



САМАРСКИЙ
ПОЛИТЕХ
Опорный университет

ВЕСТНИК

Самарского
государственного
технического
университета

Серия
«Психолого-педагогические науки»

Том 20
№ 3
2023

ISSN 1991-8569
eISSN 2712-892X

ВЕСТНИК Самарского Государственного Технического Университета Серия «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

2023
Том 20
№ 3

Научный рецензируемый журнал по психологии и педагогике.
Издается с 2004 года. Выходит 4 раза в год

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Самарский
государственный технический
университет»

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия,
свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № ФС 77-66654 от 27.07.16

Рекомендован ВАК

Индексация:

РИНЦ (Science Index)
Google Scholar
Ulrich's Periodicals Directory
WorldCat
Cyberleninka

Контакты:

Адрес: 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244,
главный корпус

E-mail: vestnik-pp@samgtu.ru
Тел.: +7 (846) 278 43 76
<https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569>

Распространяется по подписке:
Индекс **18107** в каталоге "Пресса России"
Формат 70 x 108/16. Усл.-печ. л. 16,8.
Тираж 500 экз. Цена свободная

Оригинал-макет изготовлен
ФГБОУ ВО «Самарский государственный
технический университет», 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244, корпус №8

Редактор *Г.В. Загребина*
Выпускающий редактор *Е.С. Захарова*
Компьютерная верстка *Т.П. Клюкиной*

Отпечатано в типографии Самарского
государственного технического
университета. 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244. Корпус № 8.
Рег. № 166/23. Заказ № 454
Подписано в печать 20.10.2023
Выход в свет 26.10.2023

Полное или частичное воспроизведение
материалов, содержащихся в настоящем
издании, допускается только с письменного
разрешения редакции, ссылка на журнал
обязательна

© Авторы, 2023
© ФГБОУ ВО «Самарский государственный
технический университет», 2023

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Виктория Вадимовна Доброва, канд. психол. наук, доцент
(Самара, Россия)

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Ю.В. Лопухова, д-р пед. наук, доцент (Самара, Россия)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

П.Г. Лабзина, канд. пед. наук, доцент (Самара, Россия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.М. Аллагулов – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)
Т.А. Барышева – д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербург, Россия)
А.К. Белоусова – д-р психол. наук, проф. (Ростов-на-Дону, Россия)
Ю.Н. Зиятдинова – д-р пед. наук, доц. (Казань, Россия)
В.А. Курина – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)
А.В. Москвина – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)
А.В. Микляева – д-р психол. наук, доц. (Санкт-Петербург, Россия)
О.Н. Олейникова – д-р пед. наук, проф. (Москва, Россия)
Г.С. Прыгин – д-р психол. наук, проф. (Набережные Челны, Россия)
В.И. Панов – д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия)
В.Г. Рындак – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)
Т.И. Руднева – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)
В.А. Толочек – д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия)
В.П. Фурманова – д-р пед. наук, проф. (Саранск, Россия)
И.М. Шадрина – д-р пед. наук, доц. (Мурманск, Россия)
И.М. Юсупов – д-р психол. наук, проф. (Казань, Россия)
О.В. Юсупова – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)
П.Б. Сейтказы – д-р пед. наук, проф. (Астана, Казахстан)
С.В. Снапковская – д-р пед. наук, проф. (Минск, Белоруссия)
Р. Энвефа – д-р психол. наук, проф. (Батон Руж, США)
Т. Корякина Антунес – д-р соц. наук, (Матозиньюш, Португалия)
Э. ван де Луийтгаарден – д-р в сфере социальных наук, проф. (Ситтард, Нидерланды)
Я. Лавонен – д-р хим.-тех. наук, проф. (Хельсинки, Финляндия)
Йога Прихатин – д-р в сфере обучения англ. языку (Тегал, Индонезия)
Имам Вахуди Каримуллах – д-р в сфере обучения англ. языку (Маланг, Индонезия)

VESTNIK of Samara State Technical University

2023
Volume 20
No. 3

Series «PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES»

SCIENTIFIC PUBLICATION. Published since 2004. Four issues a year

Founders

Samara State Technical University

Indexation

Russian Science Citation Index
Google Scholar
Ulrich's Periodical Directory
WorldCat
Cyberleninka

Editorial contact

Address: 244, Molodogvardeyskaya st.,
Samara, 443100,
Russian Federation
E-mail: vestnik-pp@samgtu.ru
Тел.: +7 (846) 278 43 76
http://science.samgtu.ru/vestnik_samgtu
<https://journals.eco-vector.com/1991-8569>

Subscription

Open Access for all users on website.
Print version is available via "Russian Post"
service with index 18107

Publisher

Samara State Technical University 244,
Molodogvardeyskaya st., Samara, 443100,
Russian Federation,
Тел.: +7 (846) 278 43 76

© Samara State Technical University, 2023

EDITOR-IN-CHIEF

V.V. Dobrova, Cand. Psych. Sci., Ass. Prof. (Samara, Russia)

DEPUTY CHIEF EDITORS

Yu.V. Lopukhova, Dr. Ped. Sci., Ass. Prof. (Samara, Russia)

EXECUTIVE SECRETARY OF THE EDITORIAL BOARD

P.G. Labzina, Cand. Ped. Sci., Ass. Prof. (Samara, Russia)

EDITORIAL BOARD

A.M. Allagulov, Dr. Ped. Sci., Prof. (Orenburg, Russia)
T.A. Barysheva, Dr. Psych. Sci., Prof. (Saint Petersburg, Russia)
A.K. Belousova, Dr. Psych. Sci., Prof. (Rostov-on-Don, Russia)
J.N. Ziyatdinova, Dr. Ped. Sci., Assoc. (Kazan, Russia)
V.A. Kurina, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)
A.V. Moskvina, Dr. Ped. Sci., Prof. (Orenburg, Russia)
A.V. Miklyaeva, Dr. Psych. Sci., Assoc. (Saint Petersburg, Russia)
O.N. Olejnikova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Moscow, Russia)
G.S. Prigin, Dr. Psych. Sci., Prof. (Naberezhnye Chelny, Russia)
V.I. Panov, Dr. Psych. Sci., Prof. (Moscow, Russia)
V.G. Ryndak, Dr. Ped. Sci., Prof. (Orenburg, Russia)
T.I. Rudneva, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)
V.A. Tolochev, Dr. Psych. Sci., Prof. (Moscow, Russia)
V.P. Furmanova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Saransk, Russia)
I.M. Shadrina, Dr. Ped. Sci., Prof. (Murmansk, Russia)
I.M. Yusupov, Dr. Psych. Sci., Prof. (Kazan, Russia)
O.V. Yusupova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)
P.B. Seitkazy, Dr. Ped. Sci., Prof. (Astana, Kazakhstan)
S.V. Snapkovskaya, Dr. Ped. Sci., Prof. (Minsk, Belarus)
R. Envefa, Dr. Psych. Sci., Prof. (Baton Rouge, USA)
T. Koraykina Antunes, Dr. Sociol. Sci., Prof. (Matosinhos, Portugal)
E. van de Luijtgarden, Dr. Sociol. Sci., Prof. (Sittard, the Netherlands)
J. Lavonen, Dr. Phys. and Chem. Sci., Prof. (Helsinki, Finland)
Yoga Prihatin, Dr. in English Education (Tegal, Indonesia)
Imam Wahyudi Karimullah, Dr. in English Education (Malang, Indonesia)

СОДЕРЖАНИЕ

■ ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Подготовка будущих учителей к организации педагогического просвещения родителей на основе реализации психолого-педагогических механизмов.....	5
<i>Пахомова М.А.</i>	
Развитие критического мышления обучающихся как фактор формирования их функциональной грамотности.....	17
<i>Жураковская В.М., Кривых С.В.</i>	
К вопросу повышения мотивации к изучению английского языка как иностранного среди студентов университета.....	35
<i>Пирогова Н.Г., Рожков Г.А.</i>	

■ ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Процессная модель формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации.....	49
<i>Белоклоков С.В.</i>	
Социализация младших школьников: обновленные приоритеты и содержательные характеристики.....	63
<i>Чергинская З.И.</i>	
Сущность взаимодействия в педагогической ситуации.....	77
<i>Доброва В.В.</i>	

■ ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Применение технологии драматизации для формирования ценностных ориентиров студентов.....	87
<i>Григорьева В.Г., Назарова Н.В.</i>	
Опыт применения онлайн-платформы MIRO на практических занятиях студентов по дисциплине «основы инновационной инженерной деятельности».....	99
<i>Шекшиева Н.Н.</i>	

■ ОБРАЗОВАНИЕ ОНЛАЙН

Предметная цифровая образовательная среда педагога в условиях реализации ФГИС «Моя школа».....	111
<i>Юсупова О.В., Галимуллина Э.З.</i>	
Иноязычное онлайн-обучение: вызовы и пути решения.....	133
<i>Батенина И.К., Орехова Ю.М.</i>	
Опыт разработки и внедрения MOOK в процесс обучения студентов-филологов.....	149
<i>Осиянова О.М., Осиянова А.В.</i>	

■ ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Психологическая адаптация переживающей одиночество личности к условиям обучения в вузе.....	167
<i>Березина З.И., Улыбышева И.Н.</i>	

■ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Опыт апробации и экспериментального обоснования экпсихологической модели становления субъектности в образовательной практике.....	179
<i>Плаксына И.В.</i>	

CONTENTS

■ THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Preparing future teachers for the organization of pedagogical education of parents based on the implementation of psychological and pedagogical mechanisms 5

Pakhomova M.A.

Development of students' critical thinking as the means of their functional literacy enhancement. 17

Zhurakovskaya V.M., Krivykh S.V.

On increasing students' motivation for studying English as a foreign language at university 35

Pirogova N.G., Rozhkov G.A.

■ THEORY OF PEDAGOGY

Process model of development of adolescents' social initiative in educational organization environment. 49

Beloklokov S.V.

Socialization of younger students: updated priorities and content characteristics. 63

Cherginskaya Z.I.

The nature of interaction in pedagogical situation. 77

Dobrova V.V.

■ HIGHER SCHOOL EDUCATION

The use of dramatization technology for the development of students' value orientations 87

Grigorieva V.G., Nazarova N.V.

Application of service MIRO in practical class of fundamentals of innovative engineering 99

Shekshaeva N.N.

■ EDUCATION ONLINE

The subject digital educational environment of the teacher in the conditions of the implementation of the FSIS «My school» 111

Yusupova O.V., Galimullina E.Z.

Online foreign language teaching: challenges and solutions. 133

Batenina I.K., Orekhova Y.M.

Experience of MOOC designing and implementation in teaching philology students 149

Osiyanova O.M., Osiyanova A.V.

■ GENERAL PSYCHOLOGY

Psychological adaptation of a person experiencing loneliness to the conditions of studying at a university 167

Berezina Z.I., Ulybysheva I.N.

■ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

The experience of approbation and experimental substantiation of the ecopsychological model of subjectivity development in educational practice 179

Plaksina I.V.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ

© М.А. Пахомова

Оренбургский государственный педагогический университет
Российская Федерация, 460014, г. Оренбург, ул. Советская, 19

Поступила в редакцию 15.08.2023

Окончательный вариант 05.09.2023

■ Для цитирования: Пахомова М.А. Подготовка будущих учителей к организации педагогического просвещения родителей на основе реализации психолого-педагогических механизмов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 3. С. 5-16. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.1>

Аннотация. Рассматривается эффективность применения психолого-педагогических механизмов для подготовки будущих учителей к организации педагогического просвещения родителей. Работа педагогов школ по просвещению родителей в вопросах обучения, воспитания и развития детей всегда остается актуальной и требующей особого внимания, поскольку современные родители часто испытывают проблемы, связанные с организацией семейного воспитания. Применение в работе с будущими педагогами таких механизмов, как стимулирование эмоционального переживания, насыщения и педагогическая поддержка мотивации, является в данном случае наиболее эффективным и легко реализуемым в формате учебного тренинга. Тренинг выступает методом активного обучения, целью которого является развитие знаний, умений, навыков и различных социальных установок. После анализа разных источников и результатов проведенного исследования по проблеме реализации психолого-педагогических механизмов стимулирования эмоционального переживания и мотивации будущих учителей к взаимодействию с родителями нами был разработан тренинг «Позитивное взаимодействие и мотивация». Применение предложенных нами материалов при организации образовательной деятельности в педагогическом вузе позволяет решить проблему подготовки будущих учителей к организации педагогического просвещения родителей, а также создать позитивный эмоциональный настрой и повысить уровень мотивации студентов к данному виду деятельности.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей, педагогическое просвещение, взаимодействие с родителями, психолого-педагогические механизмы, стимулирование эмоционального переживания, мотивация.

Благодарности: статья публикуется в рамках научного исследования по проекту «Разработка механизмов реализации воспитательного потенциала предметной подготовки будущих учителей», реализуемого при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение № 073-03-2023-07/3 от 19 июня 2023 г.).

PREPARING FUTURE TEACHERS FOR THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF PARENTS BASED ON THE IMPLEMENTATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MECHANISMS

© *M.A. Pakhomova*

Orenburg State Pedagogical University
19, Sovetskaya str., Orenburg, 460014, Russian Federation

Original article submitted 15.08.2023

Revision submitted 24.09.2023

■ For citation: Pakhomova M.A. Preparing future teachers for the organization of pedagogical education of parents based on the implementation of psychological and pedagogical mechanisms. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023; 20(3):5–16. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.1>

Abstract. This paper discusses the effectiveness of the use of psychological and pedagogical mechanisms for the preparation of future teachers for the organization of pedagogical education of parents. The work of school teachers to educate parents in respect of education, upbringing and development of children always remains relevant and requires special attention, since modern parents often experience problems associated with the organization of family education. The use of such mechanisms as stimulation of emotional experience, saturation and pedagogical support of motivation in work with future teachers is the most effective and easily implemented in the format of educational training. Training is a method of active learning, the purpose of which is to develop knowledge, skills and various social attitudes. After analyzing various sources and conducting a study on the implementation of psychological and pedagogical mechanisms for stimulating emotional experience and motivating future teachers to interact with parents, the training "Positive Interaction and Motivation" was developed. The use of the materials proposed by us in the organization of educational activities in a pedagogical university allows to solve the problem of preparing future teachers for the organization of pedagogical education of parents, as well as to create a positive emotional mood and increase the level of students' motivation for this type of activity.

Keywords: training of future teachers; pedagogical education; interaction with parents; psychological and pedagogical mechanisms; stimulation of emotional experience; motivation.

Acknowledgements: the paper is published as part of a scientific study under the project "Development of mechanisms for realizing the educational potential of the subject training of future teachers", implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the state task (additional agreement No. 073-03-2023-07 / 3 of June 19, 2023).

Введение

Одной из основных проблем современного общества является низкая степень ответственности родителей за образование, воспитание и здоровье собственных детей. Отрицательно влияющим фактором является то, что сегодня активными родителями являются люди, которые в силу специфики общественно-политических событий периода их личностного становления не получили достаточного опыта семейного воспитания. Поэтому современное образование нуждается в дополнительной работе, направленной на развитие общих родительских компетенций, культуры родительства.

Важным шагом к изменению этой ситуации является организация работы с родителями. Но такая работа затрудняется в связи с недостаточно продуманной организацией профессиональной подготовки будущих учителей к взаимодействию с родителями, их просвещению в вопросах получения новых знаний, связанных с обучением и воспитанием собственных детей.

Профессиональная подготовка будущих учителей к работе по просвещению родителей – это процесс и результат освоения субъектами обучения системы профессиональных знаний, формирования основных психолого-педагогических умений, развития важных профессионально-личностных качеств и повышения методологической культуры.

Процесс формирования профессиональной готовности будущих педагогов к работе с родителями должен включать в себя качественное переосмысление содержания подготовки в рамках обозначенной проблемы; использование инновационных методов и форм обучения студентов; повышение личностной мотивации к данному виду профессиональной деятельности; внедрение в учебный процесс большего количества занятий практико-ориентированной направленности.

Обзор литературы

Анализ работ, посвященных проблемам педагогической деятельности, становления личности учителя как профессионала (работы Н.А. Аминова, В.А. Мазилова, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина и др.) [1–5], а также исследований в области психологии личности, сознания, мышления, деятельности; социальной и педагогической психологии (Н.И. Гусляковой, Л.Г. Кравцова, А.Н. Лентьева, В.С. Мухиной, С.Л. Рубинштейна и др.) [6–10] позволяет говорить о важной роли профессионального сознания будущих учителей и, соответственно, психолого-педагогических механизмах как основы для его подготовки к работе с родителями школьников.

Под психолого-педагогическими механизмами следует понимать устойчивую систему взаимосвязанных явлений и факторов, активизация которых обеспечивает формирование личностного смысла будущего учителя в контексте осознания необходимости работы с родительским сообществом.

Всякое явление развивается через комплекс механизмов, ведь именно благодаря этому разворачивается человеческая деятельность, раскрываются компенсаторные возможности [8, с. 106]. Также следует отметить, что в основу любого психолого-педагогического механизма закладывается основная идея, принцип. И, говоря о подготовке будущих педагогов к организации педагогического просвещения родителей, считаем, что данный процесс будет

результативным, если в основу ставить использование диалектического принципа развития и единства сознания и деятельности. Данное положение разрабатывали и защищали известные психологи А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. Так, С.Л. Рубинштейн в своем труде «Проблемы общей психологии» указывает на то, что «в деятельности человека, его делах – практических и теоретических – психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершенствуется» [10, с. 158].

К совокупности психолого-педагогических механизмов, способствующих подготовке будущего педагога к работе по просвещению родителей школьников, можно отнести стимулирование эмоционального переживания, насыщения и педагогическую поддержку мотивации будущих учителей.

Исследуя эмоции, ученые выявили структуру эмоционального явления, его природу, механизм взаимосвязей и действий. Особое внимание уделяется функциям эмоционального переживания: эмоции выполняют функцию оценки. В отечественной литературе способность эмоций оценивать отражаемые явления проанализирована А.В. Савченковым, П.В. Симоновым, С.М. Шингаевым и другими [11–13].

Под стимулированием эмоционального переживания и насыщения понимается механизм, направленный на формирование положительных эмоций, а затем и на способность к переживанию и оценке того или иного явления.

Поскольку выстраивание взаимоотношений с родителями учащихся позволяет повысить эффективность образовательного процесса и, следовательно, улучшить результативность и успешность работы педагога, то исходя из этого для подготовки будущих учителей к продуктивной работе с родительским коллективом необходимо стимулировать эмоциональные переживания студентов и насыщать их положительными эмоциями по отношению к данному виду деятельности.

Еще одним важным механизмом реализации процесса педагогического просвещения родителей является педагогическая поддержка мотивации будущих учителей.

В психолого-педагогической литературе проблема мотивации рассматривалась М.Ф. Бакуновичем, Н.А. Усовой, И.К. Шалаевым, П.М. Якобсоном [14–17] и другими учеными. В их трудах явление мотивации представляет собой единство различных мотивов, определяющих деятельность человека, поддерживающих, направляющих и стимулирующих его поведение.

Наиболее глубоко проблема педагогической мотивации к деятельности изучалась такими исследователями, как В.А. Сластенин, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина [18–20]. Авторы рассматривают мотивацию к педагогической деятельности как направленность личности. Эта направленность выражается в интересе будущего учителя или действующего педагога к педагогической профессии, к учащимся, их родителям, а также к деятельности, связанной с воспитанием у детей положительных личностных качеств, помогающих им в дальнейшем самообразовании.

Под педагогической поддержкой мотивации будущих учителей нами принято понимать механизм, запускающийся посредством актуализации мотива достижений, роста степени эмоциональной включенности студента в ситуацию нравственного выбора.

Нельзя не согласиться, что поддержка мотивации будущих учителей будет оказывать содействие в благополучном овладении ими профессиональными и универсальными компетенциями, а также в формировании профессиональной направленности их личности.

Материалы и методы

Для того чтобы у будущих учителей вызвать положительные эмоциональные переживания по отношению к работе с родителями школьников, предупредить страх и подготовить их к различным ситуациям, а также мотивировать к данному виду деятельности, преподавателям педвузов нужно организовывать на занятиях «погружение» обучающихся в различные ситуации, которые ожидают их в будущей педагогической деятельности.

Одним из эффективных направлений такой практико-ориентированной подготовки, влияющих на эмоциональную составляющую восприятия изучаемого процесса и способствующих мотивации будущих учителей к работе с родителями, является использование тренингов. Кроме того, при организации учебно-воспитательного процесса в вузе применение тренингов дает возможность комплексного осуществления принципов личностно-ориентированного обучения, реализации осмысленного и мотивированного усвоения и стремления к формированию будущим учителем профессиональных умений и навыков. Проведение учебного тренинга намного эффективнее по сравнению с традиционным практическим занятием, поскольку он проходит в психологически комфортной среде.

Результаты исследования

Для реализации механизма эмоционального переживания и насыщения, а также педагогической мотивации будущих учителей при подготовке к работе по просвещению родителей нами был разработан тренинг «Позитивное взаимодействие и мотивация».

Тренинг «Позитивное взаимодействие и мотивация».

Цель: повышение уровня внутренней мотивации и формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в вопросах организации позитивного взаимодействия и сотрудничества с родителями учеников посредством тренинга.

Задачи:

- обогатить будущего учителя знаниями о способах и приемах позитивного взаимодействия с родителями;
- повысить профессиональную компетентность будущего учителя в вопросах педагогического просвещения родителей;
- расширить опыт овладения новыми приемами и способами повышения мотивации для себя и в работе по просвещению родителей;
- обучить приемам снятия эмоционального напряжения и сформировать навык сохранения психологического здоровья;
- совершенствовать профессионально значимые качества личности будущего учителя, навыки самопознания и рефлексии.

Участники: студенты педвузов.

Форма работы: малые группы (команды), пары.

Методы: метод словесного изложения, беседа, упражнения, метод эмоционального стимулирования, рефлексия (обратная связь).

Содержание тренинга:

1. «Снимем маски».

Цель упражнения: снятие эмоциональной и поведенческой зажатости, налаживание партнерских отношений и улучшение психологического климата внутри коллектива.

Инструкция: участники располагаются по кругу, в середине располагается стопка карточек с началами фраз. Каждый по очереди берет по одной карточке и сразу продолжает фразу, начало которой написано на карточке. Высказывание должно быть предельно искренним и откровенным! Если участники почувствуют обман в ответах, отвечающему придется взять другую карточку с новым текстом и попробовать ответить еще раз. Упражнение выполняется по кругу.

Содержание карточек: 1. «Мне очень нравится, когда люди, окружающие меня...»; 2. «Чего мне иногда по-настоящему хочется, так это...»; 3. «Иногда люди не понимают меня, потому что я...»; 4. «Я пока не научилась(ся)...»; 5. «Я выхожу из себя, когда...»; 6. «Моя сильная сторона в профессиональной деятельности...»; 7. «В незнакомом обществе я часто чувствую себя...»; 8. «Я всегда хочу быть...»; 9. «Единственное, что я хотел(а) бы в себе изменить, это...»; 10. «Я хочу научиться лучше...» и другие.

Рефлексия: участники рассказывают об эмоциях, возникших у них во время выполнения упражнения.

Слово педагога: нам часто очень трудно откровенно рассказывать о себе, но педагоги для профессионального роста должны стремиться понимать себя, не стесняться откровенно делиться тем, в чем нуждаемся или чего хотим достичь. Путь к самосовершенствованию и профессиональному росту учителя лежит через самопознание.

2. «Правила эффективного общения».

Цель упражнения: усвоение основных правил общения, позволяющих расположить к себе собеседника и получить желаемое от беседы.

Инструкция: участникам тренинга предлагается познакомиться с основными правилами, которые позволяют расположить к себе родителей школьников и выстроить с ними доверительные отношения.

Демонстрация плаката со схемой: «Улыбка + Имя собеседника + Комплимент = эффективное (позитивное) общение».

Слово педагога: чтобы родители школьников хотели с вами взаимодействовать, вы сами должны демонстрировать свое желание и готовность к общению, собеседники должны видеть вашу открытость и готовность их выслушать.

Улыбка – располагает к себе и вызывает положительные эмоции.

Имя человека – самое важное слово в жизни каждого. При обращении или приветствии очень важно называть имя и отчество.

Комплимент – вдохновляет собеседника отреагировать положительно на ваше обращение или просьбу и настраивает на взаимодействие. В общении наиболее часто используют косвенный комплимент: похвала адресуется не собеседнику, а тому, кто ему дорог; например, хвалим ребенка при общении с родителем.

Процедура выполнения: участникам тренинга предлагается, используя все три правила эффективного общения, обратиться и задать любой вопрос сидящему рядом.

Рефлексия: проводятся коллективные обсуждения задания. Участники делятся впечатлениями от услышанных комплиментов, обращений и определяют, насколько удалось достичь цели расположения собеседника к себе.

Слово педагога: обеспокоенные жизненными проблемами, уставшие от рутины родители часто становятся уязвимыми по отношению к поведению и успеваемости своих детей. Исходя из этого следует с осторожностью говорить о неудачах ребенка и стараться не делать акцент на негативном. Для начала стоит познакомить мам и пап с достижениями и успехами детей, и только потом заводить разговор о проблемах школьной жизни учеников.

3. «Важность интонации».

Цель упражнения: формирование понимания значения интонации для достижения цели воздействия будущего учителя в общении с родителями.

Инструкция: участник должен произнести фразу «Для меня важны достижения Вашего ребенка» с разной интонацией: иронии, упрёка, безразличия, требовательности, доброжелательности, восторга.

Процедура выполнения: каждому участнику тренинга в порядке очереди предлагается карточка с названием интонации, с которой он должен произнести заданную фразу. После остальные участники определяют, с какой интонацией лучше воспринимается информация.

Рефлексия: после произнесения фразы с разной интонацией участники делают выводы о том, удалось ли достичь цели воздействия; какая интонация наиболее подходящая, а какая является недопустимой в общении с родителями.

Слово педагога: современная ситуация, связанная с налаживанием взаимодействия между молодыми педагогами и родителями, требует новых форм отношений. Будущий учитель должен быть настроен на сотрудничество и готовность к общению «на равных». Следующее упражнение может в этом помочь.

4. «Давление на собеседника».

Цель упражнения: формирование готовности будущих учителей к сотрудничеству и взаимодействию «на равных» при работе с родителями.

Инструкция: пары участников становятся лицом друг к другу, поднимают руки на уровне груди и слегка прикасаются ладонями. Один из участников в паре занимает ведущую роль, он должен надавливать на ладони своего партнера. Затем участники меняются ролями и повторяют давления на ладони партнера.

Процедура выполнения: после надавливания на ладони друг другу участники высказывают свои впечатления и определяют, в какой ситуации находиться комфортнее: когда давишь на ладони сам или когда давят на ладони тебе?

Слово педагога: скорее всего, никто из участников не испытал удовольствия, когда нужно было давить на партнёра или испытывать давление на себе. Если это так, то нужно попробовать не давить друг на друга, а выполнить совместные движения так, чтобы можно было почувствовать взаимное ощущение тепла и равновесия.

Рефлексия: участники должны почувствовать, насколько приятнее взаимодействовать «на равных», а не стремиться к превосходству.

Слово педагога: искусство общения является одним из главных факторов успеха в практике педагога. В общении молодого учителя и родителей важно многое: о чем говорить, как говорить, каким образом воспринимать информацию. Но ведущая роль во взаимодействии всегда должна принадлежать учителю – он является профессионалом и официальным представителем образовательного учреждения.

5. «Бесплатные способы мотивации».

Цель упражнения: формирование мотивации будущих учителей к работе по просвещению родителей.

Инструкция: участники тренинга делятся на две или три команды. Каждая команда получает листы бумаги разного цвета. За пять минут участники каждой команды должны придумать и написать как можно больше способов нематериальной мотивации к организации работы по просвещению родителей школьников. По истечении времени представитель от каждой команды выходит и называет все варианты мотивации, предложенные командой.

Процедура выполнения: задача каждой команды – написать возможные способы нематериальной мотивации будущих учителей к организации педагогического просвещения родителей. Через пять минут между командами проводится соревнование. Представители команд в порядке очереди зачитывают способы мотивации (без повторов). Побеждает та команда, которая предложила наибольшее количество вариантов. После определения победителя каждый участник тренинга формирует собственный список, состоящий из десяти способов мотивации, которые он считает для себя наиболее подходящими.

Слово педагога: мотивация может позволить нам выполнять какую-либо работу, даже если нам этого не хочется. В психологии существуют три фактора, дающих нам мотивацию к деятельности: первый – это удовольствие, но оно действует быстро и является не самым надежным среди всех. Второй фактор – это вовлеченность, выступает средним вариантом по времени и устойчивости. И третий фактор, формирующийся дольше всего, но дающий самую устойчивую мотивацию, – это смысл. Желаю вам в каждом деле находить свой смысл и быть всегда замотивированными на лучший результат.

6. «Релаксация солнечный луч».

Цель упражнения: формирование навыка сохранения спокойствия в напряженной ситуации.

Инструкция: участники садятся в круг, под расслабляющую музыку закрывают глаза и выполняют упражнение-релаксацию по инструкции педагога.

Слово педагога: сядьте удобно и закройте глаза. Сделайте глубокий вдох и выдох (три раза). Представьте, что вы находитесь в темноте и над вашей головой пробивается яркий лучик теплого солнечного света. Он касается ваших волос, лица и освещает вам путь вперед. Этот лучик принадлежит только вам, он заботится о том, чтобы вы были счастливы.

Представьте, что вы озарены светом этого лучика. Теперь приложите к себе руку и почувствуйте, как тепло распространяется по вашему телу. Вы, как и ваш солнечный лучик, испускаете во все стороны теплый, яркий свет, который идет ко всем людям, находящимся рядом с вами.

Теперь прислушайтесь к себе и скажите, ощущаете ли вы сейчас чувства спокойствия, уверенности в себе, удовлетворения и желания поделиться

своим теплом с окружающими? Постарайтесь сохранить в памяти эти чувства и возвращаться к ним в тех случаях, когда вы устали, потеряли уверенность в себе и нуждаетесь в свежих силах.

А сейчас попрощайтесь со своим лучиком света и откройте глаза.

Наш тренинг окончен.

Обсуждение и заключение

Применение такого тренинга в образовательном процессе вуза помогает студентам отрабатывать на практике изученный материал, проявлять активность, совершенствовать навыки взаимодействия, самопознания и рефлексии. Как показывает практика, учебные тренинги кроме дидактических задач реализуют психологическое эмоциональное воздействие и насыщение будущих учителей, способствуют мотивации к педагогической деятельности, что делает их использование особенно актуальным в процессе обучения.

Таким образом, выполнение предложенных нами тренинговых заданий со студентами дает возможность сформировать у будущих учителей позитивный эмоциональный настрой на взаимодействие с родителями без страхов и неуверенности в себе, а также повысить мотивацию к работе по просвещению родителей в вопросах обучения, воспитания и развития подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Аминов Н.А., Малахова В.Р., Чернявская В.С. Механизм самораскрытия способностей у подростков как фактор академической успешности // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 82. – С. 96–119.
2. Аминов Н.А., Чернявская В.С., Осадчева И.И. Дифференциальный контекст исследования педагогических способностей и педагогического мастерства // Мир психологии. – 2020. – № 3 (103). – С. 131–143.
3. Мазилев В.А., Костригин А.А. Проблема педагогических способностей в современной зарубежной психологии // Психология и психотехника. – 2021. – № 2. – С. 68–85.
4. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. – М., СПб: Нестор-История, 2019. – 456 с.
5. Сластенин В.А., Асадуллин Р.М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 224–228.
6. Гусякова Н.И. Эмоциональный интеллект как движущая сила обучения в высшей школе // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: III Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. – Челябинск: Край Ра, 2021. – С. 153–159.
7. Кравцов Л.Г. Психологические особенности профессионального педагогического сознания и его возможные дефициты // Организационная психолингвистика. – 2022. – № 3 (19). – С. 10–31.
8. Леонтьев А.Н., Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Деятельность, сознание, личность. – М.: Смысл, 2015. – 431 с.
9. Мухина В.С. Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты): 5-е изд., испр. и доп. – М.: Национальный книжный центр, 2020. – 1088 с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1993. – 416 с.
11. Савченков А.В. Эмоциональный компонент готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности // Нижегородское образование. – 2021. – № 1. – С. 134–140.
12. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – СПб: Питер, 2021. – 288 с.

13. Шингаев С.М., Симагина И.К., Юркова Е.В. Эмоциональная компетентность педагога – фактор успешной профессиональной деятельности: взгляд с позиций В.А. Сухомлинского // В.А. Сухомлинский: Современное прочтение: Сборник статей научно-практической конференции с международным участием. – СПб: Ленинградский областной институт развития образования, 2020. – С. 119–124.
14. Бакунович М.Ф., Полещук Ю.А. Динамика мотивации достижения студентов в процессе обучения // Феномен человека. Философско-психолого-педагогические аспекты формирования и развития личности современного человека: сборник трудов Международной научно-практической конференции. – Подольск: Московский областной гуманитарный институт, 2020. – С. 24–27.
15. Усова Н.А. Проблема формирования мотивационно-ценностного отношения будущих педагогов к профессиональной деятельности // Образование и проблемы развития общества. – 2019. – № 1 (7). – С. 68–73.
16. Шалаев И.К. Инновационный потенциал мотивационного программно-целевого управления образованием как предмет диссертационных исследований и передового опыта // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (33). – С. 223–226.
17. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. – Воронеж: МОДЭК, 2008. – 304 с.
18. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Академия, 2008. – 566 с.
19. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2022. – 480 с.
20. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб.; Рыбинск: Б. и. Н.-и. центр развития творчества молодежи, 2003. – 54 с.
21. Mac Cann C., Jiang Y., Brown L.E.R., Double K.S., Bucich M., Minbashian A. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 2020. Vol. 146 (2). Pp. 150–186.
22. Mansfield C., Wosnitza M., Beltman S. Goals for teaching: Towards a framework for examining motivation of graduating teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 2018. Vol. 12. Pp. 21–34.
23. Simić N., Purić D., Stančić M. Motivation for the teaching profession: Assessing psychometric properties and factorial validity of the Orientation for Teaching Survey on in-service teachers. *Psihologija*. 2019. Vol. 51(3). Pp. 309–331.

References

1. Aminov N.A., Malakhova V.R., Chernyavskaya V.S. Mekhanizm samoraskrytiya sposobnostey u podrostkov kak faktor akademicheskoy uspehnosti [The mechanism of self-disclosure of abilities in adolescents as a factor of academic success]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal*. 2021. No. 82. Pp. 96–119.
2. Aminov N.A., Chernyavskaya V.S., Osadcheva I.I. Differentsial'nyy kontekst issledovaniya pedagogicheskikh sposobnostey i pedagogicheskogo masterstva [Differential context of the study of pedagogical abilities and pedagogical skills]. *Mir psikhologii*. 2020. No. 3 (103). Pp. 131–143.
3. Mazilov V.A., Kostrigin A.A. Problema pedagogicheskikh sposobnostey v sovremennoy zarubezhnoy psikhologii [The problem of pedagogical abilities in modern foreign psychology]. *Psikhologiya i psikhotehnika*. 2021. No. 2. Pp. 68–85.
4. Mitina L.M. Lichnostno-professional'noye razvitiye uchitelya: strategii, resursy, riski [Personal and professional development of a teacher: strategies, resources, risks]. Moscow; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 2019. 456 p.
5. Slastenin V.A., Asadullin R.M. Formirovaniye lichnosti uchitelya kak sub'yekta pedagogicheskoy deyatel'nosti [Formation of the teacher's personality as a subject of pedagogical activity]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2010. No. 5. Pp. 224–228.
6. Guslyakova N.I. Emotsional'nyy intellekt kak dvizhushchaya sila obucheniya v vysshey shkole [Emotional intelligence as a driving force of higher education]. *T'yutorskoye soprovozhdeniye*

- v sisteme obshchego, dopolnitel'nogo i professional'nogo obrazovaniya: III Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya s mezhdunarodnym uchastiyem.* Chelyabinsk: Kraj Ra Publ., 2021. Pp. 153–159.
7. Kravtsov L.G. Psikhologicheskiye osobennosti professional'nogo pedagogicheskogo soznaniya i ego vozmozhnyye defitsity [Psychological features of professional pedagogical consciousness and its possible deficits]. *Organizatsionnaya psikhologiya*. 2022. No. 3 (19). Pp. 10–31.
 8. Leont'yev A.N., Leont'yev A.A., Leont'yev D.A., Sokolova E.E. Deyatel'nost', soznaniye, lichnost' [Activity, consciousness, personality]. Moscow: Smysl Publ., 2015. 431 p.
 9. Mukhina V.S. Lichnost': Mify i real'nost' (Al'ternativnyy vzglyad. Sistemnyy podkhod. Innovatsionnyye aspekty) [Personality: Myths and Reality (Alternative View. A systematic approach. Innovative aspects)]. Moscow: Natsional'nyy knizhnyy tsentr Publ., 2020. 1088 s.
 10. Rubinshteyn S.L. Problemy obshchey psikhologii [Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika Publ., 1993. 416 p.
 11. Savchenkov A.V. Emotsional'nyy komponent gotovnosti budushchikh pedagogov k vospitatel'noy deyatel'nosti [The emotional component of the readiness of future teachers for educational activities]. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2021. No. 1. Pp. 134–140.
 12. Simonov P.V. Emotsional'nyy mozg [The Emotional Brain]. Saint Petersburg: Piter Publ., 2021. 288 p.
 13. Shingayev S.M., Simagina I.K., Yurkova E.V. Emotsional'naya kompetentnost' pedagoga – faktor uspekhov professional'noy deyatel'nosti: vzglyad s pozitsiy V.A. Sukhomlinskogo [Emotional competence of a teacher is a factor of successful professional activity: a view from the standpoint of V.A. Sukhomlinsky]. V.A. Sukhomlinskiy: *Sovremennoye prochteniye: Sbornik statey nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem*. SPb: Leningradskiy oblastnoy institut razvitiya obrazovaniya, 2020. Pp. 119–124.
 14. Bakunovich M.F., Poleshchuk Yu.A. Dinamika motivatsii dostizheniya studentov v protsesse obucheniya [Dynamics of motivation of students' achievements in the learning process]. *Fenomen cheloveka. Filosofsko-psikhologo-pedagogicheskiye aspekty formirovaniya i razvitiya lichnosti sovremennogo cheloveka: sbornik trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Podolsk: Moskovskiy oblastnoy gumanitarny'y institut Publ., 2020. Pp. 24–27.
 15. Usova N.A. Problema formirovaniya motivatsionno-tsennostnogo otnosheniya budushchikh pedagogov k professional'noy deyatel'nosti [The problem of formation of motivational and value attitude of future teachers to professional activity]. *Obrazovaniye i problemy razvitiya obshchestva*. 2019. No. 1 (7). Pp. 68–73.
 16. Shalaye V.I. Innovatsionnyy potentsial motivatsionnogo programmno-tselevogo upravleniya obrazovaniyem kak predmet dissertatsionnykh issledovaniy i peredovogo opyta [Innovative potential of motivational program-targeted management of education as a subject of dissertation research and best practices]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020. No. 2 (33). Pp. 223–226.
 17. Yakobson P.M. Psikhologiya chuvstv i motivatsii [Psychology of feelings and motivation]. Voronezh: MODEK Publ., 2008. 304 p.
 18. Slavenin V.A., Isayev I.F., Shiyayev E.N. Pedagogika [Pedagogy]. Moscow: Akademiya Publ., 2008. 566 p.
 19. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology]. Moscow, 2022. 480 p.
 20. Kuz'mina N.V., Rean A.A. Professionalizm pedagogicheskoy deyatel'nosti [Professionalism of pedagogical activity]. Saint Petersburg; Rybinsk: B. i. N.-i. centr razvitiya tvorchestva molodezhi Publ., 2003. 54 p.
 21. Mac Cann C., Jiang Y., Brown L.E.R., Double K.S., Bucich M., Minbashian A. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 2020. Vol. 146 (2). Pp. 150–186.
 22. Mansfield C., Wosnitza M., Beltman S. Goals for teaching: Towards a framework for examining motivation of graduating teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 2018. Vol. 12. Pp. 21–34.

23. *Simić N., Purić D., Stančić M.* Motivation for the teaching profession: Assessing psychometric properties and factorial validity of the Orientation for Teaching Survey on in-service teachers. *Psihologija*. 2019. Vol. 51(3). Pp. 309–331.

Информация об авторе

Мария Александровна Пахомова, аспирант кафедры «Педагогика и социология»,
E-mail: masha_pashinina@mail.ru

Information about the author

Maria A. Pakhomova, Post-Graduate Student of Pedagogy and Sociology Department,
E-mail: masha_pashinina@mail.ru

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

© В.М. Жураковская

Академия социального управления

Российская Федерация, 129281, г. Москва, Староватутинский проезд, 8

© С.В. Кривых

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Российская Федерация, 191186, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, 48

Поступила в редакцию 04.07.2023

Окончательный вариант 09.09.2023

■ Для цитирования: Жураковская В.М., Кривых С.В. Развитие критического мышления обучающихся как фактор формирования их функциональной грамотности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 3. С. 17-34. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.2>

Аннотация. Показателями качества, конкурентности общего образования являются признанные в мире образовательные результаты обучающихся, соответствующие функциональной грамотности, к которой относят в том числе критическое мышление обучающихся. Целью статьи являются разработка приема по развитию критического мышления обучающихся «Критический анализ текста» и его обоснование, описание его практического применения в образовательной практике общеобразовательной школы. К методам исследования отнесены методы теоретического и эмпирического исследования. В статье предлагаются: прием «Критический анализ текста», представленный новым списком вопросов, обоснование которого осуществлено на основе четырех законов логики; критерии отбора содержания образования, на котором возможно разрабатывать приемы по развитию критического мышления обучающихся; пример использования приема «Критический анализ текста» на классном часе «Разговоры о важном». Анализ достижений опытно-экспериментальной работы, связанной с использованием в образовательном процессе приемов по развитию критического мышления обучающихся, позволил установить приращение опыта критического мышления обучающихся, что дало основание считать разработанные приемы эффективными. К научной новизне исследования относим прием «Критический анализ текста», представленный новым списком вопросов, разработанных на основе теорий критического мышления и логики. Теоретическая значимость исследования связана с обоснованием списка вопросов для приема «Критический анализ текста», осуществленным на основе теории аргументации; с разработкой критериев отбора содержания образования, на основе которого возможно разрабатывать разноуровневые задания по развитию критического мышления обучающихся. Практическая значимость результатов исследования выражается в приведенном примере использования приема «Критический анализ текста» в образовательной практике, в частности на классном часе «Спорт и политика» («Разговоры о важном»). Разработанный в исследовании прием «Критический анализ текста», определяющий развитие критического мышления учащихся, обогащает теорию педагогического проектирования и открывает новые возможности для ее дальнейшего развития.

Ключевые слова: прием «критический анализ текста», функциональная грамотность, критическое мышление, список вопросов для критического анализа текста.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL THINKING AS THE MEANS OF THEIR FUNCTIONAL LITERACY ENHANCEMENT

© V.M. Zhurakovskaya

Academy of Social Management

8, Starovatutinskiy passage, Moscow, 129281, Russian Federation

© S.V. Krivyykh

Herzen University

48, the Moika River Embankment, Saint Petersburg, 191186, Russian Federation

Original article submitted 04.07.2023

Revision submitted 09.09.2023

■ For citation: Zhurakovskaya V.M., Krivyykh S.V. Development of students' critical thinking as the development of their functional literacy. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023; 20(3):17–34. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.2>

Abstract. Indicators of the quality, competitiveness of general education are the educational results of students recognized in the world, corresponding to functional literacy, which includes, among other things, critical thinking of students. The purpose of the paper is to develop a technique for the development of students' critical thinking – “Critical analysis of the text” and its rationale, a description of its practical application in the educational practice of a general education institution. Research methods include methods of theoretical and empirical research. The paper proposes the technique “Critical analysis of the text”, represented by a new list of questions, the rationale for which is carried out on the basis of 4 laws of logic, the criteria for selecting the content of education, which provide the possibility to develop techniques for the development of critical thinking of students. An example of using the technique “Critical analysis of the text” at the lesson of “Conversations about the important issues” is also given. An analysis of the achievements of experimental work related to the use of techniques for the development of critical thinking of students in the educational process made it possible to establish an increment in the experience of critical thinking of students, which gave reason to consider the developed techniques effective. The scientific novelty of the study includes the method of “critical analysis of the text”, represented by a new list of questions developed on the basis of the theories of critical thinking and logic. The theoretical significance of the study is related to the substantiation of the list of questions for the “Critical analysis of the text” technique, carried out on the basis of the argumentation theory, with the development of criteria for selecting the content of education, on the basis of which it is possible to design multi-level tasks for the development of students' critical thinking. The practical significance of the results of the study is shown in the given example of using the method “Critical analysis of the text” in educational practice, in particular at the lesson of “Sport and Politics” (“Talk about the important”). The “Critical Analysis of the Text” method developed in the study, which determines the development of critical thinking of students, enriches the theory of pedagogical design and opens up new opportunities for its further development.

Keywords: “critical text analysis” technique, functional literacy, critical thinking, list of questions for critical text analysis.

Введение

К одному из стратегических приоритетов в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года относят *образовательные результаты*. В документе отмечается, что к индикаторам качества образования России, отраженным в ее целях, относят результаты международных исследований PISA, PIRLS [1]. Наиболее признанными в мире показателями качества, конкурентности общего образования являются образовательные результаты обучающихся, соответствующие *функциональной грамотности* высшего и базового уровня. К функциональной грамотности обучающихся относят в том числе глобальные компетенции, под которыми в исследовании PISA понимают умения с различных точек зрения *критически анализировать, рассматривать* глобальные проблемы общества, человечества, проблемы межкультурного взаимодействия, *критически мыслить*, находить, анализировать и *критически оценивать* сообщения СМИ и др. Под функциональной грамотностью понимается уровень сформированности знаний и умений, требуемых для продуктивного, равноправного включения, реализации деятельности человека в сфере культуры, политики, экономики, гражданской, общественной жизни своей страны, своего сообщества, определяющих прогресс страны, собственное развитие [2].

Отечественные ученые к *новым результатам образования* также относят умения обучающихся *критически анализировать, мыслить* в рамках решения различных проблем, научных исследований, проектов, принимать аргументированные решения. Критическое мышление обучающихся проявляется в их умениях правильно отбирать информацию, критически к ней относиться, на основе анализа и выводов принимать аргументированные решения; предлагать и исследовать альтернативные решения проблем; выявлять важные проблемы и решать их в том числе в рамках проектов и др. [3].

Таким образом, к *стратегическим приоритетам развития образования* относят *формирование функциональной грамотности обучающихся, выраженной в том числе в умениях обучающихся критически мыслить*: критически исследовать глобальные проблемы человечества, проблемы межкультурного взаимодействия в обществе в контексте множества мнений и точек зрения; выявлять важные проблемы, исследовать их; правильно отбирать информацию, критически к ней относиться, критически оценивать информацию, на основе анализа и выводов принимать аргументированные решения и др.

Проблема исследования состоит в проектировании педагогических условий, средств, обуславливающих развитие критического мышления обучающихся общеобразовательной школы. Цель статьи заключается в разработке приема «Критический анализ текста», включающего новый список вопросов, определяющих развитие критического мышления обучающихся, в обосновании списка вопросов, описании его практического применения в образовательной практике общеобразовательной школы.

Следует отметить, что исследователи, ученые осуществили серьезный вклад в решение проблемы проектирования педагогических средств, обуславливающих развитие критического мышления обучающихся [4–10]; вместе с тем *проблема обоснованного представления списка вопросов для критического анализа текста решена не полностью*.

Анализ работ ученых по проблеме развития критического мышления человека (С. Брукфилд [7], А.В. Бутенко [4], Э. Гласер [10], И.О. Загашев, С.И. Заир Бек, К. Мередит, М. Мур, И.В. Муштавинская [5], Р. Рауль [9], Р. Пол, Дж. Стил [5], Ч. Темпл [5], Д. Халперн [6], Р. Эннис [8] и др.) дал нам возможность подойти к пониманию сущности этого понятия. Под критическим мышлением понимают следующее:

- *логическое мышление* – мышление, выраженное в способности человека находить необходимые посылки, определять их истинность, достоверность (Р. Эннис) [8]; логически правильное, самостоятельное, рациональное, совершенное мышление, являющееся примером для подражания (Р. Рауль) [9]; логически правильное мышление, отвечающее законам логики (R. Glaser) [9];
- *рефлексивное мышление* как оценка, интерпретация собственного и чужого мнения, позиции, поступка, мышление об осуществлении мышления, мониторинг его развертывания, анализ реализуемых приемов, их оценка в целом (А.В. Бутенко) [4];
- *логическое и рефлексивное мышление* как специфический вид рефлексии, опирающийся на знания логики и соответствующих наук (А.В. Тягло) [11]; как работа по «выявлению допущений», по проверке, оценке, развитию понятных идей, как «скептическое отношение к универсальным истинам», выработка нового подхода к решению значительной проблемы (С. Брукфилд) [7].

Критическое мышление в исследовании определяем как логическое, рефлексивное мышление, характеризующееся умением обучающегося осуществлять принятие решения на основе аргументации, исследования альтернативных подходов к решению проблемы, его оценки.

Главные идеи статьи, отличающие ее от представленных, известных подходов к проблеме проектирования педагогических средств, определяющих развитие критического мышления школьников, состоят в следующем.

