспитания гармонично развитой личности на основе традиционных российских ценностей / В сб. «Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям в ходе внеурочной деятельности: методология и практика». Сборник докладов и тезисов участников круглых столов. ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». М., 2022. С. 18–26.

11. Турбовской Я. С. Педагогическая аксиоматика как фундаментальная востребованность времени // Философия образования. 2013. 3 (48). С. 98–132.

12. Федеральная образовательная программа основного общего образования. Приказ Министерства просвещения РФ от 16 ноября 2022 г. № 993 «Об утверждении Федеральной образовательной программы основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405897655/?ysclid=lto4uy4aar503017113> (дата обращения: 15.02.2024).

13. Dessein J., Soini K., Birkeland I., et al. Culture in, for and as Sustainable Development. Conclusions of COST Action IS1007 Investigating Cultural Sustainability // COST Action IS1007 Investigating Cultural Sustainability (2011–2015). INVESTIGATING CULTURAL SUSTAINABILITY. Cultural Sustainability and Regional Development. Publisher: University of Jyväskylä. 2015. DOI: 10.13140/RG.2.1.3380.7844.

14. Education for sustainable development: a roadmap / UNESCO. 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802> (дата обращения: 15.02.2024).

15. Facer K. Futures in education: Towards an ethical practice. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report (forthcoming, 2021) UNESCO. Paris, France, 2021. 29 p.

16. International Commission on the Futures of Education Progress Update Magress Update March 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/2021-consultations> (дата обращения: 15.02.2024).

17. Sayamov Y. N. Human security as a global problem // International Affairs. 2021. Vol. 67, no. 2. P. 8–17.

18. Tbilisi Declaration (1977) Intergovernmental Conference on Environmental Education organised by Unesco in cooperation with UNEP Tbilisi (USSR) 14–26 October 1977 ED/MD/49 PARIS, April 1978. 101 p.

19. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Sustainable Development Knowledge Platform [Электронный ресурс]. URL: <https://web.archive.org/web/20171205210925/https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (дата обращения: 15.02.2024).

References

1. Boguslavskij M. V. Priobshhenie obuchajushhihsja k duhovno-nravstvennym cennostjam v uslovijah sociokul'turnoj obrazovatel'noj sredy // Cennostnye osnovy razvitija rossijskogo obrazovanija: teorija i praktika. Monografija; pod red. V. P. Borisenkova, M. L. Levickovogo. M.: MAKSS Press. 2023. S. 334–344. [In Rus].
2. Gukalenko O. V., Serikov V. V., Uskova I. V. Priobshhenie obuchajushhihsja k cennostjam kul'tury i kul'turnogo nasledija rossijskogo naroda v kurse vneurochnoj dejatel'nosti «Razgovory o vazhnom» // Serija nauchno-metodicheskikh izdanij psihologo-pedagogicheskie rekomendacii po organizacii i provedeniju kursa vneurochnoj dejatel'nosti «Razgovory o vazhnom». M., 2022. T. 3. 27 s. [In Rus].
3. Dzjatkovskaja E. N. Obrazovanie dlja ustojchivogo razvitija. Transdisciplinarnost'. «Zelenye aksiomy». Kul'turnye koncepty. Monografija. M.: Jekologija i obrazovanie, 2015. 340 s. [In Rus].
4. Dzjatkovskaja E. N., Zahlebnij A. N. Obrazovanie dlja ustojchivogo razvitija v uslovijah edinogo obrazovatel'nogo prostranstva // Uchenye zapiski Zabajkalskogo gosudarstvennogo universiteta. 2024. T. 19, № 1. S. 45–54. [In Rus].
5. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Perspektivy razvitija obrazovanija v uslovijah chetvertoj promyshlennoj revoljucii // JeTAP. 2019. № 6 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspe>

- ktivny-razvitiya-obrazovaniya-v-usloviyah-chetvertoy-promyshlennoy-revoljutsii (data obrashhenija: 25.02.2024). [In Rus].
6. *Karakov P. S.* Kosmicheskie vozzrenija N. N. Moiseeva i ih mesto v russkom kosmizme // Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Sociologija. 2019. № 3. S. 32–39. [In Rus].
 7. *Moiseev N. N.* Eshhe raz o probleme kojejvoljucii // Jekologija i zhizn'. 1998. № 2. S. 24–28. [In Rus].
 8. *Osmolovskaja I. M., Uskova I. V.* O hode vnedrenija FGOS: jempiricheskoe issledovanie // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2023. T. 1, № 6 (96). S. 23–36. [In Rus].
 9. *Pustovalova V. V., Osipova O. A., Kazadaeva T. V.* Azbuka raboty s «zelenoj aksiomoj» (nastol'naja kniga dlja uchitelja). Serija «Zelenaja aksioma»; pod red. E. N. Dzjatkovskoj. M.: Pero, 2018. 168 s. [In Rus].
 10. *Serikov V. V.* Cennostno-smyslovye aspekty vospitaniya garmonichno razvitoj lichnosti na osnove tradicionnyh rossijskih cennostej / V sb. «Priobshhenie uchashhihsja k tradicionnym rossijskim cennostjam v hode vneurochnoj dejatel'nosti: metodologija i praktika». Sbornik dokladov i tezisov uchastnikov kruglyh stolov. FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO». M., 2022. S. 18–26. [In Rus].
 11. *Turbovskej Ja. S.* Pedagogicheskaja aksiomatika kak fundamental'naja vobrebovannost' vremeni // Filosofija obrazovaniya. 2013. 3 (48). S. 98–132. [In Rus].
 12. Federal'naja obrazovatel'naja programma osnovnogo obshhego obrazovaniya. Prikaz Ministerstva prosveshhenija RF ot 16 nojabrja 2022 g. № 993 «Ob utverzhdenii Federal'noj obrazovatel'noj programmy osnovnogo obshhego obrazovaniya» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405897655/?ysclid=to4uy4aap503017113> (data obrashhenija: 15.02.2024). [In Rus].
 13. *Dessein J., Soini K., Birkeland I., et al.* Culture in, for and as Sustainable Development. Conclusions of COST Action IS1007 Investigating Cultural Sustainability // COST Action IS1007 Investigating Cultural Sustainability (2011–2015). INVESTIGATING CULTURAL SUSTAINABILITY. Cultural Sustainability and Regional Development. Publisher: University of Jyväskylä. 2015. DOI: 10.13140/RG.2.1.3380.7844.
 14. Education for sustainable development: a roadmap / UNESCO. 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802> (дата обращения: 15.02.2024).
 15. *Facer K.* Futures in education: Towards an ethical practice. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report (forthcoming, 2021) UNESCO. Paris, France, 2021. 29 p.
 16. International Commission on the Futures of Education Progress Update Magress Update March 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/2021-consultations> (дата обращения: 15.02.2024).
 17. *Sayamov Y. N.* Human security as a global problem // International Affairs. 2021. Vol. 67, no. 2. P. 8–17.
 18. Tbilisi Declaration (1977) Intergovernmental Conference on Environmental Education organlied by Unesco in cooperation with UNEP Tbilisi (USSR) 14–26 October 1977 ED/MD/49 PARIS, April 1978. 101 p.
 19. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Sustainable Development Knowledge Platform [Электронный ресурс]. URL: [sustainabledevelopment.un.org](https://web.archive.org/web/20171205210925/https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld). Available at: <https://web.archive.org/web/20171205210925/https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (дата обращения: 15.02.2024).

Информация об авторах

Е. Н. Дзятковская — доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории общей и профессиональной дидактики

Л. А. Вагайцева — директор МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25 г. Салаира»

В. В. Пустовалова — кандидат педагогических наук, координатор партнерства «Учимся жить устойчиво в глобальном мире!», директор Муниципального автономного учреждения информационно-методического центра г. Томска

Е. Г. Прекина — кандидат педагогических наук, отличник народного просвещения, методист МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25 г. Салаира»

Information about the authors

E. N. Dzyatkovskaya — Dr. Sc. (Biology), Professor, Leading Researcher of the Laboratory of General and Professional Didactics

L. A. Vagaitseva — Honorary Worker of General Education; Honorary Citizen of Russia Director of the municipal budgetary general education institution “Secondary General Education School No. 25 in Salair”

V. V. Pustovalova — PhD (Education), coordinator of the partnership “Learning to Live Sustainably in a Global World!”, director of the municipal autonomous institution of the Information and Methodological Center of Tomsk

E. G. Prekina — PhD (Education), methodologist of the municipal budgetary general education institution “Secondary General Education School No. 25 in Salair”

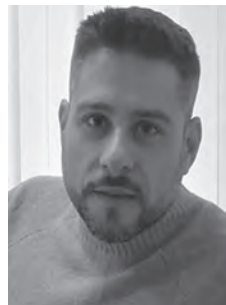
Статья поступила в редакцию 26.02.2024; одобрена после рецензирования 12.03.2024; принята к публикации 23.04.2024.

The article was submitted 26.02.2024; approved after reviewing 12.03.2024; accepted for publication 23.04.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 113–129
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 3 (99). P. 113–129.

Научная статья
УДК 372.881.1
doi: 10.24412/2224–0772–2024–99–113–129

ЭМОЦИОНАЛЬНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ШКОЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН



С. В. Чернышов

Сергей Викторович Чернышов
Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия, Chernish25@yandex.ru

Аннотация. Настоящая статья поднимает проблему эмоционального развития школьников средствами иностранного языка и имеет целью рассмотрение требований к среде школьного иноязычного образования, которые обеспечивают возможность реализации эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам. Главными целями такого вида обучения рассматриваются развитие иноязычных эмотивных языковых и речевых способностей как компонентов эмоционального интеллекта учащихся и воспитание у них высших чувств в процессе эмоционального восприятия фактов родной и иноязычной культур. Отсюда в исследовании выделена и описана эмоционально-развивающая среда школьного иноязычного образования, которая определяется в исследовании как система факторов и условий психологического, педагогического, языкового, социального и культурного планов, а также возможностей для удовлетворения учащимися разнообразных потребностей, обеспечивающих поступательное развитие их эмоциональной сферы, эмотивных языковых и речевых способностей в процессе овладения иноязычной

Эмоционально-развивающая среда школьного... |

речевой деятельностью на уроке иностранного языка в школе. Такая среда обладает как общими, так и специфическими свойствами, создающими основу для реализации предлагаемого вида обучения в школе. В качестве общих свойств такой образовательной среды рассматривается следующее: 1) активность; 2) широта; 3) открытость; 4) интенсивность; 5) продуктивность; 6) социальная активность; 7) осознаваемость; 8) природосообразность; 9) культуросообразность; 10) мотивогенность; 11) диалогичность; 12) аутентичность. К специфическим свойствам описываемой среды в исследовании отнесены: 1) эмоциональность; 2) эмоционально-личностное благополучие; 3) эмоциональная безопасность; 4) эмоциональная экологичность; 5) эмоциональная заразительность.

Ключевые слова: эмоции и чувства, эмоциональный интеллект, иноязычные эмотивные языковые и речевые способности, эмоционально-развивающее школьное иноязычное образование, эмоционально-развивающая среда школьного иноязычного образования, условия обучения иностранному языку

Для цитирования: Чернышов С. В. Эмоционально-развивающая среда школьного иноязычного образования как методический феномен // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 113–129. doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-113-129

Original article

EMOTIONAL AND DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT OF SCHOOL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AS A METHODOLOGICAL PHENOMENON

Sergej V. Chernyшов
Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, Chernish25@yandex.ru

Abstract. This article raises the problem of the emotional development of schoolchildren through the means of a foreign language and aims to consider the requirements for the environment of school foreign language education, which provide the opportunity to implement emotional and developmental teaching of foreign languages. The main goals of this type of education are the development of foreign language emotive language and speech abilities as components of the emotional intelligence of students and the cultivation of higher feelings in them in the process of emotional perception of the facts of native and foreign cultures. Hence, the study separately identifies and describes the emotional and developmental environment of school foreign language education, which is defined in the study as a system of factors and conditions of psychological, pedagogical, linguistic, social and cultural plans, as well as opportunities for students to satisfy various needs, ensuring the progressive

development of the emotional sphere of the students, their emotive language and speech abilities in the process of mastering foreign language speech activity in a foreign language lesson at school. It has both general and specific properties that create the basis for the implementation of the proposed type of learning at school. The following are considered as general properties of such an educational environment: 1) activity, 2) breadth, 3) openness, 4) intensity, 5) productivity, 6) social activity, 7) awareness, 8) natural conformity, 9) cultural conformity, 10) motivation, 11) dialogicity, 12) authenticity. The specific properties of the described environment in the study include: emotionality, 2) emotional and personal well-being, 3) emotional safety, 4) emotional environmental friendliness, 5) emotional contagiousness.

Keywords: emotions and feelings, emotional intelligence, foreign language emotive language and speech abilities, emotional and developmental school foreign language education, emotional and developmental environment of school foreign language education, conditions for teaching a foreign language

For citation: Chernyshov S. V. Emotional and developmental environment of school foreign language education as a methodological phenomenon. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(3): 113–129. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-113-129

Проблема и цель исследования

В настоящее время проблема эмоционального развития детей осознается всем педагогическим сообществом. Особенно остро данная проблема встает в условиях цифровизации общества, когда ребенок становится ограниченным в возможности полноценно развиваться в эмоциональном плане из-за стремительного погружения в цифровую реальность и сокращения времени на межличностное взаимодействие с родителями, учителями и сверстниками.

Часы, проводимые ребенком с другими людьми и обеспечивающие восприятие, понимание, обмен, выражение и контроль эмоций, катастрофически сокращаются, что влечет за собой замедление, а в некоторых случаях и появление патологий развития эмоциональной сферы у современных школьников.

Исследования в области медицины, психологии и педагогики (Е. Ю. Брель, Е. И. Изотова, Т. А. Нестик, Е. А. Сергиенко, Г. В. Солдатова, Л. В. Тарабакина, О. С. Юткина) фиксируют существенные проблемы с эмоциональной сферой у учащихся: рост количества детей, страдающих алекситимией, депрессивными и тревожными настроениями; появление у школьников технофилии и технофобии, имеющих отрицательные

эмоциональные компоненты [15].

Достижения отечественной и зарубежной психологии (В. К. Вилюнас, Л. С. Выготский, Б. И. Додонов, К. Изард, А. В. Запорожец, А. Н. Лук, А. Р. Лурия, Я. Рейковский, С. Л. Рубинштейн, П. В. Симонов) доказывают, что эмоциональная сфера имеет решающее значение для развития когнитивных способностей ребенка. Под влиянием эмоций у ребенка развиваются различные виды памяти, происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, существенно изменяется и становится устойчивой волевая сфера деятельности, развивается произвольность и устойчивость внимания, расширяется совокупность учебных мотивов, влияющих на объем и качество усвоения нового материала, растет уровень самостоятельности и автономности при осуществлении познавательной деятельности.

Эмоции оказывают существенное влияние на духовное развитие школьника, определяя направленность всей его потребностной сферы (Л. И. Божович, В. В. Лебединский, С. Л. Рубинштейн) и формируя взгляды и настроения по отношению к тем или иным сторонам окружающей действительности. Постоянно возникающие у ребенка в процессе онтогенеза эмоциональные оценки фактов родной и иноязычной культуры обеспечивают их дифференциацию и категоризацию, служат основой становления разноуровневой системы ценностей.

Все чаще фиксируемые учеными проблемы с эмоциональной сферой у ребенка существенно тормозят его когнитивное и духовное развитие, создают непреодолимые препятствия к эффективному межличностному взаимодействию в современном информационном обществе, в том числе и при использовании иностранного языка как средства иноязычного общения.

Одним из решений обозначенной проблемы может быть внедрение в практику преподавания в школе эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам.

Эмоционально-развивающее обучение иностранным языкам представляет собой социально и индивидуально обусловленный способ, процесс и результат эмоционального, коммуникативного, когнитивного и духовно-нравственного развития учащегося, имеющего целью воспитание у него высших чувств, развитие эмотивных языковых и речевых способностей, формирование учебно-познавательной мотивации, эмоциональной рефлексии, эмоциональной саморегуляции и эмпатии

в ходе приобретения школьниками иноязычного эмоционального опыта общения [18 (а), с. 54].

Такой вид обучения призван восполнить недостатки современного иноязычного образования в аспекте развития эмоциональной сферы учащихся и их эмоционального интеллекта средствами иностранного языка и реализуется при условии создания особых условий образовательной среды в школе.