1. В современных исследованиях для развития критического мышления обучающихся в основном используется технология развития критического мышления обучающихся (ТРКМ) через чтение и письмо [5], включающая различные приемы по развитию критического мышления обучающихся, применяемые на разных стадиях урока («Вызов»: побуждение интереса обучающихся к теме урока, создание проблемной ситуации; «Осмысление»: выполнение заданий по развитию критического мышления обучающихся, решению проблемной ситуации; «Рефлексия»: анализ результатов исследования). В нашем исследовании на основе теории логики разработаны следующие новые приемы, определяющие развитие критического мышления обучающихся: графические схемы построения структуры доказательства, аргументации тезиса, положения; контекстные оценка, интерпретация информации, контекстные вопросы от литературных героев к обучающимся; нахождение софизмов; разработка критического анализа текста, включающего новый список вопросов, и др.) [12] Разработанные нами приемы по развитию критического мышления обучающихся *использовались в рамках технологии разноуровневого обучения обучающихся как задания высокого уровня сложности.*

2. В статье *на основе законов логики* приводятся объяснения, обоснования списка вопросов для критического анализа текста, поскольку под критическим мышлением, основываясь на позициях ученых [4; 7; 8; 9; 11], понимаем *логически верное*, рефлексивное мышление, обусловленное знанием *теории формальной логики*. Необходимо отметить, что в работах исследователей [11, 13] не приведено обоснование состава списков вопросов для критического анализа текста.
3. В статье предлагаются критерии отбора содержания образования (которые не были представлены в других работах), на основе которых возможна разработка заданий на развитие критического мышления обучающихся, определяющего формирование их функциональной грамотности.

Обзор литературы

В работах отечественных современных исследователей развитие критического мышления реализуется преимущественно с использованием ТРКМ через чтение и письмо для проведения проблемно-исследовательского химического эксперимента [14], для использования на уроках химии медиаинформации (пресса, книги, телевидение, Интернет и т. д.) [15], для использования на уроках физики, английского языка и др. [16, 17], для разработки дидактических задач (на представление доказательств, обоснованных позиций, написание сочинений и др.) [18], проектного обучения [19]. Также в работах ученых представлены результаты исследований, основанных на использовании приема «Критический анализ текста», обуславливающего развитие критического мышления школьников [7, 8]. С учетом весомого вклада ученых, исследователей в проблему развития критического мышления обучающихся на основе их работ [5, 14–17 и др.], раскрывающих сущность критического мышления обучающихся, ТРКМ через чтение и письмо, нами разработаны новые приемы по развитию критического мышления обучающихся, например приемы графического изображения структуры аргументации, контекстной интерпретации, оценки и др., а также новый список вопросов для приема «Критический анализ текста» [12].

А.В. Тягло, основываясь на работе Н. Брауна и С. Кили [20], предложил следующий список вопросов для критического анализа текста: 1. Какая проблема рассматривается в тексте, в чем состоит заключение? 2. Какие доводы (посылки, факты и др.) обосновывают заключение? 3. Как выглядит структура аргумента? 4. Просматривается ли в тексте неоднозначность: слова или фразы? 5. Имеются ли в тексте неправильно сформулированные определения понятий? 6. Какие ценностные положения лежат в основе текста? 7. Имеются ли в тексте объяснительные положения? 8. Приведены ли условия, при которых можно принять аргументацию? 9. Верно ли обозначена проблема? 10. Действительно ли выводы, заключения соответствуют обозначенной проблеме? 11. Достоверны ли приводимые доводы (факты, посылки)? 12. Правильно ли осуществлены умозаключения? 13. Какова сила аргументов? 14. Присутствуют ли логические ошибки? [11].

В зарубежных работах исследователи, ученые для развития критического мышления используют следующие методы, технологии, приемы: метод Сократа, включающий уточняющие, прогнозирующие, побуждающие, подводящие вопросы [21]; прием составления концептуальных карт [22]; стратегию

Breakout EDU-игры, побуждающую учеников критически мыслить, решать проблемы [23]; создание цифровых историй и видео в цифровом повествовании [24]. Анализ зарубежных работ ученых, исследователей позволил нам выявить вопросы, задания, определяющие критический анализ информации, понять, что для приема «Критический анализ текста» следует разработать вопросы, которые относились бы к автору текста, были бы связаны с решением проблем и др.

Кроме этого, в работах зарубежных ученых, исследователей (Данте Х. Дорантес-Гонсалес) развитие критического мышления осуществляется посредством приема «Критический анализ текста», представленного списком открытых вопросов. *Вопросы на уточнение:* На основании чего вы так считаете? Могли бы вы привести пример? Что вы под этим подразумеваете? *Сканированные вопросы:* Какие есть гипотезы? Что лежит в основе положения? Почему имеется такое высказывание? *Вопросы, определяющие содействие исследованию:* На каком основании это высказывание верно? Какие аргументы имеются? Приведите критерии аргументации. *Вопросы следствий:* В чем заключаются последствия поведения? Что произойдет, если сделать иначе? Возможно, выводы были поспешными? *Вопросы, обуславливающие перспективу:* Как иначе это можно выразить? Каков новый способ решения проблемы? В чем отличие вашего способа решения проблемы от известных? *Рефлексия над другими вопросами:* Как это решение может вам помочь? С какой целью задан вопрос? *Метакогнитивные вопросы:* Какое новое знание вы получили? В чем заключались трудности при решении проблемы? Где вы еще можете применить полученные знания? [13].

Таким образом, в отечественных и зарубежных исследованиях, в которых отражается проблема разработки списка вопросов для приема «Критический анализ текста», между учеными нет единого подхода. Этот прием в основном представлен списками вопросов, которые разнятся между собой, поскольку базируются на разных основаниях: на теории аргументации [11], на использовании сложных, творческих вопросов [13]. Высоко оценивая вклад В.А. Тягло в развитие теории критического мышления человека, следует сделать некоторые замечания. Согласно автору работы [11], список вопросов был разбит на следующие группы: вопросы на анализ текста; вопросы на его понимание, вопросы на оценку текста; вопросы на критику. Однако вопросы, входящие в разные группы, на наш взгляд, были распределены не совсем корректно, вследствие чего вопросы, относящиеся к одной группе понятий, оказались в разных частях списка вопросов. Например, первый вопрос: «Какая проблема рассматривается в тексте, в чем состоит заключение?»; девятый вопрос: «Верно ли обозначена проблема?». Третий вопрос: «Как выглядит структура аргумента?»; двенадцатый и последующий вопросы: «Правильно ли осуществлены умозаключения? Какова сила аргументов?» и др. Иными словами, взаимосвязанные вопросы оказались далеки друг от друга в списке вопросов. Кроме этого, не все знания теории аргументации нашли отражение в списке вопросов. В работе Данте Х. Дорантес-Гонсалеса [13] предложен список глубоких вопросов, который в большей степени подходит для подведения к решению какой-либо проблемы в рамках исследования, нежели для критического анализа текста. Объясняется это тем, что список вопросов, отраженный в работе [13],

разработан на методе Сократа, включающем уточняющие, прогнозирующие, побуждающие, подводящие вопросы, а вопросы на теорию аргументации в основном отсутствуют в списке. На основе работы В.А. Тягло [11], исследования Данте Х. Дорантес-Гонсалеса [13] у авторов статьи возникла идея обоснования списка вопросов на основе законов логики.

Материалы и методы

К методам исследования были отнесены следующие: методы теоретического исследования (понятийно-терминологический анализ, сравнительно-сопоставительный анализ, определяющий понимание сходства и различия подходов отечественных и зарубежных ученых к проблеме проектирования средств развития критического мышления школьников и др.), методы эмпирического исследования (опытно-экспериментальная работа по использованию средств, обуславливающих развитие критического мышления школьников; анкетирование, тестирование, наблюдение, измерение, методы математической статистики, определяющие достоверность результатов опытно-экспериментальной работы, и др.).

На основе работ ученых [4–11], исследовавших сущность критического мышления человека, на основе теории логики [25, 26 и др.] нами *предложен новый список вопросов, определяющий возможность осуществления критического анализа текста*. Иными словами, критический анализ текста предполагает последовательный ответ на следующие вопросы, задаваемые по тексту:

1. Определите, какая цель была положена автором статьи в основу ее написания. Какая проблема поднята автором статьи? Выявите, кто является автором статьи: признанный авторитет в рассматриваемой области знания и практики или блогер без соответствующих компетенций; высококвалифицированный специалист со специальными знаниями по рассматриваемой проблеме или журналист, блогер без опыта работы в рассматриваемой области знания, практики. Занимает ли автор статьи независимую позицию?
2. Выделите структуру текста статьи, ее компоненты, определите, как соотносится текст с содержанием изучаемой темы учебной дисциплины.
3. Определите, каким способом (по родо-видовому признаку и др.), насколько верно сформулированы определения понятий, раскрыта их сущность.
4. Наблюдаются ли в статье искажение смыслов понятий, положений, тезисов в ходе развертывания текста, изложения информации?
5. Присутствуют ли в тексте логические ошибки: замещение связи «проблема – заключение» на связь «заключение – проблема», подмена одного понятия или тезиса другим, употребляются ли в тексте слова-омонимы?
6. Обнаруживаются ли в содержании текста нелогичные, двойственные, противоречивые, непоследовательные суждения?
7. Предложены ли автором статьи, текста альтернативные решения обозначенной проблемы, имеются ли верные решения?
8. Предложена ли необходимая и достаточная аргументация в защиту тезиса? Что обладает большей силой: аргументы или контраргументы?
9. Прослеживаются ли связи между посылками и заключением, аргументами и тезисом?

10. Присутствуют ли в тексте неправильные индуктивные, дедуктивные умозаключения?
11. Обозначьте ваше отношение к рассматриваемой проблеме, ее решению.
12. В контексте каких ценностей автор анализирует, решает проблему в тексте? Задайте автору текста вопросы в аспекте рассматриваемой, решаемой проблемы.

Предложим объяснение списка вопросов для критического анализа текста. Осуществим анализ законов логики, поскольку под критическим мышлением понимаем в том числе логическое мышление. Мышление основывается на законах логики, включающих законы диалектической логики и формально-логические законы [25, 26]. Если от диалектической логики зависит познание истины, ее выявление, то формальная логика отвечает за обоснование ее истинности. Для того чтобы осуществить критический анализ текста, нужно выявить, какие истины в нем есть, и подвергнуть их анализу в контексте законов формальной логики. Следовательно, составление списка критических вопросов к тексту связано с выявлением того, насколько законы логики как законы правильного мышления были соблюдены в создании текста, не нарушены. Обратимся к законам логики.

1. Закон тождества выражен следующим образом: «В процессе определенного рассуждения всякое понятие и суждение должны быть тождественны самим себе», даже при многократном их повторении, иначе это будет иное суждение, иная мысль [26]. Из закона тождества следует вывод, который был обозначен как 3-й вопрос для критического анализа текста: «Определите, каким способом (по родо-видовому признаку и др.), насколько верно сформулированы определения понятий, раскрыта их сущность?». Кроме этого, закон тождества требует выполнения в рамках мыслительного процесса следующего: «В процессе всего рассуждения каждое понятие, суждение должны сохранять свой смысл и использоваться в этом смысле». На основе требований закона тождества был определен 4-й вопрос: «Наблюдается ли в статье, тексте искажение смыслов понятий, положений, тезисов в ходе развертывания текста, изложения информации?». Отступление от закона тождества вызывает логическую ошибку «подмена тезиса», характеризующуюся тем, что в ходе объяснения, аргументирования тезис или понятие могут заменяться иными сознательно или бессознательно. Употребление слов-омонимов также ведет к логической ошибке, поскольку одинаковые по написанию слова могут иметь различные смыслы, значения. Исходя из вышеизложенного был выведен 5-й вопрос: «Прослеживаются ли логические ошибки в тексте: замена связки «проблема – заключение» на связку «заключение – проблема», подмена одного понятия или тезиса другим, употребляются ли в тексте слова-омонимы?».
2. Закон непротиворечия сформулирован следующим образом: «Два противоположных суждения не могут быть истинными в одном и том же отношении, в одно и то же время». Сущность закона определила 6-й вопрос: «Обнаруживаются ли в содержании текста нелогичные, двойственные, противоречивые, непоследовательные суждения?».
3. Закон исключения третьего определен так: «Из двух противоречащих суждений одно истинно, другое ложно, а третьего не дано». В теории логики выделяют следующие требования к закону: не рекомендуется

выбирать политику избегания выбора ответа при решении альтернативного вопроса; недопустимо прибегать к среднему; из обоснования неистинности тезиса вытекает обоснование истинности другого тезиса, ему противоречащего. Требования к закону обусловили 7-й и 8-й вопросы: «Предложены ли автором статьи, текста альтернативные решения обозначенной проблемы, имеются ли верные решения? Предложена ли необходимая и достаточная аргументация в защиту тезиса? Что обладает большей силой: аргументы или контраргументы?».

4. Закон достаточного основания выражается таким образом: ни одно суждение не может быть признано истинным без достаточного фактического и теоретического оснований, из которых суждение следует с логической необходимостью. Приводим одно из требований, следующих из этого закона: всякая истинная мысль должна быть обоснованной. Отклонение от закона вызывает ошибку мнимого следования, выражающуюся в отсутствии логической связи между доводами и выводами, между посылками, фактами, доводами и заключением и др. Полагаясь на закон, требования к нему, были обозначены 9-й и 10-й вопросы: «Прослеживаются ли связи между посылками и заключением, аргументами и тезисом?»; «Присутствуют ли в тексте неправильные индуктивные, дедуктивные умозаключения?».

В исследовании прием «Критический анализ текста» использовался в урочной и внеурочной деятельности. На уроках в рамках технологии разноуровневого обучения учащихся педагоги использовали разноуровневые задания, разработанные ими на содержании, расширяющем или углубляющем определенный параграф учебной дисциплины. Во внеурочной деятельности для классных часов «Разговоры о важном», рекомендованных к проведению педагогами один раз в неделю и нацеленных на воспитание у обучающихся патриотизма, гражданственности, нравственности и др., также разрабатывались задания на критический анализ текста. Проектирование таких заданий связано с решением педагогической проблемы: на каком содержании образования возможно разработать задание на критический анализ текста?

Проектирование педагогами заданий на критический анализ текста требует определения критериев отбора содержания образования.

К критериям отбора содержания образования, обуславливающего развитие критического мышления обучающихся, относим следующие:

- *критерий достоверности*, предполагающий, что сайты, с которых берется какая-либо статья, информация для разработки заданий обучающимся, прошли сертификацию (регистрацию от Федеральной службы по надзору в сфере связи, массовых коммуникаций, информационных технологий и др.); отбор материалов с сайтов способствует формированию умений у обучающихся находить достоверную информацию в интернете, знать критерии ее достоверности;
- *критерий наличия логических ошибок*, требующий наличия в тексте логических ошибок – замены тезиса, одного понятия другим, позволяющих формировать умение обучающихся находить логические ошибки, отличать понятия, выявлять существенные признаки понятия, правильно доказывать тезис и др.;

- *критерий альтернативности*, подразумевающий присутствие в тексте альтернативных решений исследуемой проблемы, обеспечивающих возможность формирования у обучающихся умений мыслить альтернативно, нестандартно, находить неординарные подходы к решению проблемы, а также те, которые обеспечат максимальное достижение цели;
- *критерий критичности*, требующий наличия в тексте авторского критического отношения к рассматриваемой проблеме, определяющего формирование умений обучающихся критически относиться к позиции другого человека, оценивать различные точки зрения, позиции;
- *критерий нравственного выбора*, предполагающий присутствие в тексте нравственных проблем, дилемм, определяющих формирование умений у обучающихся осуществлять нравственный выбор как занятие ими нравственной позиции и др.;
- *критерий аргументированности*, требующий наличия в тексте аргументов, контраргументов, определяющий возможность обучающихся определять силу аргументов, контраргументов для доказательства тезиса, его опровержения, позволяющий формировать у обучающихся умение выдвигать обоснованное, правомерное, аргументированное, доказательное решение к какому-либо суждению, положению, тезису, проблеме;
- *критерий непоследовательности*, подразумевающий наличие в тексте противоречивых, непоследовательных суждений, определяющий формирование умений обучающихся находить ошибки в аргументации, умозаключениях, оценивать различные положения, позиции, точки зрения, выдвигать обоснованное, правомерное, аргументированное, доказательное решение, мыслить логично и др.;
- *критерий функциональности*, требующий наличия в тексте современных, жизненных проблем, вопросов, интересных обучающимся, решение которых возможно применить в реальных жизненных ситуациях, определяющий формирование функциональной грамотности обучающихся.

Приведем пример практического использования списка вопросов для написания критического анализа текста.

В старшем звене общеобразовательной школы проводился классный час «Спорт и политика» («Разговоры о важном»).

Задания для обучающихся:

- осуществите критический анализ интервью известного спортсмена Александра Карелина: «Российские спортсмены должны собраться и быть вместе с государством» [27];
- выскажите собственную позицию на поднятую проблему в интервью.

Приводим один из вариантов выполнения задания обучающимися.

«Статья находится на платформе информационного агентства ТАСС и представляет собой интервью с олимпийским чемпионом А. Карелиным, поэтому не вызывает сомнений в компетентности журналиста.

Автор статьи взял интервью у спортсмена с целью: 1) узнать отношение А. Карелина к спортсменам, меняющим «гражданство с внятными перспективами, флаг и национальную принадлежность для того, чтобы только участвовать в Олимпиаде под нейтральным флагом (белым), оказавшись в непростой ситуации выбора, ведь у спортсмена самый «короткий спортивный

век»; 2) понять, что делать, если игры в Париже в 2024 г. могут пройти без спортсменов России; 3) определить, какова роль государственных спортивных институтов в нынешней ситуации с олимпиадами.

Текст состоит из вопросов и ответов, причем А. Карелин отмечает, что у него «нет готовых рецептов», каждый должен думать над моральным выбором, «нужно объяснять, рассказывать, но не должно оправдывать» людей, сделавших неверный нравственный выбор.

Следует отметить, что А. Карелин не на все вопросы ответил четко. Например, на вопрос журналиста «Какова в этой связи должна быть роль государственных спортивных институтов, Министерства спорта, ОКР» (речь шла об участии российских спортсменов в Олимпийских играх в Париже) А. Карелин не ответил вообще, он «ушел от ответа» и предложил решение другой проблемы, связанной с повышением статуса звания чемпиона Российской Федерации, чтобы спортсмены меньше горевали, если они не попадут на Олимпийские игры.

В тексте имеются непоследовательные ответы А. Карелина на вопрос журналиста. Например: «Получается, «ребята, мы вас не допускаем, но вы не обижайтесь»? – ответ А. Карелина: «Сейчас это звучит именно так, да». Далее А. Карелин обращается к патриотической тематике, не отвечая на вопрос о МОК и Министерстве спорта Российской Федерации спорта. Он говорит: «И потоки, которые обращены на нашу историческую память, на наше право противостоять возрождению фашизма, в разы превышают наши даже самые убедительные, самые аргументированные попытки объяснить, почему мы пошли на это, почему мы на этом настаиваем, почему мы считаем себя обязанными защитить русских, не дать возродиться фашизму на территориях, которые пострадали от этого же фашизма, только с немецким акцентом». То есть А. Карелин не отвечает на вопрос журналиста полностью.

В тексте присутствуют противоречивые ответы А. Карелина. На один вопрос журналиста он отвечает, что мы – нация победителей и нам нужно бороться за чистоту освещения войны и ее результатов (и с этим трудно не согласиться). Также спортсмен рассматривает неучастие в Олимпиаде как один из видов борьбы с теми, кто запрещает российским спортсменам участвовать в Олимпийских играх (спортсмен приводит пример взаимного отказа участия советских команд и команд спортсменов капиталистических стран в Олимпийских играх 1980 и 1984 гг.). Необходимость борьбы А. Карелин объясняет сильной аргументацией: «Забудем про войну, потом про русский язык, а дальше что? И кто мы такие?.. Сначала они попробовали свои силы на русском языке, потом начали историю ретушировать, потом началась героизация фашизма. Нивелировать русскую волю к победе, обезличить отношение русского народа к происходящему, разделить белорусов, украинцев, русских, а потом распатронить Российскую Федерацию? Вы к этому готовы? Я – нет!». С другой стороны, А. Карелин говорит, что не нужно бороться. На вопрос журналиста: «Вы можете допустить мысль, что игры в Париже могут пройти без нас? И что нам тогда дальше делать?» он отвечает: «Сохранить свое присутствие во всех совещательных органах, и не надо никаких демаршей», то есть никакой борьбы.

В тексте поднимается много проблемных вопросов. Например: изменить ли спортсмену гражданство, резко получив новые возможности, поменять флаг

и национальную принадлежность, лишь бы попасть на Олимпиаду? А. Карелин, занимая гражданскую позицию, дает однозначный ответ – нет, аргументируя тем, что в человека вкладывалось государство, в него вкладывались ожидания наставников, болельщиков, что человек состоялся здесь – на Родине. По мнению А. Карелина, вернее не поехать на те Олимпиады, что без Родины и без флага, а принять участие в альтернативных играх, например «Играх дружбы». На проблемный вопрос «Как быть спортсмену, если его «век короткий», а на Олимпиаду можно поехать только под белым флагом» А. Карелин, занимая гражданскую позицию, однозначно отвечает, что «правильно оставаться с государством, какой бы сложный выбор оно на себя ни приняло, объяснить это себе понятными причинами, исключить внутри взаимные упрёки и готовиться дальше к победам в спорте». Роль государственных спортивных институтов, Министерства спорта А. Карелин связывает только с поднятием статуса российских первенств, соревнований. Он отмечает, что Российская федерация спорта «побоялась оформить свое мнение». «Никаким уставом не пропишешь, что не надо бояться» (речь шла о допуске спортсменов к Олимпийским играм). Других решений проблемы, связанной с помощью спортсменам в участии в Олимпийских играх со стороны Российской федерации спорта, А. Карелин не приводит.

Моя точка зрения на рассматриваемые вопросы заключается в следующем (приводим один из вариантов ответа): в это сложное время, когда идет специальная военная операция, выступать под белым флагом считаю недопустимым. Однако нужно помочь спортсменам посредством оказания давления, призыва к деятельности «побоявшейся оформить свое мнение» Российской федерации спорта.

Следует отметить, что текст предложен в контексте таких ценностей, как патриотизм, трудолюбие, честь, порядочность, свобода, гражданственность и др.

А. Карелину я бы снова задала вопрос, на который он не ответил журналисту: «Какова должна быть роль государственных спортивных институтов, Министерства спорта, ОКР в вопросе отстаивания прав спортсменов участвовать в Олимпийских играх? Почему эти влиятельные организации не отстаивают права спортсменов, не помогают им? Ведь они готовы защищать честь Родины на международных соревнованиях, поскольку упорно годами трудились для этого».

Таким образом, использование в образовательном процессе приема «Критический анализ текста» способствует развитию следующих способностей обучающегося:

- критически мыслить – вырабатывать собственную точку зрения, отстаивать ее логическими доводами, подвергать сомнению признанные, известные истины, критически их анализировать, мыслить альтернативно и др.;
- проявлять функциональную грамотность – грамотность в чтении, связанную со способностями обучающегося понимать тексты, осуществлять их рефлексивную, критически оценивать информацию СМИ; определяющую осознанное проявление обучающимся гражданской позиции, включение его в общественную жизнь своей страны, решение жизненных проблем, ситуаций с позиции ценностей определенной культурной среды.

Результаты исследования

Экспериментальная работа по реализации приемов развития критического мышления обучающихся осуществлялась в МОУ СОШ № 49 г. Новокузнецка Кемеровской области и в МОУ Лицей г. Истры Московской области в рамках предметов обществознания, истории, географии, биологии, литературы и др., а также во внеурочной деятельности. В экспериментальной работе участвовали 124 обучающихся 6–11-х классов. Обучающиеся выполняли на уроках разноуровневые задания, высокий уровень сложности которых был спроектирован на основе приемов развития критического мышления, разработанных нами. Выполнение обучающимися этих разноуровневых заданий обусловило сформированность их опыта критического мышления.

Опыт критического мышления обучающегося выражается в его умениях занимать аргументированную позицию, оценивать различные точки зрения, позиции, информацию, критически относиться к событиям, фактам, различным точкам зрения, вежливо высказывать сомнения в устоявшихся истинах, положениях, мнениях.

К критерию оценки сформированности опыта критического мышления учащихся отнесен *критерий критичности*. Сформированность опыта критического мышления обучающегося характеризовалась следующими показателями:

- *умение мыслить аргументированно, логично, делать умозаключения* и др. (тесты Е.В. Веселовской на измерение уровня развития логического мышления учащихся; объективность, надежность, валидность тестов обоснованы в ее исследовании [28]);
- *умение осуществлять оценку различных позиций, точек зрения, мыслить альтернативно, определять противоречивость суждений* и др. (методика Е.В. Ильиной [29] – диагностика уровня рефлексивности школьника).

Контролирующий этап опытно-экспериментальной работы дал возможность определить, что показатели высокого уровня сформированности опыта критического мышления школьников экспериментальных групп (26,72 %) превышают аналогичные показатели школьников контрольных групп (14,28 %); показатели уровня выше среднего, характеризующие сформированность опыта критического мышления обучающихся экспериментальных групп (33,62 %), превосходят аналогичные показатели контрольных групп учащихся (20,16 %). Кроме этого, показатели низкого уровня сформированности опыта критического мышления школьников экспериментальных групп (18,1 %) не превосходят подобных показателей у контрольных групп учащихся (31,93 %). Контролирующий этап опытно-экспериментальной работы показал приращение, обогащение опыта критического мышления школьников (по высокому уровню) в сравнении с констатирующим этапом (от 9,4 до 26,72 %) ($\varphi^*=2,78$, есть различия, $p<0,05$). Качественные показатели, характеризующие обогащение опыта критического мышления, выражены в умениях обучающегося занимать аргументированную позицию, оценивать различные точки зрения, позиции, информацию, критически относиться к событиям, фактам, различным точкам зрения, вежливо высказывать сомнения к устоявшимся истинам, положениям, мнениям. По уровню выше среднего позитивная динамика сформированности опыта критического мышления проявилась в количественных показателях (от 15,5 до 33,62 %), различия между которыми статистически значимы ($\varphi^*=3,27$, есть различия, $p<0,05$).

Таким образом, использование в рамках технологии разноуровневого обучения учащихся приемов развития критического мышления школьников, разработанных нами, обусловило сформированность опыта критического мышления обучающихся, определяющего развитие их критического мышления.

Обсуждение и заключение

К обсуждению предлагаются педагогические условия, определяющие эффективную реализацию разноуровневого обучения, включающего задания по развитию критического мышления учащихся, в том числе приема «Критический анализ текста». Организационно-педагогическими условиями использования разноуровневых заданий для учащихся считаем организацию для педагогов научно-методических и учебно-методических семинаров, консультаций, мастер-классов, курсов повышения квалификации, связанных с решением следующих проблем: формирование функциональной грамотности обучающихся, умений педагогов разрабатывать задания по развитию критического мышления обучающихся, рефлексивные сессии с позиции коучингового подхода для обучающихся, определяющие перевод их внешней мотивации по выбору заданий более высокого уровня сложности во внутреннюю.

К научной новизне исследования относим прием по развитию критического мышления обучающихся «Критический анализ текста», представленный новым списком вопросов, разработанных на основе теорий логики, критического мышления. Ответы на разработанные вопросы дадут возможность критически отнестись к определенной информации, позициям, подходам, точкам зрения, проблемам, отмеченным в тексте. *Теоретическая значимость* предложенного в статье приема «Критический анализ текста» заключается в разработке и обосновании нового списка вопросов для критического анализа текста, спроектированных на основе четырех законов логики, в разработке критериев отбора содержания образования, на основе которого возможно разрабатывать задания по развитию критического мышления обучающихся. *Практическая значимость* результатов исследования, отраженных в статье, выражается в приведенном примере использования приема «Критический анализ текста» в образовательной практике, в частности на классном часе «Разговоры о важном». На классном часе обучающиеся решали проблему участия российских спортсменов в Олимпиаде посредством разработки ими критического анализа интервью, взятого у известного спортсмена А. Карелина. Разработанный в исследовании прием «Критический анализ текста», представленный новым списком вопросов, определяющим развитие критического мышления учащихся, *обогащает, расширяет теорию моделирования приемов* развития критического мышления обучающихся, определяет новые горизонты для ее дальнейшего развития.

Анализ реализации в образовательной практике приемов по развитию критического мышления обучающихся в рамках экспериментальной работы дал возможность выявить позитивную динамику сформированности уровней опыта критического мышления школьников и обоснованно считать разработанные нами приемы по развитию критического мышления учащихся эффективными. Полагаем, что дальнейшему исследованию подлежит разработка приемов на построение графических схем структуры доказательства, аргументации тезиса,

положений, определяющих развитие критического мышления обучающегося, выражающегося в его способности мыслить аргументированно, уметь доказывать, опровергать тезис (мысль, положение), находить аргументы, контраргументы, сравнивать их силу и др.

Библиографический список

1. Государственная программа «Развитие образования»: утв. Постановлением Правительства от 26 декабря 2017 года № 1642 // Официальный сайт Правительства РФ [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/rugovclassifier/860/events/> (дата обращения: 06.05.2023).
2. Функциональная грамотность: глобальные компетенции. Отчет по результатам международного исследования PISA-2018. – М., 2020.
3. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
4. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.-метод. пособие. – М.: МИРОС, 2002. – 176 с.
5. Загашев И.О., Заир Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. – СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
6. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
7. Brookfield S.D. Developing critical thinkers. Jossey-Bass. Pub., 1987.
8. Ennis R.H., Norris S.P. Evaluating critical thinking. Midwest, 1989.
9. Paul R. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World, Rohnrct Park, Calif.; Center for Critical Thinking and Morai Critique, 1990.
10. Segal J., Chipman S., Glaser R. (Eds.) Thinking and learning skills: Vol. I. Relating instruction to research. Hillsdale, N.J.: lawrence Erlbaum Associates, 1985.
11. Тягло А.В. Критическое мышление на основе элементарной логики: учеб. пособие. – Харьков, 2001. – 210 с.
12. Жураковская В.М. Развитие критического и понятийного мышления учащихся на уроках обществознания: учеб.-метод. пособие. В 2 ч. Ч. 1. – СПб: НОУ «Экспресс», 2009. – 195 с.
13. Данте Х. Дорантес-Гонсалес. Как критическое мышление поддерживается в процессе перевернутого обучения // Современные тенденции развития образования: вызовы цифровой экономики. – 2020. – С. 37–39 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42775365> (дата обращения: 06.05.2023).
14. Чан Тхи Тхань. Химический эксперимент как метод формирования критического мышления школьников: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Чан Тхи Тхань. – М.: МПГУ, 2020. – 24 с.
15. Нечитайло Е.В. Интеграция медиатекстов Интернета и технологии развития критического мышления в современный урок химии: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нечитайлова Елена Викторовна. – М.: МГПУ, 2019. – 25 с.
16. Варлакова М.Л. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения физике: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Варлакова Марина Леонидовна. – Курган, 2016. – 27 с.
17. Вадбольская Н.В., Лучникова А.В. Обучение критическому мышлению на занятиях по английскому языку для студентов неязыковых вузов // Евразийский союз ученых. – 2018. – № 12–3 (45). – С. 4–7.
18. Кадиров Р.К. Необходимость специальной подготовки для обучения младших школьников критическому мышлению // Современное образование. – 2022. – № 8. – С. 50–54.

19. Лукоянова Т.В. Развитие критического мышления студентов-медиков // Лингвистика и образование. – 2022. – Т. 2, № 3 (7). – С. 76–82.
20. Browne M. Neil, Keeley Stuart M. Asking the Right Questions. A Guide to Critical Thinking. 5th ed. Prentice Hall, 1998. P. 239.
21. Ho YR., Chen BY., Li CM. Thinking more wisely: using the Socratic method to develop critical thinking skills amongst healthcare students. BMC Med. Educ. No. 23, 173 (2023). <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04134-2> (accessed March 21, 2023).
22. Tseng SS. Using Concept Mapping Activities to Enhance Students' Critical Thinking Skills at a High School in Taiwan. Asia-Pacific Edu Res 29, 249–256 (2020). <https://link.springer.com/article/10.1007/s40299-019-00474-0> (accessed March 22, 2023).
23. Duncan K.J. Examining the Effects of Immersive Game-Based Learning on Student Engagement and the Development of Collaboration, Communication, Creativity and Critical Thinking. TechTrends 64, 514–524 (2020). <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-020-00500-9#Bib1> (accessed March 9, 2023).
24. Hwang GJ., Zou D., Wu YX. Learning by storytelling and critiquing: a peer assessment-enhanced digital storytelling approach to promoting young students' information literacy, self-efficacy, and critical thinking awareness. Education Tech Research Dev (2023). <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10184-y> (accessed April 9, 2023).
25. Гетманова А.Д. Развитие логического мышления дошкольников и младших школьников: метод. пособие. – М.: МГПУ, 2020. – 122 с.
26. Жалдак Н.Н. Прикладная логика: учебник и практикум для вузов по гуманитарным направлениям. – М.: Юрайт, 2021. – 246 с.
27. Советова В. Интервью «Александр Карелин: российские спортсмены должны собраться и быть вместе с государством» // Информационное агентство ТАСС. – 19.09.2022 [Электронный ресурс]. – URL: <https://tass.ru/interviews/15770779> (дата обращения: 12.04.2023).
28. Веселовская Е.В. Педагогическая диагностика логического мышления учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Веселовская Елена Вячеславовна. – Вологда, 2002. – 178 с.
29. Ильина Е.В. Рефлексивное управление обучением учащихся общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ильина Елена Викторовна. – Барнаул, 1998. – 198 с.

References

1. Gosudarstvennaya programma "Razvitiye obrazovaniya": utv. Postanovleniyem Pravitel'stva ot 26 dekabrya 2017 goda № 1642 [The state program "Development of education", approved by the Government Decree of December 26, 2017 No. 1642]. Ofitsial'nyy sayt Pravitel'stva RF. <http://government.ru/rugovclassifier/860/events/> (accessed May 06, 2023).
2. Funktsional'naya gramotnost': global'nyye kompetentsii. Otchet po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya PISA-2018 [Functional literacy: global competencies. Report on the results of the international study PISA-2018]. Moscow, 2020.
3. Universal'nyye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti / pod red. M.S. Dobryakovoï, I.D. Frumina; pri uchastii K.A. Barannikova, N. Ziila, Dzh. Moss, I.M. Remorenko, Ya. Khautamyaki; Nats. issled. un-t "Vysshaya shkola ekonomiki" [Universal competencies and new literacy: from slogans to reality / ed. M. S. Dobryakova, I. D. Frumina; with the participation of K.A. Barannikov, N. Ziil, J. Moss, I.M. Remorenko, J. Hautamyaki; National research University "Higher School of Economics"]. Moscow: Izd. dom Vyssheï shkoly ekonomiki, 2020. 472 p.
4. Butenko A.V., Hodos E.A. Kriticheskoye myshleniye: metod, teoriya, praktika: ucheb.-metod. posobiye [Critical thinking: method, theory, practice: teaching aid]. Moscow: MIROS Publ., 2002. 176 p.

5. *Zagashev I.O., Zair Bek S.I., Mushtavinskaya I.V.* Uchim detey myslit' kriticheski [Teaching children to think critically]. Saint Petersburg: Alliance «Delta» Publ., 2003.
6. *Halpern D.* Psikhologiya kriticheskogo myshleniya [Psychology of critical thinking]. Saint Petersburg: Piter Publ., 2000. 512 p.
7. *Brookfield S.D.* Developing critical thinkers. Jossey-Bass. Pub., 1987.
8. *Ennis R.H., Norris S.P.* Evaluating critical thinking. Midwest, 1989.
9. *Paul R.* *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*, Rohnert Park, Calif.; Center for Critical Thinking and Morai Critique, 1990.
10. *Segal J., Chipman S., Glaser R.* (Eds.) Thinking and learning skills: Vol. I. Relating instruction to research. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.
11. *Tyaglo A.V.* Kriticheskoye myshleniye na osnove elementarnoy logiki: ucheb. posobiye [Critical thinking based on elementary logic: a tutorial]. Kharkov, 2001. 210 p.
12. *Zhurakovskaya V.M.* Razvitiye kriticheskogo i ponyatiynogo myshleniya uchashchikhsya na urokakh obshchestvoznaniya: ucheb.-metod. posobiye. V 2 ch. Ch. 1 [The development of critical and conceptual thinking of students in the lessons of social science: a teaching aid. In 2 hours. Part 1]. Saint Petersburg: NOU "Express" Publ., 2009. 195 p.
13. *Dante H. Dorantes-Gonzalez.* Kak kriticheskoye myshleniye podderzhivayetsya v protsesse perevernutoy obucheniya [How critical thinking is supported in the process of flipped learning]. *Sovremennyye tendentsii razvitiya obrazovaniya: vyzovy tsifrovoy ekonomiki*. 2020. Pp. 37–39. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42775365> (accessed May 06, 2023).
14. *Chan Thi Thanh.* Khimicheskyy eksperiment kak metod formirovaniya kriticheskogo myshleniya shkol'nikov: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Chemical experiment as a method for the formation of critical thinking of schoolchildren. Abstract of thesis. cand. of ped. sci.]. Moscow: MPGU, 2020. 24 p.
15. *Nechitailo E.V.* Integratsiya mediatekstov Interneta i tekhnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya v sovremennyy urok khimii: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Integration of Internet media texts and technologies for the development of critical thinking in a modern chemistry lesson. Abstract of thesis. cand. ped. sci.]. Moscow: MPGU, 2019. 25 p.
16. *Varlakova M.L.* Razvitiye kriticheskogo myshleniya uchashchikhsya v protsesse obucheniya fizike: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Development of critical thinking of students in the process of teaching physics. Abstract of thesis. cand. ped. sci.]. Kurgan, 2016. 27 p.
17. *Vadbolskaya N.V., Luchnikova A.V.* Obucheniye kriticheskomu myshleniyu na zanyatiyakh po angliyskomu yazyku dlya studentov neyazykovykh vuzov [Teaching critical thinking in English classes for students of non-linguistic universities]. *Evrasiyskiy soyuz uchenykh*. 2018. No. 12–3 (45). Pp. 4–7.
18. *Kadirov R.K.* Neobkhodimost' spetsial'noy podgotovki dlya obucheniya mladshikh shkol'nikov kriticheskomu myshleniyu [The need for special training for teaching critical thinking to younger schoolchildren]. *Sovremennoye obrazovaniye*. 2022. No. 8. Pp. 50–54.
19. *Lukyanova T.V.* Razvitiye kriticheskogo myshleniya studentov-medikov [Development of critical thinking of medical students]. *Lingvistika i obrazovaniye*. 2022. Vol. 2. No. 3 (7). Pp. 76–82.
20. *Browne M. Neil, Keeley Stuart M.* Asking the Right Questions. A Guide to Critical Thinking. 5th ed. Prentice Hall, 1998. P. 239.
21. *Ho Y.R., Chen B.Y., Li C.M.* Thinking more wisely: using the Socratic method to develop critical thinking skills amongst healthcare students. *BMC Med. Educ.* No. 23, 173 (2023). <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04134-2> (accessed March 21, 2023).
22. *Tseng S.S.* Using Concept Mapping Activities to Enhance Students' Critical Thinking Skills at a High School in Taiwan. *Asia-Pacific Edu Res* 29, 249–256 (2020). <https://link.springer.com/article/10.1007/s40299-019-00474-0> (accessed March 22, 2023).
23. *Duncan K.J.* Examining the Effects of Immersive Game-Based Learning on Student Engagement and the Development of Collaboration, Communication, Creativity and Critical

- Thinking. TechTrends 64, 514–524 (2020). <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-020-00500-9#Bib1> (accessed March 9, 2023).
24. Hwang G.J., Zou D., Wu YX. Learning by storytelling and critiquing: a peer assessment-enhanced digital storytelling approach to promoting young students' information literacy, self-efficacy, and critical thinking awareness. Education Tech Research Dev (2023). <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10184-y> (accessed April 9, 2023).
25. Getmanova A.D. Razvitiye logicheskogo myshleniya doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov: metod. posobiye [Development of logical thinking of preschoolers and younger schoolchildren: a methodological guide]. Moscow: MGPU, 2020. 122 p.
26. Zhaldak N.N. Prikladnaya logika: uchebnik i praktikum dlya vuzov po gumanitarnym napravleniyam [Applied logic: textbook and workshop for universities in the humanities]. Moscow: Yurayt Publ., 2021. 246 p.
27. Sovetova V. Interv'yu "Aleksandr Karelin: rossiyskiye sportsmeny dolzhny sobrat'sya i byt' vmeste s gosudarstvom" [Interview "Alexander Karelin: Russian athletes should get together and be together with the state"]. Informatsionnoye agentstvo TASS. 19.09.2022. <https://tass.ru/interviews/15770779> (accessed April 12, 2023).
28. Veselovskaya E.V. Pedagogicheskaya diagnostika logicheskogo myshleniya uchashchikhsya: dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical diagnostics of students' logical thinking. Dis. cand. ped. sci.]. Vologda, 2002. 178 p.
29. Ilyina E.V. Refleksivnoye upravleniye obucheniym uchashchikhsya obshcheobrazovatel'noy shkoly: dis. ... kand. ped. nauk [Reflexive management of the education of students in a general education school. Dis. cand. ped. sci.]. Barnaul, 1998. 198 p.

Информация об авторах

Вера Михайловна Жураковская, доктор педагогических наук, профессор кафедры управления,
E-mail: gvera66@mail.ru

Сергей Викторович Кривых, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
«Теория и методика воспитания и социальной работы», E-mail: krivih71@yandex.ru

Information about the authors

Vera M. Zhurakovskaya, Doc. Ped. Sci., Professor of Management Department, E-mail: gvera66@mail.ru

Sergey V. Krivyykh, Doc. Ped. Sci., Professor, Head of Theory and Methods of Education and Social Work Department, Email: krivih71@yandex.ru

К ВОПРОСУ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СРЕДИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

© Н.Г. Пирогова, Г.А. Рожков

Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет
Российская Федерация, 197376, г. Санкт-Петербург, ул. проф. Попова, 14

Поступила в редакцию 04.09.2023

Окончательный вариант 29.09.2023

■ Для цитирования: Пирогова Н.Г., Рожков Г.А. К вопросу повышения мотивации к изучению английского языка как иностранного среди студентов университета // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 3. С. 35-48. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.3>

Аннотация. Большинство преподавателей иностранного языка сходятся во мнении о том, что потенциал к обучению у студентов возрастает, когда они положительно относятся к изучению языка и имеют высокий уровень мотивации. Исследования, посвященные установлению взаимосвязи между положительным отношением и успешным овладением иностранным языком, подтверждают эту идею. Тем не менее необходимо понять, что на эту корреляцию влияет ряд факторов, включая многие сложные социальные и психологические характеристики поведения. В статье рассматриваются вопросы, связанные с отношением и мотивацией к изучению иностранного языка. Подробно описывается реализованный проект, в ходе которого исследовались факторы, влияющие на мотивацию, и оценивалось влияние использования специальных приемов, материалов и заданий для формирования положительного отношения к изучению языка. В основе проекта лежит «исследование в действии», представляющее собой полезный метод с четкими этапами, которые позволяют преподавателю определять, исследовать и использовать приемы обучения, а также анализировать результаты и составлять рекомендации с целью совершенствования приемов обучения и образовательного процесса в целом.

Ключевые слова: иностранный язык, студент, преподаватель, мотивация, анкетирование, трудности, успеваемость.

ON INCREASING STUDENTS' MOTIVATION FOR STUDYING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY

© N.G. Pirogova, G.A. Rozhkov

Saint Petersburg State Chemical Pharmaceutical University
14, Professor Popov st., Saint Petersburg, 197376, Russian Federation

Original article submitted 04.09.2023

Revision submitted 29.09.2023

■ For citation: Pirogova N.G., Rozhkov G.A. On increasing students' motivation for studying English as a foreign language at university. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023; 20(3):35–48. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.3>

Abstract. Most English language teachers support the opinion that the students' learning potential increases, when they are positive about studying a language and are highly motivated. The research into the connection between positive attitude and successful second language acquisition confirms this idea. However, it is important to understand that this correlation is influenced by a variety of factors including complex social and psychological aspects of behaviour. The paper looks at the issues related to attitude to and motivation for learning a foreign language. It describes in detail the implemented project that studied the factors that have an influence on motivation and assessed the impact of using special strategies, materials and assignments on developing a positive attitude to language learning. The project is based on action research, which is a useful method with clear stages that allow a teacher to identify, research and apply teaching strategies as well as to analyze results and make recommendations in order to improve these strategies and educational process as a whole.

Keywords: foreign language, student, teacher, motivation, survey, difficulties, performance.

Введение

Ряд исследований в области методики преподавания иностранных языков свидетельствуют о том, что способность учащихся к изучению иностранного языка может зависеть от их отношения к данному языку, культуре страны изучаемого языка, социальной ценности изучения иностранного языка, а также отношения студентов к себе как носителям родной культуры [1]. Более того, преподавателям иностранных языков необходимо помнить, что у учащихся в разной степени может быть сформировано как положительное, так и отрицательное отношение к языку. Отрицательное отношение, в свою очередь, может быть скорректировано в случае грамотного методического подхода педагога, которому следует использовать различные материалы и задания, помогающие студентам достичь «понимания и оценки зарубежной культуры» [2, с. 181].

Обзор литературы

Остановимся на вопросах, связанных с отношением к изучению иностранных языков. Г. Браун отмечает, что отношение является когнитивным и аффективным понятием, поскольку связано с мыслями, а также чувствами и эмоциями. Отношение влияет на подход к обучению, что в случае овладения иностранным языком связано с познанием другой культуры, а также непростой задачей освоения неродного языка. Отношение начинает развиваться на раннем этапе изучения языка, и на него влияют многие факторы, включая общение с родителями, сверстниками и другими людьми, имеющими разные социокультурные особенности. Следовательно, отношение является частью «восприятия себя, других, а также культуры, в которой живет человек» [2, с. 180].

Общепринятым является тот факт, что отрицательное отношение к иностранному языку, в основе которого лежат стереотипы и поверхностное восприятие иноязычной культуры, может препятствовать изучению данного языка. И наоборот, положительное отношение к иностранному языку способствует успешному освоению языка. Г. Браун описывает несколько исследований, посвященных влиянию отношения на изучение языка, и приходит к выводу, что «положительное восприятие себя, носителей родного языка, а также изучаемого языка способствует успешному обучению» [2, с. 180]. Когда учащиеся с положительным восприятием языка добиваются успеха в его изучении, их отношение укрепляется, в то время как учащиеся с отрицательным отношением редко добиваются успеха в процессе обучения, а их восприятие иностранного языка может ухудшаться. Поскольку отношение может меняться с опытом, эффективные приемы обучения языку способствуют формированию у учащихся положительного отношения к изучаемому языку.

Далее остановимся на вопросах, связанных с мотивацией. Как отмечает Р. Гарднер, «мотивация представляет собой сочетание усилий и желания достичь цели обучения, а также включает в себя положительное отношение к изучению языка» [3, с. 10]. Исследователи выделяют два вида мотивации – внешнюю и внутреннюю [4]. Студенты обладают внутренней мотивацией, когда они заинтересованы в обучении и его результатах, что способствует

развитию самоопределения. С другой стороны, студенты обладают внешней мотивацией, когда они выполняют действия для достижения целей и в итоге получают вознаграждение. Что бы ни мотивировало учащихся, важную роль играет положительное отношение к изучаемому языку.

Исследователи выделяют два взаимосвязанных типа мотивации – инструментальную и интегративную [5]. Учащиеся, обладающие инструментальной мотивацией, изучают язык с целью устройства на работу, чтения литературы по специальности или же обучения в стране изучаемого языка. Интегративная мотивация характерна для студентов, которые «хотят приобщиться к иноязычной культуре и поддерживать межкультурную коммуникацию» [2, с. 162].

Мотивация является «ключевым компонентом модели обучения языку» [6, с. 158]. Ввиду того, что мотивация играет важную роль в изучении иностранного языка, большой интерес представляет создание мотивационной модели, которая может помочь разработать методические приемы для повышения эффективности обучения языку. Отмечается, что поскольку овладение языком является динамичным и контекстуализированным процессом, использование анкетирования не может быть единственным методом сбора данных о мотивации учащихся. Анкетирование должно быть дополнено наблюдением и интервью для того, чтобы получить «социолингвистические данные и информацию о каждом учащемся» [6, с. 157].

Другие исследования, посвященные взаимосвязи между положительным отношением и успешным изучением языка, свидетельствуют о том, что мотивированные учащиеся имеют большую уверенность в изучении языка, и это приводит к большему желанию общаться [7]. Исследователи также подчеркивают наличие корреляции между инструментальной мотивацией и теорией самоопределения, которая описывает потребности студентов в знаниях, социальных контактах и автономии [8]. Несмотря на противоположные взгляды исследователей на доминирующую роль инструментальной или интегративной мотивации, оба ее типа способствуют успешному изучению языка [1, 2]. Как отмечает Г. Браун, «студенты, изучающие иностранный язык, получают преимущества от положительного отношения к языку, в то время как отрицательное отношение приводит к снижению мотивации и, как правило, ввиду недостаточного общения к неудачам в овладении языком» [2, с. 181].

Материалы и методы

Остановимся подробнее на проекте, в основе которого лежит исследование в действии (практическое исследование). В данном виде исследования преподаватель критически оценивает свое преподавание, определяет трудности в обучении и подбирает методы для их преодоления. Основные этапы включают в себя определение проблемы на занятиях, сбор данных и анализ проблемы, поиск ее возможного решения, разработку и внедрение плана по улучшению процесса обучения и отчет об итоговых результатах [9]. Исследование в действии является продуктивным, «поскольку преподаватели регулярно тесно взаимодействуют со студентами и их уникальный опыт может внести важный вклад в обучение» [10, с. 212]. Кроме повышения качества процесса обучения, исследование в действии способствует повышению квалификации преподавателей иностранного языка.

Результаты исследования

В исследовании приняли участие 32 студента бакалавриата 2-го курса направления «Химическая технология», изучающие английский язык на базе Научно-образовательного центра иностранных языков и межкультурной коммуникации СПХФУ. Студенты владели английским языком на среднем уровне по результатам входного тестирования.

При первом знакомстве с преподавателем иностранного языка студентам было предложено объяснить, почему они хотели бы изучать английский язык. В ходе беседы преподаватель отмечал у себя ответы учащихся. Данный этап исследования проводился на второй неделе сентября 2022 г. Исследование в действии в целом длилось 16 недель – с сентября по декабрь 2022 г.

Студенты указали различные причины изучения английского языка, в том числе возможность в дальнейшем найти хорошо оплачиваемую работу. Некоторые студенты упомянули, что им нравилось изучать язык со школы. Другие связали изучение языка с общекультурным развитием. Лишь несколько студентов высказали отрицательное отношение к изучению английского языка, считая его пустой тратой времени.

Полученные ответы помогли преподавателю выявить различные факторы внешней и внутренней мотивации к изучению английского языка, а также отрицательное отношение к изучению языка со стороны нескольких студентов.

С учетом результатов опроса студентам было предложено пройти анкетирование на третьей неделе сентября 2022 г. Анкетирование включало три вопроса открытого типа, которые были направлены на установление отношения к изучению языка и мотивации:

1. Почему Вы хотели бы изучать английский язык?
2. Опишите интересный опыт, когда Вам приходилось использовать английский или выступать в качестве слушателя.
3. Какой опыт изучения английского у Вас был в прошлом? Как Вы его оцениваете? Что Вам нравилось и не нравилось в этом опыте?

Для анализа данных, полученных в результате анкетирования, ответы были разделены на категории. Поскольку анкетирование предполагало открытый тип ответов, студенты давали несколько ответов на каждый из вопросов или утверждений, что объясняет то, что общее количество ответов превышает количество участников опроса (32 студента). Студенты давали подробные ответы, отмечая несколько важных аспектов по каждому из вопросов.

В табл. 1 представлены различные причины, по которым студенты изучают язык, и продемонстрирована комбинация инструментальной (устройство на работу) и интегративной (знакомство с иноязычной культурой, общение с иностранцами) мотивации. Студенты, которые изучают язык с целью туризма/путешествий, обладают обоими типами мотивации, поскольку туризм может быть связан с дальнейшим трудоустройством, а путешествия предполагают общение с представителями другой культуры.

Студенты описали как положительный, так и отрицательный опыт понимания и использования английского языка, как представлено в табл. 2. Большинство ответов свидетельствуют о желании учащихся общаться с иностранцами. Студенты были либо довольны своим умением общаться с носителями языка, в одном случае, или же недовольны неспособностью поддерживать

коммуникацию в реальных ситуациях общения, в другом. Это интересные результаты, поскольку показывают важность интегративной мотивации. Следует подчеркнуть, что многие студенты отметили трудности в общении на английском. Это свидетельствует о сложности говорения на английском языке, а преподавателю говорит о необходимости уделять больше внимания развитию у учащихся умения в говорении, поскольку оно влияет на мотивацию к изучению языка.

Таблица 1

Ответы студентов на вопрос
«Why do you want to study English?»

Answer Category	Number of Answers
I enjoy English	15
Because English is a worldwide language	13
To learn about the target culture	11
Find a good job	16
For tourism/travel purposes	9
Communicate with foreigners easily	7
Speaking a foreign language is prestigious	12
Have to learn	3

Таблица 2

Ответы студентов на вопрос
«Describe an interesting experience you’ve had
in which you needed to use or understand English»

Answer Category	Number of Answers
Unable to communicate with foreigners	13
Spoke with foreigners/became friends	15
Difficulty in listening and/or speaking	8
Using the language incorrectly	10

Ответы в табл. 3 отражают то, что студентам нравилось или не нравилось в их опыте изучения английского языка. Большинство респондентов ответили, что им просто нравится изучать английский, в то время как некоторые отметили такие отрицательные аспекты, как сложность уроков английского языка в школе. Кроме этого, несколько студентов в качестве отрицательного фактора выделили общую сложность английского языка, в первую очередь говорение и аудирование на иностранном языке.

Некоторые студенты отметили положительное и мотивирующее влияние преподавателей на изучение ими английского языка. Тем не менее некоторые студенты отметили недостаточно высокий уровень владения английским

языком учителей в школе. Это является важным фактором, поскольку именно положительное отношение к преподавателю помогает учащимся осваивать иностранный язык и воспринимать учителя как «источник знаний» [11, с. 23]. Несколько учащихся продемонстрировали отрицательное отношение к изучению английского языка в качестве иностранного.

Таблица 3

**Ответы студентов на вопрос
«What did you like or dislike about English learning experiences in the past?»**

Answer Category	Number of Answers
Enjoyed studying English	14
Lessons too difficult in English	9
Secondary school teachers were not very good at English	7
Teacher gave courage and inspiration	10
Being unsuccessful in the foreign language	5
Getting inadequate input / not learning English properly	4
The negative effect of the assignments (difficult tasks)	6
Experiencing difficulties in understanding English	3
Difficulty in speaking and listening	3

В целом анкетирование с открытыми вопросами показало, что студенты за редким исключением обладали мотивацией к изучению английского языка. Тем не менее на мотивации отрицательно сказывался такой фактор, как сложность занятий и предложенных заданий, особенно на развитие умений в говорении и аудировании.

В середине семестра, в октябре 2022 г., студентам было предложено пройти промежуточное тестирование с целью определения того, насколько успешно они освоили материал. Задания включали в себя вопросы с ответами «верно/неверно», задания на множественный выбор, задания с открытыми вариантами ответов. Тестирование проходили 32 студента-бакалавра. Количество студентов, которые успешно прошли тестирование и получили балл выше 60 (из 100), составило 28 человек.

По результатам проведенного анкетирования и тестирования была разработана методика для формирования более положительного отношения к изучению английского языка, улучшения успеваемости студентов по дисциплине «Иностранный язык» и повышения мотивации учащихся. Были разработаны и внедрены в программу обучения новые приемы и задания для повышения мотивации студентов. Далее в статье представлены использованные приемы и задания и объясняется рациональность их применения.

Как было отмечено выше, некоторые студенты испытывали трудности при изучении английского, особенно в говорении, а также имели отрицательное отношение к языку несмотря на то, что обладали в некоторой степени инструментальной и интегративной мотивацией. Зарубежные исследователи

выступают за «тщательное обучение» (*rigorous learning*), в основе которого лежит программа, отличающаяся комплексностью и эмоциональной вовлеченностью студентов [12]. Вместо упрощения стандартов обучения авторы предлагают преподавателям использование сложных текстов, тем и идей. Исследование показывает, что учащиеся откликаются на усложненную программу обучения, особенно если она сочетается с эффективными приемами обучения и благоприятной атмосферой на занятиях.

На последующих занятиях использовались материалы, включая аутентичные тексты, которые были интересными по тематике и способствовали формированию фонетического, лексического, грамматического навыков, а также развитию умений в рецептивных (чтении и аудировании) и продуктивных (говоре и письме) видах речевой деятельности. Регулярные задания для самостоятельной работы способствовали тому, что учащиеся приходили на занятия со своими материалами на английском языке и были готовы к их обсуждению.

На занятиях также использовались ролевые игры как элемент кинестетического обучения, в которых студенты с удовольствием принимали участие.

Следует отметить, что использование литературы непосредственно связано с «тщательным обучением». Студенты увлекаются, поскольку интересное содержание книг создает множество возможностей для развития навыков мышления. Исследование подтверждает, что включение литературы для чтения позволяет использовать «силу языка для полноценной мыслительной деятельности» [13, с. 232]. Согласно исследованию, книги наполнены интересными диалогами и создают «оптимальные условия для усвоения языка», а рассказы «позволяют учащимся познакомиться с разнообразными культурами», часто полностью погружая их «в волнующие вещи», как когнитивно, так и эмоционально [13, с. 207].

Более того, экспозиции, тематика, главные герои в произведениях для чтения служат основой разнообразных мотивирующих заданий для развития умений в четырех видах речевой деятельности. Задания на предтекстовом этапе помогают учащимся сформировать языковые модели. В процессе чтения студенты развивают навыки чтения посредством применения интерактивных приемов работы с лексикой, например контекстуальной догадки.

Для работы с литературой была использована трехмерная модель грамотности, предложенная Дурантом и Грином [14]. Модель включает в себя три компонента: функциональный (что необходимо для работы языковой системы), культурный (признание роли культуры и истории) и критический (признание важности грамотности). Эти три компонента трехмерной модели обучения подчеркивают, что преподавание должно быть комплексным.

Важным фактором для обучения является сплоченность, достигаемая за счет доброжелательной атмосферы на занятиях, в которых учащиеся активно участвуют и берут ответственность за свое обучение [15]. Для достижения данной цели преподавателю необходимо предлагать студентам коммуникативные задания на релевантные для них темы. Студенты получали похвалу в случае их активного участия в дискуссиях на занятиях, а чувство юмора сделало изучение языка более приятным и снижало напряжение.

В конце осеннего семестра студентам было предложено пройти анкетирование с тем, чтобы определить, насколько новая программа повлияла на их

отношение и мотивацию к изучению английского языка. Как и в начале семестра, в анкетировании приняли участие 32 обучающихся. В основу опроса легла адаптированная шкала Ликерта [16, с. 295]. Студентам было предложено определить степень согласия или несогласия с определенными утверждениями по шкале от 1 (не согласен) до 5 (согласен). Анкета состояла из двух частей и включала в себя утверждения, связанные с отношением учащихся, во-первых, к изучению и использованию английского языка, и во-вторых, к содержанию курса (включая инструкции, материалы, задания, оценивание, атмосферу на занятиях). Для анализа данных опроса, ответы с высокими баллами (4 и 5) и ответы с низкими баллами (1 и 2) по шкале были объединены, как представлено в табл. 4.

Полученные результаты первой части анкеты показали в целом положительное отношение студентов к изучению и использованию английского языка, что свидетельствует о хорошей динамике в обучении с введением новой программы. Например, 98 % респондентов отметили, что им нравится изучать английский язык, при этом 85 % учащихся уверены в этом. Три утверждения показали высокий уровень интегративной мотивации: в утверждении № 2 89 % студентов полагают, что английский необходим им для общения с другими людьми; в утверждении № 3 92 % студентов отмечают, что изучение английского языка помогает им познавать другие культуры; а в утверждении № 4 82 % учащихся подчеркнули, что изучение английского языка важно, поскольку он является языком международного общения.

Три других утверждения продемонстрировали положительную самооценку студентов относительно изучения английского языка. Например, в утверждении № 5 90 % респондентов отметили желание достичь понимания языка; в утверждении № 6 83 % учащихся выразили желание хорошо разговаривать на языке; в утверждении № 7 85 % студентов отметили, что регулярно повышают свой уровень владения английским языком.

Наибольшее несогласие в части № 1 анкеты получило утверждение № 10 «I feel comfortable while speaking in the classroom» – 7 % были не согласны с ним, а 13 % высказали нейтральное мнение. В ходе неформальной беседы со студентами, задачей которой было определить причины таких ответов, учащиеся отметили, что в ходе обучения в старшей школе на занятиях по английскому языку мало времени уделялось разговорной практике, а акцент был сделан на грамматику. Следовательно, им не хватало уверенности на занятиях в университете и они неохотно говорили на английском языке, боясь сделать ошибки. Студенты также отметили, что им не хватало словарного запаса для выражения своих идей на иностранном языке.

Вопросы во второй части анкеты касались отношения студентов к содержанию курса английского языка, с которым они работали в течение семестра. Утверждения № 3, 7 и 9 были связаны с проведением занятий преподавателем. Студенты сошлись во мнении, что инструкции были четкими (91 %), время на занятиях было использовано эффективно (89 %), а материал был представлен логично (85 %). Большинство студентов положительно оценили систему оценивания, использованную в курсе. В утверждениях № 8, 10, 12 большинство отметили, что ошибки корректировались и обратная связь была конструктивной (86 %), оценивание покрывало материал, пройденный на занятиях (89 %), и оценивание было справедливым (83 %).

Таблица 4

Мотивация студентов к изучению дисциплины «Иностранный язык»

Instruction: Read the statements concerning the English language and the course and mark each statement on a scale from disagree (1) to agree (5)

Statements	Disagree	1	2	3	4	5	Agree
Part I: Learning and Using English		%	%	%	%	%	
1. I like studying the English language			1	1	13	85	
2. I think English is necessary for communication with other people		2	2	7	15	74	
3. Studying English helps me to explore more things about various cultures		1	2	5	16	76	
4. English should be learnt since it is a worldwide language		3	5	10	17	65	
5. I should be good at understanding the English language		1	-	9	20	70	
6. I should be good at producing this language		3	3	11	23	60	
7. I think I am improving my English knowledge on the daily basis		1	2	12	30	55	
8. I consider that the content of the English course is efficient in learning (e.g., has interesting and contemporary issues)		2	3	10	20	65	
9. The role of the teacher is undeniable in studying		2	2	6	20	70	
10. I feel comfortable while speaking in the classroom		4	3	13	30	50	
Part II: The English Course Content							
1. The content of the course is full of variety and interesting		2	3	11	24	60	
2. I find the skills taught in the course useful		3	4	8	21	64	
3. The instructions included in the course were clear and contained examples		1	2	6	19	72	
4. Learning activities and materials were appropriate and motivating		2	3	10	14	71	
5. Cultural background was presented before the activities (i.e., the differences between cultures and also the explanations related to the content are given)		3	3	19	15	60	
6. There is a positive classroom environment		1	3	7	14	75	
7. The allocation of classroom time is effective		2	1	8	16	73	
8. Error correction is made and constructive feedback is given		2	2	10	16	70	
9. The delivery of the content is in order		2	3	10	20	65	
10. The assessment covered all the aspects that have been done in the classroom		3	3	5	29	60	
11. Having many sections in the final test was good as it helped me to understand the level of my knowledge		3	4	8	13	72	
12. I got the grades that I deserved		3	2	12	18	65	

Для того чтобы оценить динамику успеваемости студентов по дисциплине, студентам было предложено пройти итоговый тест на последней неделе декабря 2022 г. Содержание теста охватывало материал занятий, и общее количество вопросов совпадало с количеством вопросов в промежуточном тесте. Тестирование проходили 32 студента. 87 % студентов успешно справились с тестом и получили «отлично» и «хорошо». 10 % студентов имели результат «удовлетворительно», а 3 % не справились с тестом.

Обсуждение и заключение

Важно отметить, что за семестр студенты не только повысили уровень успеваемости по дисциплине, но и улучшили свое отношение к английскому языку и укрепили мотивацию к его изучению. Они вовремя приходили на занятия и более активно участвовали в работе. Студенты с удовольствием работали в группах и активнее общались, а также давали друг другу обратную связь. Что более важно, студенты начали брать большую ответственность за свое обучение. Данные изменения произошли в результате воздействия ряда факторов, в том числе использования исключительно английского языка на занятиях, методики обучения, ориентированной на студентов, что повысило их уверенность и способствовало автономному обучению.

Отношения и мотивация представляют собой комплекс социальных, культурных и психологических факторов, которые влияют на то, как обучающиеся относятся ко многим жизненным ситуациям, включая их опыт изучения иностранного языка [17, 18]. Опытные преподаватели знают, что студенты с положительным отношением быстрее достигают успехов в изучении английского языка. Когда у студентов сформировано положительное отношение к языку, они более мотивированы и готовы прилагать больше усилий для достижения целей в изучении английского языка [19, 20].

В основе представленного проекта лежат принципы «исследования в действии», которые позволили выявить отношение студентов к английскому языку, внести изменения в языковой курс, проверить эффективность данных изменений, проанализировать полученные результаты. После внедрения «тщательного обучения» в новую программу был отмечен ряд положительных изменений. Преподаватели иностранного языка, которые сталкиваются с отрицательным отношением к изучению английского языка и низким уровнем мотивации, могут провести аналогичное исследование со своими студентами и на практике использовать представленные рекомендации.

Библиографический список

1. *Ellis R.* The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1994. 824 p.
2. *Brown H.D.* Principles of language learning and teaching. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, 2000. 352 p.
3. *Gardner R.C.* Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985. 208 p.
4. *Deci E.L., Ryan R.M.* Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum, 1985. 196 p.
5. *Gardner R.C., Lambert W.E.* Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, MA: Newbury House, 1972. 313 p.

6. Spolsky B. Anniversary article: Language motivation revisited. *Applied Linguistics*. 2000. Vol. 21. No. 2. Pp. 157–169.
7. Yashima T. Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*. 2002. Vol. 86. No. 1. Pp. 54–66.
8. Noels K.A., Pelletier L.G., Clément R., Vallerand R.J. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*. 2000. Vol. 50. No. 1. Pp. 57–85.
9. Nunan D. Action research in language education. *Teachers develop teachers research: Papers on classroom research and teacher development*. London: Heinemann, 1993. Pp. 39–50.
10. Johnson D.M., Chen L. Researchers, teachers, and inquiry. *Approaches to research in second language learning*. White Plains, NY: Longman, 1992. Pp. 212–250.
11. Krashen S. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon, 1981. 151 p.
12. Strong R.W., Silver H.F., Perini M.J. Teaching what matters most: Standards and strategies for raising student achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001. 137 p.
13. Richard-Amato P.A. Making it happen: Interaction in the second language classroom: From theory to practice. White Plains, NY: Longman, 1996. 480 p.
14. Durrant C., Green B. Literacy and the new technologies in school education: Meeting the l(IT)eracy challenge? *Australian Journal of Language and Literacy*. 2000. Vol. 23. No. 2. Pp. 89–108.
15. Anstey M. Literate futures part two: Planning, pedagogy and multiliteracies. *Education Views*. 2003. Vol. 12. No. 11. Pp. 14–15.
16. Graves K. Designing language courses: A guide for teachers. Boston: Heinle and Heinle, 2000. 308 p.
17. Biswas S. Impact of Academic Motivation on Academic Achievement. *University News. A Weekly Journal of Higher Education*. 2023. Vol. 61. No. 32. Pp. 13–16.
18. Han K. Fostering Students' Autonomy and Engagement in EFL Classroom Through Proximal Classroom Factors: Autonomy-Supportive Behaviors and Student-Teacher Relationships. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Pp. 11–17.
19. Chen P., Bao C., Gao Q. Proactive personality and academic engagement: the mediating effects of teacher-student relationships and academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Pp. 18–24.
20. Wang Y.L., Derakhshan A., Zhang L.J. Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: the past, current status and future directions. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Pp. 1–10.

References

1. Ellis R. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1994. 824 p.
2. Brown H.D. Principles of language learning and teaching. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, 2000. 352 p.
3. Gardner R.C. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985. 208 p.
4. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum, 1985. 196 p.

5. Gardner R.C., Lambert W.E. Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, MA: Newbury House, 1972. 313 p.
6. Spolsky B. Anniversary article: Language motivation revisited. *Applied Linguistics*. 2000. Vol. 21. No. 2. Pp. 157–169.
7. Yashima T. Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*. 2002. Vol. 86. No. 1. Pp. 54–66.
8. Noels K.A., Pelletier L.G., Clément R., Vallerand R.J. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*. 2000. Vol. 50. No. 1. Pp. 57–85.
9. Nunan D. Action research in language education. *Teachers develop teachers research: Papers on classroom research and teacher development*. London: Heinemann, 1993. Pp. 39–50.
10. Johnson D.M., Chen L. Researchers, teachers, and inquiry. *Approaches to research in second language learning*. White Plains, NY: Longman, 1992. Pp. 212–250.
11. Krashen S. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon, 1981. 151 p.
12. Strong R.W., Silver H.F., Perini M.J. Teaching what matters most: Standards and strategies for raising student achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001. 137 p.
13. Richard-Amato P.A. Making it happen: Interaction in the second language classroom: From theory to practice. White Plains, NY: Longman, 1996. 480 p.
14. Durrant C., Green B. Literacy and the new technologies in school education: Meeting the l(IT)eracy challenge? *Australian Journal of Language and Literacy*. 2000. Vol. 23. No. 2. Pp. 89–108.
15. Anstey M. Literate futures part two: Planning, pedagogy and multiliteracies. *Education Views*. 2003. Vol. 12. No. 11. Pp. 14–15.
16. Graves K. Designing language courses: A guide for teachers. Boston: Heinle and Heinle, 2000. 308 p.
17. Biswas S. Impact of Academic Motivation on Academic Achievement. *University News. A Weekly Journal of Higher Education*. 2023. Vol. 61. No. 32. Pp. 13–16.
18. Han K. Fostering Students' Autonomy and Engagement in EFL Classroom Through Proximal Classroom Factors: Autonomy-Supportive Behaviors and Student-Teacher Relationships. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Pp. 11–17.
19. Chen P., Bao C., Gao Q. Proactive personality and academic engagement: the mediating effects of teacher-student relationships and academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Pp. 18–24.
20. Wang Y.L., Derakhshan A., Zhang L.J. Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: the past, current status and future directions. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Pp. 1–10.

Информация об авторах

Надежда Геннадьевна Пирогова, кандидат педагогических наук, доцент,
Научно-образовательный центр иностранных языков и межкультурной коммуникации,
E-mail: pirogova.nadezhda@pharminnotech.com

Григорий Александрович Рожков, кандидат педагогических наук, доцент,
директор Научно-образовательного центра иностранных языков
и межкультурной коммуникации,
E-mail: grigory.rozhkov@pharminnotech.com

Information about the authors

Nadezhda G. Pirogova, Cand. Ped. Sci., Associate Professor in Scientific and Educational Center of Foreign Languages and Intercultural Communication, E-mail: pirogova.nadezhda@pharminnotech.com

Grigoriy A. Rozhkov, Cand. Ped. Sci., Associate Professor, Director in Scientific and Educational Center for Foreign Languages and Intercultural Communication, E-mail: grigory.rozhkov@pharminnotech.com

ПРОЦЕССНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© С.В. Белоклоков

Оренбургский государственный педагогический университет
Российская Федерация, 460014, г. Оренбург, ул. Советская, 19

Поступила в редакцию 25.08.2023

Окончательный вариант 20.09.2023

■ Для цитирования: Белоклоков С.В. Процессная модель формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 3. С. 49-62. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.4>

Аннотация. Представлены теоретико-методологические основания, актуализирующие разработку процессной модели формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации как регулятива продуктивного стимулирования гражданского, патриотического, духовно-нравственного становления молодых людей, основы подготовки к созидательной деятельности в изменяющейся действительности, базиса осознанного противостояния деструктивным влияниям рискогенного социума. Определены проблемы и риски недостаточного внимания к формированию социальной инициативности подростков в школе с использованием возможностей воспитывающей среды. Конкретизировано содержание основных понятий исследования на основе междисциплинарного анализа литературы и передового педагогического опыта. Представлена разработанная процессная модель формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации, ее блочная структура (целевой, методологический, содержательный, результативный блоки), оптимально осуществляемая в последовательности реализации взаимообусловленных этапов (ориентирующий, активизирующий, рефлексивный). Охарактеризован целевой блок модели, задающий ориентиры актуализации проведения исследования на основе социального заказа общества, требований нормативно-правовых документов в области образования и социальной сферы. Обоснован методологический блок авторской модели, отображающий концептуальные идеи средового, деятельностного научных подходов и вытекающих из них общенаучных принципов (аксиологизации, индивидуальности и личностных приоритетов, социального сотрудничества, событийности). Описан содержательный блок, нацеленный на поэтапное осуществление организационных форм и методов процессной модели формирования социальной инициативности подростков с позиции использования возможностей воспитывающей среды общеобразовательной организации (смысловые, информационные, активизирующие) и ее составляющих (ценностно-регулятивная, информационная, коммуникативная, событийная, пространственная). Отобразен результативный блок авторской модели, выполняющий функции обратной связи и позволяющий определить продуктивность проводимого исследования в контексте последовательного перехода уровня сформированности компонентов социальной инициативности подростков (гносеологический, аксиологический, праксеологический) с низкого на средний и высокий.

Ключевые слова: процессная модель, социальная инициативность, подростки, воспитывающая среда, общеобразовательная организация, рискогенность социума, методологические подходы, принципы, духовно-нравственные ценности.

PROCESS MODEL OF DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS' SOCIAL INITIATIVE IN EDUCATIONAL ORGANIZATION ENVIRONMENT

© S.V. Beloklokov

Orenburg State Pedagogical University
19, Sovetskaya st., Orenburg, 460014, Russian Federation

Original article submitted 25.08.2023

Revision submitted 20.09.2023

■ For citation: Beloklokov S.V. Process model of development of adolescents' social initiative in educational organization environment. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(3):49–62. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.4>

Abstract. The paper presents theoretical and methodological grounds that actualize the development of a process model of development of adolescents' social initiative in educational organization environment as a regulatory of productive stimulation of civil, patriotic, spiritual and moral development of young people, the basis for creative activity in a changing reality, for conscious opposition to the destructive influences of risky society. The problems and risks of insufficient attention to the development of adolescents' social initiative in school by means of the opportunities of the educational environment have been identified. The content of the basic concepts of research is specified on the basis of interdisciplinary analysis of literature and advanced pedagogical experience. A designed process model of the development of adolescents' social initiative in the educational organization environment is presented. Its block structure (target, methodological, content, productive blocks), optimally implemented in the sequence of stages (orienting, activating, reflexive) is described. The research also characterizes the target block of the model which sets guidelines for updating the study based on the social order of society, the requirements of regulatory legal documents in the field of education and the social sphere. The methodological block of the model was substantiated, reflecting the conceptual ideas of the environmental and activity scientific approaches and the general scientific principles arising from them (axiology, individuality and personal priorities, social cooperation, eventuality). The content block is aimed at the phased implementation of organizational forms and methods of the process model of the development of adolescents' social initiative from the standpoint of using the capabilities of the educational organization environment (semantic, informational, activating) and its components (value-regulatory, informational, communicative, event, spatial). A productive block of the model has feedback functions and makes it possible to determine the productivity of the conducted study in the context of the sequential transition of the level of the components development of the adolescents' social initiative (eposeological, axiological, praxeological) from low to medium and high.

Keywords: process model, social initiative, adolescents, educational environment, educational organization, riskiness of society, methodological approaches, principles, spiritual and moral values.

Введение

Социально-экономическая, политическая и социокультурная нестабильность мирового масштаба, угрозы оптимальному функционированию и развитию нашего государства (разжигание межнациональных и межконфессиональных конфликтов), попытки девальвации традиционных духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения, искажение мировой истории и распространение деструктивных идеологических влияний на сознание и поведение молодых людей ставят перед российским социумом необходимость кардинального решения задач, связанных с актуализацией возможностей воспитывающей среды общеобразовательной организации в целях формирования социальной инициативности подростков как регулятива, задающего ориентиры позитивного социального поведения молодых людей, базиса их подготовки к созидательной деятельности в изменяющуюся действительность, основы неприятия отношения к негативным явлениям в обществе.

Государственная задача формирования социальной инициативности подростков в контексте усиления воспитательного аспекта последовательного «возвращения» активной жизненной позиции молодых людей, проявляемой в социальной и общественной жизни в общеобразовательных организациях, выступает, с одной стороны, концептом продуктивного стимулирования их гражданского, патриотического, духовно-нравственного становления, активизации потенциалов внутреннего саморазвития взрослеющих субъектов, с другой стороны (более глобальное осмысление) – фактором дальнейшего укрепления российской государственности, консолидации и благополучия общества, стабильного поступательного развития, наращивания политической и оборонноспособной мощи России как великой державы в мировом сообществе.

В августе 2022 г. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представил результаты опроса о значимости активности и инициативности российской молодежи для прогрессивного функционирования современного общества. 82 % россиян отметили важность проявлений активности молодых людей как субъектов общественных перемен и поддержки их молодежных инициатив для успешного развития социума, становления новых взрослеющих субъектов – патриотов и достойных граждан своего Отечества [1]. При этом в общеобразовательных организациях фиксируется недостаточное внимание к формированию социальной инициативности подростков и их фрагментарная направленность на реализацию активной жизненной позиции в аспекте приоритета пассивных форм времяпрепровождения и ухода от реального общения и деятельности в виртуальное пространство. Подростки не видят возможности для проявления социальной инициативности, так как вся деятельность в школе регламентируется взрослыми (Т. К. Окушко [2]), возникают недопонимание, рассогласованность действий участников образовательных отношений, конфликты между потребностями молодых людей, их ожиданиями и требованиями общеобразовательных организаций (В.Е. Михайлова [3]).

Затрудняет формирование социальной инициативности подростков в общеобразовательной организации также:

- а) мозаичность и неспособность видения себя в будущем; молодые люди живут, не имея потребностей ни в чем, одним днем и не видят связи прошлого, настоящего и будущего (А.А. Волокитина [4]); демонстрируют

зацикленность на собственных интересах, инфантилизм и эгоизм, ярко выраженный эгоцентризм (И.Ю. Шустова [5]);

- б) деструктивное влияние средств массовой информации, сети Интернет и информационное манипулирование сознанием взрослеющих субъектов, провоцирующее негативные, асоциальные или криминогенные проявления поведения молодых людей, разрушающее и искажающее выкованные тысячелетиями традиционные российские духовно-нравственные ценности и нормы нравственности (Указ Президента РФ «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года»);
- в) трудности «воспитательной отчужденности» взрослых, выстраивающих воспитательную деятельность, от новых подростков «поколения Z», родившихся в цифровую эпоху, имеющих клиповое мышление, эклектичность мировоззрения, потребительское отношение к жизни, специфически-типологические характеристики выстраивания коммуникаций и поведенческих моделей в онлайн- и офлайн-форматах, иной взгляд на мир, воспитание, собственное будущее и т.д. (Л.Г. Пак [7]).

А.В. Волохов, В.Н. Кочергин, Е.К. Степанова, И.И. Фришман выделили причины фрагментарной реализации социально-активной позиции детей и молодежи, недостаточность проявления их социальной инициативности в образовательных организациях: «размытость ценностных ориентиров людей, находящихся в ближайшем окружении субъектов образования, приводит к инфантилизму в школьной среде, безразличию, замыканию на гедонистических ценностях в противовес общественно-значимым; отсутствие целостной системы в организации воспитательного процесса образовательного учреждения существенно ограничивает возможности реализации социально-ориентировочных инициатив обучающихся, обуславливает не востребованность гражданского потенциала подростков; неготовность к самостоятельным действиям влечет за собой потребность обучающихся в перекладывании ответственности за решение проблем на взрослых» [8, с. 9].

В контексте вышеизложенного актуализируется необходимость разработки в педагогической науке и практике процессной модели формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации, побуждающей молодых людей к активным действиям на благо себя, других людей, Родины, обуславливающей определение и осмысление собственной роли достойных граждан и патриотов в контурах нового миропорядка Российского государства, осознанное противостояние регрессивным тенденциям в развитии общества.

Обзор литературы

Разработка процессной модели формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации базируется на исследованиях ученых, связанных:

- с развитием социальной инициативности как составляющей инновационного поведения молодых граждан в постиндустриальном социуме, определяющей их позитивное мировосприятие и мироотношение при построении жизненной стратегии, ориентиры динамики личностного

- роста и улучшения качества жизни, успешность устойчивого пути развития страны (Т.С. Букина, В.В. Леденев [9]);
- с воспитанием социальной инициативности детей и молодежи в контексте создания условий (педагогом, руководителем общественного объединения, вожатым и т. д.) для реализации осмысленной, общественно значимой и интересной жизнедеятельности молодых людей в современном мире как достойных граждан своей страны, их первоначального оптимального включения в государственные и общественные преобразования, модификацию мира окружающих людей к лучшему (принося пользу себе и другим субъектам) (С.В. Тетерский [10]);
 - с рассмотрением инициативности обучающихся как интегрированного личностного свойства, отражающего готовность и способность молодых людей к самостоятельному выдвижению и ответственной реализации прогрессивных и творческих инноваций в контексте проявления общественно значимого участия в жизнедеятельности современного социума и достижения социального успеха (творческое отношение к себе и окружающему бытию) (Т.С. Борисова [11]);
 - с развитием и реализацией инициативности молодых людей в многофункционально организованной социально-культурной деятельности (осуществление социально-культурных технологий воспитательной работы с молодежью – культуроохранных, культуротворческих, рекреативно-оздоровительных, информационно-просветительных и др.) в общественных организациях как средства освоения модели социального мира, базиса реального противодействия негативным тенденциям в современной детско-молодежной субкультуре (Л.Н. Пашкина [12]);
 - с изучением теоретико-методологических и прикладных аспектов развития воспитывающего потенциала общеобразовательной организации (позитивная атмосфера и психологический климат, аспекты недирективного руководства, продуктивность межличностного взаимодействия участников образовательных отношений и т. д.), открытой для удовлетворения разнообразных потребностей каждого обучающегося с учетом его индивидуальных особенностей и способностей, воспитания, соответствующего основным тенденциям модернизации образования (М.П. Нечаев [13]);
 - с актуализацией возможностей воспитывающей среды общеобразовательного учреждения в целях становления социальной зрелости подрастающего поколения как значимого показателя воспитания патриотов России, граждан правового демократического Российского государства, фактора их жизненного самоопределения, продуктивной подготовки к вхождению в мир взрослых (Л.А. Калашникова [14]);
 - с активизацией потенциала воспитывающей среды в целях формирования социально-компетентной личности обучающихся общеобразовательной организации, расширения их ресурсных возможностей для развития собственного потенциала и поддержки социальной инициативности, обогащения опыта самореализации и самоутверждения посредством включения в вариативные виды познания и личностной / общественно значимой практической деятельности, оптимальной интеграции нового поколения выпускников школ в мир социально-общественных отношений (Н.Н. Нагайченко [15]);

- с описанием поколенческой структуры взрослых и детей в контексте исследования специфики различных возрастных групп и выявления позитивных / негативных типологических характеристик детей «поколения Z», рожденных в период глобализации цифровых технологий, что позволяет выявить основополагающие аспекты кризиса ценностной структуры как подростков, так и социума для минимизации рисковенных последствий (Ю.А. Дутко [16]).

Анализ исследований позволяет констатировать, что в науке содержится ценный материал для педагогического обобщения и разработки поставленной проблемы. Однако разработка процессной модели формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации не нашла должного отражения в психолого-педагогических публикациях.

Материалы и методы

Исследование осуществлялось посредством теоретико-методологического анализа междисциплинарной литературы по проблеме исследования, использования сравнительно-сопоставительного метода, обобщения передового педагогического опыта, наблюдения, метода моделирования в контексте рассмотрения аналога оригинала объекта познания для получения новых знаний и совершенствования изучаемого феномена.

Результаты исследования

В выступлении президента Российской Федерации В.В. Путина на заседании президиума Государственного совета по вопросу о задачах субъектов Российской Федерации в сфере общего образования (2021 г.) констатируется необходимость того, «чтобы во всех школах страны создавались условия для раскрытия способностей и талантов ребят, для укрепления их духовных и физических сил, для будущих успехов в профессии, да и в целом потом в жизни. Многое здесь зависит от региональных и муниципальных команд, от самих школ, от их включенности в реализацию программ воспитательной работы» [17].

Современному российскому обществу нужны выпускники школ социально инициативные, творческие, неординарные, мобильные, социально компетентные, толерантные, хорошо образованные и воспитанные на национальных традициях и нормативах жизнедеятельности российского народа, нацеленные на постоянное совершенствование и саморазвитие, с позитивным взглядом на преобразование и совершенствование окружающего мира на благо себе, другим людям, социуму, готовые брать ответственность за собственные действия и их последствия.

В этой связи особо значимым выступает разработка в педагогической науке и практике процессной модели формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации.

Моделирование используется для отображения схематического аналога специально сконструированной упрощенной и идеологизированной формы объекта исследования, которая используется для описания содержательных характеристик определенного фрагмента изучаемой педагогической действительности и определяет основу для получения обновленных знаний об оригинале

и совершенствовании определенных характеристик моделирования, выделения основных подходов и принципов, конструкторов педагогического взаимодействия и содержательных оснований работы.

Специфика разработки процессной модели формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации отражает результат теоретической проекции осмысления исследуемой проблемы на реальную практику для определения оптимальных процессно-деятельностных категорий (целевых ориентиров, особенностей деятельности участников реализации модели, содержательных направлений, методов и приемов работы, критериев и показателей результативности), обуславливающих рационализацию и алгоритмируемость путей, способов и условий, детерминирующих качественную и количественную последовательность этапного перехода исследуемого явления из одного состояния в другое (от низкого к среднему и высокому уровням сформированности социальной инициативности подростков) (Л.Г. Пак [18]; Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева [19]).

Содержательное наполнение разработанной авторской модели определено исходя из следующих аспектов:

- конкретизация понятия «социальная инициативность подростков» как личностной характеристики, отражающей готовность молодых людей к активным, самостоятельным позитивным действиям по конструированию новой социальной реальности на благо своего народа и государства, развития сильной и независимой России; представление авторского содержания дефиниции «формирование социальной инициативности подростков» как процесса «расширения знаний обучающихся о социуме, социальных процессах и характере происходящих в обществе изменений; углубления представлений о себе как субъекте общественных отношений, устремленном к инициированию и воплощению новых социально значимых идей; становления ценностно-смыслового отношения к окружающим людям, социуму и собственному месту в нем посредством включения в систему конструктивных разновозрастных отношений; обогащения опыта позитивной самореализации и социального самовыражения в социально признаваемой и социально одобряемой деятельности» (С.В. Белоклоков [20, с. 70–71]);
- выявление содержательно-смыслового наполнения понятия «воспитывающая среда общеобразовательной организации» в контексте особой организации жизнедеятельности взрослеющих субъектов, задающей нравственные, духовные, культурные, социальные ориентиры миробития, социальные нормы продуктивного поведения, познания и коммуникации; отражающей особую атмосферу принятия, поддержки, сотворчества, ориентации на успех всех и каждого, осуществления конструктивного субъект-субъектного разновозрастного взаимодействия; побуждающей молодых людей к проявлению индивидуально-групповой активности на благо себя, окружающих людей и социума, освоению вариативных субъектных ролей и полноценной реализации собственных потенций, непрерывному изменению, личностному росту, самораскрытию, самореализации и самосовершенствованию в рамках освоения нравственных законов социального существования;

- определение составляющих воспитывающей среды общеобразовательной организации, способствующих формированию социальной инициативности подростков (ценностно-регулятивная, информационная, коммуникативная, событийная, пространственная), и ее возможностей (смысловых, информационных, активизирующих), способствующих оптимальному освоению, усвоению и присвоению традиционных российских духовно-нравственных ценностей («высокие нравственные идеалы, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, достоинство, права и свободы человека, гражданственность, служение Отечеству и т. д.») (Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [21]).

При этом необходимо отметить, что разработанная процессная модель формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации является открытой по характеру взаимодействия с внешней средой и структурно-блочной по характеру построения содержания (целевой, методологический, содержательный, результативный блоки), отражает последовательность реализации взаимообусловленных этапов (ориентирующий, активизирующий, рефлексивный) перехода сформированности социальной инициативности подростков с низкого на средний и высокий уровни (как результата модели).

Дадим краткую характеристику содержания каждого блока разработанной модели.

Целевой блок авторской модели (обеспечение формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации) выступает системообразующим и определяется социальным заказом российского общества и государства, требованиями системы общего образования и содержанием нормативно-правовых документов (Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года; Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования»; Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года; Стратегия комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года; Федеральный проект «Социальная активность» национального проекта «Образование»; Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование»; Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования; Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций).

В качестве методологической основы разработанной процессной модели формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации нами выбрана целесообразная совокупность научных подходов (средового и деятельностного), позволяющих определить продуктивные способы и приемы педагогического решения исследуемой проблемы.

Средовой подход определяет зону актуализации возможностей воспитывающей среды (смысловых, информационных, активизирующих) в контексте

организации конструктивного событийного взаимодействия участников образовательных отношений в определенных средовых стихиях (коллективного поиска, креативного выдвижения социальных идей, взаимоподдержки, альтруизма) в целях развития субъектной позиции подростков, реализации их потенциальных устремлений, способностей и потребностей (признания референтно значимыми людьми, достижения успешности, самосовершенствования, самореализации, самоутверждения), широкого развития самостоятельности и самоуправления, обогащения разнообразного образовательного и социального опыта, формирования чувства ответственности за собственную жизнь и осознания ее влияния на окружающих людей и социум. При этом взрослеющие субъекты с позиции развивающих стимулов воспитывающей среды школы (статусного вызова, соревновательности, коллективизма и взаимопомощи, объективности оценки) пытаются найти и находят свое место в системе общественных отношений (методом социальных проб), начинают осознавать себя частичкой реального взаимосвязанного мира, оценивать свои силы исходя из своих индивидуальных возможностей и потребностей (А.А. Баранов [22]), жизненных интересов, реализовывать собственные идеи на практике.

Деятельностный подход как методологическая основа реализации авторской процессной модели формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации задает необходимость: включения взрослеющих субъектов в социально одобряемую и социально признаваемую деятельность и решения ее многофункциональных задач с учетом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей малой и большой Родины; вовлечения в различные виды социальных отношений, субъект-субъектного взаимодействия и ценностно-смысловой коммуникации, приближенных к условиям реальной взрослой общественной деятельности в современном социуме. Для того чтобы оптимально проявлять социальную инициативность и быть полезными обществу, подростки должны постоянно взаимодействовать с окружающей воспитывающей средой, определяя конструктивные способы построения своей жизни, направления самореализации и самоутверждения, обретения ценностных смыслов (Д.А. Леонтьев [23]) в соотношении с ценностями окружающих людей и российского общества в целом.

Согласно выделенным методологическим подходам в нашем исследовании определены принципы формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации, а именно:

- принцип аксиологизации, определяющий развитие позитивного отношения молодых людей к традиционным российским духовно-нравственным ценностям, принятие их и ориентацию на них в личной и общественной жизни, осознанную трансляцию присвоенных ценностей в ходе проявлений социальной инициативности с позиции осуществления ценностного выбора в ситуации неопределенности;
- принцип индивидуальности и личностных приоритетов, предполагающий центрацию на устремления, жизненные интересы и потребности, детское любопытство, разноплановое развитие, самобытность и неисчерпаемость ресурсных характеристик, раскрытие творческих возможностей и личностных социально значимых качеств подростков;

- принцип социального сотрудничества, задающий ориентиры на координацию усилий, согласованность действий всех участников образовательных отношений, учреждений дополнительного образования детей, разнообразных социальных институтов, социальных партнеров по достижению высокого уровня сформированности социальной инициативности взрослеющих субъектов;
- принцип событийности, отражающий значимость создания воспитывающих, эмоционально насыщенных и запоминающихся событий, ценностно-нравственной микросреды со-бытийной детско-взрослой общности, определяющих активное освоение подростками культурных норм, установок, образцов позитивных отношений и деятельности, осознание себя активными взрослеющими гражданами и патриотами своего Отечества, нахождение оптимальных путей продуктивного вхождения в мир взрослых, освоение все новых и новых форм преобразования и совершенствования окружающей действительности.

Содержательный блок процессной модели формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации определяет выбор продуктивных организационных форм, методов и средств исследуемого феномена для развития мягких, востребованных временем навыков молодых людей, таких как креативность мышления, социальный интеллект, коллективизм, коммуникабельность, целеустремленность, лидерство, нестандартность, готовность к осмысленному риску, самоорганизация, эмпатия, самостоятельность, самообладание, бесконфликтность, мобильность, открытость новому, личная эффективность и т. д.

К оптимальным формам и методам, обеспечивающим эффективность реализации авторской модели с позиции использования возможностей воспитывающей среды общеобразовательной организации (смысловых, информационных, активизирующих) и ее составляющих (ценностно-регулятивная, информационная, коммуникативная, событийная, пространственная), мы относим: волонтерство, социальные проекты, социальные практики, исторические реконструкции, социальные пробы, социальные акции, образовательные путешествия, сессии вопросов-ответов, панельные дискуссии, квесты, питч-сессии, хакатоны, выпуски школьной газеты, социально ориентированные коллективно-творческие дела, самоуправление, кино клуб, работу в «пирамидах» (Pyramid Group), творческие встречи, кейс-стади, медиапроект «Школьное TV», культпоходы, методы коллаборативного обучения (брейрантинг, SCAMPER), музейные уроки, геймификацию, творческие мастерские, тренинги на развитие коммуникативных качеств, лидерских и командных навыков и т. д.

Результативный блок разработанной модели определяет уровень (высокий, средний, низкий) и качество сформированности структурных компонентов (гносеологического, аксиологического, праксеологического) социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации.

Обсуждение и заключение

На основании междисциплинарного анализа отечественной литературы, передового педагогического опыта в статье представлены теоретико-методологические основания разработки процессной модели формирования социальной

инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации.

В исследовании уточнено, что авторская процессная модель формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации интегрирует взаимообусловленные блоки, содержательное наполнение которых выглядит следующим образом:

- целевой блок (обеспечение формирования социальной инициативности подростков в воспитывающей среде общеобразовательной организации);
- методологический блок (средовой и деятельностный научные подходы и вытекающие из них общенаучные принципы – аксиологии, индивидуальности и личностных приоритетов, социального сотрудничества, событийности);
- содержательный блок (организационные методы, формы, средства оптимальной реализации модели, возможности и составляющие воспитывающей среды общеобразовательной организации);
- результативный блок (гносеологический, аксиологический, праксеологический компоненты и уровни сформированности социальной инициативности подростков – высокий, средний, низкий).

Разработка авторской процессной модели обеспечивает:

- всестороннее развитие молодых людей с позиции общенационального идеала с опорой на традиционные российские духовно-нравственные ценности, нормы нравственности и морали, общественно-исторический опыт человечества, культурно-исторические традиции;
- ориентацию подростков на овладение многообразием социально-ролевого функционала взрослеющих граждан и патриотов своего Отечества (соизмерение адекватности реализации определенных ролей с учетом освоенных статусных позиций и нормативных регуляторов социального поведения, выбор оптимального варианта социального действия в целях интересов и блага общества, коллектива, себя);
- осознанное противостояние деструктивным влияниям рискогенного социума;
- успешное продвижение растущих субъектов по жизни и обоснованность их перспективных стремлений и надежд на будущее.

Библиографический список

1. Общественная активность молодежи // ВЦИОМ: аналитический отчет [Электронный ресурс]. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/obshchestvennaja-aktivnost-molodezhi> (дата обращения: 24.08.2023).
2. Окушко Т.К. Формирование социальной инициативности подростков в детском общественном объединении // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – № 1. – С. 190–193.
3. Михайлова В.Е. Проблемы формирования жизненных планов подростков в современных социокультурных условиях // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 8–5 (50). – С. 61–63.
4. Волокитина А.А. Жизненные стратегии молодежи в условиях профессионального выбора // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 4. – С. 216–221.
5. Шустова И.Ю. Событийный подход к воспитанию школьников // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 438. – С. 186–193.
6. Указ Президента РФ от 17 мая 2023 г. № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс] // Официальный

- интернет-портал правовой информации: сайт. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305170008> (дата обращения: 24.08.2023).
7. Пак Л.Г. Социализация студентов вуза в эпоху цифрового общества // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 5 (228). – С. 66–72.
 8. Волохов А.В., Кочергин В.Н., Степанова Е.К., Фришман И.И. Технологии подготовки лидеров детских общественных объединений: учеб.-метод. пособие. – М.: Дом детских общественных организаций города Москвы, Институт международных социально-гуманитарных связей, 2007. – 72 с.
 9. Букина Т.С., Леденев В.В. Социальная инициативность молодежи как фактор развития страны // Вестник образовательного консорциума «Среднерусский университет». Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – № 11. – С. 119–120.
 10. Тетерский С.В. Воспитание социальной инициативности детей и молодежи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тамбов, 2004. – 39 с.
 11. Борисова Т.С. Развитие инициативности сельских школьников как ресурс их жизненного и профессионального самоопределения: монография. – М.: ИСПС РАО, 2007. – 174 с.
 12. Пашикина Л.Н. Социально-культурные условия воспитания инициативности участников молодежных общественных организаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 22 с.
 13. Нечаев М.П. Теоретические основания развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2011. – 40 с.
 14. Калашиникова Л.А. Формирование основ социальной зрелости подростков средствами краеведения в условиях воспитательной среды общеобразовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 27 с.
 15. Нагайченко Н.Н. Воспитывающая среда как фактор формирования социальной компетентности старшеклассника: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2013. – 23 с.
 16. Дутко Ю.А. Поколение Z: основные понятия, характеристики и современные исследования // Проблемы современного образования. – 2020. – № 4. – С. 28–37.
 17. Заседание президиума Государственного совета по вопросу о задачах субъектов Российской Федерации в сфере общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/66451> (дата обращения: 24.08.2023).
 18. Пак Л.Г. Социально-ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации: монография. – Оренбург: Оренбургский институт экономики и культуры, 2013. – 311 с.
 19. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Модель как результат моделирования педагогического процесса // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2016. – № 9. – С. 136–140.
 20. Белоклоков С.В. Формирование социальной инициативности подростков в общеобразовательной организации // Инновации в образовании. – 2022. – № 10. – С. 65–74.
 21. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 24.08.2023).
 22. Баранов А.А. Стресс-толерантность педагога: теория и практика. – М.–Ижевск, 2002. – 422 с.
 23. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2007. – 513 с.

References

1. Obshchestvennaya aktivnost' molodezhi [Social activity of young people] // VCIOM: analiticheskij otchet. <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/obshchestvennaja-aktivnost-molodezhi> (accessed August 24, 2023).