Настоящая статья имеет целью описание требований к среде школьного иноязычного образования при реализации эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам в школе, способствующего позитивному и эффективному иноязычному общению учащихся как в учебных условиях, так и при организации межкультурного диалога.

Методология и методы исследования

В процессе исследования использовались методы изучения педагогической, психологической и методической литературы; опрос учащихся; анкетирование учителей иностранного языка по проблеме выбора методического инструментария, обеспечивающего эмоциональное развитие учащихся на уроке иностранного языка; наблюдение за образовательным процессом в школе на разных ступенях обучения; анализ эмпирических исследований, описывающих проблемы функционирования эмоциональной сферы современных школьников; моделирование эмоционально-развивающей среды школьного иноязычного образования в единстве общих и специфических свойств, определяющих успешность реализации эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам.

Результаты исследования

В самом общем виде «среда есть средоточие природных, исторических, религиозных, культурных, материальных, социальных условий, в которых люди живут, учатся, трудятся» [4, с. 9].

Ю. С. Мануйлов рассматривает среду с функциональной точки зрения, определяя ее как то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие [12, с. 23].

Проведенный нами анализ педагогической литературы, посвященной раскрытию структуры и содержания образовательной среды в теоретическом и прикладном аспектах (И. А. Баева, Н. М. Борытко, Ю. С. Мануйлов, Л. В. Мардахаев, М. П. Нечаев, Л. И. Новикова, И. Д. Фрумин, В. В. Рубцов,

В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин), позволяет сделать вывод о том, что большинство исследователей рассматривает образовательную среду как систему самых разнообразных условий (психологических, педагогических, социальных, культурных и др.), факторов (материальных, пространственно-предметных, педагогических, психологических, социально-культурных и др.) и возможностей, которые оказывают существенное влияние на характер и результат образовательного процесса.

Так, В. А. Ясвин определяет образовательную среду (или среду образования) как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [25, с. 13]. Она есть условие и фактор системы подготовки учащихся к самостоятельной жизни [13].

Исследователи по-разному видят структуру рассматриваемого феномена. В настоящей работе мы будем придерживаться принятой большинством исследователей трехкомпонентной структуры образовательной среды, предлагаемой В. А. Ясвиным. К этим трем компонентам исследователь относит: 1) социальный (человеческий фактор); 2) пространственно-предметный (физическое окружение); 3) организационно-технологический (программа обучения) [26, с. 16].

Проведенный нами анализ педагогических работ (Ю. С. Мануйлов, И. И. Сулима, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин), описывающих теорию образовательной среды, утверждает нас в том, что среда школьного иноязычного образования представляет систему факторов и условий психологического, педагогического, языкового, социального и культурного планов, а также возможностей для удовлетворения учащимися разнообразных потребностей, в той или иной степени способствующую развитию школьника в процессе овладения им учебной и иноязычной речевой видами деятельности.

Такая среда выступает важной составляющей образовательной среды школы, она задает своеобразную систему координат, опосредуя цели, задачи, содержание и организацию школьного иноязычного образования, определяет траекторию развития школьника в процессе овладения им иностранным языком.

Есть все основания выделить в среде школьного иноязычного образования следующие уровни: 1) среда начального школьного иноязычного образования; 2) среда основного общего иноязычного образования;

3) среда среднего общего иноязычного образования.

Среда школьного иноязычного образования выступает частью образовательной среды школы, поэтому она имеет ту же структурную организацию и те же параметры эффективности ее функционирования, к которым В. А. Ясвин относит: 1) гетерогенность; 2) сложность; 3) связность функциональных зон; 4) гибкость; 5) управляемость; 6) обеспечение символической функции; 7) индивидуализированность; 8) аутентичность [26, с. 305–306].

Общим критерием эффективности среды школьного иноязычного образования выступает то, насколько через речевую и учебную виды деятельности она обеспечивает динамичное движение от содержащихся в ней ценностей и переживаний (внешний план) к личностным ценностям и переживаниям ребенка (внутренний план), определяющим впоследствии систему его личностных смыслов, установок и коммуникативное поведение школьника в целом в условиях реального иноязычного общения.

Содержание каждого из компонентов среды школьного иноязычного образования характеризуется совокупностью условий, факторов и возможностей, обусловленными основной направленностью данной системы на развитие школьника посредством обучения специфическому виду деятельности — иноязычной речевой деятельности.

Условия, факторы и возможности среды школьного иноязычного образования, составляющие содержание ее социального и пространственно-предметного компонентов, варьируются в зависимости от содержания организационно-технологического компонента данной системы, в качестве которого выступает та или иная развивающая методическая система (например, методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования З. Н. Никитенко, социально-развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе М. А. Ариян).

В работах методистов доказано, что система развивающего обучения иностранным языкам определяет направленность среды иноязычного образования [1; 10; 14; 20], отсюда могут быть различные номинации образовательных сред: лично-развивающая среда начального иноязычного образования, социально-развивающая среда школьного иноязычного образования и т.д.

С учетом направленности описываемой среды школьного иноязыч-

ного образования на эмоциональное развитие учащихся мы полагаем возможным вести речь об эмоционально-развивающей среде школьного иноязычного образования, которую мы определяем как систему факторов и условий психологического, педагогического, языкового, социального и культурного планов, а также возможностей для удовлетворения учащимися разнообразных потребностей, обеспечивающую поступательное развитие эмоциональной сферы школьника, его эмотивных языковых и речевых способностей, составляющих его эмоциональный интеллект, в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью и, в частности, иноязычным эмоциональным опытом общения на уроке иностранного языка в школе.

Эмоционально-развивающая среда школьного иноязычного образования обладает общими (присущими любой развивающей среде иноязычного образования) и специфическими (обусловленными особой направленностью данной среды) свойствами.

К общим свойствам эмоционально-развивающей среды школьного иноязычного образования мы относим следующее: 1) активность; 2) широту; 3) открытость; 4) интенсивность; 5) продуктивность; 6) социальную активность; 7) осознаваемость; 8) природосообразность; 9) культуросообразность; 10) мотивогенность; 11) диалогичность; 12) аутентичность.

В качестве специфических свойств эмоционально-развивающей среды мы рассматриваем следующее: 1) эмоциональность; 2) эмоционально-личностное благополучие; 3) эмоциональную безопасность; 4) эмоциональную экологичность; 5) эмоциональную заразительность. С учетом предлагаемого вида обучения иностранным языкам и ограничений по объему статьи остановимся на характеристике специфических свойств эмоционально-развивающей среды школьного иноязычного образования.

Эмоциональность как характеристика такой среды поддерживается оптимальным соотношением в ней эмоционального и рационального компонентов [26, с. 104]. Она создается за счет: 1) положительного эмоционального климата на уроке; 2) эмоционального содержания педагогического общения (приветливого тона, широкого использования эмотивных вербальных и невербальных средств похвалы учащихся, остроумных замечаний учителя, юмора и др.) [21]; 3) использования разнообразных средств наглядности, и прежде всего художественно-

изобразительной наглядности, представляющей яркие эмоциональные образы окружающей действительности; 4) разумного применения ИКТ на уроке [7]; 5) создания творческой и непринужденной атмосферы на уроке; 6) предоставления возможностей школьнику для самовыражения и самореализации в творческих видах деятельности.

Эмоциональность как свойство среды должна обеспечивать умеренное проявление эмоций учащимися, поскольку в иноязычной речевой деятельности одинаково нежелательны и слишком слабое, и слишком сильное эмоциональное возбуждение. Как писала Н. П. Бехтерева, «большая радость и особенно большая печаль могут нарушить нормальное течение мыслительных процессов» [6, с. 50].

Еще одним специфическим свойством эмоционально-развивающей среды школьного иноязычного образования выступает эмоционально-личностное благополучие как значимый компонент психологического благополучия школьника [11].

По определению Л. В. Карапетян, эмоционально-личностное благополучие представляет собой «целостное экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним миром, возникающее в процессе жизни, деятельности и общения человека» [9].

Исследователь выделяет следующие параметры эмоционально-личностного благополучия: счастье, везение, оптимизм, успешность, компетентность, надежность, пессимизм, несчастьливость, зависть [8, с. 17–19]. Последние три параметра характеризуют эмоционально-личностное неблагополучие [8, с. 20].

Эмоционально-личностное благополучие как свойство эмоционально-развивающей среды школьного иноязычного образования реализуется при соблюдении такого значимого условия обучения, как положительный эмоциональный климат [27; 30].

Положительный эмоциональный климат на уроке создает условия сотрудничества, способствует поддержанию активности учащихся, направляет внимание школьников на содержание иноязычной речевой деятельности, обеспечивает высокий уровень мотивации. Такой климат обеспечивается за счет особой организации педагогического общения на уроке, постоянного включения учащихся в решение речемыслительных задач в разнообразных ситуациях иноязычного общения, игровых форм подачи языкового и речевого материала, постоянной смены организационных форм работы на уроке и др.

Эмоционально-личностное благополучие также достигается за счет строгого учета функционирования мотивационной сферы ребенка, его потребностей и интересов, отбора тем и ситуаций, вызывающих наибольший эмоциональный отклик у учащихся, а также выбора методического инструментария, отвечающего возрастным и индивидуальным особенностям функционирования эмоциональной сферы школьников.

Результаты проведенных нами бесед с учащимися школы в ходе методического эксперимента по проверке эффективности эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам показали, что для начальной школы такими темами выступают: подарки на праздники, любимые блюда и продукты, уход за домашним питомцем, школьные предметы и путешествия с родителями.

Наиболее эмоционально заостренными темами для подростков являются такие темы, как взаимоотношения с друзьями, родителями и учителями, внешность и характер человека, путешествия и здоровый образ жизни.

Наибольший эмоциональный отклик у старшеклассников вызывают такие темы, как сдача государственных экзаменов, трудоустройство, выбор будущей профессии, духовно-нравственные ценности, участие в различных социальных процессах в обществе.

Результаты проведенного нами анкетирования учителей иностранного языка (73 респондента) в рамках проведения указанного выше методического эксперимента показывают, что они не всегда грамотно и в соответствии с особенностями функционирования эмоциональной сферы ребенка выбирают методический инструментарий, что не способствует эмоционально-личностному благополучию, приводит к безразличию, отрешенности школьников от содержания иноязычной речевой деятельности на уроке.

С учетом ограниченного эмоционального опыта у младших школьников основу эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам в начальной школе должны составлять эмоциональные языковые и речевые игры, работа с песней эмоционального содержания, реализующей эмоциональную и здоровьесберегающую функции, чтение небольших дидактизированных или адаптированных аутентичных эмотивных текстов нравственного и проблемного содержания с последующим их обсуждением и инсценированием, а также широкое использование различных видов детского художественного творчества (лепка, рисование,

игра на музыкальных инструментах, создание поделок, приложений) сопряжено с овладением школьниками эмотивным аспектом иностранного языка [17; 22].

Основными методическими инструментами эмоционального развития учащихся основной школы выступают: 1) искусственные и проблемные эмоциональные учебно-речевые ситуации общения; 2) эмоциональные проектные задания; 3) работа над художественными текстами, в частности поэтическими произведениями, обладающими большим эмотиогенным потенциалом [19 б].

К основным методическим средствам реализации эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам в старшей школе мы относим: 1) деловую игру, которая выполняет прежде всего эмоционально-воспитательную функцию, позволяет учащимся выражать эмоции в ситуациях эмоционального профессионального общения и характеризуется достижением эмоционально-ценностного результата иноязычного общения (оказание эмоциональной поддержки, принятие волевого решения, разрешение конфликтной ситуации); 2) дебаты; 3) интервью; 4) дискуссию; 5) эвристическую беседу; 6) ведение блога; 7) написание сочинения и эссе; 8) проектные задания на эмоционально заостренные темы; 9) работу над эмотивными текстами разных жанров и стилей [1; 23].

Особое значение для поддержания эмоционально-личностного благополучия школьников имеет проявление субъектами образовательного процесса эмпатии, позволяющей почувствовать каждому ученику себя значимым и нужным в ученическом коллективе, предоставляющей учащимся возможность поделиться своими личными переживаниями, испытываемыми по отношению к различным предметам и явлениям действительности.

Результаты экспериментальных исследований показывают, что между эмпатией и эмоциональной регуляцией существует линейная связь [28]. Однако необходимо отметить, что эмпатия как важная положительная характеристика межличностного общения может повышать риск депрессии и тревоги, когда она присутствует на экстремальных уровнях и в сочетании с определенными индивидуальными характеристиками приводит к появлению чувства вины [29].

Не менее важным свойством эмоционально-развивающей среды школьного иноязычного образования выступает эмоциональная безопасность. Она является одним из компонентов психологической безо-

пасности образовательной среды [2; 3].

Т. Н. Березина определяет эмоциональную безопасность образовательной среды как «состояние, которое предполагает возникновение у ее субъектов подлинных положительных (радость, удовольствие, интерес) или нейтральных эмоций (в зависимости от ситуации) и отсутствие при этом подлинных негативных эмоций (гнева, страха или отвращения)» [5, с. 53].

В процессе эмоционально-развивающего обучения иностранному языку учитель моделирует различные условия аутентичного эмоционального общения, сопровождающиеся в том числе и негативными эмоциями (посещение врача с жалобами на проблемы со здоровьем, написание письма-жалобы на действия местного муниципалитета, выражение глубокого сочувствия ввиду невозможности поехать к своему другу в другую страну и др.), но такие отрицательные эмоции не являются подлинными. Включение их в содержание образовательного процесса по иностранному языку способствует формированию стрессоустойчивости учащихся в реальных эмоциональных ситуациях иноязычного общения, позволяет закреплять нормы и положительные паттерны коммуникативного поведения в них.

Другое дело, когда у ребенка есть реальные проблемы со здоровьем, во взаимоотношениях с родителями, сверстниками, учителями. Такие проблемы и сопровождающие их негативные эмоции не должны становиться предметом открытого обсуждения на уроке, поскольку они создают психологические риски для школьника и закономерно трансформируются в негативную оценку самого себя, своих способностей и возможностей.

Еще одним важным свойством эмоционально-развивающей среды выступает эмоциональная экологичность.

Как отмечает В. И. Шаховский, «переживание конкретной эмоции всегда сопровождается психосоматическими коррелятами, что имплицитно подразумевает невозможность рассмотрения сферы эмоционального в отрыве от ее влияния на здоровье (психическое и физическое)» [24].

Та или иная эмоция номинируется, описывается и выражается прежде всего эмотивными средствами языка. Отсюда прослеживается связь между формой экспликации эмоции, ее психосоматическими проявлениями и здоровьем ребенка в целом.

Изучение данных взаимосвязей является предметом отдельной меж-

дисциплинарной области научного знания — эмотивной лингвоэкологии, которая зародилась в недрах лингвистической экологии.

Как отмечает Н. Н. Трошина, «становление эмотивной лингвоэкологии является ответом на явное усиление эмоциональности и агрессивности общения во всех сферах жизни — от бытовой до официальной и профессиональной» [16, с. 155]. Эмотивная лингвоэкология рассматривает эмотивные языковые единицы, речевые акты с позиции коммуникативной этики.

Эмоциональная экологичность как свойство рассматриваемой среды связана с учетом влияния характера выражения эмоций учащимися средствами иностранного языка и их внутренним психосоматическим состоянием.

Неуместные аффективы, появление которых в содержании педагогического общения на уроке связано прежде всего с просмотром учащимися аутентичных фильмов на изучаемом языке, выступают маркерами неэкологичной коммуникации, порождающей отрицательные эмоции и влекущей за собой со временем проблемы с психологическим здоровьем у школьников.

Эмоциональная заразительность как свойство рассматриваемой среды базируется на психологическом механизме эмоционального заражения, то есть способности человека воспринимать эмоции других людей и реагировать на них схожим образом. Эмоциональное заражение может происходить на уровне мимики, языка тела, позы и голоса. Отсюда значимость постоянной экспликации эмоций учителем в содержании педагогического общения на уроке иностранного языка посредством различных эмотивных вербальных и невербальных средств иноязычной эмотивной коммуникации.

Заключение

В рамках разработанной нами методической системы эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам описанные выше свойства и обеспечивающие их условия, факторы и возможности эмоционально-развивающей среды школьного иноязычного образования рассматриваются как требования, необходимые для достижения значимого положительного результата в развитии эмоциональной сферы и эмоционального интеллекта школьников.

Эмоционально-развивающая среда школьного иноязычного об-

разования создается и поддерживается учителем в образовательном процессе в ходе реализации технологии эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам, которая призвана формировать у учащихся совокупность речевых навыков и умений эмоционального плана, воспитывать высшие чувства в процессе познания и эмоциональной оценки фактов родной и иноязычной действительности.

Список источников

1. *Ариян М. А.* Социально-развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе: проектирование и реализация: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дис. ... докт. пед. наук. Нижний Новгород, 2009. 378 с.
2. *Баева И. А., Семикин В. В.* Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. Т. 5, № 12. С. 7–19.
3. *Баева И. А.* Личностные ресурсы психологической безопасности подростков и молодежи в образовательной среде / И. А. Баева, Л. А. Гаязова, И. В. Кондакова // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 3. С. 482–497.
4. *Белозерцев Е. П.* Липецкая область — уникальная духовная и культурно-образовательная среда // Культурно-образовательная среда: история, современность, перспективы развития: сб. материалов науч.-практ. конф. вузов России. Елец. Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2002. С. 8–12.
5. *Березина Т. Н.* Формирование эмоциональной безопасности образовательной среды (психолого-педагогические аспекты) // Современное образование. 2015. № 1. С. 53–68.
6. *Бехтерева Н. П.* Магия мозга и лабиринты жизни. СПб.: Изд-во «Нотабене», 1999. 205 с.
7. *Горобинская Н. В.* Современные информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам: учебно-методическое пособие / Н. В. Горобинская, И. В. Трешина, С. В. Чернышов. М.: МПГУ, 2023. 140 с.
8. *Карапетян Л. В.* Психологическая концепция эмоционально-личностного благополучия: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: автореф. дис. ... докт. псих. наук. Екатеринбург, 2019. 48 с.
9. *Карапетян Л. В.* Эмоционально-личностное благополучие как предиктор субъективной успешности трудящихся // Организационная психология. 2021. Т. 11, № 1. С. 65–92.
10. *Коряковцева Н. Ф.* Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимися на базе развития продуктивной учебной деятельности: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)»: дис. ... докт. пед. наук. М., 2003. 429 с.
11. *Лактионова Е. Б., Тузова А. С.* К проблеме психологического благополучия субъектов образовательной среды // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии / Сб. ст. по матер. Межд. науч.-практ. конф. 2019. С. 302–306.
12. *Мануйлов Ю. С.* Средовой подход в воспитании. М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. 157 с.
13. *Мардахаев Л. В.* Социальная педагогика: педагогика среды: учебник для студентов средних и высших учебных заведений. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2019. 299 с.
14. *Никитенко З. Н.* Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дис. ... докт. пед. наук. М., 2014. 435 с.
15. *Солдатова Г. У., Войскунский А. Е.* Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. № 18 (3). С. 431–450.

16. Трошина Н. Н. Эмотивная лингвоэкология и проблемы русскоязычной речевой коммуникации // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. 2020. № 4. С. 152–164.
17. Чернышов С. В. Иноязычная песня как средство формирования эмоционального опыта младших школьников // Иностранные языки в школе. 2020. № 11. С. 52–60.
18. Чернышов С. В. Школьное иноязычное образование в эмоциональном измерении // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 49–64.
19. Чернышов С. В. Формирование иноязычного эмоционального опыта общения в основной школе // Иностранные языки в школе. 2023. № 9. С. 35–43.
20. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дис. ... докт. пед. наук. Нижний Новгород, 2005. 537 с.
21. Шамов А. Н. Деятельность учителя иностранного языка по обучению лексической стороне речи в школе и подготовка к ней студентов бакалавриата // Иностранные языки в школе. 2022. № 8. С. 13–21.
22. Шамов А. Н. Учебная деятельность преподавателя начальной школы на уроках иностранного языка: ее специфика и особенности // Нижегородское образование. 2022. № 5. С. 74–83.
23. Шамов А. Н. Военное учебное материала в контексте когнитивного развития школьников // Иностранные языки в школе. 2017. № 9. С. 2–10.
24. Шаховский В. И. Эмотивная лингвоэкология: комплексный подход к изучению языка, речевой деятельности и человека // Вопросы психолингвистики. 2014. № 19. С. 13–21.
25. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
26. Ясвин В. А. Школьное средоведение и педагогическое средотворение. Экспертно-проектный практикум. М.: Просвещение, 2020. 142 с.
27. Brown J. L. Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4rs program // Journal of Educational Psychology. 2010. No. 102 (1). P. 153–167.
28. Schipper M., Petermann F. Relating empathy and emotion regulation: Do deficits in empathy trigger emotion dysregulation? Social Neuroscience. 2013. No. 8 (1). P. 101–107.
29. Tone E., Tully E. Empathy as a “risky strength”: a multilevel examination of empathy and risk for internalizing disorders // Development and Psychopathology. 2014. Vol. 26. P. 1547–1565.
30. Wang M. Classroom climate and children’s academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/8w6xw/classroom-climate-and-children-s-academic-and-psychological-wellbeing-a-systematic-review-and-meta-analysis> (дата обращения: 12.12.2023).

References

1. Arijan M. A. Social'no-razvivajushhaja metodicheskaja sistema obuchenija inostrannym jazykom v srednej shkole: proektirovanie i realizacija: special'nost' 13.00.02 «Teorija i metodika obuchenija i vospitanija (po oblastjam i urovnjam obrazovanija)»: dis. ... dokt. ped. nauk. Nizhnij Novgorod, 2009. 378 s. [In Rus].
2. Baeva I. A., Semikin V. V. Bezopasnost' obrazovatel'noj sredy, psihologicheskaja kul'tura i psihicheskoe zdorov'e shkol'nikov // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2005. T. 5, № 12. С. 7–19. [In Rus].
3. Baeva I. A. Lichnostnye resursy psihologicheskij bezopasnosti podrostkov i molodezhi v obrazovatel'noj sredy / I. A. Baeva, L. A. Gajazova, I. V. Kondakova // Integracija obrazovanija. 2021. T. 25, № 3. S. 482–497. [In Rus].
4. Belozercev E. P. Lipeckaja oblast' — unikal'naja duhovnaja i kul'turno-obrazovatel'naja sreda // Kul'turno-obrazovatel'naja sreda: istorija, sovremennost', perspektivy razvittija: sb. materialov nauchn.-prakt. konf. vuzov Rossii. Elec. Eleckij gos. un-t im. I. A. Bunina, 2002. S. 8–12. [In Rus].
5. Berezina T. N. Formirovanie jemocional'noj bezopasnosti obrazovatel'noj sredy (psihologo-pedagogicheskie aspekty) // Sovremennoe obrazovanie. 2015. № 1. S. 53–68. [In Rus].

Эмоционально-развивающая среда школьного... |

6. *Behtereva N. P.* Magija mozga i labirynty zhizni. SPb.: Izd-vo «Notabene», 1999. 205 s. [In Rus].
7. *Gorobinskaja N. V.* Sovremennye informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obuchenii inostrannym jazykam: uchebno-metodicheskoe posobie / N. V. Gorobinskaja, I. V. Treshina, S. V. Chernyshov. M.: MPGU, 2023. 140 s. [In Rus].
8. *Karapetjan L. V.* Psihologicheskaja koncepcija jemocional'no-lichnostnogo blagopoluchija: special'nost' 19.00.01 «Obshhaja psihologija, psihologija lichnosti, istorija psihologii»: avtoref. dis. ... dokt. psih. nauk. Ekaterinburg, 2019. 48 s. [In Rus].
9. *Karapetjan L. V.* Jemocional'no-lichnostnoe blagopoluchie kak prediktor sub#ektivnoj uspešnosti trudjashhihsja // Organizacionnaja psihologija. 2021. T. 11, № 1. S. 65–92. [In Rus].
10. *Korjakovceva N. F.* Teoreticheskie osnovy organizacii izuchenija inostrannogo jazyka uchashhimsja na baze razvitija produktivnoj uchebnoj dejatel'nosti: special'nost' 13.00.02 «Teorija i metodika obuchenija i vospitanija (inostrannye jazyki)»: dis. ... dokt. ped. nauk. M., 2003. 429 s. [In Rus].
11. *Laktionova E. B., Tuzova A. S.* K probleme psihologicheskogo blagopoluchija sub#ektov obrazovatel'noj sredy // Profilaktika deviantnogo povedenija detej i molodezhi: regional'nye modeli i tehnologii / Sb. st. po mater. Mezhd. nauch.-prakt. konf. 2019. S. 302–306. [In Rus].
12. *Manujlov Ju. S.* Sredovoj podhod v vospitanii. M.; N. Novgorod: Izd-vo Volgo-Vjatskoj akademii gosudarstvennoj sluzhby, 2002. 157 s. [In Rus].
13. *Mardahaev L. V.* Social'naja pedagogika: pedagogika sredy: uchebnik dlja studentov srednih i vyssih uchebnyh zavedenij. M.; Berlin: Direkt-Media, 2019. 299 s. [In Rus].
14. *Nikitenko Z. N.* Metodicheskaja sistema ovladenija inostrannym jazykom na nachal'noj stupeni shkol'nogo obrazovanija: special'nost' 13.00.02 «Teorija i metodika obuchenija i vospitanija (po oblastjam i urovnjam obrazovanija)»: dis. ... dokt. ped. nauk. M., 2014. 435 s. [In Rus].
15. *Soldatova G. U., Vojskuns'kij A. E.* Social'no-kognitivnaja koncepcija cifrovoj socializacii: novaja jekosistema i social'naja jevolucija psihiki // Psihologija. Zhurnal Vysšej shkoly jekonomiki. 2021. № 18 (3). S. 431–450. [In Rus].
16. *Troshina N. N.* Jemotivnaja lingvojekologija i problemy russkojazyčnoj rechevoj kommunikacii // Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaja i zarubeznaja literatura. 2020. № 4. S. 152–164. [In Rus].
17. *Chernyshov S. V.* Inojazyčnaja pesnja kak sredstvo formirovanija jemocional'nogo opyta mladših shkol'nikov // Inostrannye jazyki v shkole. 2020. № 11. S. 52–60. [In Rus].
18. *Chernyshov S. V.* Shkol'noe inojazyčnoe obrazovanie v jemocional'nom izmerenii // Otechestvennaja i zarubeznaja pedagogika. 2023. T. 1, № 6 (96). S. 49–64. [In Rus].
19. *Chernyshov S. V.* Formirovanie inojazyčnogo jemocional'nogo opyta obshhenija v osnovnoj shkole // Inostrannye jazyki v shkole. 2023. № 9. S. 35–43. [In Rus].
20. *Shamov A. N.* Kognitivnyj podhod k obucheniju leksike: modelirovanie i realizacija: special'nost' 13.00.02 «Teorija i metodika obuchenija i vospitanija (po oblastjam i urovnjam obrazovanija)»: dis. ... dokt. ped. nauk. Nizhnij Novgorod, 2005. 537 s. [In Rus].
21. *Shamov A. N.* Dejatel'nost' učitelja inostrannogo jazyka po obucheniju leksičeskoj storone reči v shkole i podgotovka k nej studentov bakalavriata // Inostrannye jazyki v shkole. 2022. № 8. S. 13–21. [In Rus].
22. *Shamov A. N.* Uchebnaja dejatel'nost' prepodavatelja nachal'noj shkoly na urokah inostrannogo jazyka: ee specifika i osobennosti // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2022. № 5. S. 74–83. [In Rus].
23. *Shamov A. N.* Usvoenie uchebnogo materiala v kontekste kognitivnogo razvitija shkol'nikov // Inostrannye jazyki v shkole. 2017. № 9. S. 2–10. [In Rus].
24. *Shahovskij V. I.* Jemotivnaja lingvojekologija: kompleksnyj podhod k izucheniju jazyka, rechevoj dejatel'nosti i čeloveka // Voprosy psiholingvistiki. 2014. № 19. S. 13–21. [In Rus].
25. *Jasvin V. A.* Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju. M.: Smysl, 2001. 365 s. [In Rus].
26. *Jasvin V. A.* Shkol'noe sredovedenie i pedagogičeskoe sredotvorenje. Jekspertno-proektnyj praktikum. M.: Prosveshhenie, 2020. 142 s. [In Rus].
27. *Brown J. L.* Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4rs program // Journal of Educational Psychology. 2010. No. 102 (1). P. 153–167.
28. *Schipper M., Petermann F.* Relating empathy and emotion regulation: Do deficits in empathy trigger emotion dysregulation? Social Neuroscience. 2013. No. 8 (1). P. 101–107.

29. *Tone E., Tully E.* Empathy as a “risky strength”: a multilevel examination of empathy and risk for internalizing disorders // *Development and Psychopathology*. 2014. Vol. 26. P. 1547–1565.
30. *Wang M.* Classroom climate and children’s academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/8w6xw/classroom-climate-and-children-s-academic-and-psychological-wellbeing-a-systematic-review-and-meta-analysis> (дата обращения: 12.12.2023).

Информация об авторе

С. В. Чернышов — кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования

Information about the author

S. V. Chernyshov — PhD (Education), Associate Professor of the Department of Linguodidactics and Modern Technologies of Foreign Language Education

Статья поступила в редакцию 11.03.2024; одобрена после рецензирования 25.03.2024; принята к публикации 23.04.2024.
The article was submitted 11.03.2024; approved after reviewing 25.03.2024; accepted for publication 23.04.2024.



А. В. Большакова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 130–143.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 3 (99). P. 130–143.

Научная статья

УДК 372.87

doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-130-143

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ К ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ НА УРОЧНЫХ И ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ ИСТОРИЕЙ

Анастасия Викторовна Большакова
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
Москва, Россия, anavict@mail.ru

Аннотация. В данной статье раскрыты педагогические условия, способствующие формированию ценностного отношения учащихся основной школы к отечественной культуре в рамках урочной и внеурочной деятельности по истории. Представлен комплексный анализ методик, применяемых учителями истории, и их влияние на формирование ценностного отношения учащихся. Исследование начинается с теоретического обоснования значимости ценностного отношения в педагогической науке, включая рассмотрение роли исторического образования в формировании ценностных ориентиров у школьников и анализ психолого-педагогических основ этого процесса. Особое внимание уделяется методическим подходам и технологиям, применяемым в процессе обучения истории, их способности интегрировать историческое содержание с элементами культурно-патриотического воспитания. В статье рассматриваются различные педагогические подходы к работе с учебным материалом, включая использование интерактивных методов, вовлечение учащихся в изучение истории

через активную деятельность, а также организацию внеклассной работы. Практическая часть статьи включает анализ учебных программ, обзор конкретных успешных практик и методов, а также оценку эффективности применяемых подходов на основе обратной связи от учителей и учащихся. Результаты исследования подчеркивают важность комплексного подхода к образовательному процессу, направленного на формирование глубокого понимания и уважения к национальной истории и культуре, и обсуждаются возможности их применения в образовательной практике. Автор статьи делает вывод о необходимости интеграции исторического образования и культурно-патриотического воспитания как эффективного способа влияния на формирование ценностных ориентиров учащихся.

Ключевые слова: ценностное отношение, педагогические условия, основная школа, отечественная культура, историческое образование, урочная деятельность, внеурочная деятельность, патриотическое воспитание, образовательные тренды, методические рекомендации

Для цитирования: Большакова А. В. Особенности формирования ценностного отношения обучающихся основной школы к отечественной культуре на урочных и внеурочных занятиях историей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 130–143. doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-130-143

Original article

FEATURES OF THE FORMATION OF THE VALUE ATTITUDE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TO NATIONAL CULTURE DURING CLASSROOM AND EXTRACURRICULAR HISTORY CLASSES

Anastasia V. Bolshakova

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, anavict@mail.ru

Abstract. This article presents an analysis of pedagogical conditions that contribute to the formation of the value attitude of primary school students to national culture within the framework of classroom and extracurricular activities in history. They carry out a comprehensive analysis of the methods used by history teachers and their influence on the formation of students' value attitudes. The study begins with a theoretical substantiation of the importance of value attitudes in pedagogical science, including consideration of the role of historical education in the formation of value orientations in schoolchildren and an analysis of the psychological and pedagogical foundations of this process. Particular attention is paid to methodological approaches and technologies used in the process of teaching history, their ability to integrate historical content with elements of cultural and patriotic education. The article discusses various pedagogical approaches to working with educational

Особенности формирования ценностного отношения обучающихся... |

material, including the use of interactive methods, involving students in the study of history through active activities, as well as the organization of extracurricular activities. The practical part of the article includes an analysis of curricula, a review of specific successful practices and methods, as well as an assessment of the effectiveness of the approaches used based on feedback from teachers and students. The results of the study emphasize the importance of an integrated approach to the educational process, aimed at developing a deep understanding and respect for national history and culture, and discuss the possibilities of their application in educational practice. The authors of the article conclude that it is necessary to integrate historical education and cultural-patriotic education as an effective way to influence the formation of students' value orientations.