2. Okushko T.K. Formirovanie social'noj iniciativnosti podrostkov v detskom obshchestvennom ob»edinenii [Formation of social initiative of adolescents in the children's public association]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*. 2014. No. 1. Pp. 190–193.
3. Mihajlova V.E. Problemy formirovaniya zhiznennykh planov podrostkov v sovremennykh sociokul'turnykh usloviyakh [The problems of forming the life plans of adolescents in modern socio-cultural conditions]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016. No. 8–5 (50). Pp. 61–63.
4. Volokitina A.A. Zhiznennye strategii molodezhi v usloviyakh professional'nogo vybora [Life strategies of youth in conditions of professional choice]. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2010. No. 4. Pp. 216–221.
5. Shustova I.Yu. Sobytiynj podhod k vospitaniyu shkol'nikov [Event approach to the education of schoolchildren]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019. No. 438. Pp. 186–193.
6. Ukaz Prezidenta RF ot 17 maya 2023 № 358 «O Strategii kompleksnoj bezopasnosti detej v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» [Decree of the President of the Russian Federation «On the Strategy for the Integrated Safety of Children in the Russian Federation for the Period until 2030» of May 17, 2023 No. 358]. Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii: sajt. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305170008> (accessed August 24, 2023).
7. Pak L.G. Socializaciya studentov vuza v epohu cifrovogo obshchestva [Socialization of university students in the era of digital society]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020. No. 5 (228). Pp. 66–72.
8. Volohov A.V., Kochergin V.N., Stepanova E.K., Frishman I.I. Tekhnologii podgotovki liderov detskih obshchestvennykh ob»edinenij: ucheb.-metod. posobie [Technologies for training leaders of children's public associations: educational-method. allowance]. Moscow: Dom detskih obshchestvennykh organizacij goroda Moskvy, Institut mezhdunarodnykh social'no-gumanitarnykh svyazej, 2007. 72 p.
9. Bukina T.S., Ledenev V.V. Social'naya iniciativnost' molodezhi kak faktor razvitiya strany [Social initiative of young people as a factor in the development of the country]. *Vestnik obrazovatel'nogo konsorciuma «Srednerusskij universitet»*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018. No. 11. Pp. 119–120.
10. Teterskij S.V. Vospitanie social'noj iniciativnosti detej i molodezhi: Avtoref. dis. d-ra ped. nauk [Education of social initiative of children and youth. Abstract of thesis of doct. of ped. sci.]. Tambov, 2004. 39 p.
11. Borisova T.S. Razvitie iniciativnosti sel'skih shkol'nikov kak resurs ih zhiznennogo i professional'nogo samoopredeleniya: monografiya [Development of the initiative of rural schoolchildren as a resource of their life and professional self-determination]. Moscow: ISPS RAO Publ., 2007. 174 p.
12. Pashkina L.N. Social'no-kul'turnye usloviya vospitaniya iniciativnosti uchastnikov molodezhnykh obshchestvennykh organizacij: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Social and cultural conditions for educating the initiative of participants in youth public organizations: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Moscow, 2010. 22 p.
13. Nechaev M.P. Teoreticheskie osnovaniya razvitiya vospityvayushchego potentsiala obrazovatel'noj sredy shkoly: Avtoref. dis. d-ra ped. nauk [Theoretical grounds for the development of the educational potential of the school: Abstract of thesis of doct. of ped. sci.]. Moscow, 2011. 40 p.
14. Kalashnikova L.A. Formirovanie osnov social'noj zrelosti podrostkov sredstvami kraevedeniya v usloviyakh vospitatel'noj sredy obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of the foundations of social maturity of adolescents by means of local history in the educational environment of a general educational institution: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Moscow, 2013. 27 p.
15. Nagajchenko N.N. Vospityvayushchaya sreda kak faktor formirovaniya social'noj kompetentnosti starsheklassnika: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Educational environment as a factor in the formation of social competence of a high school student: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Yaroslavl', 2013. 23 p.

16. Dutko Yu.A. Pokolenie Z: osnovnye ponyatiya, harakteristiki i sovremennye issledovaniya [Generation Z: basic concepts, characteristics and modern research]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2020. No. 4. Pp. 28–37.
17. Zasedanie prezidiuma Gosudarstvennogo soveta po voprosu o zadachah sub»ektov Rossijskoj Federacii v sfere obshchego obrazovaniya [Meeting of the Presidium of the State Council on the tasks of the constituent entities of the Russian Federation in the field of general education]. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/66451> (accessed August 24, 2023).
18. Pak L.G. Social'no-orientirovannaya deyatelnost' studenta vuza: ot idei k realizacii: monografiya [Social-oriented activities of a university student: from idea to implementation]. Orenburg: Orenburgskij institut ekonomiki i kul'tury, 2013. 311 p.
19. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Model' kak rezul'tat modelirovaniya pedagogicheskogo processa [Model as a result of modeling the pedagogical proces]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016. No. 9. Pp. 136–140.
20. Beloklokov S.V. Formirovanie social'noj iniciativnosti podrostkov v obshcheobrazovatel'noj organizacii [Formation of social initiative of adolescents in a general education organization]. *Innovacii v obrazovanii*. 2022. No. 10. Pp. 65–74.
21. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej» [Decree of the President of the Russian Federation «On the approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values» of 09.11.2022 No. 809]. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (accessed August 24, 2023).
22. Baranov A.A. Stress-tolerantnost' pedagoga: teoriya i praktika [Teacher stress tolerance: theory and practice]. Moscow– Izhevsk, 2002. 422 p.
23. Leont'ev D.A. Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow: Smysl Publ., 2007. 513 p.

Информация об авторе

С.В. Белоклоков, аспирант кафедры «Педагогика и социология» института педагогики и психологии, Оренбург, Российская Федерация. E-mail: svyatoslav94@mail.ru

Information about the author

S.V. Beloklokov, Postgraduate Student of Psychology and Sociology Department of Pedagogy and Psychology Institute, Orenburg, Russian Federation. E-mail: svyatoslav94@mail.ru

СОЦИАЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОБНОВЛЕННЫЕ ПРИОРИТЕТЫ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

© З.И. Чергинская

Центр развития речи и интеллекта Дарьи Мелеховой «Логоумничка»
Российская Федерация, 143401, г. Красногорск, Московская обл., ул. Зверева, 4

Поступила в редакцию 17.08.2023

Окончательный вариант 14.09.2023

■ Для цитирования: Чергинская З.И. Социализация младших школьников: обновленные приоритеты и содержательные характеристики // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 3. С. 63-76. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.5>

Аннотация. Представлены теоретико-методологические основания, актуализирующие разработку обновленных приоритетов и содержательных характеристик социализации младших школьников. Определены проблемы и рискогенные ситуации социального становления взрослеющих субъектов. Представлен анализ основных нормативно-правовых документов, позволяющих актуализировать значимость обновления содержания процесса социализации младших школьников. Определены обновленные приоритеты («моральное долженствование», «субъектность», «фасилитация», «социальное партнерство», «онлайн- и офлайн-инфоцентрированность») и соответствующие им содержательные характеристики социализации младших школьников: а) ценностно-нормативное ориентирование в системе общественных отношений (активное и осознанное приобщение обучающихся к нормам и установкам социума, а также к традиционным российским духовно-нравственным ценностям); б) активизация субъектной позиции обучающихся в контексте расширения поля их самореализации, самоутверждения и социальной успешности (обучение новым моделям конструктивного взаимодействия с другими людьми, формирование толерантности и умения жить в многонациональной и поликультурной среде); в) социально-психологическая защищенность обучающихся в аспекте приоритетности гуманного педагогического влияния, компетентного и безопасного по отношению ко всем участникам образовательных отношений; г) социальная интеграция возможностей системы образования и семьи в социальном становлении обучающихся (плодотворная организация сотрудничества всех участников образовательных отношений как союзников и единомышленников в целях достижения высокого уровня социализированности младших школьников); д) инфоосведомленность и реалистичная оценка обучающимися онлайн-рисков и путей их своевременной минимизации в современном мире (расширение диапазона знаний о подстерегающих обучающихся рискогенных ситуациях в цифровом мире, формирование навыков грамотного противодействия деструктивным онлайн-влияниям).

Ключевые слова: социализация, младшие школьники, рискогенный социум, содержательные характеристики социализации, социальные нормы и традиции социума, социальный опыт, социальные знания, социально ориентированные мотивы.

SOCIALIZATION OF YOUNGER STUDENTS: UPDATED PRIORITIES AND CONTENT CHARACTERISTICS

© *Z.I. Cherginskaya*

Darya Melekhova's Speech and Intelligence Development Center «Logoumnichka»
4, Zvereva st., Krasnogorsk, Moscow region, 143401, Russian Federation

Original article submitted 17.08.2023

Revision submitted 14.09.2023

■ For citation: Cherginskaya Z.I. Socialization of younger students: updated priorities and content characteristics. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(3):63–76. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.5>

Abstract. The paper presents theoretical and methodological grounds that enhance the development of updated priorities and content characteristics of socialization of younger students. Problems and risky situations of social formation of growing subjects have been identified. The analysis of the main regulatory documents is presented, which makes it possible to actualize the significance of updating the content of the socialization process of younger students. Updated priorities have been identified («moral dignity», «subjectivity», «facilitation», «social partnership», «online and offline information-centralization») and the relevant content characteristics of the socialization of younger students: a) value and normative orientation in the system of public relations (active and conscious introduction of students to the norms and attitudes of society, as well as to traditional Russian spiritual and moral values); b) activating the subject position of students in the context of expanding the field of their self-realization, self-affirmation and social success (teaching new models of constructive interaction with other people, forming tolerance and the ability to live in a multinational and multicultural environment); c) socio-psychological protection of students in terms of priority of humane pedagogical influence, competent and safe in relation to all participants in educational relations; d) social integration of the possibilities of the education system and the family in the social formation of students (fruitful organization of cooperation between all participants in educational relations as allies and like-minded people in order to achieve a high level of socialization of younger students); e) information awareness and realistic assessment by online students of risks and ways of their timely minimization in the modern world (expanding the range of knowledge about the risk situations that students face in the digital world, forming skills to competently counter destructive online influences).

Keywords: socialization, younger students, risky society, content characteristics of socialization, social norms and traditions of society, social experience, social knowledge, socially oriented motives.

Введение

Размах и интенсивность траектории цивилизационного общественного развития, резкое усложнение всей социокультурной, политической и экономической ситуации в целом, тенденции глобальной технократизации (ускорение научно-технического прогресса и его не всегда позитивные социотехноприродные последствия), массовость цифровизации (с резким увеличением объема несистематизированной и иногда дезориентирующей информации, скоростью изменений пространства и времени, образов и смыслов), кризис в нравственно-духовной сфере («оскудение человеческой духовности» (И.А. Ильин [1])), размытость воспитательной функции семьи (разрыв связей между поколениями, ситуация «родительской неэффективности», утрата семейных традиций и обычаев) обуславливают активный поиск обновленных приоритетов и содержательных характеристик социализации младших школьников в современном социуме. Необходима содержательная модификация социализации обучающихся как процесса, позволяющего сформировать востребованные постиндустриальным обществом социально значимые качества взрослеющих субъектов (добропорядочность, ответственность, самостоятельность, справедливость, мобильность, эмпатия, инициативность, милосердие, креативность, инновационность и т. д.), помочь обрести систематизированные социальные знания и опыт (адекватные реалиям изменяющегося мира), которые позволят им осуществлять свой мировоззренческий выбор и реализовать продуктивные поведенческие модели гражданина и патриота своего Отечества на основе сохранения и трансляции российских духовно-нравственных ценностей в интеграционном единстве культурно-исторических традиций и инноваций XXI века.

Важно осознавать, что целенаправленное управление социализацией личности необходимо начинать с младшего школьного возраста как сензитивного для активного социального становления детей, развития их способностей к взрослению, гармонизации эмоционально-волевой сферы, обогащения социального опыта действия и коммуникации в ситуации расширения системы социальных связей и отношений, выработки собственного стиля жизни с учетом освоения общепринятых социокультурных норм, установок и традиций, принятия ответственности за себя и окружающую действительность.

Особая миссия при этом отводится общеобразовательным организациям, которые обеспечивают социализацию младших школьников в контексте становления нового поколения новаторов будущей социальной реальности – культурных, духовно развитых, с высоким уровнем социализированности, обладающих индивидуальным и групповым социомышлением, способных к со-творению, со-творчеству и конструктивному диалогу с другими людьми. Общеобразовательные организации выступают важнейшим социальным институтом социализации обучающихся и определяют их «восхождение к социальной зрелости» (А.В. Петровский [2]), оптимальность самоопределения (предметного, социального, индивидуального, квазипрофессионального).

От того, насколько продуктивно будет осуществляться социализация младших школьников в контексте современной образовательной ситуации, зависит сформированность ценностных ориентаций и установок молодого поколения, выстраивание траектории их результативного функционирования в системе образования и социуме в целом, а также прогрессивное, безопасное

и устойчивое развитие общества и государства в настоящий период и в перспективном будущем. Президент России В.В. Путин констатирует: «Успешное будущее человека зависит от качественного образования и разностороннего развития» (2022 г.) и именно «школа формирует будущее России, и нужно уже с ранних лет прививать школьникам готовность к изменениям, к творческому поиску, учить работе в команде и навыкам жизни в цифровую эпоху. Международные эксперты признают, что наша начальная школа уже одна из самых сильных в мире. Необходимо продолжить активную работу по развитию общего образования, причем на всех уровнях» (2018 г.) [3]. Принятый Указ Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 года № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» также показывает значимость заботы о социализации подрастающего поколения, их социокультурном, гражданском, духовно-нравственном становлении [4].

В этой связи в педагогической науке и практике актуализируется проблема обоснования обновленных приоритетов и содержательных характеристик социализации младших школьников.

Обзор литературы

Исследование обозначенной проблемы показало, что в литературе накоплена необходимая совокупность знаний для разработки обновленных приоритетов и содержательных характеристик социализации младших школьников. Определенный интерес представляют исследования:

- освещающие теоретико-прикладные аспекты процесса социализации младших школьников в условиях постоянно изменяющегося постиндустриального социума в контексте разработки механизмов возникновения ценностных ориентаций обучающихся, действующих в системе «участник образовательных отношений – социум»; отражающие специфику социализации современных детей через призму возможностей обучения с учетом вызовов социокультурных изменений российского общества (М.С. Крошкина [5]);
- рассматривающие проблему социализации обучающихся с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, отражающих: ориентиры развития обучающихся как граждан и патриотов, способных активно социализироваться в условиях современного социума и достигать продуктивных социальных результатов (Т.А. Парфенова [6]); основные направления, источники, формы, методы, средства воспитания и социализации в начальной школе, систему рекомендаций для отслеживания критериально-диагностического инструментария результативности сформированности уровней социализации (Г.В. Нарыкова [7]);
- определяющие содержание процесса социализации в социальных науках, образовании, психологии и нейробиологии с учетом описания: биографического подхода к данному процессу, отражающему неравноценность значимости жизненного опыта индивида для социального становления субъектов; характеристики трех основных (взаимосвязанных) катализаторов процесса социализации: эмоций, практик и (биографических) идентичностей (Р. Abrantes [8]);

- выявляющие соотношение процессов социализации (неуправляемой и интегрированной во все социальные контексты) и воспитания (как «преднамеренной социализации», нацеленной на указание воспитательного идеала с учетом воспитательного замысла и восполнение, а также корректировку результатов социализации) с позиции их трактовки как механизмов формирования и изменения субъектов в рамках совершенствования коммуникации, обогащения среды, выделения организационного уровня с опорой на государство (N. Luhmann [9]);
- отслеживающие вопросы, касающиеся социализации взрослеющих субъектов, с позиции оказания поддержки семьей, группой сверстников и значимыми другими людьми, что позволяет им стать результативными членами своего социума; затрагивающие аспекты интерпретации значения социального развития детей и описания различных характеристик для каждой возрастной группы в последовательности их социального становления (O. Saracho, B. Spodek [10]);
- очерчивающие совокупность рисков социализации младших школьников в современной институциональной среде и пути их локализации в рамках объединения усилий семьи и других социальных институтов (Г.И. Власова, А.С. Турчин [11]);
- отражающие специфику социализации детей младшего школьного возраста как представителей цифрового поколения в условиях глобальной цифровизации социума и задающие обновленные социализирующие ориентиры преобразования традиционных направлений и подходов к процессу социального становления субъектов образования, освоения ими новых цифровых ценностей и социокультуры при интеграции с российскими традиционными нормативами и установками (Н.Ж. Дагбаева, А.С. Кобылкина [12]; Л.Г. Пак [13]);
- характеризующие направления развития социально значимых качеств младших школьников для результативности функционирования в обществе и осуществления социально-значимой деятельности, а также своевременной минимизации нежелательных деструктивных проявлений в их поведенческих моделях с ориентацией на российские традиционные духовно-нравственные ценности (Н.Ф. Пупкова [14]);
- определяющие обоснование организационно-педагогических условий социокультурного развития детей младшего школьного возраста в общеобразовательной организации как базиса интенсивного погружения в освоение социокультурного опыта, расширения взаимодействия со значимыми другими, нахождения своего места в обществе и утверждения среди окружающих (О.В. Федоскина [15]);
- устанавливающие внешние и внутренние основания разработки модели социализации младших школьников в игровой деятельности в рамках комплементарно связанных и дополняющих друг друга процессов социального обучения, социального воспитания, самопознания, самоутверждения и социальной самореализации (Л.Г. Пак [16]);
- освещающие с социологической точки зрения социальную жизнь и развитие детей, их социальные проблемы и современные методы для их изучения, а также феномен детства в исторической и культурной перспективе, в области социокультурных преобразований и культуре сверстников (A.W. Corsaro [17]);

- задающие ориентиры рассмотрения влияния средств массовой информации (информационные и коммуникационные технологии) на социализацию подрастающего поколения как «цифровых аборигенов» с позиции потенциала для обучения (когнитивные, социальные или культурные навыки), долгосрочных последствий для поведения (просоциального или насильственного) и культивирования мировоззрения и ценностей (политические взгляды, гендерные стереотипы, образы тела) (S. Genner, D. Süss [18]).

На основе краткого анализа имеющихся литературных источников отметим, что науке создан исследовательский базис для разработки поставленной проблемы и актуализируется возможность обоснования обновленных приоритетов и содержательных характеристик социализации младших школьников с позиции осмысления вызовов современности.

Материалы и методы

Исследование осуществлялось посредством анализа междисциплинарной отечественной и зарубежной специальной литературы, применения сравнительно-сопоставительного метода, изучения основных нормативных документов, актуализирующих значимость социализации младших школьников, а также эмпирических методов (наблюдение, изучение и обобщение положительного передового опыта, анализ результатов педагогической деятельности).

Результаты исследования

Рассматриваемая проблематика официально признается государством как актуальная и социально значимая в контексте современных нормативных документов.

Исследуемый аспект отражен в Федеральном законе от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [19], в Примерной рабочей программе воспитания для общеобразовательных организаций (разработанной ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2022 г.) в контексте важности для системы образования и общества в целом «создания условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [20].

В Федеральном проекте «Современная школа» в рамках Национального проекта «Образование» до 2024 г. на основании Указа Президента Российской Федерации (от 7 мая 2018 г. № 204), акцентируется внимание на «воспитании гармонично развитой и социально ответственной личности с учетом духовно-нравственных ценностей народов России, исторических и национально-культурных традиций» [21].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года в качестве целей выступают «определение приоритетов государственной политики в области воспитания и социализации детей, формирование социокультурной инфраструктуры, содействующей успешной социализации детей и интегрирующей воспитательные возможности образовательных, культурных, спортивных, научных, экскурсионно-туристических и других организаций» [22].

В проекте Концепции воспитания и развития личности гражданина России в системе образования одним из инструментов и механизмов ее реализации выступает необходимость «проведения психолого-педагогических и социологических исследований, направленных на получение объективных научных данных о тенденциях в области личностного развития и социализации современных российских детей и подростков» [23].

Отметим, что в соответствии с принятием нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО, 2021 г.) изменился социальный заказ на социализацию, обучение, воспитание, ценностные установки и социально значимые качества личности младших школьников. ФГОС НОО определяет значимые составляющие процесса социализации детей – «элементы социального опыта (знания, умения и навыки, опыт решения проблем и творческой деятельности), направления приобщения обучающихся к российским традиционным духовным ценностям, включая культурные ценности своей этнической группы, правилам и нормам поведения в российском обществе» [24].

Анализ нормативных документов позволил определить пути обновления содержания социализации младших школьников в соответствии с основными вызовами современности и постоянно изменяющимися условиями образовательной практики.

В исследовании на основании изучения литературы и передового опыта выделены обновленные приоритеты («моральное долженствование», «субъектность», «социальное партнерство», «фасилитация», «онлайн- и офлайн-инфоцентрированность») и соответствующие им содержательные характеристики социализации младших школьников. Кратко рассмотрим их представительное наполнение.

Значимой содержательной характеристикой социализации младших школьников (приоритет «моральное долженствование») выступает ценностно-нормативное ориентирование в системе общественных отношений, отражающее направленность изучаемого процесса на активное и осознанное приобщение обучающихся к нормам и установкам социума, а также к традиционным российским духовно-нравственным ценностям («жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России») (Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [25]).

Особое внимание в рамках приоритета «моральное долженствование» и вышеобозначенной характеристики социализации младших школьников отводится:

- формированию новых жизненных установок обучающихся с учетом осознанного возникновения чувства принадлежности к российскому социуму, группе, коллективу, уважения к нормативам общества, закону и институтам гражданского общества;
- выработке ценностных ориентиров первоначальной ответственности перед собой и другими людьми за выбор стратегии поведения на благо себе

и обществу, социокультурной среде пребывания в контексте начальной ориентации в социально-политическом пространстве.

Следующей содержательной характеристикой социализации младших школьников (приоритет «субъектность») является активизация субъектной позиции обучающихся (сформированность которой позволит им стать подлинными субъектами своей жизни) в контексте расширения поля их самореализации, самоутверждения и социальной успешности.

Особо важным в ходе педагогического целенаправленного управления изучаемым процессом при этом выступают:

- обучение младших школьников новым моделям конструктивного взаимодействия с другими людьми, формирование толерантности и умения жить в многонациональной и поликультурной среде в согласии с субъектами разных национальностей, рас, религий вне крайностей проявлений национализма и этноцентризма; нахождение своего места в системе разновозрастных социальных общностей и осознание многообразного статусно-ролевого функционала в социальной группе, коллективе;
- стимулирование самостоятельности и инициативности обучающихся на основе предоставления свободы выбора активной включенности в социально признаваемую и социально одобряемую деятельность с использованием потенциала социальных проб как регулятива наращивания жизнеспособности и социального закаливания младших школьников в постоянно изменяющейся окружающей действительности, формирования культуры социального поведения взрослых субъектов, расширения сферы их позитивного социокультурного опыта;
- прогнозирование младшими школьниками определенных действий на будущее и поиск смысла жизни, воплощающего нравственные ценностные идеалы российского общества; осознание последствий собственных поведенческих и коммуникативных моделей для оптимального социального становления и прогрессивного функционирования постиндустриального социума; развитие навыков самообладания, самоорганизации и самоконтроля.

Важная характеристика социализации младших школьников (приоритет «фасилитация») – социально-психологическая защищенность обучающихся в аспекте значимости гуманного педагогического влияния, компетентного и безопасного по отношению ко всем участникам образовательных отношений.

Обновленный приоритет «фасилитация» и вышеобозначенная характеристика социализации обучающихся задают направленность фасилирующих педагогических действий:

- на формирование положительного отношения к образовательной среде в контексте своевременной редукции буллинговых проявлений, авторитарных практик, агрессивных условий обучения (сверхнормативной учебной и воспитательной нагрузки, деструктивного стиля контрольно-оценочной деятельности учителя, некомфортности помещений и т. д.);
- на выстраивание субъект-субъектного взаимодействия и сотрудничества участников образовательных отношений с учетом интересов, потребностей, устремлений младших школьников; использование недирективных фасилирующих практик, таких как супервизия, тьюторство,

коучинг (наставничество или развивающее консультирование) (Л.И. Шахова [26]); активизацию социально-психологических ресурсов, обеспечивающих минимизацию рисков и угроз позитивному социальному становлению взрослых субъектов;

- на укрепление способностей и веры младших школьников в себя, в свои возможности, на локализацию комплекса неполноценности и развитие умений грамотно противостоять рискованным условиям окружающего мира.

Следующая характеристика социализации младших школьников (приоритет «социальное партнерство») – социальная интеграция возможностей системы образования и семьи в социальном становлении обучающихся. Необходима плодотворная организация сотрудничества всех участников образовательных отношений как союзников и единомышленников, заинтересованных в согласовании действий, ресурсов, смыслов, ценностей и знаний в целях достижения высокого уровня социализированности младших школьников.

Необходимыми в рамках вышеобозначенной характеристики и обновленного приоритета «социальное партнерство» выступают:

- позиция равноправия, сопричастности и учета общего интереса субъектов взаимодействия (семьи, школы, других социальных институтов), синхронизации способов и инструментов педагогического влияния на социальное становление обучающихся с нравственным стержнем, общечеловеческими принципами и традиционными российскими духовно-нравственными ценностями;
- гармонизация качества детско-родительских отношений, поддержка и сохранение традиций семейного очага, привитие младшим школьникам чувства уважения и почитания взрослых, а также формирование направленности неизменного учета приоритетов и значимости каждого члена семьи, установление ориентиров взаимоподдержки, взаимопомощи, заботы друг о друге детей и родителей;
- повышение педагогической компетентности родителей с позиции социально-педагогической и психологической поддержки, информирования и оказания адресной помощи в преодолении проблем социализации младших школьников; расширение сферы деятельности семьи и школы в социальном становлении обучающихся через сетевое взаимодействие.

Значимой содержательной характеристикой социализации младших школьников (приоритет «онлайн- и офлайн-инфоцентрированность») выступает инфоосведомленность и реалистичная оценка обучающимися онлайн-рисков и путей их своевременной минимизации в современном мире.

Необходимыми в рамках вышеобозначенного приоритета и характеристики социализации обучающихся выступают:

- расширение диапазона знаний младших школьников о подстерегающих рискованных ситуациях в цифровом мире и последствиях безответственного поведения, обогащение опыта применения социальных, этических, нравственных, правовых норм в информационной деятельности (Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова [27]), углубление представлений о чрезмерном использовании интернета с позиции снижения социальной, образовательной и других видов активности, ухода в себя, психологического или когнитивного дискомфорта, отчуждения от реального

мира, потери значимых отношений, учебных возможностей, искажения аналитико-синтетических функций мышления и т.д.;

- развитие умений ориентирования и структурирования в информационных потоках (телевидения, сети Интернет) и их критического осмысления, поиска, интерпретации, а также производства нового нужного знания и применения позитивного контента в разнообразных сферах общественной жизни; расширение сферы ответственности обучающихся и овладение культурой медиа-потребления путем выбора правильных ориентиров и адекватного российской действительности понимания ресурсов Интернет, социальных сетей и коммуникационно-информационных технологий;
- формирование навыков грамотного противодействия деструктивным онлайн-влияниям (информационный буллинг, мошенничество, хищение личных данных, негативный цифровой след, встречи с незнакомыми онлайн-знакомыми – агентами отрицательных влияний, сексуальный контент и т. д.), искажающим восприятие целостной картины мира, способствующим нарушению механизмов трансляции культурного и социального опыта, дискредитирующим выработанные многовековой историей России ценности, традиции и социальные установки нашего народа.

Обсуждение и заключение

Таким образом, проведенное исследование позволило констатировать, что новые реалии современной действительности с ее позитивными тенденциями и рискогенными факторами кардинально изменяют содержание социализации младших школьников.

Социализация младших школьников в современном аспекте рассматривается нами как процесс, отражающий: активное освоение детьми социальных знаний и социокультуры постиндустриального общества; присвоение традиционных российских духовно-нравственных ценностей; осознание собственного круга прав и обязанностей перед людьми и социумом; обогащение положительного социального опыта при включении в разнообразную социально одобряемую и социально признаваемую деятельность, что позволяет транслировать позитивные образцы поведения и коммуникации (в онлайн- и офлайн-форматах), в целостности гармонично обеспечивать оптимальное функционирование взрослеющих молодых людей в качестве полноправных субъектов окружающего мира.

На основании междисциплинарного анализа отечественной и зарубежной литературы, передового педагогического опыта определены обновленные приоритеты («моральное должностовование», «субъектность», «фасилитация», «социальное партнерство», «онлайн- и офлайн-инфоцентрированность») и соответствующие им содержательные характеристики социализации младших школьников:

- ценностно-нормативное ориентирование в системе общественных отношений;
- активизация субъектной позиции обучающихся в контексте расширения поля их самореализации, самоутверждения и социальной успешности;
- социально-психологическая защищенность обучающихся в аспекте приоритетности гуманного педагогического влияния, компетентного

и безопасного по отношению ко всем участникам образовательных отношений;

- социальная интеграция возможностей системы образования и семьи в социальном становлении обучающихся;
- инфоосведомленность и реалистичная оценка обучающимися онлайн-рисков и путей их своевременной минимизации в современном мире.

Результатом акцентирования внимания на обновленные приоритеты и содержательные характеристики социализации младших школьников выступает высокий уровень социализированности младших школьников как личностной характеристики, интегрирующей: расширенный диапазон знаний обучающихся об окружающем мире и своей социально-ролевой позиции в системе общественных отношений; устойчивую устремленность к выстраиванию конструктивного взаимодействия с окружающими субъектами; углубленный социальный опыт трансляции освоенных элементов культуры познания, общения и поведения на основе приобщения к российским духовно-нравственным ценностям для достижения социально значимых результатов на благо себя, других людей, сильной и независимой России.

Обоснование обновленных приоритетов и содержательных характеристик социализации младших школьников обеспечивает переход от традиционного содержания изучаемого процесса к субъектно-развивающему содержанию, которое соответствует вызовам современной постиндустриальной действительности, усиливает гуманистические основы существования взрослеющих субъектов в системе образования, определяет приобретение ими новых социально значимых личностных качеств, обуславливает становление собственной социально-нравственной позиции как граждан и патриотов своего Отечества, обеспечивает своевременное преодоление рискованных ситуаций социального становления обучающихся и негативных тенденций технократизации, цифровизации, возникшего ценностно-смыслового вакуума, размытости воспитательного потенциала семьи и т. д.

Библиографический список

1. Ильин И.А. Путь духовного обновления. – М.: АСТ, 2023. – 384 с.
2. Петровский А.В. Психология и время. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
3. Заседание Совета по стратегическому развитию и национальным проектам [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/70086> (дата обращения: 16.08.06.23).
4. Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2017 г. № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41954> (дата обращения: 16.08.06.2023).
5. Крошкина М.С. Социализация младших школьников в современном российском обществе // Теория и практика общественного развития. – 2019. – № 1 (131). – С. 40–43.
6. Парфенова Т.А. Вопросы социализации обучающихся в начальном общем образовании в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5 [Электронный ресурс]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22739> (дата обращения: 16.08.06.2023).
7. Нарыкова Г.В. Воспитание и социализация младших школьников в условиях реализации ФГОС // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – № 8. – С. 59–66.
8. Abrantes P. Opening the black box of socialization: Emotions, practices and (biographical) identities. *International Journal of Sociology and Anthropology*. 2013. No. 5. Pp. 391–401.

9. Luhmann N. Sozialisation und Erziehung; eds U. Bauer, U.H. Bittlingmayer, A. Scherr. *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. 2022. Pp. 1–18.
10. Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education. Ed. O. Saracho, B. Spodek. University of Maryland, 2012. 345 p.
11. Власова Г.И., Турчин А.С. К проблеме рисков социализации младших школьников // Экономика образования. – 2015. – № 2. – С. 10–14.
12. Дагбаева Н.Ж., Кобылкина А.С. Социализация младших школьников в условиях цифрового общества: проблемы управления // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2019. – № 2. – С. 14–24.
13. Пак Л.Г. Социализация студентов вуза в эпоху цифрового общества // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 5 (228). – С. 66–72.
14. Пупкова Н.Ф. Формирование социально-значимых качеств у младших школьников во внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саранск, 2019. – 24 с.
15. Федоскина О.В. Педагогические средства социокультурного развития младших школьников в образовательном процессе: монография // Вестник ТОГИРРО. – Тюмень, 2009. – № 6 (6). – 128 с.
16. Пак Л.Г. Социализация младших школьников в игровой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2004. – 24 с.
17. Corsaro A.W. The sociology of childhood. 5th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2017. 504 p.
18. Gennep S., Süß D. Socialization as Media Effect. *The International Encyclopedia of Media Effects*. Patrick Rössler (Editor-in-Chief), Cynthia A. Hoffner, and Liesbet van Zoonen (Associate Editors). John Wiley & Sons, Inc. & Sons, Inc. 2017. 302 p.
19. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» // Официальный интернет-портал правовой информации: сайт [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (дата обращения: 16.08.06.2023).
20. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/8c892be1a8843726ae57424d381e76ba.pdf> (дата обращения: 16.08.06.2023).
21. Федеральный проект «Современная школа» [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/school/> (дата обращения: 16.08.06.2023).
22. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29.05.2015 № 996-р [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (дата обращения: 16.08.06.2023).
23. Проект Концепции воспитания и развития личности гражданина России в системе образования. – М.: Институт изучения детства и воспитания Российской академии образования, 2022. – 38 с.
24. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Официальный интернет-портал правовой информации: сайт [Электронный ресурс]. – <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 16.08.06.2023).
25. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 16.08.06.2023).
26. Шахова Л.И. Сопровождение психологической безопасности младших школьников и учащихся кадетских классов: риск-ресурсный подход // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2015. – № 174. – С. 159–169.
27. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Безопасность подростков в интернете: риски, совладание и родительская медиация // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 3 (15). – С. 36–48.

References

1. *Il'in I.A.* Put' duhovnogo obnovleniya [The path of spiritual renewal]. Moscow: AST Publ., 2023. 384 p.
2. *Petrovskij A.V.* Psihologiya i vremya [Psychology and Time]. St. Petersburg: Piter Publ., 2007. 448 p.
3. Zasedanie Soveta po strategicheskemu razvitiyu i nacional'nym proektam [Meeting of the Council for Strategic Development and National Projects]. <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/70086> (accessed August 16, 2023).
4. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 29.05.2017 № 240 «Ob ob»yavlenii v Rossijskoj Federacii Desyatiletiya detstva» [Decree of the President of the Russian Federation «On the Announcement of the Decade of Childhood in the Russian Federation» of 29.05.2017 No. 240]. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41954> (accessed August 16, 2023).
5. *Kroshkina M.S.* Socializaciya mladshih shkol'nikov v sovremennom rossijskom obshchestve [Socialization of younger schoolchildren in modern Russian society]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2019. No. 1 (131). Pp. 40–43.
6. *Parfenova T.A.* Voprosy socializacii obuchayushchihsya v nachal'nom obshchem obrazovanii v sootvetstvii s Federal'nym gosudarstvennym obrazovatel'nym standartom [Issues of socialization of students in primary general education in accordance with the Federal State Educational Standard]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015. No. 5. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22739> (accessed August 16, 2023).
7. *Narykova G.V.* Vospitanie i socializaciya mladshih shkol'nikov v usloviyah realizacii FGOS [Education and socialization of younger schoolchildren in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya*. 2021. No. 8. Pp. 59–66.
8. *Abrantes P.* Opening the black box of socialization: Emotions, practices and (biographical) identities. *International Journal of Sociology and Anthropology*. 2013. No. 5. Pp. 391–401.
9. *Luhmann N.* Sozialisation und Erziehung; eds U. Bauer, U.H. Bittlingmayer, A. Scherr. *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. 2022. Pp. 1–18.
10. Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education. Ed. O. Saracho, B. Spodek. University of Maryland, 2012. 345 p.
11. *Vlasova G.I., Turchin A.S.* K probleme riskov socializacii mladshih shkol'nikov [To the problem of risks of socialization of elementary schoolchildren]. *Ekonomika obrazovaniya*. 2015. No. 2. Pp. 10–14.
12. *Dagbaeva N.Zh., Kobylkina A.S.* Socializaciya mladshih shkol'nikov v usloviyah cifrovogo obshchestva: problemy upravleniya [Socialization of elementary schoolchildren in a digital society: management problems]. *Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo*. 2019. No. 2. Pp. 14–24.
13. *Pak L.G.* Socializaciya studentov vuza v epohu cifrovogo obshchestva [Socialization of university students in the era of digital society]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020. No. 5 (228). Pp. 66–72.
14. *Pupkova N.F.* Formirovanie social'no-znachimyh kachestv u mladshih shkol'nikov vo vneurochnoj deyatel'nosti: avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of socially significant qualities among younger students in extracurricular activities: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Saransk, 2019. 24 p.
15. *Fedoskina O.V.* Pedagogicheskie sredstva sociokul'turnogo razvitiya mladshih shkol'nikov v obrazovatel'nom processe: monografiya [Pedagogical means of sociocultural development of elementary schoolchildren in the educational process]. *Vestnik TOGIRRO*. Tyumen', 2009. No. 6 (6). 128 p.
16. *Pak L.G.* Socializaciya mladshih shkol'nikov v igrovoj deyatel'nosti: avtoref. dis. kand. ped. nauk [Socialization of younger schoolchildren in gaming activities: Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Orenburg, 2004. 24 p.
17. *Corsaro A.W.* The sociology of childhood. 5th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2017. 504 p.

18. Genner S., Süß D. Socialization as Media Effect. *The International Encyclopedia of Media Effects*. Patrick Rössler (Editor-in-Chief), Cynthia A. Hoffner, and Liesbet van Zoonen (Associate Editors). John Wiley & Sons, Inc. & Sons, Inc. 2017. 302 p.
19. Federal'nyj zakon ot 31.07.2020 № 304-FZ «O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» po voprosam vospitaniya obuchayushchihsya» [Federal Law «Amendments to the Federal Law «Education in the Russian Federation» in respect of student education of 31.07.2020 No. 304-FZ]. *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii: sajt*. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (accessed August 16, 2023).
20. Primernaya rabochaya programma vospitaniya dlya obshcheobrazovatel'nyh organizacij [Approximate working program of education for educational organizations]. <https://fgosreestr.ru/uploads/files/8c892be1a8843726ae57424d381e76ba.pdf> (accessed August 16, 2023).
21. Federal'nyj proekt «Sovremennaya shkola» [Federal project "Modern School"]. <https://edu.gov.ru/national-project/projects/school/> (accessed August 16, 2023).
22. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda ot 29.05.2015 № 996-r [Strategy for the Development of Education in the Russian Federation for the Period until 2025 of 29.05.2015 No. 996-r]. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (accessed August 16, 2023).
23. Proekt Konceptii vospitaniya i razvitiya lichnosti grazhdanina Rossii v sisteme obrazovaniya [The draft Concept for the education and development of the personality of a citizen of Russia in the education system]. Moscow: Institut izucheniya detstva i vospitaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2022. 38 p.
24. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 286 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya» [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation «On Approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education» of 31.05.2021 No. 286]. *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii: sajt* <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (accessed August 16, 2023).
25. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej» [Decree of the President of the Russian Federation «On the approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values» of 09.11.2022 No. 809]. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (accessed August 16, 2023).
26. Shahova L.I. Soprovozhdenie psihologicheskoy bezopasnosti mladshih shkol'nikov i uchashchihsya kadetskih klassov: risk-resursnyj podhod [Support of the psychological safety of younger schoolchildren and students of cadet classes: a risk-resource approach]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2015. No. 174. Pp. 159–169.
27. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Bezopasnost' podrostkov v internete: riski, sovladanie i roditel'skaya mediatsiya [Safety of adolescents on the Internet: risks, coping and parental mediation]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2014. No. 3 (15). Pp. 36–48.

Информация об авторе

Чергинская Зарина Ильдаровна, нейропсихолог, E-mail: Cherginskaia@yandex.ru

Information about the author

Zarina I. Cherginskaya, neuropsychologist, E-mail: Cherginskaia@yandex.ru

СУЩНОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

© *В.В. Доброва*

Самарский государственный технический университет
Российская Федерация, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244

Поступила в редакцию 27.08.2023

Окончательный вариант 21.09.2023

■ Для цитирования: Доброва В.В. Сущность взаимодействия в педагогической ситуации // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 3. С. 77-86. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.6>

Аннотация. В статье детально рассматривается сущность и специфика процесса педагогического взаимодействия в границах педагогической ситуации. Поскольку понятие «педагогическая ситуация» как в литературе, так и на практике трактуется слишком произвольно, то на основе проведенных нами исследований мы предложили собственное определение концепта «педагогическая ситуация» как процесса педагогического взаимодействия субъектов педагогической деятельности, в рамках которого решается единичная педагогическая задача по трансляции единицы культуры в специально организованных педагогических условиях и пространственно-временном континууме. Педагогический процесс – это развивающееся взаимодействие его субъектов, направленное на решение образовательно-воспитательных задач. Привычная система обучения оказывается ориентированной на субъект-объектное взаимодействие, при котором позиции педагога и учащегося находятся в неравновесном состоянии. Современная педагогика ориентирована на организацию субъект-субъектных взаимодействий, в которых и учитель, и ученик являются субъектами, сотрудниками в совместной познавательной деятельности. Показано, что ученик – это субъект, предстающий как объект воспитательного воздействия; в этом парадоксальном отношении участников ситуации состоит диалектика педагогического процесса. Педагогическая ситуация всегда ориентирована на взаимодействие одного человека, выполняющего педагогические функции, с другим человеком с целью его развития и совершенствования, она определяет характер складывающихся и проявляющихся отношений субъектов.

Ключевые слова: педагогическая ситуация, педагогическое взаимодействие, субъект-объектные отношения, субъект-субъектные отношения.

THE NATURE OF INTERACTION IN PEDAGOGICAL SITUATION

© V.V. Dobrova

Samara State Technical University

244, Molodogvardeyskaya st., Samara, 443100, Russian Federation

Original article submitted 27.08.2023

Revision submitted 21.09.2023

■ For citation: Dobrova V.V. The nature of interaction in pedagogical situation. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(3):77–86. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.6>

Abstract. The paper examines in detail the essence and specificity of the process of pedagogical interaction within the boundaries of a pedagogical situation. Since the concept of "pedagogical situation" both in literature and in practice is interpreted too arbitrarily, on the basis of our research we proposed our own definition of the concept of "pedagogical situation" as a process of pedagogical interaction between the subjects of pedagogical activity, within the framework of which a single pedagogical task of translating a unit of culture is solved in specially organized pedagogical conditions and space-time continuum. The pedagogical process is a developing interaction of its subjects aimed at solving educational tasks. The usual system of teaching turns out to be oriented to subject-object interaction, in which the positions of the teacher and the student are in disequilibrium. Modern pedagogy is focused on the organization of subject-subject interactions, in which both teacher and student are subjects, collaborators in joint cognitive activity. It is shown that the student is a subject, appearing as an object of educational influence; this paradoxical relation of the participants of the situation represents the dialectics of the pedagogical process. Pedagogical situation is always focused on the interaction of one person, performing pedagogical functions, with another person for the purpose of his/her development and improvement, it determines the nature of emerging and developing relations of the subjects.

Keywords: pedagogical situation, pedagogical inteaction, subject-object relations, subject-subject relations.

Introduction

The notion of "pedagogical situation" is often used to refer to the totality of all objective factors, tasks and problems that a teacher encounters. At the same time, the term "pedagogical situation" includes everything: spontaneous circumstances, emerging difficulties, the student's position in the family, and a variety of relationships in which he or she enters. In our opinion, it is wrong to call everything that is related to children, what happens in their environment, spontaneously arises in their lives a pedagogical situation. Since the concept of "pedagogical situation" both in the literature and in practice is interpreted too arbitrarily, on the basis of our research we proposed our own dynamic definition of the concept "pedagogical situation" (following the understanding of the dynamic nature of the educational process). We defined "pedagogical situation" as a process of pedagogical interaction between the subjects of pedagogical activity, within the framework of which a single pedagogical task of translating a unit of culture in specially organized pedagogical conditions and space-time continuum is solved [1].

Since we consider a pedagogical situation as a process of pedagogical interaction between the subjects of pedagogical activity, it is relevant to consider in detail the essence and specificity of the "process of pedagogical interaction" within the boundaries of a pedagogical situation.

Literature review

The phenomenon of communication is devoted to the works of such scientists as B.G. Ananiev [2], G.M. Andreeva [3], A.A. Bodalev [4], L.S. Vygotsky [5], M.S. Kagan [6], A.A. Leontiev [7], M.I. Lisina [8], B.D. Parygin [9], S.L. Rubinstein [10], and others. Their studies revealing the essence of communication, its structure, types, etc., served as a basis for the development of applied aspects of this problem and, first of all, for the problem of pedagogical communication and interaction.

V.S. Grekhnev [11], I.A. Zimnyaya [12], V.A. Kan-Kalik [13], S.V. Kondratieva [14], M.P. Kulachenko [15], A.V. Mudrik [16], I.I. Rydanova [17], and others have made a significant contribution to the study of the problem of pedagogical communication and interaction as a special type of communication, revealing its specificity, main functions, mechanisms. Communication as an integral part of pedagogical activity was considered by S.N. Batrakova [18], A.Yu. Baranov and T.V. Malkova [19], M.S. Kagan [6], and others. The study of cultural aspect of pedagogical communication is considered by E.V. Bondarevskaya [20], I.F. Isayev, Y.N. Shiyanov and V. A. Slastenin [21], and others.

Thus, the phenomenon of pedagogical communication is sufficiently studied. At the same time, the analysis of pedagogical practice shows that a significant part of teachers continue to carry out pedagogical communication on the basis of subject-object relations, demonstrating misunderstanding of the role of pedagogical communication in the educational process.

Materials and methods

The selection of research methods is justified by the peculiarities and difficulties of describing pedagogical terminology with the use of pedagogical semiology. This approach suggests the following methods to be used in the research: the content analysis, the componental analysis, the systematic and structural analysis, the

method of general scientific and pedagogical literature logical analysis, the method of dictionary definitions analysis, the method of interpretation and contextual analysis, the method of synthesis, systematization, generalization and comparison.

Research results

Using component analysis, as well as the analysis of definitions, we analyzed in detail the concept of the process of pedagogical interaction in the framework of pedagogical situations.

The definition "pedagogical" indicates the sphere of realization of interaction – educational, cognitive, educational, training, etc.

The word "interaction" is composed of two parts – "inter" and "action".

"Inter" implies the presence of multiple parties depending on the particular situation. Among the main content-relevant features of situations, many researchers include the composition of situation participants or actants, according to the terminology of semantic syntax and lexical semantics, within the framework of which they are widely studied [22; 23; 24; etc.]. The founder of the theory of actants L. Tenier considered actants as elements of the denoted situation: "Actants are beings... participating in the process in any form and in any role, even as mere figurants or in the most passive way" [25, p.121]. In this interpretation, the concept of actor replaces, especially in literary semiotics, the terms character and actor. The term participants of a situation means "objects directly interacting in a situation or acting as a carrier of a feature or condition" [26, p.223]. In a pedagogical situation, the composition of such actors can be as follows: it can be two participants (a preschooler and an educator, a teacher and a pupil, a teacher and a student, etc.) included in the educational process, three and further, up to the group as a cumulative subject, differing in composition, in the nature of the activity performed (class, circle, etc.).

"Action" in psychological interpretation [27; 7; 10; etc.] is defined as one of the components of activity, which is prompted by its motive and correlates with a certain goal. "By action," writes A. N. Leontiev, "we call a process subordinated to the idea of the result to be achieved, i.e., a process subordinated to a conscious goal" [28, p. 103]. In this view, action acts as an arbitrary intentional mediated activity aimed at achieving a conscious goal and solving a certain task, a minimal fragment of activity that preserves the qualities of the whole, primarily its unity or the personal meaning of the situation. Human activity is carried out in the form of a chain or sequence of actions [29].

Human activity almost always takes place in conditions of interaction with other people. In psychology and sociology, interaction is considered as a joint activity, which is an organized system of activity of interacting individuals, as a process of establishing relationships with other people, a process aimed at the exchange of information and spiritual values that stimulate the formation of personality, the reproduction of objects of material and spiritual culture. The life of modern people is a life in the conditions of a particular culture, civilization.

Interaction can be presented as a coordinated group activity to achieve joint goals and results, to solve a problem or task that is significant for the participants. Interaction becomes pedagogical when one party (teachers, parents) acts as mentors. The pedagogical process is a developing interaction of its subjects aimed at solving educational tasks. Pedagogical interaction is a "deliberate contact between a teacher

and students, the consequence of which are mutual changes in behavior, activity and relationships" [30, p. 43]. M.Y. Kondratyev notes that the main characteristics of interpersonal interaction in pedagogical activity as an interactive side of communication are subject matter (the presence of a certain object requiring a joint solution of the problem, serving as the subject of this interpersonal interaction), explicitness, reflexive ambiguity and situationality [31].

Pedagogical interaction, as a rule, is characterized by great regulation, dictated by the very structure of the educational process: who, when, with what purpose, on the basis of what content, etc. enters the process of joint actions. Practically for the first time Y. K. Babansky addressed pedagogical interaction, interpreting it as mutual activity, cooperation of teachers and students in the process of their communication [32]. The most complete definition of pedagogical interaction, in our opinion, is given by E.V. Korotaeva, who understands pedagogical interaction as a deterministic educational situation of a special connection of subjects and objects of education, based on event-informative, organizational-activity and emotional-empathy unity and leading to quantitative and/or qualitative changes in the organization of the pedagogical process [33].

Actually, interactions organize the learning process itself in its various manifestations: real (here and now) and mediated (distance), active (subject) and passive (object), short-term (class, lesson) and long-term (the whole learning process), etc.

Pedagogical interaction, according to Y.K. Babansky [32, p. 29], includes the following factors: active perception, own activity, which manifests itself in mediated and direct influences on the teacher and on the pupil. This definition emphasizes the mutual activity in communication between teachers and students, which began to gradually displace the former interpretation of the relationship between the teacher and the pupil, reduced to pedagogical influence (the teacher's influence on the consciousness, will, emotions of the educated, on the organization of his activities and communications in the interests of the formation of knowledge, skills, skills, certain qualities of personality). Pedagogical interaction fulfills a developing role for each participant. On the one hand, the teacher helps children in their development (mental, moral, emotional, physical, etc.), and on the other hand, children stimulate the development and self-improvement of the teacher in his professional-pedagogical and universal qualities of personality. Interaction is necessarily inherent in a bidirectional relationship determined by the reactions of the participants of the activity, which correct the efficiency of obtaining the final result.

The process of creating a pedagogical situation is two-sided. On the one hand, the teacher purposefully creates or uses already existing objects; includes the child in interaction with them; regulates this interaction by changing the parameters of the environment; plans a certain pedagogical result. On the other hand, the child in accordance with his individual needs, subjective perception and personal qualities selects and organizes various elements of the environment into a situation (not always coinciding with the project conceived by the teacher), defines it in accordance with his own experience, and on the basis of this builds his relations with them" [34, p. 16]. Dialectic definition of the subject of interactions is complemented by a natural change of object and subject positions for each of the participants of interaction. Both teacher and student can be in different positions in a pedagogical situation.