Keywords: value attitude, pedagogical conditions, primary school, national culture, historical education, class activities, extracurricular activities, patriotic education, educational trends, methodological recommendations

For citation: Bolshakova A. V. Features of the formation of the value attitude of primary school students to national culture during classroom and extracurricular history classes. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(3): 130–143. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–99–130–143

Введение

В современном образовательном процессе особое внимание уделяется воспитанию у молодого поколения уважения к истории и культуре своей страны. Формирование ценностного отношения к национальной культуре у обучающихся основной школы становится ключевой задачей не только классной, но и внеклассной деятельности. Это обусловлено необходимостью формирования у школьников понимания культурного наследия, исторической памяти и патриотизма как фундаментальных составляющих социальной идентичности. А. Г. Бермус уточняет, что в настоящее время ключевая проблема состоит в том, что развитие человека и общества необходимо обеспечивать в исторической преемственности духовно-нравственного развития, в приверженности духовным традициям [2]. Педагогические подходы и приемы достижения этих целей требуют всестороннего анализа и оптимизации, что делает данную тему актуальной для исследования.

Теоретические аспекты формирования ценностного отношения к отечественной культуре на уроках истории

Ценностное отношение к национальной культуре предполагает глубокое понимание исторического опыта, уважение к достижениям

и традициям нации, что в конечном счете составляет основу развития личностной идентичности и патриотизма. В педагогическом контексте такое отношение неразрывно связано с процессом воспитания и обучения, когда знания, умения и навыки, приобретенные на уроках истории, переходят в категорию ценностей, важных и значимых для личности. По словам О. В. Гукаленко, В. В. Серикова, ценностные ориентации определяются как «выработанные на протяжении тысячелетий значимые для человека нормы поведения, которые осваиваются им в процессе тысячелетий значимые для человека нормы поведения, которые осваиваются им в процессе социализации, становясь ориентирами его поступков, жизненных планов и взаимоотношений с другими людьми» [4, с. 14].

Преподавание истории в школе имеет большой потенциал для развития ценностей учащихся, поскольку предмет позволяет им осознать разнообразие исторического процесса, а также распознать и понять социокультурные коды нации. Однако для того, чтобы процесс преподавания истории способствовал формированию ценностного отношения, по мнению исследователей Т. М. Воителевой, О. Н. Марченко, необходимо создать определенные педагогические условия, включающие «использование активных методов обучения, исторических реконструкций, проектной и исследовательской деятельности» [3, с. 44].

В дидактической литературе делается упор на индивидуальный подход к ученику, предполагающий учет его личных особенностей, интересов, склонностей и предпочтений. Таким образом, на уроках истории учитель может использовать разнообразные источники информации, аутентичные материалы, примеры из искусства и литературы, что поможет ученику не только усвоить исторические факты, но и понять их значение для культурного наследия страны. Это, в свою очередь, способствует формированию устойчивой мотивации обучающихся к дальнейшему познанию истории и культуры и углубляет их личностную вовлеченность в предмет изучения.

Осознание школьниками исторических процессов как составляющей культурного развития общества позволяет им лучше понять современность, определить свое место в культурном пространстве и развить чувство принадлежности к своему народу. В этом контексте историческое образование не только информирует, но и воспитывает, развивая у учащихся способность критически мыслить, уважать прошлое и нести ответственность за будущее.

В курсе лекций И. А. Лобанова по историческому просвещению раскрывается смысл механизма формирования гражданской ответственности, воспитанию современных школьников, который выступает гарантом национальной безопасности. Задачи исторического просвещения выделяются следующие: знание об общественной и государственной деятельности героев России, осмысление отечественных традиций гражданского служения Отечеству, развитие интереса обучающихся к прошлому и настоящему родной страны и края [7].

Уроки истории играют основополагающую роль в развитии ценностных ориентаций обучающихся. Уроки истории не ограничиваются предоставлением информации о прошлом, а направлены на развитие способностей учащихся анализировать события, распознавать причинно-следственные связи и принимать обоснованные решения на основе исторического опыта. Уроки направлены на активизацию мыслительной деятельности учащихся, что «неизбежно приводит к формированию их личностных ценностей» [1, с. 67].

Использование исторического опыта нации в образовательном процессе позволяет учащимся лучше понять собственную идентичность, разобраться в сложных морально-этических проблемах, с которыми сталкивались предыдущие поколения, и тем самым сформировать собственную позицию в современных общественных дискуссиях. Это становится основой для выработки устойчивых ценностных ориентиров, основанных на гуманистических и демократических принципах. Изучение исторических событий позволяет молодому поколению лучше понять современные реалии, осознать значение законов и институтов в жизни общества, занять активную жизненную позицию, основанную на уважении к прошлому и ответственности за будущее.

Психолого-педагогические основы ценностного отношения у обучающихся

Важную роль в процессе обучения играет взаимодействие когнитивного и эмоционального компонентов. С одной стороны, познавательные процессы обеспечивают усвоение знаний о мире, но, с другой стороны, эмоциональные реакции придают этим знаниям личностный смысл и значимость. Ценностное отношение к национальной культуре начинается с осознания учащимися своей принадлежности к той или иной культурной традиции и понимания уникальности этого опыта. В процессе обучения важную роль играет умение педагога создать успешную ситуа-

цию, в которой каждый ученик сможет почувствовать свою значимость и вклад в изучение и сохранение культурного наследия. Образовательная деятельность направлена на развитие способности школьников к самоопределению и самореализации через призму историко-культурных ценностей. Важно, чтобы педагогический процесс способствовал развитию у учащихся не только знаний, но и убеждений, интересов и чувств, соответствующих исторической и культурной традиции.

Чтобы понять механизмы влияния исторического образования на формирование ценностей, педагог должен уметь интегрировать в учебный процесс методы, обеспечивающие активное вовлечение учащихся в диалог с историческим материалом. Это означает, как считает Х. Р. Махмудова, «использование дидактических приемов, направленных на стимулирование критического мышления, развитие умений анализировать исторические события и применять полученные знания для решения текущих проблем» [9, с. 351].

При разработке психолого-педагогических основ ценностного отношения у обучающихся ученые и педагоги опираются на данные из областей психологии развития, социальной психологии, психологии развития и педагогической антропологии, которые позволяют создать образовательную среду, способствующую всестороннему развитию личности школьника. Ценностное отношение к культуре в данном контексте представляется как результат синергии образовательной среды, методов обучения и активной позиции самого школьника.

Обзор методических подходов к преподаванию истории в контексте отечественной культуры

Среди методических подходов выделяется проблемное обучение, при котором обучающийся сталкивается с историческими проблемами и самостоятельно ищет пути их решения. Это предполагает, с точки зрения А. П. Фоминой, Т. В. Тимохиной, «активное использование методов исследования, когда школьники самостоятельно работают с историческими источниками, анализируют исторические события, участвуют в дискуссиях и дебатах, что способствует глубокому пониманию культурного контекста истории» [14, с. 246].

Метод проектов также занимает важное место в арсенале современного учителя истории. Работа над проектами позволяет учащимся не только углубиться в исторический материал, но и развить умение работать в команде, творческое и критическое мышление, презентаци-

онные навыки.

Диалогическое обучение, направленное на обсуждение исторических событий и явлений, стимулирует интерес учащихся и помогает им лучше понять социокультурные процессы. Такой подход позволяет выйти за рамки формализованного изложения исторических фактов и предоставить школьникам возможность выразить свое видение исторических процессов, что способствует формированию индивидуального ценностного отношения.

Кроме того, важное место занимает использование мультимедийных технологий на уроках истории, что способствует наглядности учебных материалов и делает учебный процесс более динамичным и привлекательным для цифрового поколения учащихся. Использование интерактивных досок, видеоматериалов и виртуальных экскурсий по историческим местам расширяет границы традиционного очного обучения и способствует более глубокому погружению в контекст национальной истории и культуры. Разнообразные формы работы со старшеклассниками, такие как мозговой штурм, конференция, вернисаж творческих работ, «Путь к себе» и другие, предлагает И. В. Усова. Все это способствует приобщению обучающихся основной школы к традиционным российским ценностям [13].

Практическая реализация педагогических условий формирования ценностного отношения к отечественной культуре

При осуществлении анализа учебных программ и планов по истории становится ясно, что ключевую роль в формировании ценностного отношения к отечественной культуре играет глубина содержательного наполнения курса. Мы разделяем мнение исследователей И. С. Петронюк, Ю. С. Цыганковой о том, что программа «История России с древнейших времен до конца XIX века», реализуемая в среднем звене общеобразовательных учреждений, предполагает не только изучение хронологических рамок и значимых событий, но и погружение в культурное наследие, анализ влияния исторических фигур на развитие культурных традиций [10, с. 63].

В рамках данной программы значительное внимание уделяется работе с первоисточниками и аналитическим материалам, что позволяет учащимся не только освоить фактический материал, но и сформировать умение критически оценивать информацию, видеть взаимосвязь событий и явлений. План урока часто включает элементы исследовательской

работы: например, проект «Путешествие в прошлое» направлен на изучение региональной истории и культурного наследия конкретного территориального образования.

Учебная программа «Отечественная история в мировом контексте», предусмотренная для старших классов, ориентирована на формирование понимания роли России в мировых исторических процессах, что также способствует глубокому пониманию ценности национальной культуры и истории. Данная программа включает разделы, посвященные культурной жизни общества, научным достижениям, литературе и искусству, что помогает ученикам осознать многоаспектность культурного развития и его влияние на общественное сознание.

Также следует упомянуть школьные учебные планы, которые включают тематические недели и культурные дни, посвященные значимым событиям и персоналиям российской истории. Например, реализация плана «Неделя истории и культуры» в учебных заведениях предполагает серию мероприятий: «от лекций и конференций до творческих конкурсов и выставок, что стимулирует интерес и желание учащихся углубленно заниматься изучением отечественной истории и культуры» [8, с. 214].

В арсенале современного учителя истории находятся разнообразные интерактивные методы — например, метод проектов, который позволяет учащимся развивать исследовательские навыки и глубже погружаться в изучаемый материал. Так, реализация школьного проекта «Музей исторической памяти» стимулирует к сбору сведений о местной истории, созданию экспозиций, связанных с историческими событиями и фигурами.

Дебаты и ролевые игры становятся инструментом для развития критического мышления и публичной речи. Например, воссоздание исторических дебатов по значимым историческим событиям позволяет ученикам лучше понять мотивы исторических личностей и механизмы принятия решений. Использование цифровых образовательных платформ, таких как электронные исторические карты и хронологические ленты, облегчает визуализацию исторических процессов, делая обучение более наглядным и интерактивным.

В исследованиях зарубежных авторов (L. Hu, G. Chen, P. Li, J. Huag) представлены результаты исследований по визуализации текста, показано, что мультимедийный эффект влияет на уверенность в ответе обучающегося [15].

За рубежом цифровое игровое обучение занимает важное место в вовлечении обучающихся в учебную деятельность для достижения необходимых предметных навыков и умений [17; 19]. В зарубежных исследованиях доказывается, что обучение в виртуальных средах является важным фактором в обучении, так как направлено на достижение максимально глубокого и эффективного результата. Как показывает практика, уровень успеваемости и удовлетворенности обучающихся при использовании методов цифрового обучения становится высоким [18]. Ученые приходят к выводу, что в целом обращение к искусству на уроках создает «школьную культуру», предотвращает насилие в школе, способствует всесторонней развитости обучающихся [16].

Внеурочная деятельность предполагает широкий спектр дополнительных форм работы, таких как исторические кружки и секции, где обучающиеся могут углубленно заниматься историей своего края, участвовать в археологических экспедициях, исследовательских проектах, что способствует более осознанному отношению к историческому наследию. В рамках внеурочной деятельности эффективным является проведение тематических недель и праздников, в ходе которых ученики могут под руководством учителя организовать выставки, встречи с историками и краеведами, тематические викторины и квесты, направленные на изучение и пропаганду отечественной истории и культуры.

Примеры успешной интеграции исторических занятий с культурно-патриотическим воспитанием

Интеграция исторического образования с культурно-патриотическим воспитанием проявляется в ряде практик, демонстрирующих успешное сочетание этих направлений. Среди них школьные программы, такие как «Живая история», в которых ученики участвуют в исторических реконструкциях, показывают, как прошлое оживает в сознании молодых людей. Эти мероприятия включают «детальное изучение исторических периодов, костюмов и обычаев, что способствует более глубокому пониманию и уважению национальной истории» [5, с. 115].

Такие проекты, как «Историческая мозаика», сочетающие исторические поиски и экскурсии в музеи и архивы, позволяют школьникам погрузиться в историю региона и тем самым восстановить связь прошлого и настоящего. В этих проектах дети создают собственные исследовательские работы, побуждая их делать самостоятельные открытия и развивать глубокое понимание исторической преемственности.

Не менее значимым является проект «Моя страна — моя история», в рамках которого организуются встречи с ветеранами, конкурсы научных исследований и сочинений о героическом прошлом страны. Подобные мероприятия позволяют учащимся не только узнавать факты из учебников, но и слышать яркие истории участников мероприятий, что способствует «формированию глубокого патриотического чувства» [12, с. 143].

В результате акцент на реализации проектов по краеведению и привлечении обучающихся к активной культурно-патриотической деятельности обеспечивает не только усвоение исторического материала, но и привитие уважения к своей стране, ее культурному наследию и гражданскому статусу подрастающему поколению.

Оценка и обратная связь от обучающихся и учителей по реализации педагогических условий формирования ценностного отношения к отечественной культуре

Посредством систематических опросов, интервью и анкетирования участников образовательного процесса можно собрать информацию об их удовлетворенности уроками и выявить возможности для улучшения.

Примером такой практики является использование интерактивных платформ для сбора обратной связи после каждого урока, позволяющих быстро корректировать содержание и методы обучения. Использование портфолио учащихся в виде электронных дневников, в которых учащиеся могут отразить свои впечатления от урока, также, по мнению И. С. Кочетковой, Е. О. Каменной, «способствует повышению рефлексивной активности учащихся и обеспечивает преподавателю обратную связь по результатам анализа» [6, с. 69].

Важную роль играет проведение образовательных консультативных советов по обсуждению результатов исследований по внедрению новых подходов в преподавании истории. Эти мероприятия становятся площадкой для обмена опытом и формулирования рекомендаций по оптимизации образовательной среды. Для объективной оценки эффективности реализуемых образовательных условий предлагается использовать качественные методы исследования, включающие детальное интервьюирование школьников и анализ случаев, когда образовательная деятельность приводила к повышению мотивации и гражданской активности. Подобные исследования позволяют выявить не только передовой опыт, но и проблемы, с которыми сталкиваются участники образовательного

Особенности формирования ценностного отношения обучающихся... |

процесса, что позволяет разработать стратегии по устранению возникающих проблем и совершенствованию образовательной программы. Поэтому, по мнению В. А. Ситарова, Г. Н. Одишвили, комплексная оценка и постоянная обратная связь имеют решающее значение для организации педагогического процесса, направленного на формирование у учащихся осознанного отношения к истории и культуре своей страны [11, с. 202].

Заключение

Применение инновационных методических приемов и технологий как в урочной, так и во внеурочной деятельности позволяет учителям вовлекать учеников в активную работу по осмыслению исторического опыта, в том числе через призму отечественной культуры.

Представлены конкретные примеры успешной интеграции исторических занятий с культурно-патриотическим воспитанием, что позволяет говорить о значительном потенциале данного подхода для развития ценностного отношения к истории страны. Оценка и обратная связь от обучающихся и учителей продемонстрировали, что внедрение предложенных педагогических условий встречает положительный отклик и имеет высокую степень эффективности. Систематическая работа по формированию у обучающихся уважения к историческому прошлому и культурному наследию способствует не только познавательной активности, но и воспитанию чувства гордости за свою страну, формирует гражданскую позицию и ответственность.

Список источников

1. *Белоцерцев Е. П., Будаков В. В., Варавва В. В.* Философско-педагогическое наследие Отчего края. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2015. 312 с.
2. *Бермус А. Г.* Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям в ходе внеурочной деятельности: методология и практика: сборник докладов и тезисов участников круглых столов на тему: «Психолого-педагогические технологии внеурочной и просветительской деятельности в общеобразовательной школе» в рамках IV Всероссийского научно-образовательного форума с международным участием «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке» (Ростов-на-Дону, 2022) и на тему: «Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям во внеурочной деятельности: современные подходы и технологии» (Москва, 17.11.2022, ИСРО РАО) / Под ред. О. В. Гукаленко. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. С. 105–110.
3. *Воителива Т. М., Марченко О. Н.* Основы формирования ценностного отношения к родному языку как феномену национальной культуры // Педагогика и психология образования. 2021. № 2. С. 41–52.
4. *Гукаленко О. В., Сериков В. В.* Формирование ценностных ориентаций у обучающихся как стратегическая цель российского образования / Ценностные основы развития российского образования: теория и практика: монография / под ред. В. П. Борисенкова, М. Л. Левицкого. М.: МАКС Пресс, 2023. С. 13–26.

5. Коротаева Е. В., Дылдина Д. В. Формирование ценностного отношения к учению как проблема подготовки будущих учителей начальной школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. № 3. С. 310–314.
6. Кочеткова И. С., Каменная Е. О. Способы трансляции культурных ценностей в образовательной деятельности // БГЖ. 2020. № 3 (32). С. 113–117.
7. Лобанов И. А. Историческое просвещение в основной школе [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru/istoricheskoe-prosveshhenie-videolekczii/> (дата обращения: 15.01.2024).
8. Махинин А. Н., Шишов В. В. Формирование российской идентичности учащихся в процессе освоения историко-культурного наследия региона // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. № 3. С. 59–71.
9. Махмудова Х. Р. Формирование исторического мышления на уроках истории // Мировая наука. 2020. № 3. С. 350–353.
10. Петронюк И. С., Цыганкова Ю. С. Формирование у подростков ценностного отношения к воинскому долгу как педагогическая проблема // МНКО. 2022. № 3 (94). С. 213–215.
11. Ситаров В. А., Одишвили Г. Н. Воспитание патриотизма как ценности, несущей конструкции современного российского общества средствами мемориальной литературы на уроках истории в старшей школе // НАУ. 2020. № 55–1 (55). С. 59–65.
12. Смолонский С. И. Педагогические условия формирования ценностного отношения к социальной действительности у младших школьников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2015. № 4. С. 202–204.
13. Ускова И. В. Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям в ходе внеурочной деятельности: методология и практика: сборник докладов и тезисов участников круглых столов на тему: «Психолого-педагогические технологии внеурочной и просветительской деятельности в общеобразовательной школе» в рамках IV Всероссийского научно-образовательного форума с международным участием «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке» (Ростов-на-Дону, 2022) и на тему: «Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям во внеурочной деятельности: современные подходы и технологии» (Москва, 17.11.2022, ИСПО РАО) / Под ред. О. В. Гукаленко М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. С. 27–35.
14. Фомина А. П., Тимохина Т. В. Педагогический анализ процесса формирования системы ценностей подростков в образовательных организациях // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–3. С. 244–248.
15. Hu, L., Chen G., Li P., et. al. Multimedia Effect in Problem Solving: A Meta-Analysis // Educational Psychology Review. 2021. No. 33. P. 1717–1747.
16. Hyungsook K. Community and art: creative education fostering resilience through art // Asia Pacific Education Review. 2015. P. 193–201.
17. Kaimara P., Fokides E., Oikonomou A., et. al. Potential Barriers to the Implementation of Digital Game-Based Learning in the Classroom: Pre-service Teachers' Views // Technology, Knowledge and Learning. 2021. No. 26. P. 825–844.
18. Rodríguez-Arribas S., Díez-Pastor J. Improve teaching with modalities and collaborative groups in an LMS: an analysis of monitoring using visualisation techniques // Journal of Computing in Higher Education. 2021. No. 33 P. 747–778 [Электронный ресурс]. URL: <https://link.springer.com/article/10.112007/s12528-021-09289-9> (дата обращения: 15.01.2024).
19. Trujillo K., Chamberlin B., Wiburg K., et. al. Measurement in Learning Games Evolution: Review of Methodologies Used in Determining Effectiveness of Math Snacks Games and Animations // Technology, Knowledge and Learning. 2016. No. 21. P. 155–174.

References

1. Belozercev E. P., Budakov V. V., Varavva V. V. Filozofsko-pedagogicheskoe nasledie Otchego kraja. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2015. 312 s. [In Rus].
2. Bermus A. G. Priobshhenie uchashhihsja k tradicijnym rossijskim cennostjam v hode vneurochnoj dejatel'nosti: metodologija i praktika: sbornik dokladov i tezisov uchastnikov kruglyh sto-

Особенности формирования ценностного отношения обучающихся... |

- lov na temu: «Psihologo-pedagogicheskie tehnologii vneurochnoj i prosvetitel'skoj dejatel'nosti v obshheobrazovatel'noj shkole» v ramkah IV Vserossijskogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma s mezhdunarodnym uchastiem «Missija universitetskogo pedagogicheskogo obrazovanija v XXI veke» (Rostov-na-Donu, 2022) i na temu: «Priobshhienie uchashhihsja k tradicionnym rossijskim cennostjam vo vneurochnoj dejatel'nosti: sovremennye podhody i tehnologii» (Moskva, 17.11.2022, ISRO RAO) / Pod red. O. V. Gukalenko. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO», 2022. S. 105–110. [In Rus].
3. *Voiteleva T. M., Marchenko O. N.* Osnovy formirovanija cennostnogo otnoshenija k rodnomu jazyku kak fenomenу nacional'noj kul'tury // *Pedagogika i psihologija obrazovanija*. 2021. № 2. S. 41–52. [In Rus].
 4. *Gukalenko O. V., Serikov V. V.* Formirovanie cennostnyh orientacij u obuchajushhihsja kak strategicheskaja cel' rossijskogo obrazovanija / *Cennostnye osnovy razvitija rossijskogo obrazovanija: teorija i praktika: monografija* / pod red. V. P. Borisenkova, M. L. Levickogo. M.: MAKS Press, 2023. S. 13–26. [In Rus].
 5. *Korotaeva E. V., Dyldina D. V.* Formirovanie cennostnogo otnoshenija k učeniju kak problema podgotovki budushhih uchitelej nachal'noj shkoly // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2020. № 3. S. 310–314. [In Rus].
 6. *Kochetkova I. S., Kamennaja E. O.* Sposoby transljaccii kul'turnyh cennostej v obrazovatel'noj dejatel'nosti // *BGZh*. 2020. № 3 (32). S. 113–117. [In Rus].
 7. *Lobanov I. A.* Istoricheskoe prosveshhenie v osnovnoj shkole [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://ed-soo.ru/istoricheskoe-prosveshhenie-videolekczii/> (data obrashhenija: 15.01.2024). [In Rus].
 8. *Mahinin A. N., Shishov V. V.* Formirovanie rossijskoj identichnosti uchashhihsja v processe osvoenija istoriko-kul'turnogo nasledija regiona // *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologija obrazovanija*. 2019. № 3. S. 59–71. [In Rus].
 9. *Mahmudova H. R.* Formirovanie istoricheskogo myshlenija na urokah istorii // *Mirovaja nauka*. 2020. № 3. S. 350–353. [In Rus].
 10. *Petronjuk I. S., Cygankova Ju. S.* Formirovanie u podrostkov cennostnogo otnoshenija k voinskomu dolgu kak pedagogicheskaja problema // *MNKO*. 2022. № 3 (94). S. 213–215. [In Rus].
 11. *Sitarov V. A., Odishvili G. N.* Vospitanie patriotizma kak cennosti, nesushhej konstrukcii sovremen-nogo rossijskogo obshhestva sredstvami memorial'noj literatury na urokah istorii v starshej shkole // *NAU*. 2020. № 55–1 (55). S. 59–65. [In Rus].
 12. *Smolonskij S. I.* Pedagogicheskie uslovija formirovanija cennostnogo otnoshenija k social'noj dejstvitel'nosti u mladshih shkol'nikov // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika*. 2015. № 4. S. 202–204. [In Rus].
 13. *Uskova I. V.* Priobshhienie uchashhihsja k tradicionnym rossijskim cennostjam v hode vneurochnoj dejatel'nosti: metodologija i praktika: sbornik dokladov i tezisev uchastnikov kruglyh stolov na temu: «Psihologo-pedagogicheskie tehnologii vneurochnoj i prosvetitel'skoj dejatel'nosti v obshheobrazovatel'noj shkole» v ramkah IV Vserossijskogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma s mezhdunarodnym uchastiem «Missija universitetskogo pedagogicheskogo obrazovanija v XXI veke» (Rostov-na-Donu, 2022) i na temu: «Priobshhienie uchashhihsja k tradicionnym rossijskim cennostjam vo vneurochnoj dejatel'nosti: sovremennye podhody i tehnologii» (Moskva, 17.11.2022, ISRO RAO) / Pod red. O. V. Gukalenko M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO», 2022. S. 27–35. [In Rus].
 14. *Fomina A. P., Timohina T. V.* Pedagogicheskij analiz processa formirovanija sistemy cennostej podrostkov v obrazovatel'nyh organizacijah // *Problemy sovremennoego pedagogicheskogo obrazovanija*. 2021. № 71–3. S. 244–248. [In Rus].
 15. *Hu. L., Chen G., Li P., et. al.* Multimedia Effect in Problem Solving: A Meta-Analysis // *Educational Psychology Review*. 2021. No. 33. P. 1717–1747.
 16. *Hyungsook K.* Community and art: creative education fostering resilience through art // *Asia Pacific Education Review*. 2015. P. 193–201.
 17. *Kaimara P., Fokides E., Oikonomou A., et. al.* Potential Barriers to the Implementation of Digital Game-Based Learning in the Classroom: Pre-service Teachers' Views // *Technology, Knowledge and Learning*. 2021. No. 26. P. 825–844.
 18. *Rodríguez-Arribas S., Díez-Pastor J.* Improve teaching with modalities and collaborative groups in an LMS: an analysis of monitoring using visualisation techniques // *Journal of Computing in Higher*

Education. 2021. No. 33 P. 747–778 [Электронный ресурс]. URL: <https://link.springer.com/article/10.112007/s12528-021-09289-9> (дата обращения: 15.01.2024).

19. *Trujillo K., Chamberlin B., Wiburg K., et. al.* Measurement in Learning Games Evolution: Review of Methodologies Used in Determining Effectiveness of Math Snacks Games and Animations // *Technology, Knowledge and Learning*. 2016. No. 21. P. 155–174.

Информация об авторе

А. В. Большакова — аспирант

Information about the author

A. V. Bolshakova — Graduate student

Статья поступила в редакцию 29.01.2024; одобрена после рецензирования 19.02.2024; принята к публикации 23.04.2024.

The article was submitted 29.01.2024; approved after reviewing 19.02.2024; accepted for publication 23.04.2024.



И. Ш. Мухаметзянов

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 144–157.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 3 (99). P. 144–157.

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-144-157

ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОСНОВА ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ, ОЦЕНКА

Искандар Шамилевич Мухаметзянов
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
Москва, Россия, mukhametzyanov@instrao.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5008-0721>

Аннотация. Проблема исследования. Все более активное использование цифровых технологий изменяет не только экономическую, но и культурную и социальную жизнь общества. В изменяющихся условиях информационного взаимодействия формируется и новая информационная культура общества. Но интегрироваться в это новое общество могут только люди с определенным уровнем информационной (цифровой) грамотности. Вместе с тем до настоящего времени нет единого понимания ни сути понятия «цифровая грамотность», ни ее структуры, ни содержания и способов ее верификации. Педагогика в части информационной грамотности и учителей, и учащихся не может формировать траектории обучения и развития цифровой грамотности в условиях цифровой трансформации образования без единого ее понимания, единых подходов к ее формированию в рамках формального, неформального и информального образования.

Методология. В представленной ниже публикации мы рассмотрели общие для всех стран тренды в формулировании структуры и содержания понятия информационной (цифровой) грамотности и представляем наши предложения в этой области.

Результаты исследования. Современные тренды информатизации всех возможных областей жизни и деятельности современного человека не встречают явного противодействия со стороны пользователей. Отсутствие единого толкования понятия цифровой грамотности граждан размывает возможность использования ее и как инструмента оценки деятельности человека в информационном обществе, и как инструмента оценки самой возможности включения человека в данную деятельность, нарушает информационную безопасность личности в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: информационные и коммуникационные технологии, информационное взаимодействие, цифровая трансформация образования, информационная безопасность личности, здоровьесберегающая среда, информационная культура

Финансирование: публикация подготовлена в рамках выполнения государственного задания № 073–00064–24–03 от 04.04.2024 на 2024 год и на плановый период 2025 и 2026 годов «Проектирование образовательного процесса в современных условиях информационного взаимодействия».

Для цитирования: Мухаметзянов И. Ш. Информационная грамотность как основа информационной культуры учащегося в условиях информационного взаимодействия. Структура, содержание, оценка // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 144–157. doi: 10.24412/2224–0772–2024–99–144–157

Original article

INFORMATION LITERACY AS THE BASIS OF A STUDENT'S INFORMATION CULTURE IN THE CONTEXT OF INFORMATION INTERACTION. STRUCTURE, CONTENT, ASSESSMENT

Iskandar Sh. Mukhametzyanov

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, mukhametzyanov@instrao.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5008-0721>

Abstract. The problem of research. The increasing use of digital technologies is changing not only the economic, but also the cultural and social life of society. In the changing conditions of information interaction, a new information culture of society is also being formed. But only people with a certain level of information (digital) literacy can integrate into this new society. At the same time, there is still no common understanding of the essence of the

concept of “digital literacy”, nor its structure, nor the content and methods of its verification. Pedagogy in terms of information literacy for both teachers and students cannot form the trajectories of learning and development of digital literacy in the context of digital transformation of education without a uniform understanding of it, uniform approaches to its formation within the framework of formal, non-formal and informal education.

Methodology. In the publication below, we have reviewed the trends common to all countries in the formulation of the structure and content of the concept of information (digital) literacy and present our proposals in this area.

The results of the study. Modern trends in informatization of all possible areas of life and activity of a modern person do not meet obvious opposition from users. The lack of a uniform interpretation of the concept of digital literacy of citizens blurs the possibility of using it both as a tool for evaluating human activity in the information society and as a tool for evaluating the very possibility of including a person in this activity, violates the information security of the individual in the context of digital transformation of education.

Keywords: information and communication technologies, information interaction, digital transformation of education, personal information security, health-saving environment, information culture

Funding: The article was prepared as part of the implementation of State Assignment No. 073–00064–24–03 dated 04.04.2024 for 2024 and for the planning period of 2025 and 2026 “Design of the educational process in modern conditions of information interaction.”

For citation: Mukhametzyanov I. Sh. Information literacy as the basis of a student's information culture in the context of information interaction. Structure, content, assessment. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(3): 144–157. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–99–144–157

Актуальность. В период цифровой трансформации системы образования и активного использования в обучении цифровых технологий актуальным становится вопрос информационной культуры учащегося. Рассматривая понятие информационной культуры (ИК), будем исходить из понимания, что это совокупность личностных качеств, характеризующих способности и потребности обучающегося в области: 1) использования доступных информационных ресурсов и сервисов для систематического и осознанного поиска необходимой информации, нового знания, их интерпретации, распространения и использования

в будущей профессиональной деятельности; 2) самосовершенствования с учетом уровня развития информационных и коммуникационных технологий; 3) выполнения требований информационной безопасности, обеспечения безопасного использования информационных ресурсов в интересах общества и личности [4].