And in this regard it is necessary to distinguish such processes as influence and interaction.

The dominant influence, the unidirectional relationship between teacher and student, became the basis of the so-called object pedagogy. Usually in the humanities it is accepted to call the initiating, influencing party the bearer of subject-practical activity and cognition, the source of activity directed to the object. The object is usually understood as a fragment of reality, to which the activity of the subject interconnected with it is directed. Consequently, it is possible to define the characteristics of the object: it must be connected through activity with the subject and be a direct addressee of his activity. All these features, of course, correspond to the position of the student in the pedagogical situation and educational process, and the student is defined as a trainee. Such a student is characterized by executiveness, lack of independence in determining the goals of learning activities, decision-making, self-analysis and reflection. Therefore, traditionally, the teacher's position has been defined as subjective in learning activity, while the student's position is defined as objective, i.e. accepting.

In a pedagogical situation, the teacher is freely oriented in the conditions of pedagogical interaction. The student, however, is informed only about the nearest educational actions, so the image of a holistic activity is not formed in his/her mind. Consequently, the actions performed by him/her are discrete in relation to the situation, which, in fact, is the basis for defining the student as a passive object of pedagogical influence. In this sense, the participants of pedagogical interaction are initially in unequal conditions. The teacher has the opportunity to manage the pedagogical situation, because he has a generalized image of the process of pedagogical activity, which allows him to see the future, to lead to the predictable result. And for the student they create conditions for active inclusion in the process of activity only at individual operations. This is a natural asymmetry of pedagogical interaction, which is largely amplified by the learning situation itself. The usual teaching system turns out to be oriented to subject-object interaction in which the positions of the teacher and the student are in disequilibrium. This disequilibrium is natural for the learning situation and can optimally influence the development of the pedagogical situation, but it can also become a serious obstacle in the formation of active cognitive and life position of the subjects of education and lead to a breakdown of interaction.

Rethinking the pedagogical space in the light of social events, taking into account the duality of the educational process led to the need to replace the unidirectional concept of "impact" with a qualitatively different category. From this position, the pedagogical process can be defined as a purposeful process of promoting human education and development, carried out by adapting the cultural experience of mankind into the cultural experience of the student in specially organized pedagogical conditions.

Modern pedagogy is focused, first of all, on the organization of subject-subject interactions, in which both teacher and student are subjects, collaborators in joint cognitive activity. Both sides are characterized by activity, purposefulness, and productivity in the educational process. In such a position the pupil can be called a learner, i.e. striving to show independence in judgments, assumptions, choice of the way of activity, control and evaluation of actions. Interaction in this case turns out to be equilibrium, but its productivity depends on the unity of realizing the goal of joint activity. Subject-subject relations mean singling out the learner as a subject,

recognizing him as a key value of the entire educational process, the development of his abilities based on individual capabilities as the main goal of education [35]. So, modern teachers rely on the idea of the student's subjectivity, his ability to creative work in all areas of life activity. The student is not only a product of learning, each person carries an individual, personal, subjective experience, strives to reveal his or her own potential.

Pedagogical process is a process of interaction between a teacher and students. The teacher's activity is a meta-activity, i.e. an activity aimed at organizing and managing other activities. A teacher in any pedagogical situation organizes his activity in such a way that it becomes effective for other participants of the pedagogical process - students. Thus, in the pedagogical process the teacher actively influences the student in order to transform and develop him/her. Being the organizer of the pedagogical process, the teacher acts as the subject of pedagogical activity, and the object of activity is the student, the learner, to whom the teacher's efforts are directed. The object of pedagogical activity is a person, an individual, with his/her peculiarities, desires, needs, emotions and opportunities. As a result, the object of pedagogical activity turns out to be its most active subject, and the activity itself from subject-object becomes subject-subject. Therefore, in pedagogical interaction, the teacher's activity is aimed at stimulating the activity of students, which ultimately leads to coordinated activity to achieve joint results, to solve the problem significant for them. The teacher and the student become equal participants, subjects of the pedagogical process.

Discussion and conclusions

In a pedagogical situation there is a constant interaction in the system "teacher-student" (subjects and objects) with the leading role of the teacher. The student as an object of the pedagogical process is an individual, developed and transformed in accordance with the pedagogical goals of transmitting the basic values of culture. The student as a subject of the pedagogical process is a developing personality endowed with natural needs and tasks, which, having internalized these basic meanings of culture, becomes a carrier of culture, i.e. finds itself in culture, survives, satisfies its needs, interests and aspirations, becomes happy, etc.

In our opinion, subject-object relations in pedagogical situations act as a dialectical unity of opposites. A person is an object and a subject of pedagogical interaction, an object of pedagogical influence. At the same time, his position is determined by the form of activity of the teacher in relation to another person on whom the pedagogical influence is directed. We can say that the student is a subject, appearing as an object of educational influence; in this paradoxical relation of the participants of the situation consists the dialectics of the pedagogical process. A pedagogical situation is always oriented to the interaction of one person performing pedagogical functions with another person (people) for the purpose of his/her development and improvement; it determines the nature of emerging and developing relations of subjects.

References

1. *Dobrova V.V.* Pedagogical situations: interpretation difference. Vestnik of Samara State Technical University Psychological and Pedagogical Sciences. 2021. Vol. 18. No. 4. Pp. 73–82.
2. *Ananiev B.G.* Chelovek kak predmet poznaniya [Man as a subject of cognition]. Saint Petersburg: Piter Publ., 2001. 288 p.

3. *Andreeva G.M.* Sotsialnaya psikhologiya [Social psychology]. Moscow: Aspekt Press Publ., 2004. 365 p.
4. *Bodalev A.A.* Psihologiya obscheniya [Psychology of communication]. Moscow; Voronezh, 2018. 356 p.
5. *Vygotsky L.S.* Psihologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]. Moscow: Smysl Publ.; Eksmo Publ., 2005. 1136 p.
6. *Kagan M.S.* Sistemno-sinergeticheskiy podhod k postroyeniyu sovremennoy pedagogicheskoy teorii [System-synergetic approach to the construction of modern pedagogical theory]. *Pedagogika kul'tury*. 2005. No. 3/4. P. 12–21.
7. *Leontiev A.A.* Psihologiya obscheniya [Psychology of communication]. Moscow: Smysl Publ.; Akademiya Publ., 2005. 368 p.
8. *Lisina M.I.* Formirovaniye lichnosti rebenka v obschenii [Formation of the child's personality in communication]. Saint Petersburg: Piter Publ., 2009. 318 p.
9. *Parygin B.D.* Sotsialnaya psikhologiya [Social psychology]. Saint Petersburg: SPbGUP, 2003. 616 p.
10. *Rubinshteyn S.L.* Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. Saint Petersburg: Piter Publ., 2000. 712 p.
11. *Grekhnev V.S.* Kultura pedagogicheskogo obscheniya [Culture of pedagogical communication]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1990. 144 p.
12. *Zimnyaya I.A.* Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Logos Publ., 2000. 384 p.
13. *Kan-Kalik V.A.* Uchitelyu o pedagogicheskom obschenii [Pedagogical communication for a teacher]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1987. 190 p.
14. *Kondratieva S.V.* Uchitel – uchenik [Teacher – pupil]. Moscow: Pedagogika Publ., 1984. 80 p.
15. *Kulachenko M.P.* Pedagogicheskoye obscheniye [Pedagogical communication]. Moscow: Yurayt Publ., 2023. 152 p.
16. *Mudrik A.V.* Obshcheniye kak faktor vospitaniya shkol'nikov [Communication as a factor of schoolchildren education]. Moscow: Pedagogika Publ., 1984. 112 p.
17. *Rydanova I.I.* Osnovy pedagogiki obscheniya [Fundamentals of pedagogy of communication]. Minsk: Belarus. navuka Publ., 1998. 319 p.
18. *Batrakova S.N.* Pedagogicheskoye obscheniye kak dialog v culture [Pedagogical communication as a dialog in culture]. *Pedagogika*. 2002. No. 4. Pp. 27–33.
19. *Baranov A.Yu., Malkova T.V.* Problemy pedagogicheskogo obscheniya v usloviyah distantsionnogo obucheniya [Problems of pedagogical communication in the conditions of distance learning]. *Voprosy pedagogiki*. 2020. No. 6–2. Pp. 38–40.
20. *Bondarevskaya E.V.* Tsennostnyye osnovaniya lichnostno oriyentirovannogo vospitaniya [Value bases of personality-oriented education]. *Pedagogika*. 1995. No. 4. Pp. 29–36.
21. *Slastenin V.A., Isayev I.F., Shiyarov Y.N.* Pedagogika [Pedagogy]. Moscow: Akademiya Publ., 2002. 576 p.
22. *Apresyan Y.D.* Isbranniye trudy [Selected works]. Vol. 1. Moscow: School «Languages of Russian Culture» Publ., 1995. 472 p.
23. *Arutyunova N.D.* Yazik i mir cheloveka [Language and the human world]. Moscow: School "Languages of Russian Culture" Publ., 1999. 896 p.
24. *Gak V.G.* Yazykoviye preobrazovaniya [Linguistic transformations]. Moscow: School "Languages of Russian Culture" Publ., 1998. 768 p.
25. *Tesnière L.* Éléments de syntaxe structurale. Paris: Brochet, 1988. 674 p.
26. *Kobozeva I.M.* Lingvisticheskaya semantika [Linguistic semantics]. Moscow: Editorial URSS Publ., 2000. 352 p.

27. *Vygotsky L.S. Myshleniye i rech* [Thinking and Speech]. Moscow: Labyrinth Publ., 1999. 352 p.
28. *Leontiev A.N. Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat Publ., 1977. 304 p.
29. *Gluhov V.P. Osnovy psikholingvistiki* [Fundamentals of Psycholinguistics]. Moscow: AST Publ.: Astrel Publ., 2005. 351 p.
30. *Obschaya i professionalnaya pedagogika* [General and professional pedagogy]. Avt.-sost.: G.D. Bukharova, L.D. Starikova. Moscow: Akademiya Publ., 2009. 336 p.
31. *Kondratiev M.Yu. Sotsialnaya psihologiya v obrazovanii* [Social Psychology in Education]. Moscow: PER SE Publ., 2008.
32. *Pedagogika* [Pedagogy]. ed. by Y. K. Babansky. Moscow, 1988. 250 c.
33. *Korotaeva Ye.V. Direktor – uchitel' – uchenik: puti vzaimodeystviya* [Headmaster – teacher – pupil: ways of interaction]. Moscow: September Publ., 2000. 144 p.
34. *Nikolaeva S.N. Mesto igry v ekologicheskom vospitanii doshkolnikov: posobiye dlya specialistov po doshkolnomu vospitaniyu* [Place of the game in ecological education of preschool children. Manual for specialists in preschool education]. Moscow: Novaya shkola Publ., 1996. 48 p.
35. *Bezrukova V.S. Osnovy duhovnoi kultury (entsiklopedicheskiy slovar' pedagoga)* [Fundamentals of Spiritual Culture (Encyclopedic dictionary of a teacher)]. Ekaterinburg, 2000. 937 p.

Библиографический список

1. *Dobrova V.V. Pedagogical situations: interpretation difference. Vestnik of Samara State Technical University Psychological and Pedagogical Sciences.* 2021. Vol. 18. No. 4. Pp. 73–82.
2. *Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания.* – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
3. *Андреева Г.М. Социальная психология.* – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
4. *Бодалев А.А. Психология общения.* – М.; Воронеж, 2018. – 356 с.
5. *Выготский Л.С. Психология развития человека.* – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
6. *Каган М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории // Педагогика культуры.* – 2005. – № 3/4. – С. 12–21.
7. *Леонтьев А.А. Психология общения.* – М.: Смысл; Академия, 2005. – 368 с.
8. *Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении.* – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.
9. *Парыгин Б.Д. Социальная психология: учеб. пособие.* – СПб.: СПбГУП, 2003. – 616 с.
10. *Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.* – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
11. *Грехнев В.С. Культура педагогического общения.* – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
12. *Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов.* – М.: Логос, 2000. – 384 с.
13. *Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя.* – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
14. *Кондратьева С.В. Учитель – ученик.* – М.: Педагогика, 1984. – 80 с.
15. *Кулаченко М.П. Педагогическое общение.* – М.: Юрайт, 2023. – 152 с.
16. *Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников.* – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
17. *Рыданова И.И. Основы педагогики общения.* – Минск: Беларус. навука, 1998. – 319 с.
18. *Батракова С.Н. Педагогическое общение как диалог в культуре // Педагогика.* – 2002. – № 4. – С. 27–33.
19. *Баранов А.Ю., Малкова Т.В. Проблемы педагогического общения в условиях дистанционного обучения // Вопросы педагогики.* – 2020. – № 6–2. – С. 38–40.

20. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
21. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
22. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 1. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 472 с.
23. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. – 896 с.
24. Гак В.Г. Языковые преобразования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с.
25. Tesnière L. Éléments de syntaxe structurale. Paris: Brochet, 1988. 674 p.
26. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
27. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
28. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
29. Глухов В.П. Основы психолингвистики. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
30. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост.: Г.Д. Бухарова, Л.Д. Старикова. – М.: Академия, 2009. – 336 с.
31. Кондратьев М.Ю. Социальная психология в образовании. – М.: ПЕР СЭ, 2008.
32. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1988. – 250 с.
33. Коротаяева Е.В. Директор – учитель – ученик: пути взаимодействия. – М.: Сентябрь, 2000. – 144 с.
34. Николаева С.Н. Место игры в экологическом воспитании дошкольников: пособие для специалистов по дошкольному воспитанию. – М.: Новая школа, 1996. – 48 с.
35. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург, 2000. – 937 с.

Information about the author

Victoria V. Dobrova, Cand. Psych. Sci., Associate Professor, Head of Foreign Languages Department,
E-mail: victoria_dob@mail.ru

Информация об авторе

Виктория Вадимовна Доброва, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой
«Иностранные языки», E-mail: victoria_dob@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДРАМАТИЗАЦИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ СТУДЕНТОВ

© *В.Г. Григорьева, Н.В. Назарова*

Самарский государственный институт культуры
Российская Федерация, 443010, г. Самара, ул. Фрунзе, 167

Поступила в редакцию 27.06.2023

Окончательный вариант 15.08.2023

■ Для цитирования: Григорьева В.Г., Назарова Н.В. Применение технологии драматизации для формирования ценностных ориентиров студентов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 3. С. 87-98. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.7>

Аннотация. Статья посвящена вопросам применения технологии драматизации на занятиях по иностранному языку в целях развития общекультурных, духовно-нравственных ценностей у студентов неязыковых специальностей. Целью данного исследования стало доказать эффективность использования технологии драматизации как средства развития ценностных ориентаций у студентов в процессе изучения иностранного языка. Был проведен обзор и анализ психолого-педагогической и методической литературы по вопросам, связанным с особенностями применения драматизации на занятиях по иностранному языку, а также краткий опрос преподавателей иностранного языка и студентов театрального факультета Самарского института культуры. Результаты опроса были использованы для уточнения наиболее значимых общекультурных ценностей по мнению педагогов и студентов, а также для определения интереса студентов театрального факультета к использованию приема драматизации в ходе изучения иностранного языка. Для подтверждения гипотезы и ее практической реализации был подготовлен театрализованный проект «Галопом по Европам. От Эсхила до Брехта», в котором были задействованы студенты театрального факультета 2-го года обучения. Были сделаны выводы, что дидактический потенциал технологии драматизации не ограничивается исключительно развитием языковых навыков и может быть эффективно использован для формирования ценностных ориентиров студентов.

Ключевые слова: технология драматизации, аксиологический подход, духовно-нравственные и социокультурные ценности студентов, неязыковой вуз.

THE USE OF DRAMATIZATION TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS

© V.G. Grigorieva, N.V. Nazarova

Samara State Institute of Culture
167, Frunze st., Samara, 443010, Russian Federation

Original article submitted 27.06.2023

Revision submitted 15.08.2023

■ For citation: Grigorieva V.G., Nazarova N.V. The use of dramatization technology for the development of students' value orientations. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(3):87–98. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.7>

Abstract. The paper is devoted to the application of dramatization technology in foreign language teaching in order to develop general cultural, spiritual and moral value orientations among students. The purpose of this study was to prove the effectiveness of the use of dramatization technology as a means of developing students' value orientations in the process of learning a foreign language. To study the methods of this pedagogical technology, a review and analysis of psychological, pedagogical and methodological literature was conducted followed by a brief survey among foreign language teachers and students of the Theater Faculty of the Samara Institute of Culture. The results of the survey were used to clarify the most significant cultural values among the interviewees, as well as to determine the interest of the Theater Faculty students in the use of dramatization techniques during the study of a foreign language. To confirm the hypothesis and further practical implementation of the conclusions, a theatrical project "Gallop across Europe. From Aeschylus to Brecht", which involved the 2 year students of the Theater Faculty, was staged. The material for the dramatic production was excerpts from five works of classical foreign literature, which most fully reflected the purpose of the study. It was concluded that the didactic potential of dramatization technology is not limited exclusively to the development of language skills, but can be effectively used for formation of students' value orientations.

Keywords: dramatization technology, axiological approach, spiritual, moral and socio-cultural values of students, non-linguistic university.

Введение

Приобщение к духовно-нравственным и социокультурным ценностям подрастающего поколения представляет собой одно из основополагающих направлений современного образования, что находит документальное подтверждение в законе РФ об образовании [1].

Актуальности аксиологического подхода в образовании и воспитании посвящены труды многих исследователей (И.К. Журавлева, И.Я. Лернера, В.А. Караковского, Н.Д. Никандрова, Н.С. Розова, Л.Э. Комарова, В.В. Ластовки, Н.Г. Набиуллиной и др.). Развитие у студентов духовно-нравственных ориентиров, общечеловеческих и интерсоциальных ценностей, воспитание толерантности, способности взаимодействовать в поликультурной среде является неотъемлемым компонентом формирования универсальных компетенций, закрепленных за дисциплиной «Иностранный язык» в вузе. Не представляет сомнений актуальность использования средств иностранного языка для эффективного и всестороннего развития личности в условиях полилогичности современной культурной парадигмы. В качестве одного из таких методов может выступать технология драматизации на занятиях по иностранному языку.

Объект исследования – учебно-воспитательный процесс обучения иностранному языку в Самарском государственном институте культуры для студентов театрального факультета.

Предмет исследования – использование технологии драматизации на занятиях по иностранному языку для формирования общекультурных ценностных ориентаций студентов.

Цель исследования – доказать эффективность использования данной педагогической технологии как средства приобщения к духовно-нравственным и социокультурным ценностям в процессе изучения иностранного языка.

Актуальность данного исследования обусловлена использованием приемов драматизации не только с целью повышения мотивации обучающихся в плане освоения иностранного языка, но и в первую очередь для реализации воспитательного компонента образовательного процесса, что является одной из важнейших составляющих преподавания иностранных языков. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» рассматривает воспитание как целенаправленную деятельность, ориентированную на создание условий для формирования духовно-нравственной личности, интеграции личности в национальную и мировую культуру, формирования человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества (п. 2, ст. 14 Закона РФ «Об образовании»). Новизна работы заключается в том, что авторами предпринята попытка использовать технологии драматизации на занятиях по иностранному языку именно с целью формирования аксиологических ориентиров, а также личностной и социальной культуры.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и методологическую литературу, а также опыт отечественных и зарубежных педагогов по данному вопросу.
2. Провести опрос среди педагогов СГИК и студентов театрального факультета первого и второго курса очной формы обучения относительно

иерархии общекультурных ценностей и различных видов деятельности, которые могут способствовать развитию данные ценностных ориентиров в ходе изучения иностранного языка.

3. Выявить основные дидактические характеристики технологии драматизации.
4. Обосновать эффективность использования данной технологии на занятиях по иностранному языку в плане развития аксиологической ориентации обучающихся и применить ее в практической деятельности.

Обзор литературы

Аксиологическая направленность в контексте обучения иностранным языкам, особенный интерес к которой появился в научно-педагогической среде на рубеже XX–XXI вв., рассматривается в том числе в работах следующих авторов: Н.Н. Григорьева, Г.И. Железовская, И.А. Мегалова, С.В. Муреева, М.С. Сафина, Л.Б. Якушкина, Е.А. Меньш, Э.Е. Олейник, А.В. Рубцова, И.Н. Кукушкина, В.Ю. Авдышева, Э.А. Блохина, Г.Б. Гевондян [2] и др. Как отмечают исследователи, иностранный язык, являясь дисциплиной базовой части ФГОС, принимает непосредственное участие в системном подходе к образованию, где «обучение и воспитание – два взаимодополняющих процесса, способствующих достижению единого результата» [3; 17], и наряду с прочими предметами формирует жизненные ценности у студентов [4, 5]. «Иноязычный текст может стать источником нравственных ситуаций, ценностей общечеловеческих и терминальных, служить опорой, отправной точкой к обсуждению, анализу и их внутреннему восприятию обучающимися и будет способствовать развитию умения оценивать любое действие, любую ситуацию с нравственных позиций» [6; 157]. Многие авторы констатируют, что аксиологический подход в обучении иностранному языку, являясь частью культурно-воспитательной среды вуза, не только играет немаловажную роль для формирования общечеловеческих ценностей у студентов, но и служит значимым мотивационным фактором, влияющим на эффективность усвоения дидактического материала обучающимися [7; 108]. Ценностные ориентиры представителей иноязычной социокультурной среды зачастую отличаются от социокультурных особенностей среды субъекта, изучающего иностранный язык, или даже противоречат им. Как отмечают исследователи, действительность по-разному представляется в языках, отражая особенности языкового мышления [8, 9]. В связи с этим многие авторы подчеркивают значимость культурно-исторического контекста, позволяющего не только развивать толерантность к существующим различиям, но и понимать исторические корни хотя бы основных ценностных ориентиров данной иноязычной среды [10, 11].

Такой подход поможет в освоении языковых конструкций без внутреннего психологического протеста со стороны обучающегося иностранному языку. Вместе с тем «восприятие учебного материала через соответствующие ценностные ориентиры социокультурной среды играет не последнюю роль в изучении иностранного языка» [12; 141].

Смещение акцента на культурно-воспитательный аспект преподавания иностранного языка, на приобщение обучающихся к общечеловеческой, национальной и иноязычной культуре и ценностям ставит перед педагогом вопрос о выборе наиболее эффективных дидактических и методических приемов.

Нам представляется, что одним из актуальных средств реализации аксиологической направленности обучения иностранному языку является прием драматизации и постановки спектаклей, позволяющий комплексно решать задачи как практического языкового, так и культурно-нравственного, развивающего характера.

Вопросы применения технологий театрализации при обучении иностранному языку в контексте совершенствования языковых навыков, включая продуктивную актуализацию учебного материала, развитие монологической и диалогической речи, аудирования, а также формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, способствование социокультурной адаптации изучающих иностранный язык, освещались в работах М.З. Биболетовой, И.Н. Верещагиной, О.К. Малышевой, В.А. Артемова, А.И. Атарщиковой, Е.Г. Кашиной, А.В. Конышевой, Л.В. Московкина, Т.А. Пырковой, М. Schewe, B. Ölschläger, E. Tselikas, S. Even и многих других отечественных и зарубежных ученых. Многие авторы рассматривают вопросы организации и проведения разного рода коммуникативных игр, в том числе «скетчей» и драматизаций [13], роль драматизации в формировании коммуникативных навыков, в том числе спонтанной речи [14–19], для развития интеллектуальных и творческих способностей личности [20, 21], описывают виды и приемы театральной педагогики [22, 23], особенности фасилитативного метода «драматизации» в обучении учащихся иностранному языку, который позволяет «решить такие важные стратегические задачи образования, как активизация и интенсификация учебного процесса» [24; 46].

Несмотря на то, что в отечественной и зарубежной методической литературе достаточно основательно описана технология использования драматизации на занятиях по иностранному языку, применение данной формы работы для развития духовно-нравственных ориентиров студентов исследовано, на наш взгляд, недостаточно.

На основании изученных литературных источников была выдвинута гипотеза, что дидактический потенциал технологии драматизации не ограничивается исключительно развитием языковых навыков, но может быть эффективно использован для формирования ценностных ориентиров студентов.

Материалы и методы

В целях изучения способов использования драматизации на занятиях по иностранному языку для формирования общекультурных ценностей был проведен обзор и анализ психолого-педагогической и методической литературы по вопросам, касающимся развития аксиологических ориентиров и технологии драматизации на занятиях по иностранному языку. На основании данного анализа был сделан вывод о том, что постановка мини-спектаклей, скетчей на иностранном языке соответствующей тематической направленности может служить эффективным методом духовно-нравственного и культурного развития студентов. Технология драматизации отличается высокой эмоциональной нагрузкой, вовлекает обучающихся в непосредственное действие, превращая их в субъектов, а не объектов образовательного процесса, что повышает уровень овладения знаниями и навыками, приобретенными в ходе постановки. Участие в обучающих спектаклях побуждает студентов отрепетировать социальные роли и поведенческие шаблоны, развивает мышление, творчество при разрешении проблем и принятии решений. Работая в команде, обучающиеся осваивают

навыки вербального и невербального общения, осознают важность моральных ценностей, таких как добро, счастье, дружба, достоинство и прочее.

Для проверки убеждения в значимой роли драматизации в процессе обучения иностранному языку и формирования общекультурных ценностей обучающихся был проведен краткий опрос среди преподавателей иностранного языка и студентов Самарского института культуры. Всего в опросе приняли участие семь преподавателей в должности старшего преподавателя и доцента со стажем работы от 8 до 47 лет, а также 32 студента театрального факультета СГИК первого и второго годов обучения очной формы.

В предложенной преподавателям и студентам анкете содержались актуальные для данного исследования вопросы, связанные с общечеловеческими ценностями, ролью иностранного языка в развитии аксиологических ориентиров обучающихся, а также возможностью использования приема драматизации как способа формирования общекультурных ценностей.

Анкета была представлена следующими вопросами:

1. Проранжируйте следующие ценностные ориентации в зависимости от их значимости (где 1 – наиболее значимая, 7 – наименее значимая):
 - 1) Добро
 - 2) Красота
 - 3) Правда
 - 4) Свобода
 - 5) Любовь
 - 6) Справедливость
 - 7) Толерантность
2. Может ли дисциплина «Иностранный язык» способствовать формированию ценностных ориентаций у студентов?
3. Какие виды учебной деятельности наиболее эффективны при развитии ценностных ориентаций у студентов на занятиях по иностранному языку?
 - 1) Работа с лексикой (фразеологизмы, паронимы и пр.)
 - 2) Чтение художественных или публицистических текстов соответствующего содержания
 - 3) Работа с проектами соответствующей направленности
 - 4) Работа с видеофильмами
 - 5) Проведение дебатов / «круглых столов»
 - 6) Драматизация отрывков художественных произведений соответствующей направленности
4. Какими, по Вашему мнению, дидактическими возможностями обладает драматизация при обучении иностранному языку?
5. Считаете ли Вы, что технология драматизации на занятиях по иностранному языку может способствовать формированию ценностных ориентиров студентов?

Результаты опроса были использованы для уточнения наиболее значимых общекультурных ценностей, по мнению педагогов и студентов, а также для определения интереса студентов театрального факультета к использованию приема драматизации в ходе изучения иностранного языка. Предложения педагогов кафедры относительно использования разных видов деятельности на занятиях по иностранному языку и внедрения приема драматизации в процесс

обучения были взяты за основу при учебном планировании занятий со студентами театрального факультета и реализации аксиологического компонента обучения.

Результаты исследования

Как показал опрос преподавателей иностранного языка и студентов СГИК, тремя наиболее значимыми общечеловеческими ценностями среди преподавателей являются: добро (85 % опрошенных), справедливость (71 %) и свобода (57 %). Среди студентов наиболее важными ценностями признаны: добро (87,5 % опрошенных), красота (78 %) и любовь (62,5 %).

Практически все опрошенные допустили возможность формирования ценностных ориентаций у студентов средствами дисциплины «Иностранный язык» (100 % преподавателей; 93 % студентов).

На основе полученных ответов эффективность различных видов учебной деятельности в данном аспекте можно проранжировать следующим образом:

I. Ответы преподавателей:

1. Работа с проектами советующей направленности.
2. Чтение художественных или публицистических текстов соответствующего содержания.
3. Драматизация отрывков художественных произведений советующей направленности.
4. Проведение дебатов / «круглых столов».
5. Работа с видеофильмами.
6. Работа с лексикой (фразеологизмы, паронимы и пр.).

II. Ответы студентов:

1. Проведение дебатов / «круглых столов». Работа с проектами советующей направленности.
2. Работа с видеофильмами.
3. Драматизация отрывков художественных произведений советующей направленности.
4. Работа с проектами советующей направленности.
5. Чтение художественных или публицистических текстов соответствующего содержания.
6. Работа с лексикой (фразеологизмы, паронимы и пр.).

Отвечая на вопрос «Какими, по Вашему мнению, дидактическими возможностями обладает драматизация при обучении иностранному языку?», подавляющее большинство преподавателей отметили ее роль в формировании языковых навыков, особенно фонетических, навыков монологической и диалогической речи.

Все опрошенные ответили утвердительно относительно возможности применения технологии драматизации на занятиях по иностранному языку для формированию ценностных ориентиров студентов.

В целях подтверждения гипотезы и дальнейшей практической реализации выводов был подготовлен театрализованный проект «Галопом по Европам. От Эсхила до Брехта», в котором были задействованы студенты театрального факультета второго года обучения. Материалом для драматической постановки послужили отрывки из пяти художественных произведений классики зарубежной литературы, которые наиболее полно, на наш взгляд, отражали цель

исследования. Следует отметить, что выбор литературного материала является важным аспектом данного вида деятельности.

С одной стороны, это должна быть прежде всего увлекательная история, вызывающая интерес и предоставляющая возможность погружения в языковую среду, то есть в языковую практику. Театрализованная постановка позволяет студентам раскрепоститься, перевоплотившись в того или иного персонажа литературного произведения, что создает благоприятные условия для развития навыков общения на иностранном языке, употребления новых речевых единиц, увеличения словарного запаса. Практический опыт применения драматических технологий на занятиях по иностранному языку показывает, что усвоение лексического материала происходит быстрее, чем при традиционном изучении новой лексики.

С другой стороны, литературное произведение должно способствовать формированию ценностных установок у студентов, позволяя развивать навык социального общения, навык работы в команде, расширяя кругозор, вырабатывая активную жизненную позицию, а также воспитывая личность, способную проявлять сопричастность происходящему, быть толерантным, гибким, вести диалог.

Именно поэтому выбор пал на произведения таких авторов, как Эсхил, Брехт, Шекспир, так как, по мнению постановщиков, акцент в их драматургическом материале делается на проникновение во внутренний мир героев, на изображение скрытых от глаз межличностных взаимоотношений, на описание ситуаций, в которых персонаж поставлен в условия морального выбора, что непосредственно влияет на гуманитарное и гуманистическое развитие личности читателя или зрителя.

На занятие, на котором студенты театрального факультета показывали свой театральный проект, были приглашены педагоги кафедры, а также студенты первого курса театрального факультета. По завершении мини-спектакля студенты приняли активное участие в работе круглого стола, на котором обсуждались вопросы, связанные с содержанием пьес, с их морально-этической концепцией и мотивационно-личностными аспектами. Таким образом, подобное наглядное осмысление тех или иных культурологических явлений позволяет понять основные ценностные ориентиры носителей разных эпох и культур, способствует развитию межкультурной компетенции средствами иностранного языка, становлению толерантности по отношению к представителям как своего народа, так и иных культур, а также пересмотру ценностных установок.

Обсуждение и заключение

По результатам постановки было снято творческое видео. Результаты педагогического эксперимента были также представлены студентами на конкурсе презентаций на английском языке *Values in the Changing World*, который проводился кафедрой педагогики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного Самарского государственного технического университета.

Таким образом, выбор театральных технологий в обучении студентов обусловлен в числе прочего эффективностью данного вида учебной деятельности для развития духовно-нравственных ориентиров у студентов, общечеловеческих и интерсоциальных ценностей, воспитания толерантности, способности взаимодействовать в поликультурной среде. Не представляет сомнений актуальность и целесообразность использования средств иностранного языка для эффективного и всестороннего развития личности в условиях полилогичности современной культурной парадигмы.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ // СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 20.06.2023).
2. Кукушкина И.Н., Авдышева В.Ю., Блохина Э.А., Гевондян Г.Б. Педагогические условия для формирования толерантности в системе общекультурных ценностей // Молодёжь, наука, инновации: актуальные вопросы современности: сборник статей Международной научно-практической конференции. Пенза, 07 мая 2021 г. – Пенза: Наука и Просвещение, 2021. – С. 113–116.
3. Давыдова Е.А. Технология воспитания духовно-нравственных ценностей личности в обучении иностранному языку // Педагогический поиск. – 2021. – № 9. – С. 16–21.
4. Симонова Н.Н. О формировании системы жизненных ценностей на занятиях иностранного языка // Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход – 2021: материалы Международной научно-практической конференции. Барнаул, 25 июня 2021 г. – Барнаул: Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, 2021. – С. 168–170.
5. Арсеньева Е.А. Духовные ценности как неотъемлемая составляющая образовательно-го процесса в вузе // Современные тенденции языкового образования: опыт, проблемы, перспективы: сборник статей участников II Международной научно-практической конференции. Арзамас, 23 марта 2020 г. – Арзамас: Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского». – 2020. – С. 10–16.
6. Васкина Е.А. Обучение иностранным языкам – одно из средств формирования нравственных ценностей обучающихся // Научный дайджест Восточно-Сибирского института МВД России. – 2020. – № 5 (8). – С. 152–158.
7. Васильева И.В. Воспитательный потенциал иностранного языка в неязыковом вузе // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2020: Сборник трудов III Международного научно-технического форума. В 10 т. Рязань, 04–06 марта 2020 г. / Под общ. ред. О.В. Миловзорова. Т. 9. – Рязань: Инд. предпр. Коняхин Александр Викторович, 2020. – С. 107–111.
8. Мжельская О.К. Иностранный язык как средство передачи материальных и духовных ценностей // Вестник Тюменского государственного института культуры. – 2020. – № 3 (17). – С. 34–37.
9. Пушкарева И.А. Педагогические условия организации работы с профессионально ориентированным текстом в процессе обучения иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2021. – Т. 18, № 1. – С. 71–86.
10. Костенко И.Ю. Использование страноведческого компонента в формировании иноязычной коммуникативной компетенции // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы: Сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Минск, 24 марта 2022 г. / Редколл.: Е.И. Суббота, Е.В. Тарасова, С.А. Бородич [и др.]. – Минск: УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2022. – С. 66–67.
11. Брыксина И.Е. Межкультурное обучение на занятиях по французскому языку как второму иностранному после английского // Язык и культура. – 2020. – № 49. – С. 186–198. – DOI 10.17223/19996195/49/12.
12. Мишота И.Ю. Особенности аксиологического подхода в преподавании иностранных языков в современных условиях // Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения. – 2017. – С. 138–145.
13. Исамулаева Ю.А. «Скетч» и драматизация как наиболее эффективные методы группового общения при формировании коммуникативных умений студентов на занятиях по

- иностранным языку // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 1. – С. 27.
14. *Kholiyor M., Khidirova K.* The Use Of Drama Techniques As An Effective Learning Tool In ELT. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*. 2021. Vol. 03. Issue 05–44. Pp. 235–239.
 15. *Holman C.* Theatre as a Means for Teaching a Second Language. *GATESOL Journal*. 2022. Vol. 32. Issue 2. Pp. 67–75. <https://www.semanticscholar.org/paper/Theatre-as-a-Means-for-Teaching-a-Second-Language-Holman/f115bb466728a8f3adc54cf2ccb97773e67ac340> (accessed May 21, 2023).
 16. *Зайцева С.С.* Эффективные формы драматизации в обучении иностранным языкам // Государство и право в изменяющемся мире: конвергенция частных и публичных интересов: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород, 26 марта 2020 г. – Нижний Новгород: Автор, 2021. – С. 349–352.
 17. *Çulha M.* The Effect of Creative Drama on Student Success and Speaking Skill in Foreign Language Teaching. *International Technology and Education Journal*. 2021. Vol. 4. No. 2. Pp. 52–64. <https://itejournal.com/articles/the-effect-of-creative-drama-on-student-success-and-speaking-skill-in-foreign-language-teaching> (accessed May 22, 2023).
 18. *Kumar T., Qasim A., Bahareen S., Akhter M., Shah H.* Improving EFL students' speaking proficiency and self-confidence using drama technique. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2022. Vol. 17. Issue 2. Pp. 372–383. <https://un-pub.eu/ojs/index.php/cjes/article/view/6813> (accessed June 22, 2023).
 19. *Marfuah J., Patmasari A.* The Effect of Using Drama Technique towards the Students' Speaking Accuracy, Fluency, and Comprehensibility. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies on Humanities*. 2020. Vol. 3. Issue 1. Pp. 97–109. https://pdfs.semanticscholar.org/f6a0/b2d157d083537c159110347d43c403e7f4f2.pdf?_gl=1*y6d7sn*_ga*NjE3NjE3MTMxLjE2ODIyNjMwNDg.*_ga_H7P4ZT52H5*MTY4MjI2MzA0OC4xLjEuMTY4MjI2NDE3Ni4wLjAuMA (accessed June 25, 2023).
 20. *Нестерова О.Ф.* Драматизация как способ познания и обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Наукосфера. – 2022. – № 10–2. – С. 103–108.
 21. *Dimnjašević I.* The benefits of drama education in lower elementary school. 2020. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-benefits-of-drama-education-in-lower-elementary-Dimnjašević/4b4b47dea7bf817fd94892700f122f6aa4c89510> (accessed June 27, 2023).
 22. *Bessadet L.* Drama-Based Approach in English Language Teaching. *Arab World English Journal (AWEJ)*. 2022. Vol. 13. No. 1. Pp. 98–107. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4086137 (accessed May 21, 2023).
 23. *Шабалина С.В.* Драматизация и взаимосвязанное обучение иностранному языку // Научный поиск в современном мире: традиции и инновации: Материалы XII Международной научно-практической конференции преподавателей высших учебных заведений. Балашиха, 27 ноября 2020 г. – Балашиха: Российский государственный аграрный заочный университет, 2020. – С. 300–305.
 24. *Кузема Т.Б.* Фасилитативный метод «драматизация» в обучении учащихся иностранному языку // Роль психолого-педагогических исследований в инновационном развитии общества: сборник статей Международной научно-практической конференции. Таганрог, 15 апреля 2022 г. – Уфа: Аэтерна, 2022. – С. 45–47.

References

1. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii. Federal'nyy zakon RF ot 29.12.2012 № 273-FZ [About education in the Russian Federation. Federal Law of the Russian Federation No. 273-FZ of 29.12.2012]. *SPS Konsul'tantPlyus*. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (accessed June 20, 2023).

2. Kukushkina I.N., Avdysheva V.Yu., Blokhina E.A., Gevondyan G.B. Pedagogicheskiye usloviya dlya formirovaniya tolerantnosti v sisteme obshchekul'turnykh tsennostey [Pedagogical conditions for the formation of tolerance in the system of general cultural values]. *Molodëzh', nauka, innovatsii: aktual'nyye voprosy sovremennosti: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Penza, 07 maya 2021 g.* Penza: Nauka i Prosveshcheniye Publ., 2021. Pp. 113–116.
3. Davydova E.A. Tekhnologiya vospitaniya dukhovno-nravstvennykh tsennostey lichnosti v obuchenii inostrannomu yazyku [Technology of education of spiritual and moral values of the individual in teaching a foreign language]. *Pedagogicheskiy poisk*. 2021. No. 9. Pp. 16–21.
4. Simonova N.N. O formirovanii sistemy zhiznennykh tsennostey na zanyatiyakh inostrannogo yazyka [On the formation of a system of life values in foreign language classes]. *Sovremennoye gumanitarnoye nauchnoye znaniye: mul'tidistsiplinarnyy podkhod – 2021: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Barnaul, 25 iyunya 2021 g.* Barnaul: Altayskiy gosudarstvennyy tekhnicheskiiy universitet im. I.I. Polzunova, 2021. Pp. 168–170.
5. Arsen'yeva E.A. Dukhovnyye tsennosti kak neot'yemlemaya sostavlyayushchaya obrazovatel'nogo protsesssa v vuze [Spiritual values as an integral component of the educational process at the university]. *Sovremennyye tendentsii yazykovogo obrazovaniya: opyt, problemy, perspektivy: sbornik statey uchastnikov II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Arzamas, 23 marta 2020 g.* Arzamas: Arzamasskiy filial FGAOU VO "Natsional'nyy issledovatel'skiy Nizhegorodskiy gosudarstvennyy universitet im. N.I. Lobachevskogo, 2020. Pp. 10–16.
6. Vaskina E.A. Obucheniye inostrannym yazykam – odno iz sredstv formirovaniya нравstvennykh tsennostey obuchayushchikhsya [Teaching foreign languages is one of the means of forming moral values of students]. *Nauchnyy daydzhest Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii*. 2020. No. 5 (8). Pp. 152–158.
7. Vasil'yeva I.V. Vospitatel'nyy potentsial inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze [Educational potential of a foreign language in a non-linguistic university]. *Sovremennyye tekhnologii v nauke i obrazovanii – STNO-2020: Sbornik trudov III Mezhdunarodnogo nauchno-tekhnicheskogo foruma. V 10 t. Ryazan', 04–06 marta 2020 g. Pod obshch. red. O.V. Milovzorova. T. 9. Ryazan': Ind. predpr. Konyakhin Aleksandr Viktorovich Publ., 2020. Pp. 107–111.*
8. Mzhe'skaya O.K. Inostranny yazyk kak sredstvo peredachi material'nykh i dukhovnykh tsennostey [Foreign language as a means of transmitting material and spiritual values]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*. 2020. No. 3 (17). Pp. 34–37.
9. Pushkareva I.A. Pedagogicheskiye usloviya organizatsii raboty s professional'no oriyentirovannym tekstem v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [Pedagogical conditions for the organization of work with professionally oriented text in the process of teaching a foreign language]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki*. 2021. Vol. 18. No. 1. Pp. 71–86.
10. Kostenko I.Yu. Ispol'zovaniye stranovedcheskogo komponenta v formirovanii inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii [The use of the regional component in the formation of foreign language communicative competence]. *Prepodavaniye inostrannykh yazykov v polikul'turnom mire: traditsii, innovatsii, perspektivy: Sbornik statey IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Minsk, 24 marta 2022 g. Redkoll.: E.I. Subbota, E.V. Tarasova, S.A. Borodich [I dr.]. Minsk: UO «Belorusskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet imeni Maksima Tanki», 2022. Pp. 66–67.*
11. Bryksina I.E. Mezhekul'turnoye obucheniye na zanyatiyakh po frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu posle angliyskogo [Intercultural learning in French classes as a second foreign language after English]. *Yazyk i kul'tura*. 2020. No. 49. Pp. 186–198. DOI 10.17223/19996195/49/12.
12. Mishota I.Yu. Osobennosti aksiologicheskogo podkhoda v prepodavanii inostrannykh yazykov v sovremennykh usloviyakh [Features of the axiological approach in teaching foreign languages in modern conditions. Bulletin of the Russian State University]. *Vestnik RGGU. Seriya: Politologiya. Istoriya. Mezhdunarodnyye otnosheniya*. 2017. Pp. 138–145.
13. Isamulayeva Yu.A. "Sketch" i dramatizatsiya kak naiboleye effektivnyye metody gruppovogo obshcheniya pri formirovanii kommunikativnykh umeniy studentov na zanyatiyakh po

- inostrannomu yazyku ["Sketch" and dramatization as the most effective methods of group communication in the formation of students' communicative skills in foreign language classes]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020. No. 1. Pp. 27.
14. *Kholiyor M., Khidirova K.* The Use Of Drama Techniques As An Effective Learning Tool In ELT. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*. 2021. Vol. 03. Issue 05–44. Pp. 235–239.
 15. *Holman C.* Theatre as a Means for Teaching a Second Language. *GATESOL Journal*. 2022. Vol. 32. Issue 2. Pp. 67–75. <https://www.semanticscholar.org/paper/Theatre-as-a-Means-for-Teaching-a-Second-Language-Holman/f115bb466728a8f3adc54cf2ccb97773e67ac340> (accessed May 21, 2023).
 16. *Zaytseva S.S.* Effektivnyye formy dramatizatsii v obuchenii inostrannym yazykam [Effective forms of dramatization in teaching foreign languages]. *Gosudarstvo i pravo v izmenyayushchemsya mire: konvergentsiya chastnykh i publichnykh interesov: Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Nizhniy Novgorod, 26 marta 2020 g.* Nizhniy Novgorod: Avtor Publ., 2021. Pp. 349–352.
 17. *Çulha M.* The Effect of Creative Drama on Student Success and Speaking Skill in Foreign Language Teaching. *International Technology and Education Journa*. 2021. Vol. 4. No. 2. Pp. 52–64. <https://itejournal.com/articles/the-effect-of-creative-drama-on-student-success-and-speaking-skill-in-foreign-language-teaching> (accessed May 22, 2023).
 18. *Kumar T., Qasim A., Bahareen S., Akhter M., Shah H.* Improving EFL students' speaking proficiency and self-confidence using drama technique. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2022. Vol. 17. Issue 2. Pp. 372–383. <https://un-pub.eu/ojs/index.php/cjes/article/view/6813> (accessed June 22, 2023).
 19. *Marfuah J., Patmasari A.* The Effect of Using Drama Technique towards the Students' Speaking Accuracy, Fluency, and Comprehensibility. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies on Humanities*. 2020. Vol. 3. Issue 1. Pp. 97–109. https://pdfs.semanticscholar.org/f6a0/b2d157d083537c159110347d43c403e7f4f2.pdf?_gl=1*y6d7sn*_ga*NjE3NjE3MTMxLjE2ODIyNjMwNDg.*_ga_H7P4ZT52H5*MTY4MjI2MzA0OC4xLjEuMTY4MjI2NDE3Ni4wLjAuMA (accessed June 25, 2023).
 20. *Nesterova O.F.* Dramatizatsiya kak sposob poznaniya i obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze [Dramatization as a way of learning and teaching a foreign language in a non-linguistic university]. *Naukosfera*. 2022. No. 10–2. Pp. 103–108.
 21. *Dimnjašević I.* The benefits of drama education in lower elementary school. 2020. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-benefits-of-drama-education-in-lower-elementary-Dimnjašević/4b4b47dea7bf817fd94892700f122f6aa4c89510> (accessed June 27, 2023).
 22. *Bessadet L.* Drama-Based Approach in English Language Teaching. *Arab World English Journal (AWEJ)*. 2022. Vol. 13. No. 1. Pp. 98–107. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4086137 (accessed May 21, 2023).
 23. *Shabalina S.V.* Dramatizatsiya i vzaimosvyazannoye obucheniye inostrannomu yazyku [Dramatization and interrelated teaching of a foreign language]. *Nauchnyy poisk v sovremennom mire: traditsii i innovatsii: Materialy XII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii prepodavateley vysshikh uchebnykh zavedeniy. Balashikha, 27 noyabrya 2020 g.* Balashikha: Rossiyskiy gosudarstvennyy agrarnyy zaochnyy universitet, 2020. Pp. 300–305.
 24. *Kuzema T.B.* Fasilitativnyy metod "dramatizatsiya" v obuchenii uchashchikhsya inostrannomu yazyku [The facilitative method of "dramatization" in teaching students a foreign language]. *Pol' psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy v innovatsionnom razvitii obshchestva: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Taganrog, 15 aprelya 2022 g.* Ufa: Aeterna Publ., 2022. Pp. 45–47.

Информация об авторах

В.Г. Григорьева, доцент кафедры «Культурология, музеология и искусствоведение», Самара, Российская Федерация. E-mail: vggrigorieva@mail.ru

Н.В. Назарова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Культурология, музеология и искусствоведение», Самара, Российская Федерация. E-mail: natvm@rambler.ru

Information about the authors

V. G. Grigor'yeva, Associate Professor of Cultorology, Museology and Art Studies Department, Samara, Russian Federation. E-mail: vggrigorieva@mail.ru

N. V. Nazarova, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Cultorology, Museology and Art Studies Department, Samara, Russian Federation. E-mail: natvm@rambler.ru

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ MIRO НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

© *Н.Н. Шекшаева*

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва
Российская Федерация, 430005, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68

Поступила в редакцию 27.08.2023

Окончательный вариант 24.09.2023

■ Для цитирования: Шекшаева Н.Н. Опыт применения онлайн-платформы MIRO на практических занятиях студентов по дисциплине «Основы инновационной инженерной деятельности» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 3. С. 99-110. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.8>

Аннотация. Поднята проблема привлечения внимания поколения Z (зуммеров) к изучению образовательной программы. Автор приводит аргументы в пользу использования цифровых сервисов в обучении для активизации внимания к изучаемому предмету, а также формирования компетенции – способности решать профессиональные задачи с применением информационно-коммуникационных технологий. Представлен перечень цифровых сервисов, работающих на территории РФ. Дан анализ научной литературы в зарубежных и отечественных журналах о применении онлайн-платформы MIRO в образовательной практике. Представлен опыт использования онлайн-платформы MIRO в качестве цифрового средства обучения для организации групповой и индивидуальной работы при изучении дисциплины «Основы инновационной инженерной деятельности» (ОИИД) в Мордовском государственном университете имени Н.П. Огарёва в условиях аудиторного и самостоятельного обучения. Показано содержание дисциплины ОИИД для направления 23.03.03 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» в соответствии с ФГОС ВО. Описывается разработанный комплекс из 9 практических работ в MIRO по дисциплине «Основы инновационной инженерной деятельности», которые проводятся в форме деловой игры «Фирма», а также опыт выполнения этих работ студентами. Практика использования MIRO в обучении ОИИД показала, что онлайн-платформа доступна для педагогов и студентов, материалы для обучения легко размещаются на платформе, сложностей в использовании не возникало ни у студентов, ни у преподавателя. Отмечается более высокая заинтересованность в выполнении практических работ по ОИИД в MIRO в отличие от бумажного носителя и повышение успеваемости студентов по данной дисциплине. Практическая значимость данного исследования заключается в популяризации использования цифровых сервисов в учебном процессе.