Оценивая первую часть понятия информационной культуры, акцентируем внимание на том, что это способность и потребность в работе с информацией. Вместе с тем способность и потребность не возникают на пустом месте. Необходимы первоначальные навыки работы с информацией — информационная грамотность (ИГ). Рядом авторов ИГ не отделяется от базовой функциональной грамотности и рассматривается уже на стадии начального общего образования как компонента общей грамотности учащихся (грамотность чтения и письма, грамотность счета), научной грамотности (способность понимать природные и социальные явления), финансовой грамотности, цифровой грамотности, культурной грамотности и гражданственности (способность понимать ценности, права и обязанности граждан своего государства). ИГ уже стала де-факто после периода пандемии и массового дистанционного обучения основой интеграции учащихся в современную образовательную среду, базой развития критического и логического мышления, социализации и интеграции в современное общество и инструментом решения многих жизненных проблем и неожиданных ситуаций. Подтвержденный уровень ИГ коррелирует с лучшими навыками обучения и социальных коммуникаций.

Благодаря пандемии смешанное обучение (СМ) все более активно включается в деятельность образовательных организаций (ОО). Исследования показывают, что для эффективности такого формата обучения крайне значимы для учащихся следующие факторы: реальная полезность, готовность к применению СМ и его простота, соответствие целей и результатов реализации СМ. В совокупности эти факторы обеспечивают достоверно более высокий уровень академической успешности учащихся как в традиционной, так и в цифровой образовательной среде [10].

Информационная грамотность. Первым термин «информационная грамотность» ввел П. Г. Зурковски в 1974 году применительно к использованию библиотечных ресурсов и рассматривал ее как навыки «образованных людей в целях применения информационных ресурсов на своем

рабочем месте» [21]. В 1997 году Пол Гилстер определил «цифровую грамотность» как способность понимать и использовать оцифрованную информацию [12]. В нашей стране структура и содержание данного понятия до настоящего времени не устоялись и определяются различными научными школами и государственными органами по-разному. Что, собственно говоря, и не позволяет оценить достижимость некоторых целевых показателей по уровню цифровой грамотности, поскольку не ясно, что это такое, нет единого и нормируемого толкования на уровне государства.

В более поздний период ИГ рассматривалась уже применительно к информационным и коммуникационным технологиям (ИКТ) как новому способу получения, хранения, обработки и представления информации. Более того, в условиях цифровой трансформации современного общества только ИГ позволяет нивелировать неравенство в доступе к информации, является основой обучения на протяжении всей жизни. ЮНЕСКО рассматривает ИГ как основу жизни современного человека, его самореализации для достижения личных, социальных, профессиональных и образовательных целей. При этом акцентируется внимание на том, что ИГ основывается на сочетании навыков использования ИКТ и их приложений для доступа к информации и ее создания (компьютерная грамотность) и медиаграмотности (понимание различных видов носителей и форматов, с помощью которых передается информация). Речь идет не только о навыке передачи и приема информации при помощи ИКТ, но и осознанного ее восприятия, интерпретации и реализации в разных форматах представления [13]. Уверенность в том, что информационная (цифровая) грамотность формируется на уроках информатики, значительно изменилась в последние годы и особенно в период пандемии [1]. Отсутствие понятия цифровой грамотности обуславливает и отсутствие четких критериев ее достижения. При этом необходимо исходить из понимания того, что общая цифровая грамотность по окончании дошкольного образования должна позволить первокласснику интегрироваться в цифровую среду школы. И по окончании каждой ступени общего образования должны существовать свои критерии возможности обучения учащегося с применением цифровой среды. По завершении общего среднего образования и оценки общей цифровой грамотности по определенным критериям можно говорить о возможности получения профессионального образования и, соответственно, профессиональной

цифровой грамотности со своими критериями ее достижения. Какие критерии для базового уровня мы можем предложить?

- Техничко-технологические критерии: знания, умения и опыт применения цифровых устройств, программного обеспечения, сети Интернет и цифровых ресурсов в условиях информационной безопасности личности для реализации текущих потребностей во всех областях жизни человека.
- Информационная грамотность: знания, умения и опыт применения в поиске информации в разных поисковых системах с использованием операторов поиска; оценка полученной информации, исходя из возможности ее достоверности и подтверждения из разных источников; умение оценивать информацию, исходя из понимания ее легитимности, этичности, надежности и соответствия моральным ценностям общества и правовым аспектам оборота информации, а также обобщать ее в соответствии с существующими задачами и представлять ее в формате, обеспечивающем сохранение персональных данных и безопасности личности.
- Информационная (цифровая) коммуникация: знания, умения и опыт использования социальных, образовательных и иных легитимных коммуникационных платформ для реализации информационного взаимодействия с иными участниками коммуникации с учетом информационной безопасности личности.
- Цифровая презентация собственной информации в разных форматах на различных коммуникационных и предметных платформах (электронное портфолио и др.).
- Умение работать с базами данных, электронными библиотеками и депозитариями цифровых научно-информационных ресурсов; знания, умения и опыт применения цифровых инструментов обработки информации; управление информационными потоками, защита коммуникаций.
- Знания, умения и опыт в области обеспечения жизни и деятельности человека в цифровых институтах государства, а также легитимности деятельности в социальных сетях и коммуникациях; соблюдение прав личности в условиях цифровых коммуникаций.
- Готовность к освоению новых способов получения, анализа и продуцирования информации, реализация профессиональной деятельности в условиях изменения технологий поиска, обработки и представления информации.

При всей значимости ИГ для жизни современного человека у нас в стране до настоящего времени, как мы ранее отмечали, нет нормируемого подхода к пониманию сути и содержания ИГ, определению условий и методов ее формирования и оценки [6]. Не уточнены и требования к учителям в части формирования ИГ в рамках предметных областей на разных уровнях обучения. Соответственно, и при рассмотрении понятия ИК учащегося мы не можем оценить влияние учителя [3]. Более того, уровень ИК оказывает влияние и на здоровье учителя, изменяя риски на его рабочем месте, влияя на его эмоциональную стабильность [15]. Это требует не только ИГ, но и навыков формирования безопасной информационной образовательной среды [5].

Взаимовлияние культуры и образования является необходимым условием для формирования адаптированной к условиям информационного общества гуманистической, готовой к диалогу личности. Но вместе с тем необходимо говорить и об ИК самого общества. А она формируется на основе цифровой трансформации основных видов его жизни и деятельности: политики, экономики, технологий и общественной жизни. Такая трансформация изменяет традиционные подходы к безопасности личности, а в условиях активного использования цифровых социальных сетей и средств массовой информации изменяет и способы подтверждения достоверности информации как основного условия принятия решения. Провоцирующим фактором служит и общее старение населения в тех странах, которые не только активно используют ИКТ, но и формируют рынок ИКТ и его технологическую инфраструктуру. Для них все более значимыми становятся такие явления, как технологическая тревога, неадекватное восприятие рисков и препятствий, неуверенность в знаниях компьютера. Необходимо выйти за пределы традиционной оценки компетенций исключительно в профессиональной сфере и перейти к оценке комплексной, охватывающей все стороны жизни современного человека [17].

Структура ИГ базируется на трех основных компонентах. Это:

1) доступ к информации наиболее разумным и рациональным способом, позволяющим минимизировать непродуктивную деятельность при получении информации, правильно ее идентифицировать, эффективно использовать поисковые системы;

2) оценка информации на основе критического подхода, получение подтверждения ее безопасности и достоверности источников;

3) использование информации на основе творческой интерпретации, в соответствии с существующими моральными и этическими нормами, без нарушения действующего законодательства.

Эффективность ИГ основана на критической оценке информации и ее источников и адекватности результатов поисковым запросам. Эффективность оценивается по:

- характеру полученной информации (основные идеи и их соответствие задачам поиска);
- характеру и результатам оценки достоверности информации и ее источника;
- выявлению концептуальных положений из получаемой информации;
- соотнесению получаемой информации с собственной, ранее полученной и проанализированной информацией;
- сравнению двух массивов информации (существовавшего ранее и полученного);
- корректировке (по необходимости) первоначальной концепции — основы формирования поискового запроса.

Окончательно эффективность ИГ подтверждается именно достижением поставленной цели в планировании или создании нового знания или продукта, изменением механизма поиска, исходя из полученных результатов, наличием эффективной обратной связи при трансляции результатов ИГ иным заинтересованным лицам. Одним из примеров подтверждения было бы активное включение учащегося в дистанционное обучение в период пандемии с использованием удаленного рабочего места вне образовательной организации, созданного с учетом особенностей здоровья учащегося им самим, с последующей реализацией обучения с учетом информационной и медико-гигиенической безопасности личности участников образовательной деятельности [14].

Существует достаточно большое число моделей формирования ИГ как у учителя, так и у учащегося. В основе любой модели — анализ существующей в конкретной образовательной организации практики, и она должна охватывать все существующие контексты и уровни обучения [11]. Любая модель ориентирована на выявление и формулирование потребности в информации; выбор способа компенсации информационного дефицита; умение участника работать с источниками информации разных форматов (печатные, цифровые тексты, мультимедиа и прочее);

выделение им приоритетных ресурсов по их доступности, полноте и достоверности содержащейся информации; разработку стратегии и методов поиска информации; использование локальных и распределенных библиотек ресурсов с применением индексации и анализа индексов цитирования. В части анализа информации приоритетны: навык сопоставления информации из разных источников и определение их достоверности; определение своего статуса в обработке информации и связанных с этим полномочий по дублированию, цитированию и размещению информации в свободном доступе; понимание методов рецензирования информации и ключевых точек оценки ее достоверности. В тиражировании информации приоритетно размещение ее в легитимных источниках, в соответствии с правилами цитирования и указанием библиографических данных источников, понимание норм авторского права и защиты информации. Значимым представляется понимание того, что любая модель не может применяться в обучении разных групп обучаемых, с разным стартовым уровнем ИГ, не прошедших ступень ее выявления и оценки сформированности. Поскольку в зависимости от этих объективных данных и формируется конкретная модель, должен быть соблюден принцип соответствия формирующего подхода особенностям и специфике учебной группы. В настоящее время при переходе с этапа общего на этап профессионального обучения отмечается крайняя неоднородность уровня цифровых компетенций (ЦК) абитуриентов и отсутствие ряда элементов ЦК, имеющих значение именно для освоения профессиональных цифровых инструментов, особенно в области защиты информации и безопасности персональных данных [19].

При совершенствовании цифровых компетенций учителя необходимо отталкиваться от существующего стандарта оценки ИГ учителя. Как таковой стандарт в стране отсутствует, но его компоненты представлены в профстандарте. Поэтому крайне важно сформулировать стандарт оценки ИГ, а точнее, уже ЦК учителей в соответствии с актуальной ситуацией в сфере образования с учетом внедрения тех или иных технологий визуализации учебной информации (цифровые образовательные ресурсы, иммерсивные технологии, искусственный интеллект и нейросети и прочее). Необходима и отработка учителем приемов и способов использования цифровых технологий на уроке в рамках смешанного обучения. А уже сформированный опыт применения ЦК позволит учителю и администрации ОО планировать и целенаправленно реализовывать

повышение квалификации в области ЦК с учетом возможностей формального и неформального обучения. С учетом комплексности способов формирования и развития ЦК необходимо также комплексно оценивать ЦК, сделать механизм оценки понятным и прозрачным для учителя, интегрировать оценку в процесс обучения и рассматривать ЦК не как средство преподавания и реализации профессиональной деятельности, а как компоненту цели преподавания каждого предмета и базы общей информационной культуры учителя. Использование в обучении учителей образовательных платформ с обратной связью и анализом данных о поведении в цифровой среде, когнитивных способностях, эмоциях и других поведенческих данных в ходе использования цифровых технологий в рамках очного и смешанного обучения позволит обеспечить всесторонность и целостность процесса развития ЦК.

Оценка сформированности информационной грамотности. Для подтверждения факта сформированности ИГ и, соответственно, базовой компоненты ИК, необходим адекватный инструментарий для измерений, а также соответствующая задачам формирования шкала результатов. При этом оцениваться должны не только личностные результаты конкретного респондента, но и его интеграция в соответствующее организационное сообщество. Именно последнее и позволяет формировать эффективные модели ИГ. Но необходимо понимание того, что в разных сообществах могут быть разные шкалы [7]. Рядом исследований показано, что существующие доказательства валидации этих шкал крайне ограничены [16].

Существующие сегодня в России методики оценки ИГ рассматривают ее как базовую компоненту общей цифровой грамотности, что позволяет косвенно оценивать и ИК конкретного сообщества, в том числе учебного, уровень управления организацией и цифровой трансформацией ее деятельности. Вместе с тем как отсутствует единое понимание цифровой грамотности, так отсутствует и единый подход к ее оценке. Разными группами заинтересованных используются разнообразные по числу критериев и глубине оценки их достижения подходы. Согласно ряду выборочных данных, уровень ИГ россиян составляет 59 баллов из 100 в исследованиях 2019–2020 годов [9]. На платформе «Цифровой гражданин» существует свой вариант оценки ИГ, включающий в себя оценку навыков поиска информации, ее оценки и управления ею [8]. Предлагают свои варианты методик и оценочных шкал и образовательные организации [2]. Существуют и достаточно известные системы оценки

цифровых компетенций граждан, например европейская система цифровой компетентности (DigComp, версия 2.2) [18]. Вероятно, единые подходы к формированию и подтверждению ИГ будут разработаны в рамках Концепции информационной безопасности детей в Российской Федерации (Распоряжение Правительства РФ от 28 апреля 2023 года № 1105-р), поскольку обеспечение информационной безопасности личности без адекватного этой задаче уровня сформированности ИГ просто невозможно.

Заключение. Говоря об информационной культуре учащегося, необходимо исходить из понимания того, что это уже результат некой предшествующей деятельности. И это деятельность не только отдельной личности, но и всего общества. И именно оно создает некие постоянно совершенствующиеся ценности, принципы их формирования и использования в целях стимулирования и поддержки деятельности человека. Говоря об информационном обществе, информационной культуре его членов, мы говорим о неких ценностях этого общества и готовности человека к их познанию и принятию. Они представлены в новом для общества виде, в цифровом формате. И для их использования человек должен не только понимать эти форматы, но и уметь организовывать доступ к ним, понимать их суть и преобразовывать в рамках своей деятельности информацию в те же форматы. Соответственно, необходимо говорить о том, что информационная грамотность, а именно она и позволяет обеспечить доступ к цифровой информации и ее обработку, является основой информационной культуры и принятия ценностей информационного общества. И до тех пор, пока так же, как с чтением и пониманием прочитанного, мы не экстраполируем понятие функциональной грамотности на информационную грамотность, мы не сможем говорить об информационной культуре учащихся. Сегодня мир не может ограничиваться рамками функциональной грамотности в чтении, математике и иных предметных областях без учета информационной грамотности. Поскольку она все больше и больше становится именно инструментом познания, в том числе и тех предметных областей, которые мы традиционно рассматриваем как компоненты функциональной грамотности учащегося — действительного критерия эффективности обучения, индикатора его качества.

Список источников

1. Ельцова О. В., Емельянова М. В. К вопросу о понятии цифровой грамотности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2020. № 1 (106). С. 155–161. DOI: 10.37972/chgpu.2020.79.44.020.
2. Измерение цифровой грамотности. Инструмент DIGLIT [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/monitoring/digitl?ysclid=li8t0ywer2565711814> (дата обращения: 29.12.2023).
3. Ильина Т. С. Информационная культура преподавателя и ее влияние на формирование информационной культуры учащихся. Педагогическое образование в эпоху перемен: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике: Опыт исследований в рамках научного направления «Интегративная открытая развивающаяся система непрерывного педагогического образования»: сборник статей по материалам Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 17–19 марта 2009 года; науч. ред.: Г. А. Бордовский, В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2009. С. 381–385.
4. Информатизация образования: толковый словарь понятийного аппарата; сост. И. В. Роберт, В. А. Касторнова. М.: Изд-во АЭО, 2023. 182 с. ISBN978–5–8323–1121–0.
5. Мухаметзянов И. Ш. Информационная грамотность как предиктор здоровьесбережения в условиях информатизации образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 3 (176). С. 155–163.
6. Мухаметзянов И. Ш. Состояние и пути совершенствования информационной грамотности у участников образовательного процесса // Педагогическая информатика. 2023. № 1. С. 5–15.
7. Сереева С. А., Абдалова Т. Ю., Золотухина Ю. В. Зарубежный опыт развития цифровых компетенций в подготовке высокопрофессиональных кадров. Финансовые рынки и банки. 2020. № 2. С. 91–94.
8. Тестирование цифровой грамотности [Электронный ресурс]. URL: <https://it-gramota.ru/> (дата обращения: 29.12.2023).
9. Цифровая грамотность россиян: исследование 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://nafi.ru/analytics/tsifrovaya-gramotnost-rossiyan-issledovanie-2020/?ysclid=li8t1h1pw1338294221> (дата обращения: 29.12.2023).
10. Anthony Jnr. B. Examining Blended Learning Adoption Towards Improving Learning Performance in Institutions of Higher Education. Tech Know Learn. 2024. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09712-3>.
11. Bombaro C., Arndt T. C. Beyond Session Counting: A Program Development Model for Information Literacy in a Liberal Arts College, The Reference Librarian. 2023. Vol. 64, no. 2–4, P. 118–133. DOI: 10.1080/02763877.2023.2293131.
12. Gilster P. Digital Literacy. Chichester, New York: Weinheim Wiley Computer Pub, 1997. 276 p. ISBN0471249521, 9780471249528.
13. Information Literacy [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unesco.org/en/ifap/information-literacy> (дата обращения: 29.12.2023).
14. Mukhametzyanov I. Assessment of levels of formation of competence of students as users of information and communication technology in the field of health care / I. Mukhametzyanov, A. Dimova // Smart Innovation, Systems and Technologies. 2016. Vol. 59. P. 585–593. DOI: 10.1007/978-3-319-39690-3_52.
15. Mukhametzyanov I., Morozov A., Arinushkina A. Interdisciplinary approach to the problem of health-saving information and educational environment: a view from Russia. SHS Web of Conferences. EDP Sciences. 2018. T. 55. P. 03012.
16. Orehek Š. Petrič G. A systematic review of scales for measuring information security culture // Information and Computer Security. 2021. Vol. 29, no. 1. P. 133–158. <https://doi.org/10.1108/ICS-12-2019-0140>.
17. Roztocki N., Soja P., Weistroffer H. R. The role of information and communication technologies in socioeconomic development: towards a multi-dimensional framework // Information Technology for Development. 2019. Vol. 25, no. 2. P. 171–183. DOI: 10.1080/02681102.2019.1596654.

Информационная грамотность как основа информационной культуры... |

18. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens — With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN978-92-76-48882-8, doi:10.2760/115376, JRC128415.

19. Yngve Røe, Gro Camilla Riis, Wilfried Admiraal. Unravelling the digital competence of students in physiotherapy education through the European digital competence framework // European Journal of Physiotherapy. 2023. DOI: 10.1080/21679169.2023.2298743.

20. Zurkowski P.G. The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper. 1974. No. 5. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>.

References

1. El'cova O. V., Emel'janova M. V. K voprosu o ponjatii cifrovoj gramotnosti // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. 2020. № 1 (106). S. 155–161. DOI: 10.37972/chgpu.2020.79.44.020. [In Rus].
2. Izmerenie cifrovoj gramotnosti. Instrument DIGLIT [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://ioe.hse.ru/monitoring/digit?ysclid=li8t0ywep2565711814> (data obrashhenija: 29.12.2023). [In Rus].
3. Il'ina T.S. Informacionnaja kul'tura prepodavatelja i ee vlijanie na formirovanie informacionnoj kul'tury uchashhihsja. Pedagogicheskoe obrazovanie v jepohu peremen: rezul'taty nauchnyh issledovanij i ih ispol'zovanie v obrazovatel'noj praktike: Opyt issledovanij v ramkah nauchnogo napravlenija «Integrativnaja otkrytaja razvivajushhajasja sistema nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija»: sbornik statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Sankt-Peterburg, 17–19 marta 2009 goda; nauch. red.: G. A. Bordovskij, V. A. Kozyrev, N. F. Radionova. SPb.: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena, 2009. S. 381–385. [In Rus].
4. Informatizacija obrazovanija: tolkovyj slovar' ponjatijnogo apparata; sost. I. V. Robert, V. A. Kastornova. M.: Izd-vo AJeO, 2023. 182 s. ISBN978-5-8323-1121-0. [In Rus].
5. Muhametzyanov I. Sh. Informacionnaja gramotnost' kak prediktor zdorov'esberezhenija v uslovijah informatizacii obrazovanija // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 3 (176). S. 155–163. [In Rus].
6. Muhametzyanov I. Sh. Sostojanie i puti sovershenstvovanija informacionnoj gramotnosti u uchastnikov obrazovatel'nogo processa // Pedagogicheskaja informatika. 2023. № 1. S. 5–15. [In Rus].
7. Sergeeva S. A., Abdalova T. Ju., Zolotuhina Ju. V. Zarubezhnyj opyt razvitiya cifrovych kompetencij v podgotovke vysokoprofessional'nyh kadrov. Finansovye rynki i banki. 2020. № 2. S. 91–94. [In Rus].
8. Testirovanie cifrovoj gramotnosti [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://it-gramota.ru/> (data obrashhenija: 29.12.2023). [In Rus].
9. Cifrovaja gramotnost' rossijan: issledovanie 2020 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://nafi.ru/analytics/tsifrovaya-gramotnost-rossijan-issledovanie-2020/?ysclid=li8t1h1pw1338294221> (data obrashhenija: 29.12.2023). [In Rus].
10. Anthony Jnr. B. Examining Blended Learning Adoption Towards Improving Learning Performance in Institutions of Higher Education. Tech Know Learn. 2024. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09712-3>.
11. Bombaro C., Arndt T. C. Beyond Session Counting: A Program Development Model for Information Literacy in a Liberal Arts College, The Reference Librarian. 2023. Vol. 64, no. 2–4, P. 118–133. DOI: 10.1080/02763877.2023.2293131.
12. Gilster P. Digital Literacy. Chichester, New York: Weinheim Wiley Computer Pub, 1997. 276 p. ISBN0471249521, 9780471249528.
13. Information Literacy [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unesco.org/en/ifap/information-literacy> (дата обращения: 29.12.2023).
14. Mukhametzyanov I. Assessment of levels of formation of competence of students as users of information and communication technology in the field of health care / I. Mukhametzyanov, A. Dimova // Smart Innovation, Systems and Technologies. 2016. Vol. 59. P. 585–593. DOI: 10.1007/978-3-319-39690-3_52.
15. Mukhametzyanov I., Morozov A., Arinushkina A. Interdisciplinary approach to the problem of health-saving information and educational environment: a view from Russia. SHS Web of Conferences. EDP Sciences. 2018. T. 55. P. 03012.

16. Orehek Š, Petrič G. A systematic review of scales for measuring information security culture // Information and Computer Security. 2021. Vol. 29, no. 1. P. 133–158. <https://doi.org/10.1108/ICS-12-2019-0140>.
17. Roztocki N., Soja P., Weistroffer H.R. The role of information and communication technologies in socioeconomic development: towards a multi-dimensional framework // Information Technology for Development. 2019. Vol. 25, no. 2. P. 171–183. DOI: 10.1080/02681102.2019.1596654.
18. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens — With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN978–92–76–48882–8, doi:10.2760/115376, JRC128415.
19. Yngve Røe, Gro Camilla Riis, Wilfried Admiraal. Unravelling the digital competence of students in physiotherapy education through the European digital competence framework // European Journal of Physiotherapy. 2023. DOI: 10.1080/21679169.2023.2298743.
20. Zurkowski P.G. The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper. 1974. No. 5. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>.

Информация об авторе

И. Ш. Мухаметзянов — ведущий научный сотрудник, доктор медицинских наук, профессор

Information about the author

I. Sh. Mukhametzyanov — Leading Researcher, Dr. Sc. (Medical), Professor

Статья поступила в редакцию 01.02.2024; одобрена после рецензирования 27.02.2024; принята к публикации 23.04.2024.
The article was submitted 01.02.2024; approved after reviewing 27.02.2024; accepted for publication 23.04.2024.



А. Ю. Бельшев

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 158–169.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 3 (99). P. 158–169.

Научная статья
УДК 372.862
doi: 10.24412/2224–0772–2024–99–158–169

О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЯХ УЧИТЕЛЕЙ, НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ РОБОТОТЕХНИКИ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Андрей Юрьевич Бельшев
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Москва, Россия, BelyshevAiu@rgsu.net

Аннотация. В статье показана целесообразность внедрения элементов робототехники в образовательный процесс. Продемонстрировано, что возможности применения робототехнических конструкторов достаточно широки, однако их реализация требует от педагога определенных компетенций, которые классифицированы по таким группам, как теоретическая, практическая, образовательная, методическая, мотивационная. Сформировать эти компетенции можно на курсах повышения квалификации школьных педагогов, и в качестве примера приведен вариант содержания такого курса.

Ключевые слова: робототехника, физика, робототехнические конструкторы, роботизированный учебный эксперимент, педагогические компетенции

Для цитирования: Бельшев А. Ю. О педагогических компетенциях учителей, необходимых для применения элементов робототехники в школьном образовательном процессе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 3 (99). С. 158–169. doi: 10.24412/2224–0772–2024–99–158–169

ABOUT THE PEDAGOGICAL COMPETENCIES TEACHERS NECESSARY FOR THE APPLICATION OF ROBOTICS ELEMENTS IN THE SCHOOL EDUCATIONAL PROCESS OF THE COURSE**Andrey Yu. Belyshev**

Russian State Social University, Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, BelyshevAiu@rgsu.net

Abstract. The article shows the feasibility of introducing robotics elements into the educational process. It is demonstrated that the possibilities of using robotic constructors are quite wide, but their implementation requires certain competencies from the teacher, which are classified into such groups as theoretical, practical, educational, methodological, motivational. These competencies can be formed at advanced training courses for school teachers and as an example, a variant of the content of such a course is given.

Keywords: robotics, physics, robotic designers, robotic educational experiment, pedagogical competencies

For citation: Belyshev A. Yu. About the pedagogical competencies teachers necessary for the application of robotics elements in the school educational process of the course. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(3): 158–169. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-99-158-169

Введение. В настоящее время между развитыми странами существует высокая конкуренция в сфере науки и технологий. Результаты такого соревнования определяют не только уровень обороноспособности страны и ее технологического суверенитета, но и многие политические, экономические и социальные процессы, происходящие в обществе. Одной из особенностей научно-технического прогресса в настоящее время, является активное использование робототехники, которая открывает новые возможности в науке и технике. При этом роботы находят свое место не только в промышленности, но и в образовательном процессе, позволяя совершить конвергенцию педагогической науки и технологий, то есть приближение, схождение, уподобление педагогических и информационных, робототехнических и коммуникативных технологий, а также их влияние друг на друга [10].

Цель статьи. Целью статьи является показать необходимость внедрения элементов робототехнических систем в школьный образовательный процесс и подчеркнуть важность наличия определенных компетенций у педагогов для их эффективного применения в своей профессиональной деятельности.

Методология и методы исследования. Изучены нормативно-правовые документы, регламентирующие требования в области владения отдельными средствами информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональной деятельности педагогов; проведен анализ данных отечественных исследований, литературы по вопросу применения элементов робототехнических систем в образовательном процессе, а также необходимых для этого педагогических компетенций.

Результаты исследования. Применение элементов робототехнических систем (РС) на уроках в школе может иметь ряд преимуществ [1; 6], которые могут помочь школьникам:

1. Улучшить навыки решения проблем, ведь робототехника требует от ребят решения сложных задач и проблем, что помогает им развивать критическое мышление и умение находить оптимальные решения.
2. Укрепить понимание основных концепций технического образования, так как робототехнические проекты часто включают в себя основы, например, физики, математики, технологии и информатики. Это позволяет школьникам лучше понять и запомнить эти концепции.
3. Развить навыки работы в команде, так как, решая задачи с использованием элементов робототехники, школьники часто объединяются в команды, что способствует развитию социальных навыков, таких как общение, сотрудничество и распределение обязанностей.
4. Стимулировать креативность, потому что разработка и создание роботов требует творческого подхода и способности мыслить нестандартно.
5. Повысить интерес к науке и технологиям, так как использование элементов робототехнических систем может сделать обучение более интересным и привлекательным для ребят, что может привести к повышению их интереса к научным и техническим дисциплинам. При этом робототехника может быть использована не только для изучения отдельно каждого из перечисленных школьных предметов, но и позволяет создать интегрированный подход к обучению, который может быть более эффективным и интересным для школьников.

6. Подготовить ребят к будущей карьере, ведь робототехника является важной областью, которая будет играть все большую роль в будущем.
7. Обучение с использованием элементов робототехнических систем в школе может помочь ребятам лучше подготовиться к требованиям рынка труда и успешно конкурировать на нем.

Поэтому применение элементов робототехники в образовании становятся все более актуальными. Особенно полезным применение РС может быть на уроках естественно-научного направления, где они позволяют сделать обучение для школьников более интересным и доступным. Также это позволит ребятам лучше понять фундаментальные законы природы через практическую работу с использованием робототехнических систем.

Подобные системы можно собрать из разных видов конструкторов:

– материальный — это классический набор (например, Arduino, ТРИК, LEGO Mindstorms и т.д.), состоящий из реальных деталей, с помощью которых потом собирается РС. Представляет собой набор деталей и элементов, из которых можно собрать робота. Он позволяет ученикам понять, как устроен робот, какие элементы составляют его конструкцию, принципы работы робота, такие как движение, управление, питание, а также взаимодействие роботов друг с другом. Такие РС достаточно просты в реализации и наглядны: например, с их помощью можно создавать модели, по которым можно изучать движение объектов в реальном мире под действием различных сил или законов.

– виртуальный (например, Virtual Robotics Toolkit, ТРИК Studio, Open Roberta Lab и др.) — это программное обеспечение, которое позволяет создавать и моделировать роботов в компьютерной среде. Ученики могут использовать виртуальный конструктор для создания собственных роботов, а затем тестировать их в симуляции, что позволяет школьникам экспериментировать с различными идеями и концепциями, не рискуя повредить реального робота. С помощью виртуальных РС можно моделировать объекты и явления, которые трудно воспроизводимы в условиях проведения физического опыта в школе, например, опыты по ядерной или квантовой физике, а также специальной теории относительности или изучению прочности материалов в условиях высоких или низких температур, в условиях земной или лунной гравитации и т.д.

– комбинированный (например, VEX IQ, Tinkercad и др.) сочетает в себе элементы первых двух типов. Это позволяет школьникам созда-

вать свои детали в виртуальном пространстве, моделировать их работу или поведение в виртуальной среде, а потом распечатывать детали на 3D-принтере и собирать из них материальных роботов, чтобы проверить соответствие виртуального эксперимента и реального, например при движении тела по поверхности с разным коэффициентом трения.

Применение робототехнических систем на уроках также позволяет не только проводить фронтальные демонстрации изучаемых объектов, явлений, процессов, но и индивидуализировать обучение. Так, школьники могут работать над воспроизведением опыта или решением поставленной задачи в своем собственном темпе, что позволяет им лучше усваивать материал. Кроме этого, робототехнические системы позволяют выполнять разные типы задач, дифференцируя их по уровню сложности и интересам школьников. Некоторые из них могут быть более актуальны для начинающих, когда перед обучающимися стоит задача выполнить задание с помощью РС, уже собранных под конкретный замысел, тогда как другим школьникам можно предложить задание повышенного уровня сложности, когда, например, требуется самим собрать установку, запрограммировать ее, откалибровать датчики, использовать полученный результат для решения последующих заданий и т.д., чтобы они смогли расширить свои знания, например в области физики и робототехники.

Однако следует отметить, что применение РС в школе имеет свои ограничения. Так, кроме того факта, что данная техника может быть дорогостоящей, стоит учитывать и тот фактор, что для эффективного использования РС от педагога требуется обладать определенной компетентностью для проведения уроков с использованием робототехнических систем.

Используя материалы О. А. Козлова, М. В. Лапенков, Л. И. Мироновой, О. В. Насс, Е. А. Носков, И. В. Роберт и др. будем понимать под компетентностью в какой-либо области совокупность предметных компетенций, формирующих данную компетентность [5]. Тогда под компетентностью педагога в области применения РС в преподавании учебных предметов естественно-научного направления понимается владение компетенциями, которые включают **знания** в области основных направлений научных и практико-ориентированных исследований развития РС; организации распределенного обучения с использованием соответствующего методического и технологического обеспечения; теоретико-методических подходов к использованию РС в образовательной деятельности и их

использованию для решения профессиональных задач; **умения** реализовывать организационно-методическое обеспечение образовательного процесса при использовании РС на уроках естественно-научного направления, осуществлять педагогическую диагностику учащегося, оценивать его индивидуальный опыт, который позволяет осваивать теоретические знания в области естественно-научного направления с использованием возможностей РС, воспитывать у учащихся активную жизненную позицию и творческое отношение к решению естественно-научных задач, а также опыт реализации вышеозначенных знаний и умений [3].