Ключевые слова: основы инновационной инженерной деятельности, MIRO, поколение Z, цифровые сервисы, практические работы, деловая игра «Фирма», проектное обучение.

Благодарности: Автор выражает благодарность анонимным рецензентам данной статьи за проделанную работу. Отдельную глубокую благодарность и уважение автор выражает заслуженному деятелю науки Республики Мордовия, своему научному руководителю, учителю и наставнику Н.И. Наумкину за научный консалтинг.

APPLICATION OF SERVICE MIRO IN PRACTICAL CLASS OF FUNDAMENTALS OF INNOVATIVE ENGINEERING

© *N.N. Shekshaeva*

Ogarev Mordovia State University

68, Bolshevistskaya st., 430005, Saransk, Republic of Mordovia, Russian Federation

Original article submitted 27.08.2023

Revision submitted 24.09.2023

■ For citation: Shekshaeva N.N. Application of service MIRO in practical class of Fundamentals of Innovative Engineering. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(3):99–110. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.8>

Abstract. The paper raises the problem of attracting the attention of generation Z (buzzers) to the study of the educational program. The author argues in favor of the use of digital services in education to enhance attention to the subject being studied, as well as the formation of competence - the ability to solve professional problems using information and communication technologies. A list of digital services operating on the territory of the Russian Federation is presented. The analysis of scientific literature in foreign and domestic journals on the use of the MIRO online platform in educational practice is described. The paper is devoted to the presentation of the experience of using the MIRO online platform as a digital learning tool for organizing group and individual work in the study of the discipline "Fundamentals of Innovative Engineering" (FIE) at N. P. Ogarev Mordovian State University in classroom and self-study. The content of the FIE discipline for the specialty "Operation of transport and technological machines and complexes" is shown in accordance with the Federal State Educational Standard of higher education. The paper describes the developed set of 9 practical works in MIRO in the discipline "Fundamentals of innovative engineering activities" which are carried out in the form of a business game "A Firm", as well as the experience of performing these works by students. The practice of using MIRO in teaching FIE has shown that the online platform is accessible to teachers and students, the learning materials are easily placed on the platform, and neither students nor teachers had any difficulties in using it. There is a higher interest in performing practical work on FIE in MIRO, in contrast to paper media, and in improving student performance in this discipline. The practical significance of this study lies in the popularization of the use of digital services in the educational process.

Keywords: fundamentals of innovative engineering activities, MIRO, generation Z, digital services, practical work, business game "Firm", project training.

Acknowledgments: The authors of the article express their gratitude to the anonymous reviewers of this article for the work done. The author expresses special deep gratitude and respect to the Honored Scientist of the Republic of Mordovia, her supervisor, teacher and mentor Naumkin N.I. for scientific consulting.

Введение

Сегодня использование цифровых сервисов в образовательных целях набирает все большую популярность, а применение их в педагогической деятельности становится показателем профессиональной компетентности преподавателя [1]. Цифровые сервисы позволяют привлечь внимание студентов к изучению предмета, мотивируют к активной познавательной деятельности, позволяют качественно реализовать геймификацию обучения. Когда студент выполняет, например, аудиторную практическую работу в каком-либо цифровом сервисе, активизируются все виды внимания: слуховое, зрительное, эмоциональное, интеллектуальное, непроизвольное, произвольное и послепроизвольное. Концентрация внимания сейчас особенно актуальна, так как сегодняшние студенты из цифровой эпохи, по теории поколений Нейла Хоува и Вильяма Штрауса, относятся к поколению Z (зумеры). Поколение Z не будет учиться без интереса, гаджеты и компьютеры – часть их жизни, их постоянно окружает большой поток информации, им свойственны клиповое (поверхностное) мышление (быстрота мыслительных процессов, восприятие информации короткими форматами) и низкая концентрация внимания. Поколению Z нужны знания для реализации конкретных задач, поэтому сегодня активно внедряются в образовательный процесс проектное обучение, геймификация, применяются цифровые сервисы в обучении. Существует много разных цифровых сервисов, которые используются в обучении студентов. Некоторые популярные сервисы из-за политических событий прекратили свою работу на территории РФ, однако существуют аналоги. Разумеется, большинство цифровых сервисов платные, но многие имеют бесплатные тарифы с ограниченными возможностями, которых бывает достаточно для образовательных целей. Приведем примеры нескольких цифровых сервисов, работающих в России и доступных преподавателям для работы: образовательные платформы (Moodle, Googleclassroom, MOOK); сервисы для опросов (GoogleForms, MSForms, Survio, OnlineTestPad, Anketolog, Функционал, FormDesigner, QuetionStar); документы и таблицы для совместной работы (GoogleDocs, MicrosoftExcel, Word); ментальные карты (Mindmeister, Lucidchart); планировщики задач для работы над проектами (Asana, YouGile, WEEEEK, Kaiten, Wrike, Kanbanchi); совместные онлайн-доски (MIRO, Ziteboard, Witeboard, sBoard, BitPaper, Stormboard, Fresco, WhiteboardFox, Mural, Conceptboard). MIRO – наиболее популярный сервис для совместной работы с визуализацией в реальном времени. И хотя в марте 2022 года компания объявила об уходе из России, сервис продолжает работать, но появились сложности с оформлением платной подписки. Осваивая новые сервисы для усовершенствования преподавания дисциплины «Основы инновационной инженерной деятельности» (ОИИД), мы остановились на онлайн-доске MIRO.

Цель исследования: представление опыта использования онлайн-платформы MIRO в качестве цифрового средства обучения для организации групповой и индивидуальной работы при изучении дисциплины «Основы инновационной инженерной деятельности» в Мордовском государственном университете имени Н.П. Огарёва в условиях аудиторного и самостоятельного обучения.

Обзор литературы

MIRO используется для командной работы над проектами [2], в образовательных целях репетиторами при изучении иностранных языков [3], при использовании методов поиска решений, таких как «Дизайн-мышление» [4, 5], мозговой штурм [6]; при виртуальных конференциях и вебинарах [7]; на практических занятиях по подготовке магистров физической культуры [8], в менеджменте [9]. В своем исследовании авторы [10] повествуют о том, что «инструменты платформы MIRO позволяют эффективно вовлекать в проекты, мероприятия, другую интерактивную работу студентов, проходящих практическую подготовку в организации или на предприятии». В Кемеровском государственном университете при создании авторской ДПП ПК «Цифровые технологии в работе преподавателей» освоение интерактивных досок (MIRO, Jamboard, Padlet) формирует выделенную цифровую компетенцию «создавать интерактивный учебный контент» [11]. Интересен тот факт, что цифровые средства обучения коснулись и музыкального образования, некоторые исследователи [12] также применяют MIRO для обучения учителей музыки при освоении и контроле знаний по теоретическим дисциплинам. Есть авторы [13], которые считают, что «доска MIRO также может стать альтернативой или прекрасным дополнением к интерактивным учебникам, которые, вероятнее всего, начнут появляться на рынке образовательных продуктов в ближайшее время». Исследователи Уральского федерального университета имени первого президента России Б.Н. Ельцина рассматривают доску MIRO с точки зрения коммуникационно-образовательного взаимодействия, которое представлено четырьмя видами коммуникаций: педагогическими, образовательными, технологическими и дидактическими коммуникациями [14].

Материалы и методы

Теоретические методы: анализ и описание опыта использования онлайн-платформы MIRO в учебном процессе различными авторами в публикациях зарубежных и отечественных научных журналов; анализ нормативных источников информации (Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»; Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»; Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»), который подтвердил актуальность темы исследования.

Эмпирические методы: подготовка заданий в MIRO к практическим работам в рамках деловой игры «Фирма»; наблюдение и оценка результатов педагогических действий.

Результаты исследования

Содержание дисциплины ОИИД для направления 23.03.03 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» в соответствии с ФГОС ВО представлено в таблице. Лекционный курс состоит из изучения следующих разделов:

Содержание дисциплины ОИИД для направления 23.03.03 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» в соответствии с ФГОС ВО

Формируемая компетенция	Индикаторы	Уровни			Модули и темы	Текущий контроль
		Низкий: частично знает	Средний: знает	Высокий: знает и умеет применять		
Способность использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК-4 по ФГОС ВО)	Знать: интеллектуальные права на РИД и СИ; методику проведения патентных исследований				Основы интеллектуального права. Государственная политика в сфере интеллектуального права. Общие положения. Институты интеллектуального права. Институт патентного права. Патентные права. Субъекты и объекты патентного права. Государственная регистрация ОИП. Управление объектами интеллектуального права. Основы патентных исследований. Общие положения. Патентная информация. Методические основы патентных исследований.	Выполнение практических работ в MIPO. Оформление документов на регистрацию ОИП в РФ. Тестирование в ЭИОС. Отчет о деловой игре «Фирма» в виде презентации или storytelling. Ответы на контрольные вопросы.
	Уметь: оформлять заявочные материалы на регистрацию ОИП в РФ и выдачу охранных документов на ОИП	Низкий: частично умеет	Средний: умеет	Высокий: уверенно применяет полученные знания на практике		
	Владеть: умением добывать необходимую информацию; умением проводить патентные и непатентные исследования с использованием Интернета (базы данных ФИПС и базы данных международных патентных ведомств; других информационных ресурсов) и информации на бумажных носителях (бюллетени ФИПС, реферативные журналы, справочная литература и т. д.)	Низкий: частично владеет	Средний: владеет навыками	Высокий: уверенно владеет навыками		
Способность анализировать передовой научно-технический опыт и тенденции транспортно-технологических машин и оборудования (ПК-18 по ФГОС ВО)	Знать: общую методологию решения научно-технических задач	Низкий: частично знает	Средний: знает	Высокий: знает и умеет применять	Основы инновационной деятельности. Введение в ОИД. Основные понятия инноватики (инновационная система, ее структура и характеристика компонентов). Инновационная система – инструментарий технического прогресса. Инновационная деятельность и ее виды. Классификация инноваций. Основы инженерного творчества. Введение в ОИТ. Изобретательские задачи и их классификация. Системность, понятие технических систем. Этапы развития технических систем. Законы развития технических систем. Методы инженерного творчества. Теория решения изобретательских задач.	Тестирование в ЭИОС. Командное решение проблемы с помощью методов активизации мышления в рамках работы «Фирмы». Выполнение практических работ в MIPO. Отчет о деловой игре «Фирма» в виде презентации или storytelling. Ответы на контрольные вопросы.
	Уметь: видеть производственные проблемы и анализировать их; использовать эвристические приемы для разработки новых технических решений	Низкий: частично умеет	Средний: умеет	Высокий: уверенно применяет полученные знания на практике		
	Владеть: умением пользоваться методологией решения изобретательских задач	Низкий: частично владеет	Средний: владеет навыками	Высокий: уверенно владеет навыками		

- основы инновационной деятельности – студенты знакомятся с важностью этой деятельности на международном и всероссийском, региональном, производственном уровнях, на современных государственных позициях, с возможностями реализации такой деятельности;
- основы инженерного творчества – студенты приходят к пониманию, что творческие (технические) способности можно развивать, и знакомятся с инструментами их развития (эвристические методы, ТРИЗ);
- основы интеллектуальной собственности – студенты узнают о том, что любой результат творческой деятельности человека подлежит юридической охране, изучают виды такой охраны, сроки, условия и другие подробности.

Еще один раздел дисциплины – основы патентных исследований – изучается на практических занятиях. Практические занятия проводятся в форме деловой игры «Фирма» – по сути это командная работа над проектом, которая детально описана в наших работах [15, 16]. В «Фирме» команда из 5–6 студентов работает над проектом усовершенствования технического объекта в области направления обучения; в работе [16] мы приводим список проблем по направлениям обучения, с которыми работают студенты.

Используя онлайн-платформу MIRO, студенты имеют возможность работать над проектом совместно не только на аудиторных практических занятиях, но и удаленно при выполнении самостоятельной работы. Это стало особенно важно и удобно, так как ровно половина учебной нагрузки для изучения дисциплины посвящена самостоятельному изучению студентами очной формы обучения.

Мы адаптировали MIRO под разработанную ранее методику обучения дисциплине ОИИД. В MIRO бесплатно можно создать три бесконечные доски. Мы выделяем отдельную доску для каждой академической группы: так как обучение дисциплине ОИИД длится семестр, а в семестре проходят обучение этой дисциплине у преподавателя 1–2 группы, то бесплатной версии достаточно. На доске для каждой практической работы преподаватель создает Frame, или «рамку», внутри которой размещает задания. Всего практических работ 9, темы следующие: 1. Формирование команды; 2. Выбор и обоснование темы проекта; 3. Выбор источников информации и анализ литературы по проблеме исследования; 4. Проведение патентного поиска в реферативных базах ФИПС; 5. Решение проблемы исследования с помощью методов активизации творческого мышления, ТРИЗ, АРИЗ; 6. Определение индекса классификационных рубрик; 7. Оценка технического уровня объекта исследования; 8. Анализ новизны объекта техники; 9. Презентация проекта. Так на одной доске получается 8 рамок, внутри которых выполнены практические работы, а 9-я работа – презентация проекта – выполняется с помощью функции в MIRO демонстрации «рамки» всех выполненных работ, показывая которые, команда защищает свой проект. Все выполненные работы можно выгрузить в pdf, csv, jpeg форматах. Все рамки выделяются по цветной заливке, им дается название темы работы или даты занятия. Задания на практические работы размещаются внутри рамок в виде стикеров с каким-либо текстом, канбан-доски, таблицы, схемы, ментальных карт. Преподаватель может отслеживать процесс выполнения работы, оставлять комментарии, замечания, добавлять смайлики, команда может общаться в чате.

Первая практическая работа «Формирование команды» разработана как работа в Miro со стикерами (рис. 1), на которых студентам даются следующие задачи. На стикере с номером 1 «Объединение в группу» размещена ссылка на тест «Ваша роль в деловой игре» (google forms), перейдя по которой студенты проходят тест; по его итогам преподаватель делит группу на команды-фирмы. На 2-м стикере «Выбор лидера» студенты проходят экспресс-тест, где размещаются пять фигур (квадрат, треугольник, прямоугольник, круг и зигзаг), предварительно закрытых от их глаз, которые нужно расставить в порядке предпочтения. Первая фигура дает возможность определить главные черты характера и особенности поведения, остальные фигуры – модуляторы ведущей линии поведения, а последняя фигура указывает на форму личности, взаимодействие с которой вызывает наибольшие трудности. По результатам теста преподаватель может скорректировать состав команды и выбрать «генерального директора». 3-й стикер – «Выбор объекта исследования», он напрямую связан с направлением обучения и профилем. «Фирма» выбирает объект с помощью командной работы методом мозговой атаки. 4-й стикер – «Разработка фирменного наименования». Студенты предлагают варианты фирменного наименования на созданных новых стикерах, затем каждый член команды должен проголосовать за предложенный другим членом команды вариант, оставив смайлик на стикере, – так выбирается фирменное наименование на стикере, набравшее большинство смайлов.

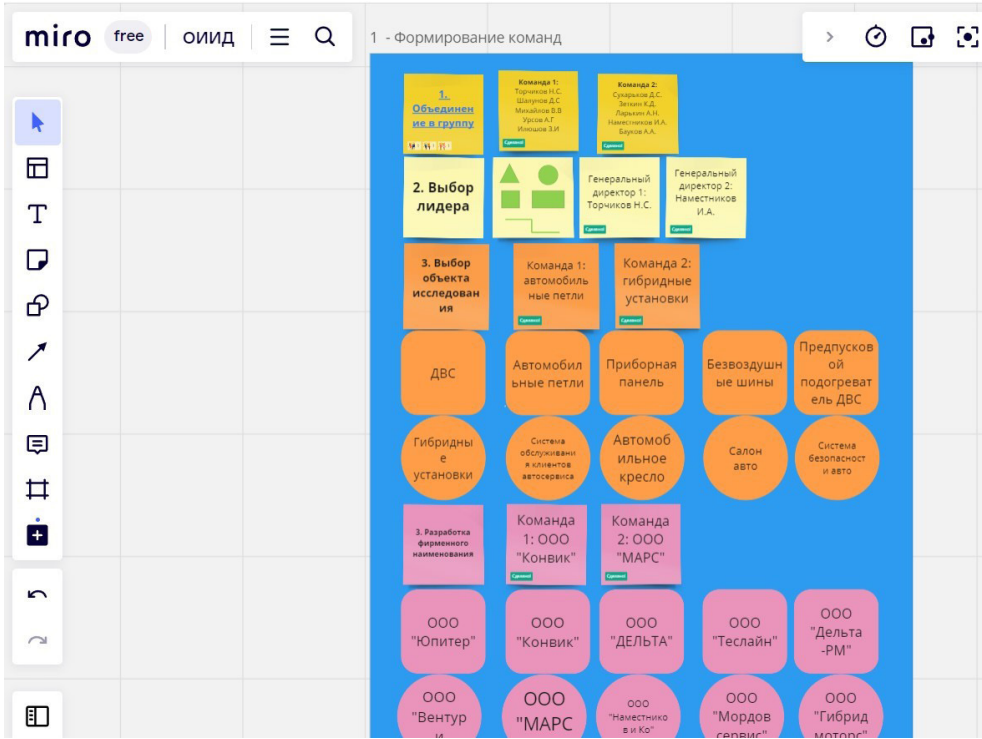


Рис. 1. Выполнение практической работы № 1 по ОИИД студентами в Miro

Вторая практическая работа (рис. 2) деятельности «Фирмы» называется «Выбор и обоснование темы проекта» – мы представили ее в виде канбан-доски (колонки задач «Сделать», «В работе», «Сделано»). Преподаватель

в колонке «Сделать» пишет список задач в виде карточек, а студент берет себе одно задание-карточку и перетаскивает его из списка «Сделать» в список «В процессе». Остальные участники команды это видят и работают с другим заданием. Когда студент завершил работу над заданием-карточкой, другие могут в нее зайти, прочитать, отредактировать, дополнить – так получается совместная работа.

Студентам предстоит заполнить следующие карточки: обосновать актуальность выбранной темы проекта, сформулировать цель проекта, выбрать проблему, сформулировать гипотезу, поставить задачи и сделать выводы (рис. 2). Перед заполнением карточки происходит обсуждение всех поставленных задач, затем «генеральный директор» назначает ответственных за выполнение конкретной задачи, идет заполнение карточки, затем каждый член команды может отредактировать, дополнить написание карточек.

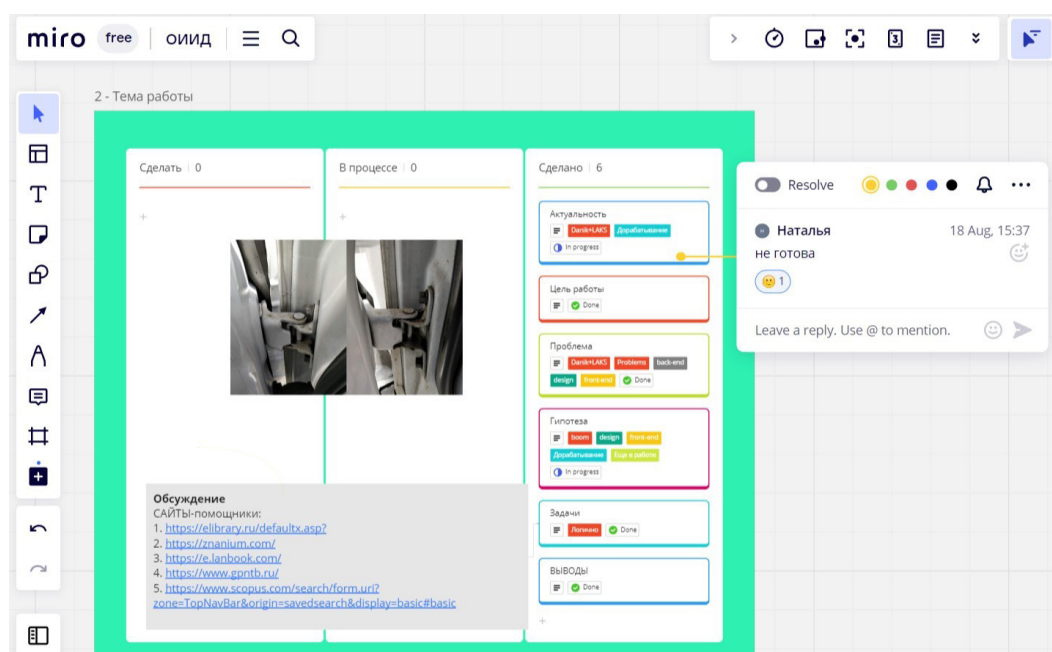


Рис. 2. Выполнение практической работы № 2 по ОИИД студентами в MIRO

Отчет по третьей практической работе «Выбор источников информации и анализ литературы по проблеме исследования» должен быть представлен заполнением таблицы в MIRO, где должны быть указаны ключевые слова поиска, источник, выводы по каждому выбранному источнику и выводы по анализу литературы в целом. Выполнение 4-й, 6-й, 7-й, 8-й работ проходит на сайте Федерального института промышленной собственности РФ <https://www1.fips.ru/>, а отчет выполнения заносится в таблицы на доске MIRO (рис. 3), там же размещаются ответы на вопросы для самоконтроля по теоретической части работ. Пятая практическая работа «Решение проблемы исследования с помощью методов активизации творческого мышления, ТРИЗ, АРИЗ» относится к разделу «Основы инженерного творчества» дисциплины. На доске MIRO студенты, используя ментальные карты, ищут решение выбранной проблемы по алгоритму решения изобретательских задач.



Еще недавно студенты выполняли эти работы в тетрадях и командная работа была организована в меньшей мере, так как каждому студенту нужно было полнить все работы в своей тетради, а потом защитить. С использованием лайн-платформы MIRO преподавателю очень просто отследить работу каждого студента: его деятельность записывается программой, защита проекта проводится командой, но вопросы преподаватель задает студентам индивидуально.

Обсуждение и заключение

ВЕСТНИК Самарского Государственного Технического Университета
Серия «Психолого-педагогические науки»

и формируя компетенцию – способность решать профессиональные задачи с применением информационно-коммуникационных технологий. Описано содержание дисциплины ОИИД для направления 23.03.03 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» в соответствии с ФГОС ВО, где отчет в онлайн-платформе MIRO отражается в текущем контроле. Показано, как комплекс из 9 практических работ по дисциплине ОИИД реализован в MIRO. Практика педагогической и учебной деятельности показала удобство применения платформы, в результате чего была отмечена более высокая успеваемость студентов по данному предмету.

Таким образом, применение онлайн-платформы MIRO в изучении дисциплины «Основы инновационной инженерной деятельности» расширяет возможности организации командной работы как на аудиторных занятиях, так и в самостоятельном изучении дисциплины.

В дальнейших исследованиях могут быть рассмотрены вопросы расширения возможностей применения цифровых сервисов в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Зиятдинова Ю.Н. Использование интерактивных онлайн-сервисов в иноязычной профессиональной подготовке студентов // Научно-педагогическое обозрение. – 2023. – Вып. 3 (49). – С. 42–50 [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-42-50> (дата обращения: 03.06.2023).
2. Сучкова А.Ю., Игрунова О.М. Использование инструментов дизайн-исследований при разработке инновационного цифрового продукта // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2022. – № 3 (35). – С. 48–58 [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2022-3-48-58> (дата обращения: 23.06.2023).
3. Перевалова А.А., Луцкин М.В. Использование цифровых инструментов в образовательном процессе в условиях экосистемного подхода (на примере дисциплины «Иностранный язык») // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – Т. 6. – No. 4. – С. 306–314 [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2022-6-4-306-314> (дата обращения: 27.06.2023).
4. Taimur Sadaf, Motoharu Onuki. Design thinking as digital transformative pedagogy in higher sustainability education: Cases from Japan and Germany. *International Journal of Educational Research*. 2022. No. 114. Pp. 101994. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101994> (accessed May 21, 2023).
5. Reigada Carla et al. Combining interdisciplinarity and creative design – A powerful strategy to increase palliative care awareness within a university community. *Thinking Skills and Creativity*. December 1, 2022. No. 46. Pp. 101179. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101179> (accessed May 22, 2023).
6. Ross Jennifer N. et al. The power behind the screen: Educating competent technology users in the age of digitized inequality. *International Journal of Educational Research*. January 1, 2022. No. 115. Pp. 102014. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102014> (accessed May 25, 2023).
7. Asadnia Fatemeh, Mahmood Reza Atai. Examining the effectiveness of an online EAP course in developing researchers' virtual conference presentation skills. *Journal of English for Academic Purposes*. November 1, 2022. No. 60. Pp. 101184. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101184> (accessed May 29, 2023).
8. Сериков С.Г., Клестова О.А., Тихонова Т.Ю. Использование цифровых технологий в процессе профессиональной подготовки магистров физической культуры // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – Т. 14. – No. 4. – С. 27–39. DOI: 10.14529/ped220403.
9. Кузина Д.О., Мрочко Л.В. Перспективы развития рекламных бизнес-коммуникаций в цифровой среде // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2022. – No. 4 (36). – С. 29–36. <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2022-4-29-36> (дата обращения: 27.06.2023).

10. Фролова О.Н., Хазан М.Ю., Гринева О.М. Сотрудничество университетов с предприятиями и организациями при проведении практической подготовки обучающихся в дистанционной форме // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 3–4. – С. 78–83.
11. Широколобова А.Г., Ларионова Ю.С., Ачкасова О.Г., Широколов Г.В. Формирование цифровых компетенций педагогов в процессе повышения квалификации в условиях цифровой трансформации образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – Т. 6. – № 3. – С. 189–197 [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2022-6-3-189-197> (дата обращения: 03.06.2023).
12. Рыженков А.Ю., Северинова Л.И. Особенности дистанционного обучения игре на музыкальном инструменте // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4. – С. 121–126. DOI 10.47438/2309-7078_2020_4_121.
13. Логинова М.С. Использование доски MIRO при обучении русскому языку как иностранному (на примере изучения темы «продукты») // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2021. – № 200. – С. 77–86.
14. Городецкая Д.М., Резер Т.М. Доска MIRO как инструмент коммуникационно-образовательного взаимодействия в виртуальной среде // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32556> (дата обращения: 11.07.2023).
15. Шекишова Н.Н. Проектный метод реализации подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2020. – № 2 (41). – С. 34–39 [Электронный ресурс]. – URL: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/article/view/9572> (дата обращения: 12.06.2023).
16. Шекишова Н.Н., Наумкин Н.И. Решение профессиональных задач в рамках изучения дисциплины «Основы инновационной инженерной деятельности» // XLVIII Огарёвские чтения: Материалы научной конференции. В 3 ч. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2020. – С. 602–606.

References

1. Ziyatdinova Yu.N. Ispol'zovaniye interaktivnykh onlayn-servisov v inoyazychnoy professional'noy podgotovke studentov [The use of interactive online services in foreign language professional training of students]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye*. 2023. Issue 3 (49). Pp. 42–50. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-42-50> (accessed June 22, 2023).
2. Suchkova A.Yu., Igrunova O.M. Ispol'zovaniye instrumentov dizayn-issledovaniy pri razrabotke innovatsionnogo tsifrovogo produkta [Use of design research tools in the development of an innovative digital product]. *Ekonomicheskiye i sotsial'no-gumanitarnyye issledovaniya*. 2022. No. 3 (35). Pp. 48–58. <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2022-3-48-58> (accessed June 23, 2023).
3. Perevalova A.A., Lutsein M.V. Ispol'zovaniye tsifrovyykh instrumentov v obrazovatel'nom protsesse v usloviyakh ekosistemnogo podkhoda (na primere distsipliny «Inostranny yazyk») [The use of digital tools in the educational process under the conditions of the ecosystem approach (on the example of the discipline Foreign language)]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki*. 2022. Vol. 6. No. 4. Pp. 306–314. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2022-6-4-306-314> (accessed June 27, 2023).
4. Taimur Sadaf, Motoharu Onuki. Design thinking as digital transformative pedagogy in higher sustainability education: Cases from Japan and Germany. *International Journal of Educational Research*. 2022. No. 114. Pp. 101994. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101994> (accessed May 21, 2023).
5. Reigada Carla et al. Combining interdisciplinarity and creative design – A powerful strategy to increase palliative care awareness within a university community. *Thinking Skills and Creativity*. December 1, 2022. No. 46. Pp. 101179. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101179> (accessed May 22, 2023).
6. Ross Jennifer N. et al. The power behind the screen: Educating competent technology users in the age of digitized inequality. *International Journal of Educational Research*. January 1, 2022. No. 115. Pp. 102014. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102014> (accessed May 25, 2023).

7. *Asadnia Fatemeh, Mahmood Reza Atai.* Examining the effectiveness of an online EAP course in developing researchers' virtual conference presentation skills. *Journal of English for Academic Purposes.* November 1, 2022. No. 60. Pp. 101184. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101184> (accessed May 29, 2023).
8. *Serikov S.G., Klestova O.A., Tikhonova T.Yu.* Ispol'zovaniye tsifrovyykh tekhnologiy v protsesse professional'noy podgotovki magistrrov fizicheskoy kul'tury [The use of digital technologies in the process of professional training of Masters of Physical Culture]. *Vestnik YuUrGU. Seriya: Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki.* 2022. Vol. 14. No. 4. Pp. 27–39. DOI: 10.14529/ped220403.
9. *Kuzina D.O., Mrochko L.V.* Perspektivy razvitiya reklamnykh biznes-kommunikatsiy v tsifrovoy srede [Prospects for the development of advertising business communications in the digital environment]. *Ekonomicheskkiye i sotsial'no-gumanitarnyye issledovaniya.* 2022. No. 4 (36). Pp. 29–36. <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2022-4-29-36> (accessed June 27, 2023).
10. *Frolova O.N., Khazan M.Yu., Grineva O.M.* Sotrudnichestvo universitetov s predpriyatiyami i organizatsiyami pri provedenii prakticheskoy podgotovki obuchayushchikhsya v distantsionnoy forme [Collaboration of Universities with Enterprises and Organizations in Conducting Practical Training of Students in Distance Form]. *Vysshneye obrazovaniye segodnya.* 2022. No. 3–4. Pp. 78–83.
11. *Shirokolobova A.G., Larionova Yu.S., Achkasova O.G., Shirokolobov G.V.* Formirovaniye tsifrovyykh kompetentsiy pedagogov v protsesse povysheniya kvalifikatsii v usloviyakh tsifrovoy transformatsii obrazovaniya [Formation of digital competencies of teachers in the process of advanced training in the conditions of digital transformation of education]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki.* 2022. Vol. 6. No. 3. Pp. 189–197. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2022-6-3-189-197> (accessed June 03, 2023).
12. *Ryzhenkov A.Yu., Severinova L.I.* Osobennosti distantsionnogo obucheniya igre na muzykal'nom instrumente [Features of distance learning to play a musical instrument]. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2020. No. 4. Pp. 121–126. DOI 10.47438/2309-7078_2020_4_121.
13. *Loginova M.S.* Ispol'zovaniye doski MIRO pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere izucheniya temy «produkty») [Using the MIRO board in teaching Russian as a foreign language (on the example of studying the topic “products”)]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena.* 2021. No. 200. Pp. 77–86.
14. *Gorodetskaya D.M., Rezer T.M.* Doska MIRO kak instrument kommunikatsionno-obrazovatel'nogo vzaimodeystviya v virtual'noy srede [MIRO board as a tool for communication and educational interaction in a virtual environment]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya.* 2023. No. 2. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32556> (accessed July 11, 2023).
15. *Shekshaeva N.N.* Proyektnyy metod realizatsii podgotovki studentov k innovatsionnoy inzhenernoy deyatel'nosti [Project method for implementing the preparation of students for innovative engineering activities]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya.* 2020. No. 2 (41). Pp. 34–39. <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/article/view/9572> (accessed June 12, 2023).
16. *Shekshaeva N.N., Naumkin N.I.* Resheniye professional'nykh zadach v ramkakh izucheniya distsipliny «Osnovy innovatsionnoy inzhenernoy deyatel'nosti» [Solving professional problems in the framework of the study of the discipline "Fundamentals of innovative engineering activity"]. *XLVIII Ogarëvskiy chteniya: Materialy nauchnoy konferentsii. V 3 ch.* Saransk: Izd-vo Mordov. un-ta, 2020. Pp. 602–606.

Информация об авторе

Шекшаева Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры мобильных энергетических средств и сельскохозяйственных машин им. проф. А.И. Лещанкина, Институт механики и энергетики, E-mail: shekshaeva@yandex.ru

Information about the author

Natal'ya N. Shekshayeva, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Mobile Energy Means and Agricultural Machinery Department named after Professor A.I. Leschankin, Institute of Mechanics and Power Engineering, E-mail: shekshaeva@yandex.ru

ПРЕДМЕТНАЯ ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГИС «МОЯ ШКОЛА»

© О.В. Юсупова¹, Э.З. Галимуллина²

¹Самарский государственный технический университет
Российская Федерация, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244

²Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского)
федерального университета
Российская Федерация, 423604, Республика Татарстан, г. Елабуга, ул. Казанская, 89

Поступила в редакцию 15.08.2023

Окончательный вариант 20.09.2023

■ Для цитирования: Юсупова О.В., Галимуллина Э.З. Предметная цифровая образовательная среда педагога в условиях реализации ФГИС «Моя школа» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 3. С. 111-132. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.9>

Аннотация. Одним из приоритетных направлений государственной политики является выявление, поддержка и развитие талантов и способностей у детей и молодежи, а также цифровая трансформация образования. Об этом свидетельствует Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» № 474 от 21 июля 2020 года. Для достижения национальной цели, направленной на обеспечение возможности самореализации и развития талантов, реализуется национальный проект «Образование». За счет мероприятий национального проекта «Образование» в каждом регионе России обеспечивается развитие системы образования по ключевым направлениям, одним из которых является реализация федерального проекта «Цифровая образовательная среда». Формирование цифровой образовательной среды в рамках реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» подразумевает не только оснащение школы современным оборудованием, но и внедрение федеральной государственной информационной системы Министерства просвещения Российской Федерации «Моя школа». Система «Моя школа» – российская образовательная платформа, созданная для эффективной информационной поддержки органов и организаций системы образования и граждан в рамках процессов организации получения образования и управления образовательным процессом, а также для создания условий цифровой трансформации системы образования и эффективного использования новых возможностей цифровых технологий. С другой стороны, в научных кругах достаточно длительное время исследуется проблема создания цифровой образовательной среды, ее компонентного состава и назначения. Многие исследователи подчеркивают необходимость предметной направленности процесса построения цифровой образовательной среды, которую создает педагог по своему авторскому замыслу. В связи с этим возникает необходимость определить роль и место предметной цифровой образовательной среды педагога в условиях реализации федеральной государственной информационной системы «Моя школа» и выявить возможности платформы «Моя школа», обеспечивающие учителя инструментарием создания цифрового образовательного контента для организации процесса обучения школьному предмету.

Ключевые слова: цифровизация образования, национальный проект «Цифровая образовательная среда», предметная цифровая образовательная среда педагога, федеральная государственная информационная система «Моя школа», цифровые инструменты педагога.

Благодарности: выражаем благодарность заместителю министра – руководителю Департамента профессионального образования и организационной деятельности Министерства образования и науки Самарской области Ольге Геннадьевне Лысовой, выступившей в качестве рецензента рукописи статьи.

THE SUBJECT DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE TEACHER IN THE CONDITIONS OF THE IMPLEMENTATION OF THE FSIS «MY SCHOOL»

© O.V. Yusupova¹, E.Z. Galimullina²

¹Samara State Technical University

244, Molodogvardeyskaya st., Samara, 443100, Russian Federation

²Elabuga Institute (Branch) of Kazan (Volga Region) Federal University

89, Kazanskaya st., Elabuga, Republic of Tatarstan, 423604, Russian Federation

Original article submitted 15.08.2023

Revision submitted 20.09.2023

■ For citation: Yusupova O.V., Galimullina E.Z. The subject digital educational environment of the teacher in the conditions of the implementation of the FSIS «My school». Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(3):111–132. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.9>

Abstract. One of the priority areas of state policy is the identification, support and development of talents and abilities in children and youth, as well as the digital transformation of education. This is evidenced by the Decree of the President of the Russian Federation «The national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030» No. 474 dated July 21, 2020. To achieve the national goal aimed at providing opportunities for self-realization and development of talents, the national project «Education» is being implemented. Through the activities of the national project «Education» in each region of Russia, the development of the education system in key areas is ensured, one of which is the implementation of the federal project «Digital Educational Environment». The development of a digital educational environment as part of the implementation of the federal project «Digital Educational Environment» implies not only providing the school with modern equipment, but also the introduction of the federal state information system of the Ministry of Education of the Russian Federation «My School». The «My School» system is a Russian educational platform created for effective information support of the bodies and organizations of the education system and citizens in the framework of the processes of organizing education and managing the educational process, as well as to create conditions for the digital transformation of the education system and the effective use of new opportunities for digital technologies. On the other hand, the problem of creating a digital educational environment, its component composition and purpose has been studied in scientific circles for quite a long time. Many researchers emphasize the need for the subject orientation of the process of building a digital educational environment, which is created by the teacher according to his author's intention. In this regard, it becomes necessary to determine the role and place of the subject digital educational environment of the teacher in the context of the implementation of the federal state information system «My School» and to identify the capabilities of the "My School" platform, which provide teachers with tools for creating digital educational content to organize the process of teaching a school subject.

Keywords: digitalization of education, national project «Digital educational environment», subject digital educational environment of the teacher, Federal State Information System «My School», digital tools of the teacher.

Acknowledgements: We express our gratitude to the Deputy Minister - Head of the Department of Vocational Education and Organizational Activities of the Ministry of Education and Science of the Samara Region Olga Gennadievna Lysikova, who acted as a reviewer of the manuscript.

Введение

Тенденции развития современного общества оказывают значимое влияние на все сферы деятельности человека. Очевидно, что для устойчивого развития страны необходима интеграция социальной и экономической политики, совершенствование социальной сферы и отрасли образования. В связи с этим отрасль образования должна гибко реагировать на новые запросы формирующейся цифровой экономики и вызовы современного общества.

В настоящее время цифровая трансформация образования определяется как преобразование системы образования за счет внедрения цифровых технологий с целью расширения возможностей и повышения качества обучения, что позволяет готовить обучающихся к жизни и работе в цифровой среде. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 одним из целевых показателей, характеризующих достижение национальных целей к 2030 году в рамках национальной цели «Цифровая трансформация», является достижение «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы, в том числе и образования. Одним из результатов цифровой трансформации образования предполагается создание цифровой образовательной среды. Отметим, что российские школы и образовательные организации среднего профессионального образования в реализации своих образовательных программ должны использовать государственные информационные системы. Использование государственных информационных систем в реализации образовательных программ также регламентировано поправками, принятыми в 2021 году в Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

В стратегии развития российского образования согласно Указу Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» обозначена необходимость создания современной и безопасной цифровой образовательной среды. На государственном уровне получил развитие федеральный проект «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование», реализуемый в Российской Федерации, а также разработана и реализуется Целевая модель цифровой образовательной среды, в рамках которой должны быть созданы условия для внедрения современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование ценности саморазвития и самообразования у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы [1].

В Постановлении Правительства РФ от 7 декабря 2020 года № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» цифровая образовательная среда рассматривается в качестве совокупности условий, которые позволяют реализовать образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования на основе электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Данный процесс обеспечивается с помощью электронной информационно-образовательной среды, состоящей из электронных информационных и образовательных ресурсов и сервисов, цифрового образовательного контента, информационных и телекоммуникационных технологий, технологических средств [2].

Формирование цифровой образовательной среды в рамках реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» подразумевает не только оснащение школы современным оборудованием, но и внедрение федеральной государственной информационной системы Министерства просвещения Российской Федерации «Моя школа». Для реализации Приказа Министерства просвещения о создании «Моей школы» № 396 от 30 июня 2021 года [3] для учебных заведений подготовлена федеральная государственная информационная система (ФГИС) «Моя школа». ФГИС «Моя школа» является инструментом для помощи в организации работы учителя, ученика и родителей. В настоящее время в информационной системе пользователи могут открыть личный кабинет, воспользоваться библиотекой проверенного воспитательно-го и образовательного контента. Здесь есть расписание уроков, домашние задания, оценки, журнал успеваемости учеников. Учитель имеет возможность создавать в системе свои папки и наполнять их документами: информацией о классе, планами работы, протоколами родительских собраний, а также формировать отчет курирующему администратору. Данная система дополняет традиционную систему образования, расширяя и обогащая ее возможности, но не заменяет личного общения между участниками учебного процесса.

С другой стороны, каждому учителю необходимо строить свое виртуальное цифровое пространство, обеспечивающее комфортные условия обучения школьников на основе цифровых технологий, что особенно проявилось в период пандемии коронавирусной инфекции COVID-19 и вынужденного перехода образовательных организаций на дистанционный формат обучения. Следовательно, каждый учитель, заинтересованный в активном и эффективном использовании цифровых инструментов для повышения качества процесса обучения, создавал свою цифровую образовательную среду по предмету. Такая предметная цифровая образовательная среда определяла участникам образовательного процесса комфортные условия для достижения учениками предметных образовательных результатов, позволяла организовать быструю обратную связь и обеспечивала возможность коммуникации для решения учебных проблем и задач. Обучение в условиях предметной цифровой образовательной среды расширило и обогатило традиционное обучение за счет обеспечения школьников возможностью иметь доступ к образовательному контенту в любое время, в любом месте и с любого технического устройства, что позволило сделать обучение открытым, доступным, мобильным, а соответственно, более гибким и персонализированным.

Следовательно, практикующие учителя на интуитивном уровне создают по предметам цифровые образовательные среды, обеспечивающие учебный процесс открытым и доступным образовательным контентом с целью обеспечения гибкости и персонализации обучения в процессе достижения образовательных результатов по предмету. Также и на государственном уровне реализуются федеральные проекты по разработке единой платформы цифровой образовательной среды, в частности ФГИС «Моя школа». То есть возникает необходимость определить роль и место предметной цифровой образовательной среды педагога в условиях реализации ФГИС «Моя школа» и выявить возможности платформы «Моя школа», обеспечивающие учителя инструментарием создания цифрового образовательного контента для организации процесса обучения школьному предмету.

Таким образом, цель данного исследования заключается в определении роли и места предметной цифровой образовательной среды педагога в ФГИС «Моя школа» и обосновании необходимости разработки технологии построения учителем цифровой образовательной среды по предмету в условиях реализации ФГИС «Моя школа».

Обзор литературы

Как уже говорилось выше, одним из приоритетных направлений государственной политики является выявление, поддержка и развитие талантов и способностей у детей и молодежи, а также цифровая трансформация образования. Об этом свидетельствует Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» № 474 от 21 июля 2020 года [4]. Для достижения национальной цели Российской Федерации, определенной Президентом России В. Путиным, – обеспечения возможности самореализации и развития талантов – реализуется национальный проект «Образование» [5], который включает в себя 10 федеральных проектов: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Поддержка семей, имеющих детей», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего», «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого», «Социальная активность», «Экспорт образования», «Социальные лифты для каждого». В данном случае нас интересует федеральный проект «Цифровая образовательная среда» и его реализация на территории нашей страны.

В рамках реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» проводится ряд мероприятий, которые заключаются в обеспечении образовательных организаций высокоскоростным доступом к сети интернет и соответствующим оборудованием, разработке верифицированного цифрового образовательного контента, создании сервисов «Аналитическая информационная система платформа больших данных» и «Реестры участников образовательных отношений» и их интеграции с региональными информационными системами. Ключевым моментом процесса реализации проекта «Цифровая образовательная среда» на сегодняшний день является создание федеральной государственной информационной системы «Моя школа» [3].

Целью создания ФГИС «Моя школа» является «обеспечение эффективной информационной поддержки органов и организаций системы образования и граждан в рамках процессов организации получения образования и управления образовательным процессом, а также создание условий для цифровой трансформации системы образования и эффективного использования новых возможностей информационных технологий» [3, с. 9]. Также определены задачи создания данной системы, к которым прежде всего относят обеспечение единой точкой доступа к цифровому образовательному контенту всех участников учебного процесса; создание условий безопасности и защиты данных; обеспечение равного доступа к верифицированному цифровому образовательному контенту всех категорий обучающихся; повышение уровня цифровой компетентности педагогических работников; обеспечение возможности активного вовлечения родителей в процесс образования своих детей; создание условий для взаимодействия региональных и федеральных систем за счет использования единых классификаторов, реестров, справочников и форматов взаимодействия.

ФГИС «Моя школа» прежде всего необходима для повышения качества образования за счет использования современных цифровых технологий и их функциональных возможностей; внедрения и эффективного использования информационных сервисов и электронных образовательных ресурсов в учебном процессе; повышения оперативности и качества принимаемых управленческих решений образовательных организаций; повышения информационной открытости и прозрачности образования за счет активного вовлечения родителей в процессы управления образовательной организацией; обеспечения равного доступа всем участникам учебного процесса к образовательному контенту вне зависимости от финансовых возможностей, социального статуса, географического местонахождения и состояния здоровья.

Несмотря на большое внимание к цифровой образовательной среде со стороны федеральных органов власти, в научных кругах также обсуждаются проблемы определения сущностных характеристик цифровой образовательной среды и способов ее создания. В основном в нормативных документах акцент делается на тот аспект цифровой среды, который ориентирован прежде всего на создание цифровой образовательной среды образовательной организации на уровне управления образовательным учреждением и администрирования. Это подтверждает актуальность формулирования интегрированного понятия «цифровая образовательная среда», которое в дальнейшем можно использовать в сфере образования, в частности при организации обучения конкретному школьному предмету.

Рассмотрим работы исследователей, предметом научного познания которых стала цифровая образовательная среда.

Разработкой основ дидактики цифровой образовательной среды занимались исследователи М.Е. Вайндорф-Сысоева [6], В.И. Блинов [7], И.В. Роберт [8], М.А. Чошанов [9], Т.Н. Носкова [10], А.Ю. Уваров [11], П.Д. Рабинович [12], М.Э. Кушнир [13] и др. В публикациях авторы описывают влияние вызовов цифровой эпохи на образование, обосновывают необходимость изменения подходов к построению образовательного процесса. В работах ученых описаны формы, средства, методы и содержание образования в условиях цифровой трансформации.

Понятие цифровой образовательной среды стало предметом научного познания О.Н. Шиловой [14], В.Г. Лапина [15], О.Ф. Природовой [16], П.П. Хороших и Н.А. Калугиной [17], М.М. Абрамского [18], О.П. Жигаловой [19] и др. исследователей. Многими учеными цифровая образовательная среда понимается как средство обучения или техническое решение организации образовательной деятельности в виде информационной системы. Некоторые авторы при определении сущности цифровой образовательной среды уделяют особое внимание ее информационно-коммуникационной составляющей, определяя цифровую среду как единое пространство коммуникации всех участников педагогического процесса. Отдельные исследователи определяют цифровую образовательную среду как новый технологический уровень в развитии информационно-образовательной среды, позволяющий сформировать у обучающегося его индивидуальную образовательную траекторию, на основе которой можно провести анализ его потребностей с предложением различных сценариев его дальнейшего развития.

Как показал обзор и анализ научной литературы, в основном в педагогике под цифровыми образовательными средами понимают цифровую среду образовательной организации. Такую цифровую образовательную среду ученые определяют как единую образовательную систему, позволяющую объединить всех участников образовательного процесса. Соответственно образовательные учреждения строят свою цифровую среду, используя специальные инструменты. Отметим, что цифровая среда образовательной организации может быть дополнена и расширена за счет предметных цифровых образовательных сред, которые создаются педагогами и обеспечивают достижение обучающимися образовательных результатов по определенному предмету [20, с. 4].

Ряд исследователей в своих научных трудах подчеркивают необходимость предметной направленности процесса построения цифровой образовательной среды. Разработки авторов касаются методических основ применения цифровых технологий, а также вопросов применения специальных инструментов и ресурсов. Например, особенности использования цифровых технологий в организации процесса обучения математике исследованы такими учеными, как В.А. Далингер [21], Е.Ю. Кулик [22], М.А. Гаврилова [23], Т.И. Канянина [24] и др. Е.Ю. Кулик вводит понятие информационной образовательной среды предметного обучения, определяя ее как «совокупность системных адаптированных информационных воздействий» соответствующей предметной области, направленных на формирование определенных компетенций [22, с. 24]. Работы М.А. Гавриловой посвящены подготовке педагогов-математиков в системе непрерывного педагогического образования. В своем исследовании автор описывает дидактическую систему подготовки учителя математики и выделяет такие компоненты, как учебно-методический, научно-исследовательский, контрольно-диагностический, технологический, а также компонент организации сетевой коммуникативной деятельности. М.А. Гаврилова подчеркивает, что информационно-образовательная среда должна быть создана на принципах открытости, модульности, индивидуализации, уровневости [23, с. 598]. Т.И. Канянина и др. вводят понятие предметной информационно-образовательной среды, обосновывая ее дидактический потенциал, при этом основную роль при построении предметных информационно-образовательных сред они отводят веб-сервисам и цифровым инструментам [24, с. 146].

Многие авторы отмечают, что обучение в условиях цифровой образовательной среды обладает определенными возможностями, обогащая традиционную форму обучения, и располагает обусловленными преимуществами. Например, Л.В. Ковтуненко в своих исследованиях подчеркивает, что «создание цифровой образовательной среды имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными образовательными ресурсами: открывает широкий доступ к другим образовательным ресурсам, расширяет формат получения информации дистанционно, повышает мотивацию обучения, создает условия для построения индивидуальных образовательных траекторий» [25, с. 76]. В.И. Колыхматов считает, что формирование и развитие цифровой образовательной среды обеспечит персонализацию образовательного процесса за счет построения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся и мониторинга их образовательных результатов. К ключевым возможностям цифровой образовательной среды автор относит вовлечение обучающихся

в активную образовательную деятельность, повышение мотивации к обучению, расширение возможностей командных форм организации учебного процесса, обеспечение быстрой обратной связи и оценивания результатов учебной деятельности, а также доступность образовательного контента [26, с. 6].

В нашем исследовании речь идет о цифровой образовательной среде учебного процесса, то есть о предметной цифровой образовательной среде, главными участниками которой являются школьники во главе с учителем. Целью такой среды является достижение образовательных результатов по определенному учебному предмету.

С опорой на определение информационной образовательной среды, предложенное в диссертационном исследовании Е.В. Чернобай [27, с. 16], нами сформулировано определение предметной цифровой образовательной среды. Под предметной цифровой образовательной средой понимаем совокупность технического, программного и интеллектуального обеспечения в виде цифровых инструментов, ресурсов, платформ, обеспечивающих комфортное, гибкое, персонализированное обучение определенному предмету и ориентирующих участников учебного процесса на достижение планируемых предметных образовательных результатов. Такая среда снабжает учителя удобным инструментарием навигации образовательной деятельности обучающихся и возможностью построения среды по авторскому замыслу. Отметим, что цифровая образовательная среда должна обеспечивать гибкое обучение в интерактивной образовательной среде, предполагающее наличие большого количества источников, максимальное разнообразие мультимедиа, которые обучающийся сможет быстро и просто адаптировать к своим потребностям. Такая среда должна содержать инструменты, позволяющие реализовать эффективную коммуникацию, командную работу, рефлексию и самоконтроль.

Материалы и методы

Для решения поставленных задач использовались теоретические методы исследования: анализ научно-педагогической литературы и нормативной документации по теме исследования, аналогия, изучение и обобщение.

Результаты исследования

Анализ научной и педагогической литературы, обзор источников сети Интернет, изучение взглядов ученых на сущность понятия «цифровая образовательная среда», выделение особенностей и сущностных характеристик данного понятия, а также анализ и изучение нормативной документации о создании цифровой образовательной среды и внедрении ее в учебный процесс школы позволили нам определить педагогический потенциал предметной цифровой образовательной среды в организации учебного процесса и рассмотреть ее возможности, сопоставив их с возможностями ФГИС «Моя школа». На основе научно-педагогической литературы [6, 10, 13, 19, 24, 26, 28, 29, 30] нами были выделены девять основных возможностей цифровой образовательной среды для организации обучения школьному предмету, к которым относим доступ к образовательному контенту, обеспечение обучающихся единым входом в предметную цифровую образовательную среду, персонализацию обучения, обеспечение активной деятельности обучающихся, организацию многосторонней

коммуникации, развитие цифровых компетенций обучающихся, создание совместных продуктов интеллектуальной деятельности, развитие гибких навыков, а также повышение мотивации к обучению.

В нормативных документах, касающихся организации процесса обучения в условиях ФГИС «Моя школа», также описаны основные возможности данной системы [3]. Отметим, что платформа предполагает возможность авторизации в роли администратора, педагога, ученика и родителя. В данном случае нас интересуют возможности организации и обеспечения учебного процесса в условиях ФГИС, то есть в роли педагога и ученика. К основным функциональным и организационным возможностям ФГИС «Моя школа» с позиции педагога и ученика разработчики относят: создание, хранение и редактирование учебных материалов в облачном хранилище, что позволяет всегда иметь доступ к образовательному контенту; создание совместных продуктов интеллектуальной деятельности; использование педагогом верифицированного цифрового образовательного контента, представленного Академией Министерства просвещения и образовательной платформой «Российская электронная школа»; автоматизацию контроля знаний обучающихся за счет тестирующей подсистемы; организацию единого входа в систему через личный кабинет единой системы идентификации и аутентификации «Госуслуги»; организацию многосторонней коммуникации всех участников образовательного процесса за счет информационно-коммуникационной платформы «Сферум», в том числе с запуском трансляции по видеосвязи.

Таким образом, в результате сопоставительного анализа возможностей платформы «Моя школа» и цифровой образовательной среды предметного назначения можно сделать вывод о том, что в целом возможности предметной цифровой образовательной среды, выделенные учеными и исследователями, пересекаются с функциональными возможностями федеральной государственной информационной системы «Моя школа», определенными в нормативной документации.

Рассмотрим основные компоненты цифровой образовательной среды, выделяемые учеными в исследованиях. Проблемой компонентного состава цифровой образовательной среды занимаются такие ученые, как Н.В. Горбунова [31], Е.С. Мироненко [32], Т.Н. Носкова [10], А.Ю. Уваров [11], П.Д. Рабинович [12] и др. Исследователи описывают характеристики такой среды, указывая на виды деятельности ее участников. Например, Ю.А. Уваров говорит о «замене традиционной организации образовательного процесса на персонализированное обучение на основе цифровой образовательной среды». По мнению автора, такое обучение «создает благоприятные условия для формирования и развития у обучаемых полноценной учебной деятельности, облегчает максимальное использование активных методов обучения и формирование компетенций XXI в., гарантирует достижение каждым заявленных образовательных результатов» [11, с. 34].

О.П. Жигалова, придерживаясь определения цифровой образовательной среды как набора условий, ориентированных на развитие способности обучающихся функционировать в условиях разноуровневого взаимодействия, ключевыми элементами такой среды считает цифровые технологии, к которым относит облачные сервисы, искусственный интеллект, нейротехнологии,

цифровые ресурсы, цифровые следы и др. [19, с. 71]. По мнению Н.К. Конопатовой [29, с. 5], информационно-образовательная среда образовательного учреждения включает комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационно-коммуникационных технологий: компьютеры, иное оборудование, коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде. Подробно описывая структуру цифровой образовательной среды в своих трудах, Н.В. Горбунова выделяет в качестве основного ее компонента цифровые инструменты [31, с. 226].

Наиболее содержательная характеристика компонентов цифровой образовательной медиасреды представлена Ю.Г. Коротенковым. Автор выделяет учебную, методическую, научно-исследовательскую, внеучебную, административную составляющие цифровой образовательной среды, а также компоненты контроля и оценки результатов обучения учащихся [33, с. 106]. О.Н. Шилова ключевыми компонентами информационной образовательной среды считает ресурсы, коммуникации, управление и субъекты среды [14, с. 38].

На основе анализа научно-педагогической литературы, результатов исследований ученых в данной области, а также анализа мнений практикующих учителей нами был определен компонентный состав предметной цифровой образовательной среды педагога. На наш взгляд, предметная цифровая образовательная среда должна содержать учебно-методический компонент (календарно-тематическое планирование, учебно-методический комплекс, рабочую программу, электронную форму учебника и др.), верифицированный образовательный контент образовательных онлайн-платформ (Российская электронная школа, Учи.ру, СберКласс, Я.Учебник и др.), коммуникационный компонент (мессенджеры, социальные сети, чаты, форумы и новостные ленты электронного курса, специализированные информационно-коммуникационные платформы, например «Сферум»), инструменты организации онлайн-работы, в том числе и видеосвязи (Яндекс Телемост, Видеозвонки ВК, Сферум и др.), которые позволяют школьникам, не имеющим возможности присутствовать на занятии очно, принимать участие в учебном процессе онлайн, а также цифровые инструменты педагога (общепользовательские, общепедагогические и предметно-ориентированные). Отметим, что именно общепедагогические и предметно-ориентированные инструменты позволяют педагогу построить предметную цифровую образовательную среду с учетом особенностей преподаваемого предмета. Применение данных инструментов в условиях цифровой образовательной среды позволяет педагогу достичь образовательных результатов по преподаваемому предмету. Особым структурным компонентом предметной цифровой образовательной среды является система управления обучением, которая обеспечивает всех участников образовательного процесса возможностью единого входа в цифровую среду [34]. Схематическое представление структуры и компонентного состава предметной цифровой образовательной среды, описанной выше, представлено на рис. 1.

Структура и компонентный состав цифровой образовательной среды в области общего образования также описаны в Целевой модели цифровой образовательной среды. Ее основными компонентами являются «данные участников

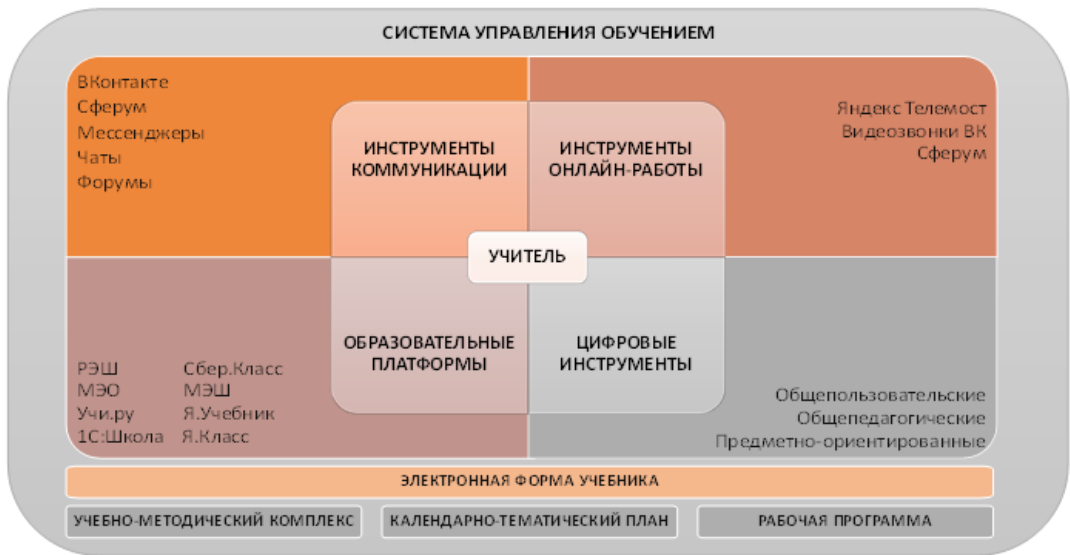


Рис. 1. Схематическое представление структуры и компонентного состава предметной цифровой образовательной среды

образовательного процесса; платформа цифровой образовательной среды, включая информационные системы и ресурсы образования; цифровой образовательный контент» [1]. Разработчики Целевой модели в качестве основных компонентов цифровой образовательной среды также выделяют образовательные информационные системы и ресурсы, которые необходимы для реализации и функционирования среды на единой платформе.

Согласно Приказу Министерства просвещения РФ от 15 января 2021 г. № 14 «Об определении детализированного состава платформы цифровой образовательной среды» цифровая образовательная среда состоит из сервисов, инфраструктурного компонента и ФГИС «Моя школа» [35]. К сервисам относят цифровую психолого-педагогическую службу, цифровые помощники ученика, родителя и учителя, а также систему управления в образовательной организации. Цифровой помощник родителей обеспечивает их возможностью автоматизированного подбора для своего ребенка образовательных организаций и образовательных программ. Цифровой помощник учителя снабжает педагогических работников инструментами автоматизированного планирования рабочих программ, автоматизированной проверки домашних заданий, автоматизированного планирования повышения квалификации. Система управления в образовательной организации позволяет оптимизировать управленческие процессы посредством внедрения цифровых технологий, расширения функционала и интеграции информационных систем.

Инфраструктурный компонент цифровой образовательной среды состоит из автоматизированной информационной системы «Платформа больших данных цифровой образовательной среды», обеспечивающей формирование аналитической отчетности на основе собранных в рамках цифровой образовательной среды массивов больших данных; реестров участников цифровой образовательной среды (педагогических работников и обучающихся) и школ; региональных информационных систем и ресурсов в сфере образования,

интегрированных с другими информационными системами платформы цифровой образовательной среды. На наш взгляд, данные компоненты платформы цифровой образовательной среды прежде всего предназначены для организации процесса управления образовательной организацией, основными участниками которого являются представители администрации школы.

Ключевым компонентом платформы цифровой образовательной среды, предназначенным для организации учебного процесса по конкретному школьному предмету, является ФГИС «Моя школа». Информационная система, основными участниками которой являются непосредственно учитель и обучающиеся, предоставляет им определенные возможности. Например, в ФГИС «Моя школа» участники образовательного процесса имеют свои личные кабинеты с индивидуальными профилями, к которым привязано облачное пространство для хранения информации и документов. Библиотека цифрового образовательного контента позволяет педагогу использовать верифицированные цифровые учебные материалы для организации процесса обучения конкретному школьному предмету и проведения диагностики образовательных достижений обучающихся в целях выявления дефицитов по изученному материалу. Внешний контент в библиотеке обеспечивается за счет внедрения интерактивных учебных материалов открытой информационно-образовательной среды «Российская электронная школа» и содержания проекта ранней профессиональной ориентации школьников «Билет в будущее». Отметим, что библиотека цифрового образовательного контента ФГИС «Моя школа» содержит готовые цифровые учебные занятия и верифицированный цифровой контент для организации педагогом не только образовательного, но и воспитательного процесса.

Федеральная государственная информационная система «Моя школа» предоставляет обучающимся инструментарий для закрепления знаний и развития умений по пройденным образовательным темам и урокам с целью самоподготовки и оценочные процедуры в виде тестирующей подсистемы. Данная подсистема позволяет проводить контрольные и пробные тестирования учащихся, а также использовать тесты-тренажеры для отработки изученного материала, быстро проверять тесты, осуществлять экспертную проверку, контролировать ход тестирования и его итоги. Учащиеся могут получать автоматическое уведомление о необходимости пройти тестирование, а также о результатах пройденных тестов.

Результаты обучения фиксируются учителем в электронные журнал и дневник, что позволяет готовить отчетность по результатам образовательной деятельности обучающихся, своевременно информировать не только учеников о статусе их обучения и продвижения по учебной траектории, но и родителей, которые также являются участниками ФГИС «Моя школа».

Для организации всесторонней коммуникации между участниками информационной системы, для решения учебных и воспитательных задач в ФГИС «Моя школа» интегрирована информационно-коммуникационная система «Сферум», разработанная на базе социальной сети «ВКонтакте». Используя функциональные возможности «Сферума», учитель может создавать групповые и индивидуальные образовательные видеоконференции, чаты и другие варианты организации коммуникаций, проводить онлайн-трансляции учебных занятий с возможностью массовых просмотров и комментирования, а также

создавать отдельные сообщества школ, классов по интересам, в том числе и групп, сформированных из педагогических работников и учащихся в секциях и кружках. Здесь также можно размещать необходимые учебные материалы для проведения занятия.

Результаты работы обучающихся во ФГИС «Моя школа» позволяют формировать цифровое портфолио ученика, которое обеспечивает школьников возможностью управления образовательной траекторией, академическими и личностными достижениями.

Как видим, компонентный состав предметной цифровой образовательной среды, предложенной нами выше, и компоненты ФГИС «Моя школа» пересекаются. Описанные выше возможности предметной цифровой образовательной среды для организации учебного процесса в школе схожи с функциональными возможностями федеральной государственной информационной системы. Выясним, как предметная цифровая образовательная среда и федеральная государственная информационная система позволяют учителю реализовать авторский подход в обучении своему предмету.

В настоящее время сложилась ситуация, в которой учителя достаточно эффективно применяют цифровые технологии при построении персонализированной среды обучения. Однако у каждого учителя есть необходимость создания уникального образовательного контента, гибко изменяющегося в условиях предметной подготовки конкретной группы обучающихся, в том числе в условиях реализации ФГИС «Моя школа». Анализ возможностей федеральной государственной информационной системы показал отсутствие образовательных решений, позволяющих учителю внутри системы формировать свой контент, который позволит учесть особенности и способности группы учеников или отдельного ученика, то есть сделать процесс обучения более персонализированным и близким к авторской методике самого педагога.

Специалисты отдела информационных технологий Министерства образования и науки Пермского края (один из регионов – участников апробации ФГИС «Моя школа»), поделившись опытом применения компонентов ФГИС «Моя школа» в образовательном процессе на вебинаре, посвященном формированию и развитию цифровой образовательной среды Российской Федерации [36], отмечают необходимость доработки системы с целью обеспечения учителя возможностью формировать свой образовательный контент. В первую очередь это касается школьных предметов, входящих в региональный компонент, например таких, как «История родного края», «Родной язык», «Родная литература» и др. Необходимость обеспечения педагога цифровыми инструментами, позволяющими «сохранить и воспроизвести в информационно-образовательной среде уникальные, самобытные характеристики национальной культуры», в своем научном исследовании отмечают также и ученые [37, с. 199]. В этих условиях существует необходимость обеспечить учителя возможностью создавать свою предметную цифровую образовательную среду, что позволит расширить функциональные возможности ФГИС и использовать ее наилучшим образом с целью более эффективного достижения образовательных результатов обучающимися, а также реализовать принцип персонализации в процессе работы с одаренными и талантливыми обучающимися.

В предложенной целевой схеме платформы цифровой образовательной среды [35] предметная цифровая образовательная среда имеет место в федеральной



Рис. 2. Схематическое представление места предметной цифровой образовательной среды в структуре ФГИС «Моя школа»

информационной системе «Моя школа», но она никак там не обозначена. На наш взгляд, предметная цифровая образовательная среда педагога не является заменой ФГИС «Моя школа», она должна быть интегрирована в данную систему, стать ее основным структурным компонентом и входить в ее состав, дополняя данную систему и делая ее более гибкой и удобной для организации педагогом процесса обучения школьному предмету по своему авторскому замыслу. Такой подход к организации образовательного процесса на основе платформы «Моя школа» с обеспечением учителя возможностью и инструментами построения внутри нее своей цифровой образовательной среды по преподаваемому предмету позволит сделать процесс обучения более персонализированным, гибким и доступным. Отметим, что ключевыми участниками предметной среды являются ученики во главе с учителем-предметником, а основная цель обучения в условиях предметной цифровой образовательной среды – достижение образовательных результатов по предмету и формирование определенных компетенций. На наш взгляд, предметная цифровая образовательная среда педагога должна стать концентрирующим центром ФГИС «Моя школа», внутри которой учитель, используя возможности системы, будет выстраивать свою авторскую цифровую среду по предмету. Схематически место предметной цифровой образовательной среды в структуре ФГИС «Моя школа» представлено на рис. 2.

В качестве основного механизма построения предметной цифровой образовательной среды выступает педагогическая технология, которой в условиях реализации ФГИС необходимо владеть каждому учителю.

На основе анализа существующих подходов к определению педагогической технологии и с опорой на определение, предложенное Г.К. Селевко [38, с. 4], нами сформулировано следующее определение технологии построения предметной цифровой образовательной среды. Под технологией построения предметной цифровой образовательной среды понимаем деятельность педагога, представленную в виде последовательности действий, которые направлены на достижение прогнозируемого образовательного результата по определенному школьному предмету в условиях цифровой среды. Процесс построения такой среды характеризуется:

- различного рода взаимодействием между учителем, учеником и цифровым контентом;
- соблюдением определенных дидактических условий, к которым относим обеспечение участников образовательного процесса возможностью единого входа в предметную цифровую образовательную среду, организацию различных способов коммуникации, наличие цифровых инструментов и ресурсов;
- достижением предметных образовательных результатов, соответствующих требованиям федерального государственного образовательного стандарта и ожиданиям педагога.

Такой процесс построения предметной цифровой образовательной среды осуществляется на трех этапах, объединенных единой целью, содержанием, формами, методами и средствами обучения: концептуальном, технологическом, реализующем [39, с. 84].

Каждый из этапов построения учителем предметной цифровой образовательной среды имеет определенные характеристики: на концептуальном этапе определяется концепция предметной цифровой образовательной среды; на технологическом этапе определяется механизм достижения предметных образовательных результатов и осуществляется разработка цифрового контента предметной цифровой среды; на реализующем этапе определяются способы реализации предметной цифровой образовательной среды.

Опишем подробнее каждый из этапов построения предметной цифровой образовательной среды, состоящий из определенных действий учителя.

Основной задачей концептуального этапа является определение педагогом концепции цифровой среды. Ее содержание напрямую связано с целями обучения, обеспечивающими достижение предметных образовательных результатов; результатами анализа уровня начальной подготовки обучающихся, а также определяет выбор педагогических технологий для реализации обучения в условиях предметной цифровой образовательной среды.

Технологический этап предполагает определение учителем механизма достижения предметных образовательных результатов и разработку цифрового контента образовательной среды по предмету. К основным действиям учителя на данном этапе относим выбор предметного содержания, определение способов деятельности обучающихся, определение способов взаимодействия, выбор цифровых инструментов, подбор готовых цифровых решений и источников, а также создание цифрового контента. Создание учителем цифрового контента и подбор уже имеющихся цифровых решений являются основными действиями процесса разработки цифрового контента цифровой образовательной среды.

Реализующий этап предполагает определение способов реализации предметной цифровой образовательной среды с целью перехода исходного состояния уровня начальной подготовки обучающихся по предмету в требуемое, которое определяется как совокупность знаний, опыта деятельности и мотивации обучающегося к изучаемому предмету. На реализующем этапе учитель организует образовательный процесс в условиях цифровой среды, проводит анализ результатов обучения школьников с целью последующей коррекции, а также совместно с обучающимися проводит рефлексию их деятельности в условиях цифровой среды.

Реализация каждого этапа предполагает последовательное выполнение учителем определенных действий. В процессе построения предметной цифровой образовательной среды учитель осуществляет тринадцать основных действий (см. таблицу).

Технология построения учителем предметной цифровой образовательной среды

Этап построения предметной ЦОС	Описание этапа построения предметной ЦОС	Последовательность действий учителя при построении предметной ЦОС
Концептуальный	Определение концепции предметной ЦОС	Постановка цели обучения, обеспечивающей достижение предметных образовательных результатов
		Анализ уровня начальной подготовки обучающихся
		Выбор педагогических технологий для реализации обучения в условиях предметной ЦОС
Технологический	Определение механизма достижения предметных образовательных результатов	Выбор предметного содержания
		Определение способов деятельности обучающихся
		Определение способов взаимодействия
		Выбор цифровых инструментов
	Разработка цифрового контента предметной ЦОС	Подбор готовых цифровых решений и источников
		Создание цифрового контента учителем
Реализующий	Определение способов реализации предметной ЦОС	Организация образовательного процесса на основе предметной ЦОС
		Анализ результатов обучения
		Рефлексия деятельности участников предметной ЦОС
		Коррекция и прогнозирование

Обсуждение и заключение

Анализ различных источников сети Интернет и нормативно-правовой документации показал, что ФГИС «Моя школа» обладает несомненными достоинствами в создании цифровой образовательной среды, к которым относим возможность создания единой точки входа в цифровую среду, верифицированный образовательный контент, возможность создания цифрового портфолио,

активного включения родителей в процесс построения образовательной траектории ребенка, автоматизации контроля знаний обучающихся, обеспечения равного доступа всем участникам учебного процесса к образовательному контенту и др. В связи с этим изучение обозначенной в данной статье проблемы показало необходимость исследования с научной точки зрения возможностей применения ФГИС «Моя школа» для построения предметной цифровой образовательной среды обучения. Поэтому в настоящее время возникла необходимость спроецировать имеющиеся результаты научных теоретических и прикладных исследований ученых в области проблемы создания цифровой образовательной среды, в том числе и предметного назначения, на создание предметной цифровой образовательной среды учителем средствами ФГИС «Моя школа».

Данное исследование позволило определить место предметной цифровой образовательной среды в условиях реализации ФГИС «Моя школа» и показало, что общие подходы к созданию предметной цифровой образовательной среды не меняются с переходом на федеральную государственную информационную систему, а также сохраняется технология создания предметной цифровой среды в условиях реализации ФГИС «Моя школа».

На наш взгляд, федеральная государственная информационная система «Моя школа» должна быть расширена до возможности создания учителем авторского цифрового образовательного контента. При таком подходе учителя смогут использовать уже имеющийся опыт применения цифровых технологий в виде авторского образовательного контента, что может существенно обогатить имеющийся потенциал ФГИС «Моя школа».

Несомненным преимуществом является то, что ФГИС «Моя школа» может стать основой для объединения всех предметных цифровых образовательных сред, созданных учителями, обеспечив всех участников образовательного процесса возможностью единого входа и формирования данных обо всех действиях и достижениях обучающихся под одним профилем.

Библиографический список

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/> (дата обращения: 21.03.2023).
2. Постановление Правительства РФ от 7 декабря 2020 года № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74922819/> (дата обращения: 20.03.2023).
3. Приказ Министерства Просвещения от 30 июня 2021 года № 396 «О создании федеральной государственной информационной системы Минпросвещения России «Моя школа» [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/54a2b81fc455a554d1b0944eefef1117/> (дата обращения: 20.03.2023).
4. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/docs/all/128943/> (дата обращения: 22.03.2023).
5. Национальный проект «Образование» (2018–2024 гг.) // Правительство России – официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/projects/selection/741/35566> (дата обращения: 22.03.2023).

6. Вайндорф-Сысоева М.Е. Виртуальная образовательная среда как неотъемлемый компонент современной системы образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 14 (273). – С. 86–91.
7. Блинов В.И., Дулинов М.В. и др. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Перо, 2019. – 72 с.
8. Роберт И.В., Мухаметзянов И.Ш., Лопанова Е.В. Цифровая трансформация образования: теория и практика. – Омск: Омская гуманитарная академия, 2022. – 180 с. – ISBN 978-5-98566-223-8.
9. Чошанов М.А. Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество. – 2013. – Т. 16. – № 3. – С. 684–696.
10. Носкова Т. Дидактика цифровой среды. – Litres, 2022.
11. Уваров А.Ю. и др. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. – М.: Изд. дом ВШЭ, 2019. – 344 с.
12. Рабинович П.Д. и др. Цифровая трансформация образования: от изменения средств к развитию деятельности // Информатика и образование. – 2020. – № 5. – С. 4–14.
13. Кушнир М. Цифровая образовательная среда [Электронный ресурс]. – URL: <https://medium.com/direktoria-online/thedigital-learning-environment-f1255d06942a> (дата обращения: 21.05.2023).
14. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Современные проблемы образования и повышения квалификации педагогических кадров. – 2020. – № 2 (63). – С. 36–41.
15. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – № 1 (21). – С. 55–59.
16. Природова О.Ф., Данилова А.В., Моргун А.Н. Структура цифровой образовательной среды: нормативно-правовые и методические аспекты // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 1. – С. 9–30.
17. Хороших П.П., Калугина Н.А. К вопросу о цифровой образовательной среде в российском дискурсе // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. DOI: 10.17513/spno.30758
18. Абрамский М.М. О вопросах разработки цифровых образовательных сред // Международная школа «Математическое моделирование фундаментальных объектов и явлений в системах компьютерной математики» – KAZCAS-2018 // Лекции и материалы школы / Под общ. ред. Ю.Г. Игнатьева. – Казань: Академия наук РТ, 2018. – С. 58–60.
19. Жигалова О.П. Формирование образовательной среды в условиях цифровой трансформации общества // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2019. – Т. 14. – № 2. – С. 69–74. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-69-74.
20. Галимуллина Э.З., Хузеева Ф.Ф. Цифровая образовательная среда обучения программированию детей младшего школьного возраста // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3 [Электронный ресурс]. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=30931> (дата обращения: 21.05.2023).
21. Далингер В.А. Цифровые технологии в обучении программному материалу по математике и в организации учебно-исследовательской работы по математике // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5 [Электронный ресурс]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32097> (дата обращения: 21.06.2023).
22. Кулик Е.Ю. Система формирования готовности учителей к конструированию информационной образовательной среды предметного обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2004. – 175 с.

23. Гаврилова М.А. Информационно-образовательная среда для организации самостоятельной деятельности студентов будущих учителей математики // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 589–602.
24. Канянина Т.И., Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Цифровые инструменты для построения предметной информационно-образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 144-147.
25. Ковтуненко Л.В. К вопросу о цифровизации образовательной среды военного вуза // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (г. Воронеж, 18–19 апреля 2019 г.). – Воронеж: Научная книга, 2019. – С. 75–77.
26. Колыхматов В.И. Новые возможности и обучающие ресурсы цифровой образовательной среды: учеб.-метод. пособие. – СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. – 157 с.
27. Чернобай Е.В. Методические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса в современной информационной образовательной среде (в системе дополнительного профессионального образования): дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2012.
28. Кондаков А.М. и др. Концепция совершенствования (модернизации) единой информационной образовательной среды, обеспечивающей реализацию национальных стратегий развития Российской Федерации // Педагогика. – 2018. – Т. 4. – С. 98–125.
29. Конопатова Н.К. Информационно-образовательная среда как важнейшее условие достижения нового качества образования [Электронный ресурс]. – URL: http://adm-edu.spb.ru/sites/default/files/sovremennaya_obrazovatel'naya_sreda.pdf (дата обращения: 21.06.2023).
30. Манифест о цифровой образовательной среде // Edutainment [Электронный ресурс]. – URL: <http://manifesto.edutainme.ru> (дата обращения: 29.06.2023).
31. Горбунова Н.В. Проектирование и создание инновационной образовательной среды высшего учебного заведения // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 46–1. – С. 223–229.
32. Мироненко Е.С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура // Социальное пространство. – 2019. – № 4. – С. 6–13.
33. Коротенков Ю.Г. Понятие и проблемы медиаинформатизации образования // Информатика и образование. – 2012. – № 4. – С. 104–107.
34. Галимуллина Э.З. Компонентный состав цифровой образовательной среды педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 4.
35. Приказ Министерства просвещения РФ от 15 января 2021 г. № 14 «Об определении детализированного состава платформы цифровой образовательной среды» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430859/ (дата обращения: 29.06.2023).
36. Вебинар от 8 декабря 2022 года «Формирование и развитие цифровой образовательной среды. Опыт субъектов РФ» [Электронный ресурс]. – URL: <https://help-myschool.edu.ru/dlya-pedagogov> (дата обращения: 29.05.2023).
37. Рожков Г.А., Таратухина Ю.В., Цыганова Л.А. Педагогический дискурс и этика коммуникации в поликультурном виртуальном образовательном пространстве // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2022. – Т. 19. – № 4. – С. 195–208. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.4.16>.
38. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
39. Галимуллина Э.З. Технология построения педагогом предметной цифровой образовательной среды // Лучшие практики общего и дополнительного образования по естественнонаучным и техническим дисциплинам. – 2023. – С. 82–91.

References

1. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 2 dekabrya 2019 g. № 649 «Ob utverzhdenii Tselevoy modeli tsifrovoy obrazovatel'noy sredy» [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 649 dated December 2, 2019 "Approval of the target model of the digital educational environment"]. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/> (accessed March 21, 2023).
2. Postanovleniye Pravitel'stva RF ot 7 dekabrya 2020 goda № 2040 «O provedenii eksperimenta po vnedreniyu tsifrovoy obrazovatel'noy sredy» [Decree of the Government of the Russian Federation No. 2040 dated December 7, 2020 "Conducting an experiment on the introduction of a digital educational environment"]. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74922819/> (accessed March 20, 2023).
3. Prikaz Ministerstva Prosveshcheniya ot 30 iyunya 2021 goda № 396 «O sozdanii federal'noy gosudarstvennoy informatsionnoy sistemy Minprosveshcheniya Rossii «Moya shkola» [Order of the Ministry of Education dated June 30, 2021 No. 396 "Creation of the Federal State information system of the Ministry of Education of Russia "My School"]. <https://docs.edu.gov.ru/document/54a2b81fc455a554d1b0944eefef1117/> (accessed March 20, 2023).
4. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 21 iyulya 2020 goda № 474 «O natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda» [Decree of the President of the Russian Federation No. 474 dated July 21, 2020 "National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030"]. <http://government.ru/docs/all/128943/> (accessed March 22, 2023).
5. Natsional'nyy proyekt «Obrazovaniye» (2018–2024 gg.) [National Project "Education" (2018–2024)]. *Pravitel'stvo Rossii – ofitsial'nyy sayt*. <http://government.ru/projects/selection/741/35566> (accessed March 22, 2023).
6. Vayndorf-Sysoyeva M.E. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda kak neot'yemlemyy komponent sovremennoy sistemy obrazovaniya [Virtual educational environment as an integral component of the modern education system]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki*. 2012. No. 14 (273). Pp. 86–91.
7. Blinov V.I., Dulinov M.V. i dr. Proyekt didakticheskoy kontseptsii tsifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya [The project of didactic concept of digital vocational education and training]. Moscow: Pero Publ., 2019. 72 p.
8. Robert I.V., Muhametzyanov I.Sh., Lopanova E.V. Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya: teoriya i praktika [Digital transformation of education: theory and practice]. Omsk: Omskaya gumanitarnaya akademiya, 2022. 180 p. ISBN 978-5-98566-223-8.
9. Choshanov M.A. E-didaktika: novyy vzglyad na teoriyu obucheniya v epokhu tsifrovyykh tekhnologiy [E-didactics: a new look at the theory of learning in the digital age]. *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo*. 2013. Vol. 16. No. 3. Pp. 684–696.
10. Noskova T. Didaktika cifrovoj sredy [Didactics of the digital environment]. Litres Publ., 2022.
11. Uvarov A.Yu. i dr. Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya [Difficulties and prospects of digital transformation of education]. Moscow: Izd. dom VShE, 2019. 344 p.
12. Rabinovich P.D. i dr. Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya: ot izmeneniya sredstv k razvitiyu deyatel'nosti [Digital transformation of education: from changing the means to the development of activities]. *Informatika i obrazovanie*. 2020. No. 5. Pp. 4–14.
13. Kushnir M. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda [Digital educational environment]. <https://medium.com/direktoria-online/thedigital-learning-environment-f1255d06942a> (accessed May 21, 2023).
14. Shilova O.N. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda: pedagogicheskiy vzglyad [Digital educational environment: pedagogical view]. *Sovremennyye problemy obrazovaniya i povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov*. 2020. No. 2 (63). Pp. 36–41.
15. Lapin V.G. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda kak usloviye obespecheniya kachestva podgotovki studentov v srednem professional'nom obrazovanii [Digital educational environment as a condition for ensuring the quality of students' training in secondary vocational education]. *Innovatsionnoye razvitiye professional'nogo obrazovaniya*. 2019. No. 1 (21). Pp. 55–59.

16. Prirodova O.F., Danilova A.V., Morgun A.N. Struktura tsifrovoy obrazovatel'noy sredy: normativno-pravovyye i metodicheskiye aspekty [The structure of the digital educational environment: regulatory and methodological aspects]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. 2020. No. 1. Pp. 9–30.
17. Khoroshikh P.P., Kalugina N.A. K voprosu o tsifrovoy obrazovatel'noy srede v rossiyskom diskurse [The issue of the digital educational environment in Russian discourse]. *Modern problems of science and education*. 2021. No. 2. DOI: 10.17513/spno.30758
18. Abramskiy M.M. O voprosakh razrabotki tsifrovyykh obrazovatel'nykh sred [The development of digital educational environments]. *Mezhdunarodnaya shkola «Matematicheskoye modelirovaniye fundamental'nykh ob'yektov i yavleniy v sistemakh kompyuternoy matematiki» – KAZCAS-2018. Leksii i materialy shkoly / Pod obshch. red. Yu.G. Ignatyeva*. Kazan: Akademiya nauk RT, 2018. Pp. 58–60.
19. Zhigalova O.P. Formirovaniye obrazovatel'noy sredy v usloviyakh tsifrovoy transformatsii obshchestva [Designing of the educational environment in the conditions of digital transformation of society]. *Uchenyye zapiski Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019. Vol. 14. No. 2. Pp. 69–74. DOI: 10.21209/2658–7114–2019-14-2-69-74.
20. Galimullina E.Z., Khuzeyeva F.F. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda obucheniya programmirovaniyu detey mladshego shkol'nogo vozrasta [Digital educational environment for teaching programming to primary school children]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021. No. 3. <https://science-education.ru/article/view?id=30931> (accessed May 21, 2023).
21. Dalinger V.A. Tsifrovyye tekhnologii v obuchenii programmnomu materialu po matematike i v organizatsii uchebno-issledovatel'skoy raboty po matematike [Digital technologies in teaching software material in mathematics and in the organization of educational and research work in mathematics]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022. No. 5. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32097> (accessed June 21, 2023).
22. Kulik E.Yu. Sistema formirovaniya gotovnosti uchiteley k konstruirovaniyu informatsionnoy obrazovatel'noy sredy predmetnogo obucheniya: dis. kand. ped. nauk [The system of development of teachers' readiness to design the information educational environment of subject-based learning: dis. cand. of ped. sci.]. Saratov, 2004. 175 p.
23. Gavrilova M.A. Informatsionno-obrazovatel'naya sreda dlya organizatsii samostoyatel'noy deyatel'nosti studentov budushchikh uchiteley matematiki [Information and educational environment for the organization of independent activity of students of future teachers of mathematics]. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo*. 2011. No. 24. Pp. 589–602.
24. Kanyanina T.I., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R. Tsifrovyye instrumenty dlya postroyeniya predmetnoy informatsionno-obrazovatel'noy sredy [Digital tools for building a subject information and educational environment]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018. No. 58-4. Pp. 144–147.
25. Kovtunen L.V. K voprosu o tsifrovizatsii obrazovatel'noy sredy voyennogo vuza [The issue of digitalization of the educational environment of a military university]. *Antropotsentricheskiye nauki: innovatsionnyy vzglyad na obrazovaniye i razvitiye lichnosti: materialy IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Voronezh, 18–19 aprelya 2019 g.)*. Voronezh: Nauchnaya kniga Publ., 2019. Pp. 75–77.
26. Kolykhmatov V.I. Novyye vozmozhnosti i obuchayushchiye resursy tsifrovoy obrazovatel'noy sredy: ucheb-metod. posobiye [New opportunities and learning resources of the digital educational environment: the learning method. stipend]. Saint Petersburg: GAOU DPO «LOIRO» Publ., 2020. 157 p.
27. Chernobay E.V. Metodicheskiye osnovy podgotovki uchiteley k proyektirovaniyu uchebnogo protsessa v sovremennoy informatsionnoy obrazovatel'noy srede (v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya): dis. d-ra ped. nauk [Methodological foundations of teacher training for the design of the educational process in the modern information educational environment (in the system of additional professional education): dis. doct. of ped. sci.]. Moscow, 2012.
28. Kondakov A.M. i dr. Kontseptsiya sovershenstvovaniya (modernizatsii) edinoy informatsionnoy obrazovatel'noy sredy, obespechivayushchey realizatsiyu natsional'nykh strategiy razvitiya Rossiyskoy Federatsii [The concept of improving (modernizing) the unified information

- educational environment that ensures the implementation of national development strategies of the Russian Federation]. *Pedagogika*. 2018. Vol. 4. Pp. 98–125.
29. *Konopatova N.K.* Informatsionno-obrazovatel'naya sreda kak vazhneysheye usloviye dostizheniya novogo kachestva obrazovaniya [Information and educational environment as the most important condition for achieving a new quality of education]. http://adm-edu.spb.ru/sites/default/files/sovremennaya_obrazovatel'naya_sreda.pdf (accessed June 21, 2023).
 30. Manifest o tsifrovoy obrazovatel'noy srede [Manifesto on the Digital educational Environment]. Edutainment. <http://manifesto.edutainme.ru> (accessed June 29, 2023).
 31. *Gorbunova N.V.* Proyektirovaniye i sozdaniye innovatsionnoy obrazovatel'noy sredy vysshego uchebnogo zavedeniya [Designing and creating an innovative educational environment of a higher educational institution]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2015. No. 46–1. Pp. 223–229.
 32. *Mironenko E.S.* Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda: ponyatiye i struktura [Digital educational environment: concept and structure]. *Sotsial'noye prostranstvo*. 2019. No. 4. Pp. 6–13.
 33. *Korotkov Yu.G.* Ponyatiye i problemy mediainformatizatsii obrazovaniya [The concept and problems of media informatization of education]. *Informatika i obrazovanie*. 2012. No. 4. Pp. 104–107.
 34. *Galimullina E.Z.* Komponentnyy sostav tsifrovoy obrazovatel'noy sredy pedagoga [The component composition of the digital educational environment of the teacher]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022. No. 4.
 35. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 15 yanvarya 2021 g. № 14 "Ob opredelenii detalizirovannogo sostava platformy tsifrovoy obrazovatel'noy sredy" [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 14 dated January 15, 2021 "Determining the detailed composition of the Digital Educational Environment platform"]. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430859/ (accessed June 29, 2023).
 36. Vebinar ot 8 dekabrya 2022 goda "Formirovaniye i razvitiye tsifrovoy obrazovatel'noy sredy. Opyt sub'yektov RF" [Webinar of December 8, 2022 "Formation and development of the digital educational environment. Experience of the subjects of the Russian Federation"]. <https://help-myschool.edu.ru/dlya-pedagogov> (accessed May 29, 2023).
 37. *Rozhkov G.A., Taratukhina Yu.V., Tsyganova L.A.* Pedagogicheskiy diskurs i etika kommunikatsii v polikul'turnom virtual'nom obrazovatel'nom prostranstve [Pedagogical discourse and ethics of communication in a multicultural virtual educational space]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki*. 2022. Vol. 19. No. 4. Pp. 195–208. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.4.16>
 38. *Selevko G.K.* Pedagogicheskiye tekhnologii na osnove didakticheskogo i metodicheskogo usovershenstvovaniya UVP [Pedagogical technologies based on didactic and methodological improvement of the teaching staff]. Moscow: NII shkol'nykh tekhnologiy, 2005. 288 p.
 39. *Galimullina E.Z.* Tekhnologiya postroyeniya pedagogom predmetnoy tsifrovoy obrazovatel'noy sredy [Technology of construction of the subject-based digital educational environment by the teacher]. *Luchshiye praktiki obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya po estestvennonauchnym i tekhnicheskim distsiplinam*. 2023. Pp. 82–91.

Информация об авторах

Ольга Викторовна Юсупова, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Высшая математика», E-mail: yusupova.ov@samgtu.ru

Эльвира Зуфаровна Галимуллина, старший преподаватель кафедры «Математика и прикладная информатика», E-mail: Galimullinaelviraz@gmail.com

Information about the authors

Olga V. Yusupova, Doc. Ped. Sci., Associate Professor, Head of Higher Mathematics Department, E-mail: yusupova.ov@samgtu.ru

Elvira Z. Galimullina, Senior Lecturer of Mathematics and Applied Informatics Department, E-mail: Galimullinaelviraz@gmail.com

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ: ВЫЗОВЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

© И.К. Батенина¹, Ю.М. Орехова²

¹Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
Российская Федерация, 117997, г. Москва, Стремянный пер., 36

²Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
Российская Федерация, 150001, г. Ярославль, Московский пр., 28

Поступила в редакцию 21.07.2023

Окончательный вариант 14.09.2023

■ Для цитирования: Батенина И.К., Орехова Ю.М. Иноязычное онлайн-обучение: вызовы и пути решения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 3. С. 133-148. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.10>

Аннотация. Настоящая статья посвящена актуальной проблеме преподавания иностранного языка в условиях организации обучения в онлайн-формате. Неблагоприятная эпидемиологическая обстановка, современные политические и экономические трансформации в мире оказали влияние и на сферу образования: онлайн-обучение получило мощный импульс к стремительному развитию. На данный момент цифровизация лингвистического образования является одним из мировых трендов, нашедшим свое отражение в требованиях модернизированного ФГОС среднего и высшего профессионального образования. Развитие цифровой дидактики, нового и актуального направления педагогической науки, напрямую затрагивает процесс преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык». Вместе с тем внедрение инноваций вызывает множество трудностей и вопросов у специалистов, привыкших к традиционным методам обучения и стремящихся в условиях погони за новизной избежать снижения качества образования. В этой связи тема настоящего исследования приобретает особую актуальность. В статье рассмотрены преимущества и недостатки обучения иностранному языку в образовательных учреждениях разного вида, реализуемого с помощью дистанционных технологий и современных программных средств обучения. Анкетирование и опрос преподавателей позволили выявить и подробно описать преимущества и недостатки проведения онлайн-занятий по иностранному языку в Ярославский градостроительный колледж (г. Ярославль) и Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова (г. Москва). Также был рассмотрен вопрос повышения эффективности обучения иностранному языку в дистанционном формате за счет решения ряда методических проблем, например, таких, как использование специфической клишированной лексики в процессе коммуникации на иностранном языке на разных этапах учебного занятия. Решение данной проблемы позволит снять ряд психологических трудностей, возникающих при общении «через экран» у всех субъектов образовательного процесса, и сделать общение более эмоциональным.

Ключевые слова: дистанционное обучение, проблемы онлайн-обучения, иностранный язык, интернет-курс, онлайн-общение, клишированная лексика.

Благодарности: Выражаем искреннюю благодарность профессорско-педагогическому составу кафедры иностранных языков № 2 ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», а также педагогическому коллективу ГПОУ ЯО «Ярославский градостроительный колледж» в особенности структурному подразделению «Кванториум». Также благодарим за высокую оценку представленной научной статьи анонимных рецензентов.

ONLINE FOREIGN LANGUAGE TEACHING: CHALLENGES AND SOLUTIONS

© I.K. Batenina¹, Y.M. Orekhova²

¹Plekhanov Russian University of Economics

36, Stremyanny per., Moscow, 117997, Russian Federation

²Yaroslavl Military College of Air Defense

28, Moskovsky pr., Yaroslavl, 150001, Russian Federation

Original article submitted 21.07.2023

Revision submitted 14.09.2023

■ For citation: Batenina I.K., Orekhova Y.M. Online foreign language teaching: challenges and solutions. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(3):133–148. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.10>

Abstract. This paper is devoted to the vital problem of foreign language teaching in the context of organizing online distance learning. The unfavorable epidemiological situation, modern political and economic transformations in the world have also had an impact on the sphere of education: online learning has received a powerful impetus for rapid development. Currently the digitalization of language education is one of the global trends, which is reflected in the requirements of the modernized Federal State Educational Standards of vocational and higher education. The development of digital didactics as a new essential branch of pedagogy touches upon the foreign language teaching process. At the same time, the implementation of innovations causes many difficulties and challenges for specialists who are used to traditional teaching methods and are trying to avoid reducing the quality of education. In this regard, the topic of this study is of particular relevance. The paper studies the benefits and drawbacks of foreign language teaching in educational institutions of various types, implemented with the help of distance technologies and modern teaching software. Both the teacher questionnaire and the survey made it possible to identify and describe in detail the advantages and disadvantages of conducting online classes in a foreign language in the Yaroslavl Town Planning College (Yaroslavl) and the Plekhanov Russian University of Economics (Moscow). The issue of increasing the effectiveness of the implementation of distant foreign language teaching was also considered by solving a number of methodological problems, such as the use of specific Internet discourse and clichés as part of communication in a foreign language at different class stages. The solution to this problem will let eliminate a number of psychological difficulties that all subjects of educational process face during online communication, and make communication more emotional.

Keywords: distance learning, online learning challenges, foreign language, Internet discourse, online communication, clichés.

Acknowledgements: We express our sincere gratitude to the teaching staff of the Foreign Languages Chair No.2 of the Plekhanov Russian University of Economics, as well as to the teaching staff of the YAGK, in particular to the Quantorium structural unit. We also thank the anonymous reviewers for the high assessment of the present paper.

Введение

Одним из приоритетных направлений в сфере международного образования становится смешанное обучение (онлайн-формат и традиционная классно-урочная система), которое также является стратегическим элементом модернизации отечественного образования. Возможность организации подобного обучения в рамках классно-урочной и внеаудиторной деятельности в школах, центрах дополнительного образования школьников, ссузах и вузах подразумевает получение необходимых знаний, умений и навыков в удобном для обучающихся месте и темпе, с одной стороны, и продолжение обучения в сложной эпидемиологической или геополитической ситуации, с другой.

Взаимодействие субъектов образовательного процесса зачастую осуществляется на расстоянии посредством информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), цифровых инструментов и программного обеспечения с целью организации и проведения онлайн-занятий [1, с. 69]. Данная процедура отражена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», регламентирующем внедрение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в рамках реализации образовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность [2, с. 16]. При переходе в режим онлайн-обучения педагоги разных образовательных учреждений вынуждены пересматривать инструментарий обучения иностранным языкам. В этой связи возникает ряд дидактических и методических проблем, затрагивающих структуру учебного занятия, а также сам процесс взаимодействия педагога и обучающихся «через экран», что предполагает применение специального интернет-дискурса для коммуникации на различных этапах урока.

До недавних пор научно-педагогическая литература представляла преимущественно описание наиболее распространенных цифровых инструментов и сопоставительный анализ ИКТ и традиционных средств обучения иностранным языкам. Очевидно, подобный теоретический материал не способствовал значительному упрощению работы педагогов в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение весной 2020 года. В настоящее время развитие дистанционного образования обеспечивает реализацию принципа доступности, то есть равного доступа обучающихся к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами, независимо от материального положения, места жительства и состояния здоровья, в соответствии с модернизацией российского образования. Актуальность данной статьи прежде всего обусловлена мировыми тенденциями, определяющими учебный процесс образовательного учреждения в ключе организации дистанционного образования как альтернативы традиционной классно-урочной формы обучения. Широкое и стремительное распространение онлайн-формата проведения занятий, как и любого нововведения, вызывает не только некоторый скепсис, но и множество вопросов как у молодых, так и у опытных педагогов: начиная с отличий проведения онлайн-занятий от обучения в очном формате и заканчивая специализированной лексикой, необходимой для успешной коммуникации с обучающимися и связанной с технической стороной всего процесса.

Цель настоящей статьи – обоснование повышения эффективности дистанционного обучения иностранным языкам за счет внедрения коммуникационной

составляющей, необходимой для эффективного взаимодействия педагогов и обучающихся в режиме онлайн.

Задачи исследования были определены следующим образом:

- выявить трудности, которые испытывают педагоги и обучающиеся в процессе онлайн-обучения;
- определить и проанализировать основные преимущества и недостатки онлайн-обучения иностранному языку;
- предложить варианты решения одной из проблем онлайн-обучения, а именно – внедрение и использование Classroom Language в рамках сетевого взаимодействия.

Для достижения этой цели и обозначенных задач были использованы теоретические (анализ, сравнение и обобщение данных, представленных в научной психолого-педагогической и методической литературе по исследуемой проблеме, а также соответствующих нормативных документов) и эмпирические методы исследования (опрос, наблюдение, анкетирование).