Таким образом, используя данные [7], можно сделать вывод, что педагог, использующий РС, должен интегрировать знания из разных предметных областей: математики, технологии, физики, информатики, иметь базовые знания по некоторым дисциплинам технических вузов, в частности по теории автоматического управления, программированию, микроэлектронике, и при этом хорошо разбираться в теории и методических основах использования робототехники в преподавании.

Согласно профессиональным стандартам Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 11.01.2011 в Едином квалификационном справочнике должностей (ЕКСД) для педагогов предусмотрены требования в области владения отдельными средствами информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональной деятельности. Применение РС в образовательном процессе может быть отнесено к данному направлению. Компетенции профессиональной деятельности учителя определяются перечнем профессиональных педагогических задач, поэтому на основе ЕКСД, а также материалов [2; 4] выделим пять групп задач при обучении педагогов, нацеленных на использование РС в образовательной деятельности.

Первая группа задач — «Теоретическая» — система теоретических знаний, которая имеет особое значение для учителей, использующих РС в своей образовательной деятельности, могут быть отнесены компетенции, определяющие специфику профессиональной деятельности учителя, использующего РС на своих уроках. В этом случае педагог, применяющий РС на своих уроках, должен иметь знания о том, как интегрировать РС в сценарии школьных уроков, а также обладать базовыми знаниями по физике, информатике, технологии и микроэлектронике, учитывая при подготовке к уроку соответствующую комплектацию кабинета.

Вторая группа задач — «Практическая» — практическая готовность

О педагогических компетенциях учителей... |

преподавателя использовать РС на своих уроках, связана с компетенциями, которые предполагают, что педагог, применяющий РС на своих уроках, должен уметь:

- анализировать возможность объединения элементов РС и заданий из предметов естественно-научного направления для достижения педагогической цели на своих уроках, а также владеть практическими навыками реализации использования робототехники в своей профессиональной деятельности;
- разрабатывать учебно-методические материалы по применению РС и адаптировать имеющиеся в рамках своей предметной области;
- осваивать методические приемы, которые помогают достичь образовательных результатов с помощью использования возможностей РС и обосновано применять их в своей профессиональной деятельности.

Третью, «Образовательную» группу задач, выходящих из того, что учителю, применяющему РС на своих уроках, нужно работать в ситуации постоянного развития научно-технического прогресса и изучению новых средств в области РС, образуют компетенции:

- обладать навыками использования оборудования РС и соответствующего программного обеспечения;
- понимать принципы работы основных блоков управления РС;
- знать основы алгоритмического программирования и иметь опыт программирования в визуальных средах, применяемых в РС;
- использовать навыки конструирования РС и их программирования.

Четвертая группа задач — «Методическая» — организация учителем образовательного процесса, связана с компетенциями:

- эффективно выстраивать свою профессиональную деятельность;
- мотивировать школьников на изучение школьных предметов естественно-научного направления и привлекать их к активной познавательной деятельности;
- уметь организовать групповую деятельность, в том числе через реализацию проектной и исследовательской деятельности ребят с использованием возможностей РС.

К пятой группе задач — «Мотивационной» — относятся следующие компетенции учителя, применяющего на своих уроках РС:

- стремление к саморазвитию, профессиональному росту и повышению квалификации;
- умение определять сферу профессиональных интересов, реализуемых с использованием РС при преподавании предметов естественно-научного направления, выявлять проблемы (затруднения) в осуществляемой профессиональной деятельности и определять способы их решения;
- желание поиска творческих подходов для решения профессиональных задач [9].

Эти компетенции согласуются и с условиями введения обновленных ФГОС, требующих организации урочной и внеурочной деятельности, направленной на удовлетворение потребностей ребенка, требований социума в тех направлениях, которые способствуют реализации основных задач научно-технического прогресса [8]. Именно к таким современным направлениям в школе можно отнести робототехнику и робототехническое конструирование.

Чтобы получить необходимые компетенции, у педагога есть несколько вариантов:

- курсы повышения квалификации для учителей по использованию робототехники в образовательном процессе;
- методические рекомендации для учителей по применению робототехники на различных предметных областях;
- мастер-классы и семинары для учителей, на которых они смогут узнать о новых технологиях и методах интеграции своих предметных направлений с возможностями робототехники.

Из перечисленного наиболее предпочтительным можно считать вариант курсов повышения квалификации, так как:

- робототехника является междисциплинарной областью, которая требует от педагогов разнообразных компетенций. Курсы повышения квалификации — это системный подход, который позволяет обеспечить комплексное обучение, учитывающее все аспекты работы с роботами;
- применение робототехники в образовании предполагает постоянное обновление и адаптацию методик и подходов. Выстроенная на сегодняшний день в Российской Федерации система курсов повышения квалификации позволяет педагогам отслеживать новые тенденции и своевременно корректировать свои методы обучения;

О педагогических компетенциях учителей... |

- использование робототехники в образовательном процессе может привести к изменениям в привычном для учителя ходе урока. Системная работа над педагогическими компетенциями, выстроенная на курсах повышения квалификации, помогает педагогам адаптироваться к новым условиям и успешно применять инновационные методы обучения;
- системный подход курсов повышения квалификации к формированию и развитию педагогических компетенций обеспечивает непрерывность и долгосрочность процесса обучения. Учителя могут постоянно совершенствоваться и развиваться в области робототехники, что повышает качество их работы и эффективность обучения.

Как пример содержания подобного курса повышения квалификации для педагогов можно предложить следующий вариант из пяти тематических блоков, составляющих структуру содержания курса «Применение преподавателями робототехнических систем в учебном процессе по изучению предметов естественно-научного направления» с возможностью посткурсового сопровождения.

Входной контроль

Введение:

- развитие робототехники: ее особенности и принципы работы;
- актуальность использования робототехнических систем в образовательном процессе.

Модуль 1: Робототехнические системы, применяемые в образовательном процессе:

- понятие робота и его основные компоненты;
- принципы работы робототехнических систем;
- виды робототехнических систем и их назначение.

Модуль 2: Применение робототехнических систем в образовании:

- примеры использования робототехнических систем на уроках естественно-научного направления;
- выполнение заданий с использованием робототехнических систем как фактор развития навыков программирования у школьников;
- преимущества и недостатки использования робототехнических систем в учебном процессе при изучении предметов естественно-научного направления.

Модуль 3: Системы программирования робототехнических систем, применяемые для решения заданий в области предметов естественно-научного направления:

- инструментальные системы, используемые для применения робототехнических систем;
- среды разработки для робототехнических систем (Scratch, NXT-G, TrikStudio, Arduino);
- создание программ для управления робототехническими системами (централизованные и децентрализованные).

Модуль 4: Подготовка учебного материала для учителя:

- разработка заданий для уроков с использованием робототехнических систем;
- формирование библиотеки методических материалов;
- варианты организации работы с обучающимися разного уровня владения предметными знаниями.

Модуль 5: Самообразование педагогов в области применения робототехнических систем в образовательной деятельности:

- влияние научного прогресса на методы работы с робототехническими системами;
- формы развития профессиональных связей и обмен опытом в рамках педагогических сообществ учителей.

Итоговая аттестация

В дополнительной/справочный раздел можно включить модуль «Обеспечение работы с техническими специалистами»:

- поддержка и ремонт робототехнических систем;
- восстановление работоспособности робототехнических систем после обновления программного обеспечения.

В рамках курса также должны быть предусмотрены практические занятия, где учителя смогут продемонстрировать полученные знания на практике, создать собственные проекты и получить обратную связь от преподавателей в рамках посткурсового сопровождения.

По окончании курсов повышения квалификации педагог, прежде чем применять элементы робототехники на своих уроках, сначала должен проанализировать свою привычную методику преподавания, заполнив полученный на курсах чек-лист. В результате привычная методика преподавания должна включать в себя следующие элементы:

О педагогических компетенциях учителей... |

- определение целей и задач методически оправданного применения робототехники на уроках, исходя из учебного плана и возрастных особенностей школьников;
- выбор робототехнического набора, соответствующего целям обучения и возрасту ребят;
- учебно-методический комплект материалов для учителей, преподающих предметы естественно-научного направления и применяющих на своих уроках РС, включающие инструкции по работе с роботами и решению различных предметных задач с их помощью;
- соблюдение норм безопасности при организации занятий, на которых обучающиеся изучают основы робототехники и применяют полученные знания для решения предметных задач;
- оценка результатов обучения и коррекция методики на основе обратной связи от учащихся.

Заключение. Таким образом, использование элементов робототехнических систем в образовательном процессе способствует развитию у школьников навыков решения проблем, укреплению понимания основных технических концепций и развитию навыков работы в команде. Однако для успешного внедрения РС в педагогическую практику требуются высококвалифицированные учителя, обладающие соответствующей компетентностью в этой области. Помочь сформировать данную компетентность могут курсы повышения квалификации, однако на сегодняшний день подобных курсов крайне мало.

Список источников

1. *Еришов М. Г., Оспенникова Е. В.* Образовательная робототехника как инструмент познания в учебном процессе по физике // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 4. С. 122–138.
2. *Козлов О. А.* Формирование ИКТ-компетентности управленческих и педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия // Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (15). С. 6–12.
3. *Кузьмина Н. В., Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н.* Акмеологические основы формирования профессиональной компетентности преподавателя // Известия Саратовского университета. 2020. Т. 9, № 1 (33). С. 4–12.
4. *Лукьянова Н. В.* Развитие технических способностей учащихся посредством образовательной робототехники // Информатика в школе. 2015. № 2. С. 14–21.
5. *Мерецков О. В.* Педагогико-технологические подходы к созданию электронных учебных курсов распределенным коллективом разработчиков для поддержки профессиональной деятельности (на примере дополнительного образования): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2022. 36 с.
6. *Морев А. В.* Формирование компонентов технической культуры на занятиях по робо-

технике в дополнительном образовании детей // Концепт. 2019. № 6. С. 45–56.

7. *Мудракова О. А., Юдина К. Д.* Компетентность современного учителя информатики как основа формирования ключевых компетенций обучающихся // Педагогический журнал. 2019. Т. 9, № 3А. С. 143–150.

8. *Панкратова О. П., Ледовская Н. В.* Проблемы и особенности подготовки педагогических кадров в области образовательной робототехники // Стандарты и мониторинг в образовании. 2019. Т. 7, № 4. С. 39–43.

9. *Панкратова О. П., Ледовская Н. В.* Сущность и основные компоненты профессиональной компетентности педагога образовательной робототехники // Кант. 2020. № 2 (35). С. 288–293.

10. *Роберт И. В.* Перспективные направления развития информатизации отечественного образования // Вестник федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. 2014. № 4 (64). С. 9–15.

References

1. *Ershov M. G., Ospennikova E. V.* Obrazovatel'naja robototekhnika kak instrument poznaniya v uchebnom processe po fizike // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 4. S. 122–138. [In Rus].
2. *Kozlov O. A.* Formirovanie IKT-kompetentnosti upravlencheskih i pedagogicheskikh kadrov v usloviyah setevogo vzaimodejstviya // Vestnik Mininskogo universiteta. 2016. № 2 (15). S. 6–12. [In Rus].
3. *Kuz'mina N. V., Pautova L. E., Zharinova E. N.* Akmeologicheskie osnovy formirovaniya professional'noj kompetentnosti prepodavatelya // Izvestija Saratovskogo universiteta. 2020. Т. 9, № 1 (33). S. 4–12. [In Rus].
4. *Luk'janova N. V.* Razvitie tehniceskikh sposobnostej uchashhihsja posredstvom obrazovatel'noj robototekhniki // Informatika v shkole. 2015. № 2. S. 14–21. [In Rus].
5. *Mereckov O. V.* Pedagogiko-tehnologicheskie podhody k sozdaniyu jelektronnyh uchebnyh kursov raspredelennym kollektivom razrabotchikov dlja podderzhki professional'noj dejatel'nosti (na primere dopolnitel'nogo obrazovaniya): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moskva, 2022. 36 s. [In Rus].
6. *Morev A. V.* Formirovanie komponentov tehniceskoy kul'tury na zanjatijah po robototekhnike v dopolnitel'nom obrazovanii detej // Koncept. 2019. № 6. S. 45–56. [In Rus].
7. *Mudrakova O. A., Judina K. D.* Kompetentnost' sovremennogo uchitelja informatiki kak osnova formirovaniya kljuchevykh kompetencij obuchajushhihsja // Pedagogicheskij zhurnal. 2019. Т. 9, № 3А. S. 143–150. [In Rus].
8. *Pankratova O. P., Ledovskaja N. V.* Problemy i osobennosti podgotovki pedagogicheskikh kadrov v oblasti obrazovatel'noj robototekhniki // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2019. Т. 7, № 4. S. 39–43. [In Rus].
9. *Pankratova O. P., Ledovskaja N. V.* Sushhnost' i osnovnye komponenty professional'noj kompetentnosti pedagoga obrazovatel'noj robototekhniki // Kant. 2020. № 2 (35). S. 288–293. [In Rus].
10. *Robert I. V.* Perspektivnye napravlenija razvitiya informatizacii otechestvennogo obrazovaniya // Vestnik federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija vysshego professional'nogo obrazovaniya Moskovskij gosudarstvennyj agroinzhenernyj universitet im. V. P. Gorjachkina. 2014. № 4 (64). S. 9–15. [In Rus].

Информация об авторе

А. Ю. Бельшев — заместитель руководителя проектов, аспирант

Information about the author

A. Yu. Belyshev — Project Manager, Postgraduate Student

Статья поступила в редакцию 13.02.2024; одобрена после рецензирования 12.03.2024; принята к публикации 23.04.2024.
The article was submitted 13.02.2024; approved after reviewing 12.03.2024; accepted for publication 23.04.2024.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не более 250 слов) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: ..., Research Methods: ..., Results (Findings): ..., Conclusions: ...). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней, независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застывший список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с возможностью форматирования (масштабирования) этого текста и дальнейшего его экспорта в PDF-файл для внедрения в верстку. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации **черного цвета (grayscale)**. Скриншоты (снимки экрана) из интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:
101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: +7 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru

**Информация по формам (видам) подготовки в 2024 году
диссертаций на соискание ученой степени кандидата
и доктора наук по научным специальностям:**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (математика и информатика, уровни начального общего, основного общего, среднего общего и среднего профессионального образования; образование и педагогические науки, уровни среднего профессионального и высшего образования) (педагогические науки);

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

Для подготовки кандидатской диссертации:

АСПИРАНТУРА

Формы обучения	Очная бюджетная (7 мест) Очная платная (6 мест)
Срок обучения	3 года
Сроки приема документов	04.09.2024–27.09.2024 в соответствии с графиком приема документов
Срок проведения вступительных испытаний	01.10.2024–17.10.2024 в соответствии с графиком вступительных испытаний

ПРИКРЕПЛЕНИЕ

для подготовки диссертации без освоения программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре
Прикрепление на платной основе.

Сроки приема заявлений и документов на прикрепление:

01.04.2024–30.04.2024;

15.09.2024–15.10.2024.

Срок прикрепления: 3 года.

Аспирантура, докторантура |

Для подготовки докторской диссертации:

ДОКТОРАНТУРА

Прикрепление на платной основе.

Подготовка диссертации — 3 года.

В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.

Сроки приема документов на конкурс:

01.04.2024–30.04.2024;

15.09.2024–15.10.2024.

Для консультаций по проведению научных исследований:

НАУЧНАЯ СТАЖИРОВКА

Сроки стажировки: от 18 часов (1,5 месяца) до 144 часов (1 год).

Программа стажировки реализуется в очной и очно-заочной форме.

Срок приема заявлений и документов на оформление
для научной стажировки:

1 сентября — 30 апреля.

**Подробная информация представлена
на сайте Института в разделах:**

Научная деятельность (докторантура):

<https://instrao.ru/scientific-activity/doktorantura/>

Прикрепление: <https://instrao.ru/scientific-activity/prikreplenie/>

Научная стажировка: <https://instrao.ru/scientific-activity/stazhirovka/>

Образовательный процесс (аспирантура):

<https://instrao.ru/abitur/aspirant/>

Телефон: +7 (495) 625-33-74.