Обзор литературы

Российские исследователи, занимающиеся вопросами информатизации языкового образования, обосновывают актуальность реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в соответствии с требованиями модернизированных ФГОС к получению образования по основным (профессиональным) образовательным программам основного общего, среднего (полного) общего и высшего образования [3]. Сегодня дистанционное обучение подробно обсуждается как в российской, так и в зарубежной литературе. В своих работах исследователи подчеркивают ведущую роль сетевого пространства в преобразовании модели образовательной парадигмы и постепенном полномасштабном переходе от классической модели обучения к смешанному обучению в синхронном и асинхронном форматах [4].

По мнению российского ученого Э.Г. Азмова дистанционное обучение отличается использованием традиционных и специфических методов, средств и форм обучения, основанных на компьютерных и телекоммуникационных технологиях [5, с. 65]. Примечательно, что один из зарубежных исследователей отмечает: дистанционное образование – это посещение учебного заведения не выходя из дома, получение образования без личного контакта с преподавателями и однокурсниками [6, с. 22]. По экспертному мнению Е.С. Полат, дистанционное обучение – это такая форма обучения, при которой взаимодействие между преподавателем и учащимися отражает все неотъемлемые компоненты процесса обучения (цель, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые с помощью специальных средств интернет-технологий или других средств, обеспечивающих интерактивность [7]. В статье 16 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [8].

Несомненно, в условиях информатизации образования приоритетными средствами подобной формы обучения становятся ИКТ, а сама сетевая форма

обучения все чаще рассматривается в рамках электронного обучения, основу которого составляет так называемое *e-learning*, т. е. обучение с помощью Интернета и мультимедиа.

Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что дистанционное обучение представляет собой процесс обучения, опосредованный телекоммуникацией и отличающийся пространственной и/или временной удаленностью субъектов образовательного процесса, а также направленностью на создание внешних образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений учебных предметов.

Отметим, что информатизация языкового образования в значительной степени отразилась на развитии лингводидактики, т. к. цифровое пространство, с одной стороны, дало новые инструменты предъявления учебного контента, а вместе с тем и способы взаимодействия субъектов образовательного процесса, а с другой стороны, стало еще одной сферой бытования изучаемых языков, так называемой компьютерно-опосредованной коммуникацией (термин, введенный американским исследователем S. Herring [9]), закономерности функционирования элементов которой не должны остаться без внимания. Это означает, что теперь педагогу надлежит выступать организатором своеобразных онлайн-встреч: не просто планируя их в соответствии с требованиями новых федеральных государственных образовательных стандартов к структуре учебного занятия по иностранному языку, но также предугадывая возможные трудности и устраняя их насколько это возможно.

В научно-методических работах ряда российских исследователей (Э.Г. Азимова [5], Е.С. Полат [10], С.В. Титовой [11] и др.) дистанционное обучение рассматривается как новая самостоятельная дидактическая система со своим компонентным составом, подразумевающим конкретные цели и задачи обучения, определенные методы, принципы, средства, своеобразный процесс и организационные формы [12, с. 52–53]. Следовательно, можно предположить, что дистанционное обучение иностранным языкам с высокой вероятностью вызывает определенные трудности у педагогов начиная с этапа планирования и отбора содержания занятия и заканчивая его проведением в режиме онлайн.

В зарубежной педагогике и психологии ученые начали уделять особое внимание смешанному обучению (*blended learning*) уже в самом начале XXI века. Технический прогресс, сопровождающийся глобальной цифровизацией общества, заставил пересмотреть отношение к онлайн-обучению в 2011–2021 годах. Зарубежные специалисты в области педагогики подробно описывают целесообразность переноса учебных дисциплин из традиционной классно-урочной системы в режим онлайн, связывая это с высоким дидактическим потенциалом современных технических средств обучения, подчеркивают эффективность интеграции ИКТ в учебный процесс образовательного учреждения как один из гибких подходов к обучению, который дает возможность достичь поставленных целей обучения и сэкономить затраты на него [13, 14]. В своих научных трудах Ш. Мумтаз (Sh. Mumtaz) описывает ряд факторов, способствующих внедрению ИКТ в процесс обучения иностранным языкам, например доступ к большому количеству ресурсов, соответствующее качество аппаратного и программного оборудования, простота использования и др. [16, с. 319].

Мировая пандемия COVID-19 значительно ускорила процесс перехода на дистанционное обучение. Ситуация изменилась коренным образом в 2020 году: эпидемиологическая обстановка потребовала смены формата обучения в связи с изоляцией мирового сообщества. Тем не менее вследствие недостаточно своевременного изучения потенциальных трудностей онлайн-обучения и овладения приемами их преодоления преподаватели столкнулись со множеством непредвиденных проблем.

Материалы и методы

С целью повышения эффективности имплементации современных информационно-коммуникационных и иных передовых педагогических технологий в учебный процесс в школах, центрах дополнительного образования школьников, ссузах и вузах прежде всего возникла необходимость выявить и подвергнуть анализу трудности, возникающие у субъектов педагогического процесса в контексте онлайн-обучения. В рамках настоящего исследования было проведено анкетирование педагогического коллектива Ярославского градостроительного колледжа (г. Ярославль) и преподавателей кафедры иностранных языков № 2 Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова (г. Москва) в общем количестве 60 человек. Также был проведен опрос 100 студентов-бакалавров 2–3-х курсов Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, обучающихся в Высшей школе менеджмента и Высшей инженерной школе «Новые материалы и технологии». Всем респондентам было предложено определить характерные трудности, с которыми они сталкивались ранее и которые имеют место до сих пор при организации онлайн-обучения.

Анализ полученных результатов показал, что преобладающие проблемы имеют идентичный характер у обеих сторон образовательного процесса (см. рисунок). Так, например, 75 % опрошенных отметили неудовлетворительное качество оборудования и программ, применяемых при онлайн-обучении, а 60 %, преимущественно преподаватели, указали на проблемы, связанные с увеличением времени на подготовку к занятию, а также недостаточное количество реальной практики проведения онлайн-занятий. Абсолютное большинство преподавателей и обучающихся (90 %) отметили, что испытывают трудности коммуникативного характера и зачастую не понимают друг друга.

Очевидно, что совершенствование дистанционного обучения невозможно без выявления его сильных и слабых сторон. Проведенный опрос профессорско-педагогического состава, а также анализ, сравнение и обобщение актуальных источников по исследуемому вопросу [17; 18, с. 267–269; 19–21] позволили нам выделить основные преимущества и недостатки проведения онлайн-занятий по иностранному языку (табл. 1).

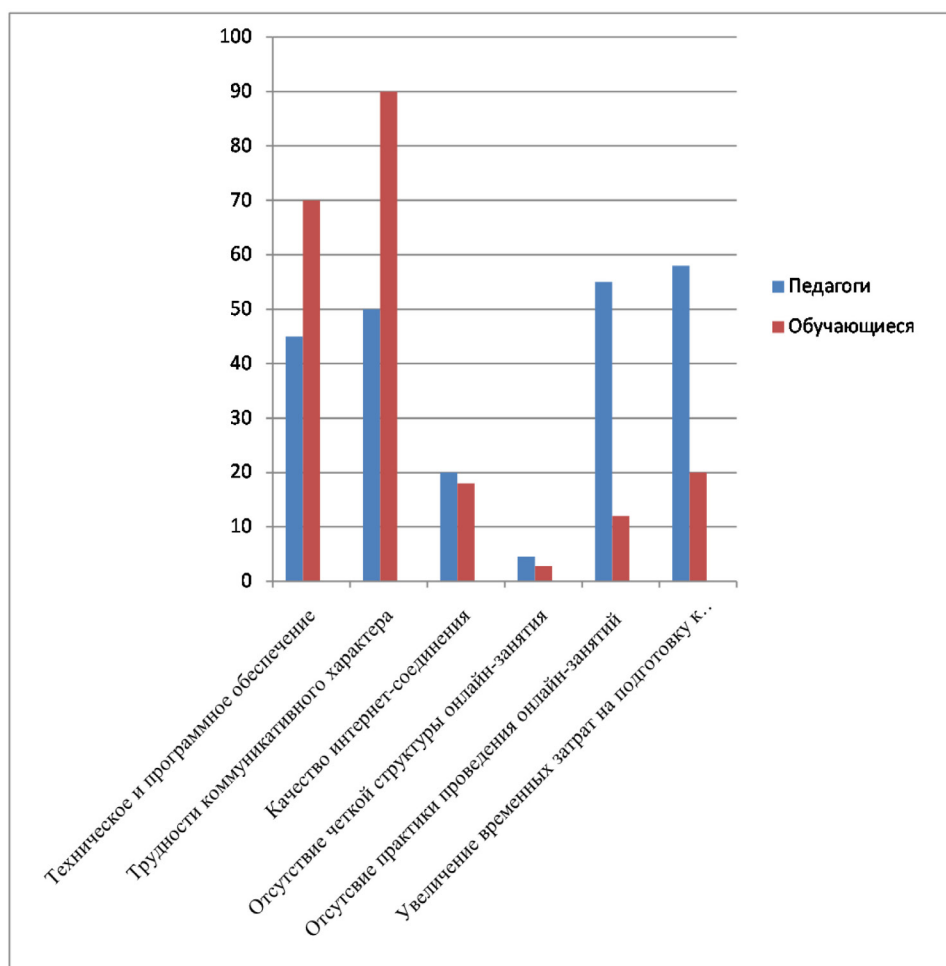
Результаты анкетирования педагогов, а также личный опыт обучающихся в совокупности с анализом положительных и отрицательных сторон онлайн-обучения позволили нам выделить следующие острые проблемы, требующие незамедлительного решения, в том числе и на методическом уровне:

1. *Отсутствие реального социального взаимодействия между педагогами и обучающимися.* В качестве одного из недостатков дистанционного обучения можно выделить снижение количества контактной работы между субъектами образовательного процесса. При дистанционном обучении текущий контроль выполнения заданий может быть затруднен, корректировка хода занятия часто невозможна,

Таблица 1

Преимущества и недостатки проведения онлайн-уроков иностранного языка

Критерий качества	Преимущества	Недостатки
Методический компонент (вспомогательные дидактические материалы)	– обращение к аутентичным источникам; – использование мультимедийного контента и гиперссылок; – создание электронной образовательной среды или разработка интерактивной мультимедийной обучающей системы	– невозможность реализации методического аспекта при отсутствии интернет-соединения; – наличие некачественного контента в сети; – незнание клишированной лексики и этикетных формулировок для осуществления онлайн-коммуникации; – необходимость изучения педагогического опыта коллег, имеющих опыт работы в дистанционном формате
Технологический компонент (ТСО и программное обеспечение)	– использование современных цифровых инструментов и компьютерных программ, функционирующих на основе ИКТ; – оптимизация процесса обучения для реализации требований стандарта	– недостаточное техническое оснащение образовательных учреждений; – отсутствие опыта использования ИКТ в режиме реального времени; – неготовность (техническая, психологическая и методическая) педагогических кадров к новому формату работы; – психологическая незрелость обучающихся, низкий уровень самоконтроля
Организационный компонент (формат работы и место проведения занятия)	– возможность проведения занятия вне зависимости от местонахождения участников образовательного процесса; – наличие доступа к видеозаписям уроков и лекций; – большой охват обучающихся; – непрерывный процесс коммуникации в виде обратной связи с преподавателем, в целом повышающий эффективность образовательного процесса	– невозможность реализации ряда дисциплин в онлайн-формате ввиду их особенностей; – обязательное наличие качественного бесперебойного интернет-соединения и исправных технических средств для подключения к занятию в режиме реального времени; – непонимание материала в силу специфики формата обучения, технических сбоев и т. д.
Профессиональный компонент (наличие определенных навыков)	– формирование цифровой и функциональной грамотности, softskills и общепрофессиональных навыков; – возможность обучения у высококвалифицированных преподавателей вне зависимости от текущего местонахождения обучающихся	– неэффективность, а иногда и невозможность проведения занятий с использованием дистанционных технологий из-за отсутствия определенных знаний и навыков; – низкий уровень компьютерной грамотности педагогов и/или обучающихся; – частичное использование возможностей ТСО и ПО из-за отсутствия опыта проведения занятий в режиме онлайн или отсутствия ряда компетенций
Психологический компонент (коммуникация и установление связи между субъектами образовательного процесса)	– индивидуализация обучения, позволяющая выстраивать индивидуальный образовательный маршрут и успешно осваивать курсы; – создание доброжелательной атмосферы	– отсутствие живого взаимодействия как в группе, так и с преподавателем, что может приводить к социальной разобщенности, психологической напряженности и социофобии; – отсутствие контакта из-за непонимания друг друга; – интернет-буллинг



Трудности, возникающие в процессе онлайн-обучения

а сам процесс коммуникации усложняется из-за незнания этикетных формулировок и клишированной лексики, необходимых для онлайн-общения [22, с. 146].

2. *Трудности коммуникативного плана.* Незнание этикетных формул и языка общения в рамках онлайн-обучения часто приводит к отсутствию четких инструкций, взаимному недопониманию участников образовательного процесса и, как следствие, затрудненному выполнению заданий. Таким образом, выполнение и проверка заданий требуют большего количества времени. В этой связи считаем возможным предположить, что адаптация привычного обиходного (аудиторного или классного) языка общения для сетевого взаимодействия является необходимостью и требует детальной проработки.

3. *Низкий уровень оснащенности образовательных учреждений для проведения онлайн-занятий или их записи.* Практика показала, что весной 2020 года лишь малая часть образовательных организаций была готова к внедрению цифровой образовательной среды. Отсутствие необходимой материальной базы (компьютеров, вебкамер и др.), средств для оплаты услуг интернет-платформ (например, LMS, Microsoft Teams или Zoom) для проведения онлайн-занятий, качественной образовательной среды, включающей в себя как электронные учебники по разным дисциплинам и ссылки на основные и дополнительные

образовательные ресурсы, так и готовые дидактические материалы к занятиям, – все эти факторы не просто существенно усложняют процесс организации обучения, а делают его фактически невозможным [23].

Высока вероятность того, что во многих образовательных учреждениях не хватает технологических ресурсов (аппаратного и программного обеспечения), необходимых для полноценного использования ИКТ в обучении, или они вообще отсутствуют. Подобные ограничения влекут за собой своеобразную поверхностность знаний в области информационных технологий у некоторых учащихся, например неразвитые компьютерные навыки или неумение пользоваться электронными образовательными ресурсами.

4. *Увеличение времени, отводимого на подготовку преподавателя к онлайн-занятию.* При отсутствии единой электронной образовательной среды в образовательном учреждении многие педагоги вынуждены обращаться к интернет-ресурсам. Однако далеко не все материалы в сети могут удовлетворить запрос педагога и соответствуют предъявляемым требованиям. Соответственно, учителя и преподаватели вынуждены создавать свою базу дидактических материалов для проведения онлайн-занятий. На этапе разработки образовательного контента перед педагогом возникают проблемы методического характера. При обучении посредством дистанционных технологий меняются способы восприятия информации, способы учебного взаимодействия, уровень автономности обучающихся и т. д.

Большинство опрошенных нами педагогов (95 %) отметили, что в новых условиях перехода в формат онлайн им требуется гораздо больше времени для подготовки уроков и занятий, оценивания успеваемости обучающихся, отбора тематических видеофрагментов и разработки необходимых заданий и упражнений. Таким образом, подготовка мультимедийных мероприятий видится достаточно затратным по времени занятием.

5. *Низкая цифровая грамотность педагогов и обучающихся.* Эффективное использование новых цифровых технологий, «свободная» ориентация в сети, предполагающая умение искать и обрабатывать новые знания, различные формы и виды данных, необходимые сведения и информацию, а также способность создавать интерактивный учебный материал или новый образовательный контент в цифровой среде являются обязательными условиями построения учебного процесса в новых образовательных условиях. По своей сути цифровая грамотность не является врожденным навыком и не приобретается стихийно. Это система знаний, навыков и установок, необходимых для жизни в цифровом обществе.

Как было отмечено ранее, реализация дистанционного обучения невозможна без умения пользоваться техническими инструментами и обладания навыками работы в сети Интернет. Сегодня у педагогов, имеющих большой стаж педагогической работы, наблюдается отсутствие желания переходить в цифровую образовательную среду из-за психологической неготовности или неуверенности в положительном результате по причине низкой компьютерной грамотности и необходимости приобретения новых знаний.

Итак, все обозначенные выше методические проблемы напрямую связаны с трудностями, которые испытывают субъекты учебного процесса с переходом на новую образовательную парадигму, требующую внедрения современных цифровых инструментов. Их решение является ключевым моментом повышения качества образования по дисциплине (предмету) «Иностранный язык».

Результаты исследования

На сегодняшний день дистанционное обучение является неотъемлемой частью получения образования в новых условиях: за небольшой промежуток времени цифровые технологии из дополнительного инструментария постепенно превращаются в цифровую образовательную среду, а педагог, владеющий лишь теоретическими знаниями об ИКТ, становится практиком, расширяет свой арсенал средств и прикладывает усилия к продуктивной работе в онлайн-среде.

Перспективы развития дистанционного образования объясняются многими его преимуществами перед другими формами образования: экономией ресурсов, гибкостью, персонализацией образования и др. Тем не менее совершенство не имеет предела: дистанционное обучение не является исключением из правила и имеет ряд проблем, касающихся методики преподавания иностранного языка в режиме онлайн.

В результате проведенного исследования были выявлены как преимущества, так и недостатки подобного обучения, одним из которых является отсутствие прямого социального взаимодействия между педагогом и обучающимися, что вызывает ряд трудностей у всех субъектов процесса обучения [24, с. 120]. Урок иностранного языка – это прежде всего общение, которое происходит в группе и имеет форму полилога. Говорящему всегда требуется поддержка аудитории, важна обратная связь преподавателя и одноклассников, визуальный контакт с ними, поддержка и похвала. Дистанционное обучение фактически исключает установление эмоционального контакта между собеседниками, что значительно усложняет общение.

В процессе решения поставленных задач было выявлено, что в процессе онлайн-коммуникации на занятиях зачастую возникают ситуации недопонимания из-за незнания определенных терминов, связанных, например, с электронной перепиской. Соответственно, методика преподавания иностранного языка онлайн отличается от преподавания той же дисциплины в аудитории. Преподавателю недостаточно представить обучающимся электронный формат учебника и работать по нему так же, как и в классе. В целях повышения эффективности преподавания дисциплины «Иностранный язык» в дистанционном режиме необходима адаптация методики ее преподавания к такому формату. В табл. 2 перечислены элементы преподавательской деятельности, используемые в процессе преподавания английского языка в режиме онлайн.

Таблица 2

Клише для общения в рамках онлайн-урока английского языка

Aim	Teacher	Learners
1. To start online lesson	– We are ready to start our online English lesson (meeting). / Let's begin our e-learning class. – Hello everyone! Can you hear me? Can you see me (clearly/well)? – Are you ready to start the class (conference)? – Who is absent? Who are we waiting for this time? – Who hasn't joined the online conference yet?	– Hello, teacher! Everyone is present today/some students are absent (ill). We are ready to start. – Sorry, I can't start because I've got some problems with... / I don't have access to ...

Aim	Teacher	Learners
2. To check the task	– Will you share your screen, please? Show me, what you've done. – Type the answers into the chatbox. – Show me the results of the test via the webcam. – Make a screenshot of ... and send it to me. – Raise your hands if you think it's correct. – The key to the task is on the screen. Check your answers, please, and make sure that everything is clear. – Who's ready to answer? – Did you make any notes on the web-board? – Make notes on the web-board, please.	– Shall I answer your questions? / Shall I share my results? – May I start checking the task? – Look at my screen, please. / Read my message in the chat, please. – I'm ready to show the results of my work.
3. To explain new material or practice new topical vocabulary	– Listen to me carefully and repeat after me. / Pronounce the words clearly. – Mind your pronunciation (articulation)! – Look at the screen and repeat after me. / Look at your monitor and follow me. – Download the document (picture/ attachment), open it and study the examples, then try to formulate the rule. – Click the hyperlink and read the material carefully. – I've sent you the word bank as an attachment.	– Could you repeat that, please? – What do you mean? – I've got some problems with the sound, say it again, please. – I didn't hear your answer, repeat it, please! – What's that? – Sorry, I didn't catch that. / I don't get it. – I have some problems with the Internet connection. I can't download the document. – Sorry, I can't open the document. – I don't hear you well. / Can you spell it? – I can't upload the document.
4. To do some exercises and drill grammar or vocabulary	– Click the hyperlink and read the rule carefully, then do the task. – Let's start with some easy tasks. You can do it! – Find the attached document ... – I'm sending you / attaching ... / I've attached ... – Don't worry, I will explain it once again.	– I can't upload the document. – I'm afraid I can't open the file (document). – Sorry, could you explain the rule one more time? – Sorry, but I didn't understand what to do. – I've got some problems with ... – I didn't get it! Could you help me, please?
5. To control the understanding of new material	– I'm sending you / attaching ... / I've attached ... – Please, attach this file and send it to me. – Could you send it again in ... format, please?	– It is done. – Yes, sure.
6. To assess learners and provide the teacher's feedback	– Now I want you to give me feedback on our common work. – It's time for self-evaluation, so answer the following questions, please. – Complete the table to assess yourselves.	– I've already sent my feedback to you. – I'd like to say a few words on our today's' class. – I'm ready to share my personal results.
7. To give the task	– Now it's time to explain the task. – Be ready to write down the task. – Did you understand the task for the next lesson? – You will read the task in the chat. – Check it, please.	– Could you explain more in details, please? – Could you explain one more time, please? – I didn't understand the task. – Now I know what to do for the next English lesson.

Aim	Teacher	Learners
8. To motivate learners	– Good job! / Fine. / Well done! / Brilliant! / Smart of you! / Great! – That's much better. Keep it up! – Try harder next time. – Do you have any questions? – Thank you all, especially ... – You are making nice progress.	– Thank you for your comments. – I'll try to work better next time.
9. To end an e-lesson	– Leave the meeting at the end of the class. – Our e-class is nearly over that is why I have to wrap it up. – How do I hang up? – Now, if there are no more questions, I'm going to end the online class session. – Thank you for your attention.	– Thank you so much, I've learnt a lot of new things. – I'll be waiting for the next class. – Good bye! Thank you for the lesson.

Обсуждение и заключение

Итак, внедрение дистанционных форм обучения языку является следствием модернизации отечественной системы образования. Организация онлайн-общения на иностранном языке посредством современных информационно-коммуникационных технологий постепенно становится частью процесса обучения иностранным языкам; соответственно, педагоги должны отнестись со всей ответственностью к происходящим изменениям и быть готовыми к новым формам работы на занятии.

В результате проведенной нами работы мы можем сделать следующие выводы:

1. Дистанционное обучение является требованием времени и становится «полноправной» формой обучения иностранным языкам в образовательных учреждениях. Однако переход к новым формам взаимодействия обозначил ряд методических проблем, требующих решения для эффективного взаимодействия в режиме онлайн [25].
2. Проведение теоретического анализа проблемы и изучение результатов педагогической деятельности педагогов нескольких образовательных учреждений позволили прийти к выводу о схожести проблем, возникающих в условиях дистанционного образования. При этом существенным, но преодолемым препятствием является ограниченность практического опыта и наработок проведения онлайн-занятий.
3. «Обучение через экран» вызывает ряд трудностей психологического характера, преодолеть которые возможно посредством установления дружеского общения с использованием классно-урочных клише. Предложенные этикетные установки, используемые на разных этапах занятия по английскому языку, помогут избежать недопонимания, решить возникающие в процессе урока понятийные и технические трудности, направить учебную деятельность в нужное русло и настроить обучающихся на продуктивную работу.

Создание списка выражений для общения во время онлайн-урока английского языка облегчит процесс общения и сделает его более естественным, добавив ему эмоциональную составляющую, что немаловажно в условиях

дистанционного обучения. Клишированная лексика будет пополняться за счет добавления новых реакций, уточняющих вопросов, а также появления новых цифровых инструментов и обучающих платформ. Их использование в речи из занятия в занятие войдет в привычку у всех субъектов процесса обучения и сделает общение более живым.

Библиографический список

1. Поддубная Т.Н. Дистанционное обучение как фактор повышения эффективности образовательного процесса // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2021. – Т. 13, № 1. – С. 67–72.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.12.2022).
3. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 18.12.2022).
4. Aladyshkin I., Kulik S., Michurin A., Anosova N. Information Prospects For Socio-Cultural Development: Contradictory Grounds. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. 2017. No. 35. Pp. 19–25.
5. Азимов Э.Г. Электронные учебники по русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы развития // Русистика. – 2020. – Т. 18, № 1. – С. 39–53. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-39-53>.
6. Blake R. Brave new digital classrooms: technology and foreign language learning. Washington: Georgetown University Press, 2013. 215 p.
7. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Педагогические технологии дистанционного обучения. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
8. Бетретдинова И.Х. Оценка уровня языковой компетенции в сетевых коммуникациях учащихся старших классов средней общеобразовательной школы // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 60–63.
9. Herring S. Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse. *Language@Internet*. 2007. Vol. 4. Article 1. <https://www.languageatinternet.org/articles/2007/761> (accessed March 21, 2022).
10. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
11. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика: пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов. – М., 2009. – 239 с.
12. Дьякова Т.А., Хворова Л.Е. Онлайн-урок русского языка как иностранного в условиях цифровой трансформации педагогической деятельности // Русистика. – 2020. – Т. 18, № 2. – С. 209–219.
13. Hewings M. Advanced Grammar in Use. 3rd edition. Cambridge University Press. 2013. 306 p.
14. Gaebel M., Kupriyanova V., Morais R., Colucc E. E-learning in European Higher Education Institutions. Results of a mapping survey conducted in October-December 2013. 92 p.
15. Garrison D., Vaughan N. Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. Jossey-Bass, 2008. 272 p.
16. Mumtaz Sh. Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*. 2000. Vol. 9. Issue 3. Pp. 319–342.

17. Чижикова Н.В. К проблеме внедрения дистанционных технологий в процесс обучения иностранным языкам в техническом высшем учебном заведении // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2021. – № 3 (14). – С. 84–89.
18. Allison J., Emmerson P. The Business 2.0 Intermediate. Student's Book. Macmillan, 2013. 159 p.
19. Dhawan S. Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*. 2020. No. 49 (1). Pp. 5–22.
20. Абрамовский А.Л., Ребышева Л.В. Дистанционные образовательные технологии и трансформация высшего образования в условиях пандемии COVID-19: возможности, вызовы, перспективы // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – 2020. – № 2. – С. 43–52.
21. Sadeghi M.A. Shift from classroom to distance learning: advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*. 2019. No. 4 (1). Pp. 80–88.
22. Лосева Е.С., Гозалова М.Р., Макарова А.И. Проблемы дистанционного обучения иностранным языкам на ступени высшего образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – № 3 (28). – С. 145–148.
23. Ермакова Ю.Д., Капустина Л.В., Ермаков Е.К. Дистанционное обучение как неотъемлемый компонент высшего образования во время пандемии // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2022. – № 19 (2). – С. 35–44. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.3>
24. Блоховцова Г.Г. Перспективы развития дистанционного образования, преимущества и недостатки // Символ науки. – 2016. – № 10. – С. 119–121.
25. Орехова Ю.М., Бетретдинова И.К. О специфике реализации онлайн-обучения иностранному языку // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2021. – № 1 (37). – С. 175–189.

References

1. Poddubnaya T.N. Distancionnoe obuchenie kak faktor povysheniya effektivnosti obrazovatel'nogo processa [Distance learning as a factor in increasing the efficiency of the educational process]. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologiceskogo universiteta*. 2021. Vol. 13. No. 1. Pp. 67–72.
2. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ [Federal Law of 29 December 2012 «On Education in the Russian Federation»]. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (accessed December 10, 2022).
3. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [Federal State Educational Standards]. <https://fgos.ru>. (accessed December 18, 2022).
4. Aladyshkin I., Kulik S., Michurin A., Anosova N. Information Prospects For Socio-Cultural Development: Contradictory Grounds. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. 2017. No. 35. Pp. 19–25.
5. Azimov E.G. Elektronnye uchebniki po russkomu yazyku kak inostrannomu: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya [Russian as a foreign language e-textbooks: current state and perspectives]. *Rusistika*. 2020. Vol. 18. No. 1. Pp. 39–53. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-39-53>.
6. Blake R. Brave new digital classrooms: technology and foreign language learning. Washington: Georgetown University Press, 2013. 215 p.
7. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V. Pedagogicheskie tekhnologii distancionnogo obucheniya [Pedagogical technologies of distance learning]. Moscow: Akademiya Publ., 2006. 400 p.

8. *Betretidinova I.H.* Ocenka urovnya yazykovoy kompetencii v setevykh kommunikaciyaх uchashchihsya starshih klassov srednej obshcheobrazovatel'noj shkoly [Marking the language competence level in web communication of senior pupils of a secondary comprehensive school]. *Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika*. 2013. No. 3. Pp. 60–63.
9. *Herring S.* Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse. *Language@Internet*. 2007. Vol. 4. Article 1. <https://www.languageatinternet.org/articles/2007/761> (accessed March 21, 2022).
10. *Polat E.S.* Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya: ucheb. posobie [Theory and practice of distance learning: textbook]. Moscow: Akademiya Publ., 2004. 416 p.
11. *Titova S.V.* Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii: teoriya i praktika: posobie dlya studentov i aspirantov yazykovykh fakul'tetov universitetov i vuzov [Information and Communications Technologies in the Humanitarian Education: Theory and Practice. A Textbook for Students and Postgraduates of the Language Faculties of Higher Education Institutions]. Moscow, 2009. 239 p.
12. *D'yakova T.A., Hvorova L.E.* Onlajn-urok russkogo yazyka kak inostrannogo v usloviyah cifrovoj transformacii pedagogicheskoy deyatel'nosti [Online lesson of Russian as a foreign language in the context of pedagogical activity digital transformation]. *Rusistika*. 2020. Vol. 18. No. 2. Pp. 209–219 pp.
13. *Hewings M.* Advanced Grammar in Use. 3rd edition. Cambridge University Press. 2013. 306 p.
14. *Gaebel M., Kupriyanova V., Morais R., Colucc E.* E-learning in European Higher Education Institutions. Results of a mapping survey conducted in October-December 2013. 92 p.
15. *Garrison D., Vaughan N.* Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. Jossey-Bass, 2008. 272 p.
16. *Mumtaz Sh.* Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*. 2000. Vol. 9. Issue 3. Pp. 319–342.
17. *Chizhikova N.V.* K probleme vnedreniya distancionnykh tekhnologij v process obucheniya inostrannym yazykam v tekhnicheskome vysshem uchebnom zavedenii [On the problem of the introduction of distance technologies in the process of teaching foreign languages in a technical higher educational institution]. *Vestnik Yaroslavl'skogo vysshego voennogo uchilishcha protivovozdushnoj oborony*. 2021. No. 3 (14). Pp. 84–89.
18. *Allison J., Emmerson P.* The Business 2.0 Intermediate. Student's Book. Macmillan, 2013. 159 p.
19. *Dhawan S.* Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*. 2020. No. 49 (1). Pp. 5–22.
20. *Abramovskij A.L., Rebysheva L.V.* Distancionnye obrazovatel'nye tekhnologii i transformaciya vysshego obrazovaniya v usloviyah pandemii COVID-19: vozmozhnosti, vyzovy, perspektivy [Distance learning technologies and the transformation of higher education in the context of the COVID-19 pandemic: opportunities, challenges, prospects]. *Izvestiya vysshih uchebnykh zavedenij. Sociologiya. Ekonomika. Politika*. 2020. No. 2. Pp. 43–52.
21. *Sadeghi M.A.* Shift from classroom to distance learning: advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*. 2019. No. 4 (1). Pp. 80–88.
22. *Loseva E.S., Gozalova M.R., Makarova A.I.* Problemy distancionnogo obucheniya inostrannym yazykam na stupeni vysshego obrazovaniya [Problems of distance learning of foreign languages on the level of higher education]. *Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2019. No. 3 (28). Pp. 145–148.
23. *Ermakova Y.D., Kapustina L.V., Ermakov E.K.* Distancionnoe obuchenie kak neot'emlemyj komponent vysshego obrazovaniya vo vremya pandemii [Distance learning as an unavoidable component of higher education during the pandemic]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo*

tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psichologo-pedagogicheskie nauki. 2022. No. 19 (2). Pp. 5–44. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.3>.

24. *Blokhovtsova G.G.* Perspektivy razvitiya distancionnogo obrazovaniya, preimushchestva i nedostatki [Prospects for the Development of Distance Education, Advantages and Disadvantages]. *Simvol nauki*. 2016. No. 10. Pp. 119–121.
25. *Orekhova Yu.M., Betretdinova I.K.* O specifike realizacii onlajn-obucheniya inostrannomu yazyku [On the implementation peculiarities of online foreign language training]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2021. No. 1 (37). Pp. 175–189.

Информация об авторах

Инеcса Константиновна Батенина, старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2, E-mail: inessa_korn@mail.ru

Юлия Михайловна Орехова, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, E-mail: y.m.orekhova@gmail.com

Information about the authors

Inessa K. Batenina, Senior Lecturer, Foreign Languages Department № 2, E-mail: inessa_korn@mail.ru

Yulia M. Orekhova, Cand. Ped. Sci., Senior Lecturer of Foreign Languages Department, E-mail: y.m.orekhova@gmail.com

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ МООК В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

© *О.М. Осиянова, А.В. Осиянова*

Оренбургский государственный университет
Российская Федерация, 460018, г. Оренбург, пр. Победы, 13

Поступила в редакцию 29.08.2023

Окончательный вариант 25.09.2023

■ Для цитирования: Осиянова О.М., Осиянова А.В. Опыт разработки и внедрения МООК в процесс обучения студентов-филологов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 3. С. 149-166. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.11>

Аннотация. Настоящая статья посвящена одной из актуальных проблем современного образования – совершенствованию образовательного процесса на основе прогрессивных информационных технологий. Авторы обращаются к теоретическим и практическим аспектам разработки и внедрения массового открытого онлайн-курса (МООК) как образовательного ресурса и самостоятельного элемента образовательной системы, призванного решать задачи построения индивидуального образовательного маршрута и дополнительной профессиональной подготовки студента вуза, формирования у него способности к самоорганизации и самообразованию. В статье обобщается опыт разработки и внедрения МООК в процесс обучения студентов-филологов Оренбургского государственного университета, что потребовало выявления существенных характеристик МООК, проектирования алгоритма его разработки и апробации, оценки полученных результатов и определения перспектив совершенствования. Системный анализ существенных характеристик и потенциала МООК для образовательной практики в вузе, проведенный с использованием теоретических и практических методов исследования, позволил конкретизировать его достоинства и слабые стороны. Достоинствами МООК выступают интерактивность, быстрая оценка выполненных заданий, неограниченность во времени, логичная и хорошо структурированная подача материала, возможность осуществлять самостоятельный контроль результата обучения. Зависимость от технических возможностей, отсутствие тотального контроля над выполнением заданий и непосредственного визуального контакта между преподавателем и слушателями, самостоятельное освоение учебного материала снижают эффективность МООК. Выявлен поэтапный алгоритм разработки и внедрения МООК в образовательный процесс высшей школы, апробированный в авторском опыте на предметном содержании дисциплины «Методика обучения английскому языку», изучаемой студентами-филологами Оренбургского государственного университета. Алгоритм включает пять последовательных этапов (подготовительный, этапы разработки и производства, апробации, усовершенствования и тиражирования). Каждый этап имеет свою цель и задачи, содержание, средства реализации. Эффективность алгоритма подтверждена в ходе двухлетней опытной работы. Доказано, что использование ресурсов авторского МООК способствовало более рациональной организации образовательного процесса и продуктивному управлению учебным временем.

Ключевые слова: массовый открытый онлайн-курс, МООК, образовательный процесс, образовательная платформа, студенты-филологи, алгоритм разработки, опыт внедрения.

EXPERIENCE OF MOOC DESIGNING AND IMPLEMENTATION IN TEACHING PHILOLOGY STUDENTS

© O.M. Osiyanova, A.V. Osiyanova

Orenburg State University

13, Pobedy Avenue, Orenburg, 460018, Russian Federation

Original article submitted 29.08.2023

Revision submitted 25.09.2023

■ For citation: Osiyanova O.M., Osiyanova A.V. Experience of MOOC designing and implementation in teaching philology students. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(3):149–166. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.11>

Abstract. The paper is devoted to one of the most important problems for the modern education, connected with educational process modernization, based on progressive information technologies. The authors focus their attention on theoretical and practical aspects of Massive Open Online Course (MOOC) designing and implementation as an educational resource and independent educational system element. Its tasks are to build an individual educational route and students' supplementary professional training, to form student's skills for self-organization and self-education. The paper summarizes the experience of MOOC designing and implementation in Orenburg State University philology-students educational process, which demanded pointing out the MOOC peculiar characteristics, designing algorithm for its construction and approval, evaluation of received results and defining perspectives for improving. The system analysis of MOOC peculiar characteristics and potential for educational process at university held with the use of theoretical and practical researching methods let clarify its advantages and disadvantages. Interactivity, quick evaluation of tasks, unlimited time, logical and well-structured material and the ability to perform self-control of learning results are considered to be the advantages. The dependence on the technical abilities, absence of total control of tasks accomplishment and actual teacher-student visual contact, self-sufficient learning decrease MOOC's effectivity. Stage-by-stage algorithm of MOOC design and implementation in educational process of higher education and approved in the designer MOOC «Methods of teaching English» for philology-students at Orenburg State University is presented. The algorithm consists of 5 consequential stages (preparative, stages of design and production, approbation, improvement and copying). Each stage has its aim and goals, content and ways for realization. Effectivity of algorithm has been proved by the 2 year experimental work. It was proved that the use of designer MOOC resources helped arrange educational process and manage educational time more sufficiently.

Keywords: Massive Open Online Course, MOOC, educational process, educational platform, philology-students, designing algorithm, implementation experience.

Введение

Современный социальный и культурный контекст, обусловивший существенные изменения в формах и средствах передачи знаний, актуализирует проблему разработки и внедрения онлайн-курсов как образовательного ресурса и самостоятельного элемента образовательной системы, нацеленного на совершенствование образовательного процесса на основе прогрессивных информационных технологий. Иными словами, онлайн-курс представляет собой способ организации образовательного процесса в рамках образовательной программы или ее части с применением технологий электронного обучения [1]. Использование онлайн-курсов позволяет решать задачи построения индивидуального образовательного маршрута и дополнительной профессиональной подготовки студента вуза, формирования у него способности к самоорганизации и самообразованию. Выполняя задания для самостоятельной работы, студент получает возможность искать и находить адекватные источники дополнительной информации, просматривать тематические видеоролики, прослушивать аудиозаписи, выполнять задания, требующие осмысления и творческой переработки информации, осуществляя самоконтроль и самооценку. Так использование ресурсов онлайн-курсов может способствовать рациональной организации процесса обучения и продуктивному управлению учебным временем.

Безусловно, в настоящее время можно найти в открытом доступе большое количество полезных образовательных онлайн-курсов, которые предоставляют интересный и красочно оформленный контент. Вместе с тем следует учесть, что отсутствие в онлайн-курсе хорошо продуманной и методически целесообразной составляющей, а также качественного и удобного в использовании программного обеспечения может негативно сказаться на его эффективности.

Цель настоящей статьи – обобщить опыт разработки и внедрения массового открытого онлайн-курса (МООК) в процесс обучения студентов-филологов Оренбургского государственного университета. Достижение поставленной цели обусловило решение следующих задач: выявление сущностных характеристик МООК, определение методики его разработки и внедрения на предметном содержании обязательной дисциплины вариативной части учебного плана, оценка полученных результатов и перспектив совершенствования МООК.

Обзор литературы

К проблеме определения, разработки, внедрения и оценки онлайн-курсов обращались многие отечественные и зарубежные исследователи. Среди них – В.М. Алексеев [2], А.А. Атик [3, 4], В.И. Блинов [5], Н.В. Гречушкина [1], Е.В. Ерохина [6], Н.А. Жильцов [7], О.А. Иванова [8], Е.П. Круподерова [9], А.В. Логинова [10], П.С. Медведев [11], Е.А. Николаева [12], О.М. Осиянова [13], Е.И. Сорокина [14], С. Bonk [15, 16], А. Brooker [17], К. Carey [18], Sh. Dhawal [19], P. Kim [20], J.C. Richardson, [21], T. Sloane [22] и др. [23–25, 26–32]. Однако не все аспекты проблемы, связанные с теорией и практикой разработки открытых онлайн-курсов, повышения их значимости и усиления эффективности в образовательном процессе, уже решены, а потому нуждаются в дальнейшем осмыслении и опытной проверке.

Анализ современных теоретических источников позволяет определить МООК как электронный курс, который проводится синхронно для широкого

круга лиц. Подобный онлайн-курс позволяет всем слушателям получить без ограничений свободный доступ к его содержанию и оценочным средствам в том объеме, который будет достаточным для получения желаемых результатов, их самостоятельной оценки и достижения цели обучения [5]. Открытые онлайн-курсы в большинстве случаев не предполагают оплаты; слушатели, обучаясь внеаудиторно, используют персональный компьютер или мобильное устройство с доступом в Интернет. Обязательным элементом курса выступает его система оценивания и методическая поддержка.

Материалы и методы

Для решения задач исследования были использованы как теоретические, так и практические методы: анализ педагогической, лингводидактической и методической литературы по интересующей проблеме; изучение передового опыта разработки МООК; наблюдение и анализ собственного опыта разработки и внедрения МООК в процесс обучения студентов-филологов.

Результаты исследования

Массовые онлайн-курсы осуществляются на базе интерактивных образовательных платформ, которые характеризуются как некоторыми едиными качествами, так и отличительными чертами. Вариативные онлайн-курсы, размещенные на образовательных платформах, можно найти с помощью так называемых агрегаторов МООК, которые автоматически собирают информацию об онлайн-курсах всех образовательных платформ (Class Central, Eclass, MOOC List, MOOCAdvisor и др.). Агрегаторы МООК позволяют находить курсы по категориям в зависимости от платформы МООК и учебного заведения, его предоставляющего, предметной области и продолжительности обучения, с фиксированными датами и без ограничений по времени, предназначенные полностью для самостоятельного изучения или имеющие поддержку преподавателя и др. [8, 33, 34].

Современные образовательные платформы предлагают вариативные онлайн-курсы, из которых наиболее распространенными считаются *дистанционные мини-МООКи (синхронные или асинхронные)*. Дистанционные курсы напоминают классический курс преподавателя, реконструированный в онлайн-формат. В курс загружаются видеозаписи лекций и презентации, задания для самостоятельной работы студентов, тесты. Синхронные и асинхронные курсы отличаются по способу их организации – с фиксированной датой и прямыми эфирами или с возможностью выбора сроков и темпа обучения, с доступом материалов в записи. Мини-МООКи отличаются краткосрочностью и могут продолжаться от нескольких дней до 12 недель.

А.В. Логинова и А.Д. Шепелева справедливо утверждают, что использование в онлайн-курсе в качестве опоры принципа «максимального информационного погружения в узкопредметную область» способствует созданию необходимых и достаточных условий для развития навыков критического мышления и умений студентов систематизировать получаемые знания в ходе самостоятельной работы с большим информационным потоком. В свою очередь, академическая свобода, предоставляемая студенту в формате открытого онлайн-курса, обеспечивает адекватный выбор режима и степени интенсивности работы с учебным материалом [10].

Анализ сущностных характеристик и потенциала МООК для образовательной практики в вузе позволяет отметить как его достоинства, так и слабые стороны.

Согласимся с мнением А.В. Логиновой и А.Д. Шепелевой, что к достоинствам открытого онлайн-курса следует отнести интерактивность, возможность конструктивного взаимодействия слушателей с другими студентами и высококвалифицированными преподавателями из ведущих вузов страны, быструю оценку выполненных заданий. Выполняя задания курса в режиме форума или семинара, студенты могут углублять свои знания, выступая в роли экспертов и оценивая другие работы. Массовые открытые онлайн-курсы зачастую позволяют найти образовательные программы по перспективным специальностям, по которым еще не обучают в большинстве университетов, но которые уже востребованы на рынке труда. Неограниченность во времени, логичная, удобная и хорошо структурированная подача материала онлайн-курса, возможность осуществлять самостоятельный контроль результата обучения позволяют оптимизировать процесс усвоения информации, сделать его комфортным и качественным. Отдельным достоинством онлайн-курса следует обозначить вариативный характер средств обучения. Самостоятельная работа слушателей онлайн-курса с текстовыми документами, видеороликами, аудиофайлами и материалами презентаций развивает их когнитивные способности, повышает скорость трансформации информации в знания [10].

Отмеченные выше достоинства МООК не отрицают проявления факторов, снижающих его образовательный потенциал [14]. Полагаем, что объективными факторами можно считать зависимость от технических возможностей, не исключающую возникновения технических неполадок, а также отсутствие непосредственного визуального контакта между преподавателем и слушателем. Чувство изоляции, зачастую возникающее у студентов при асинхронном общении, значительно замедляет динамику усвоения знаний, формирования практических навыков и умений. Так, согласно утверждению отечественных исследователей, к слабым сторонам МООК следует отнести самостоятельное освоение учебного материала и отсутствие тотального контроля над выполнением заданий [12, 35]. Отмеченные недостатки объясняются тем, что, во-первых, система МООК ограничивает или полностью исключает возможность непосредственного обращения к преподавателю в случае возникновения вопроса. Это, в свою очередь, требует предоставления целесообразных методических рекомендаций для самостоятельной работы по освоению курса. Во-вторых, результат итоговой аттестации слушателя МООК напрямую зависит от его личностных качеств: ответственности, добросовестности и честности при выполнении тестовых заданий, степени мотивации и самоконтроля.

Системный анализ современных педагогических исследований выявил поэтапный алгоритм разработки МООК [5]. Каждый из трех этапов (подготовительный, производственный и завершающий) осуществляется группой разработчиков и предполагает последовательное решение ряда конкретных задач. Остановимся более подробно на содержании деятельности разработчиков на каждом этапе.

Подготовительный этап предназначен для проектирования, конкретизации цели и задач онлайн-курса, его места в образовательной программе,

определения структуры курса, дидактического потенциала инструментария образовательной платформы для решения задач курса. *Производственный этап* нацелен на подготовку контента и разработку методических рекомендаций по работе с курсом. На данном этапе проводится также загрузка учебных и методических материалов в LMS, апробация работы курса и устранение возможных технических проблем. *Завершающий этап* обеспечивает проведение содержательно-методической экспертизы курса, по итогам которой при необходимости осуществляется доработка всего курса или его отдельных элементов. Проведенный анализ содержания деятельности разработчиков на разных этапах проектирования онлайн-курса учитывался нами в практической деятельности по разработке авторского MOOK.

Особого внимания в контексте изучения проблемы разработки и внедрения MOOK в процесс обучения студентов-филологов заслуживает вопрос разработки критериев отбора и оценки подготовленного курса. Согласно позиции авторитетных исследователей, оценка онлайн-курса должна включать учет следующих показателей: сведения о разработчике (разработчиках), аннотация (изложение краткого содержания) курса, описание структурных элементов, потенциальной аудитории, указание на допустимый уровень владения предполагаемым для овладения языком, продолжительность курса, описание результатов и способов их достижения [34, 12, 36, 37, 38]. Ориентируясь на названные параметры, преподаватель или студент имеет возможность максимально точно подобрать готовый курс, отвечающий индивидуальным требованиям.

При оценке содержательного наполнения курса следует принимать во внимание показатели, значимые для определения меры соответствия MOOK действующим федеральным государственным образовательным стандартам в сфере преподавания интересующей дисциплины, в нашем случае одной из филологических дисциплин. Объективная оценка содержания курса основана на знании содержания программ, используемых в высших учебных заведениях. Содержательный аспект MOOK считается качественным в том случае, когда необходимая информация и рекомендуемые материалы представлены в логической последовательности – так, чтобы последующие разделы дополняли предыдущие. Кроме того, полагаем целесообразным, чтобы в содержании MOOK задания предъявлялись слушателям в соответствии с дидактическим принципом «от простого к сложному».

Оценка методического сопровождения MOOK связана с определением методической целесообразности имеющихся упражнений и тестов к учебному контенту, обеспечивающих независимую экспертизу учебных достижений учащихся. К ним относятся фонды тестовых заданий или проблемные задания, требующие ответа в форме прикрепленного файла. Дифференцированная оценка знаний помогает составить график успеваемости студентов и проследить прогресс в освоении учебного курса, а итоговый контроль позволяет обобщить все полученные знания и проверить степень усвоения материалов всего курса. Значимую помощь преподавателям и студентам в работе с контентом курса оказывают методические рекомендации авторов-разработчиков. Наши наблюдения и анализ передового педагогического опыта показывают, что инновационные образовательные технологии позволяют открытым онлайн-курсам быть интерактивными, иметь красочный и понятный интерфейс,

содержать материал, представленный в виде медиа-информации (видеоролики, аудиофайлы, изображения) [4, 13].

Таким образом, современный массовый открытый онлайн-курс в нашем представлении должен отвечать следующим критериям: привлекательность, информативность, функциональность, понятность, интерактивность. При выборе МООК для образовательного процесса вуза необходимо определить, удобно ли пользоваться материалами курса, перемещаться по смежным разделам, управлять предлагаемыми электронными инструментами. Названные выше критерии учитывались нами при разработке авторского курса «Методика обучения английскому языку» для студентов направления подготовки 45.03.01 Филология, профиль «Зарубежная филология».

Разработка авторского МООК была начата нами в ходе прохождения курса повышения квалификации «Массовые открытые онлайн-курсы: проектирование и создание», организованного специалистами отдела цифровых образовательных платформ Центра информационных технологий Оренбургского государственного университета (ОГУ) для преподавателей вуза. Внедрение и апробация названного курса в процесс обучения студентов-филологов ОГУ осуществлялись в течение двух лет (2021–2023 уч. гг.). Курс проектировался на базе LMS Moodle, которая представила разработчикам удобный инструментарий для размещения и редактирования материалов различного формата (видео, аудио, тексты, гиперссылки, документы, презентации), организации взаимодействия студентов в чат-сессиях, текущего и итогового контроля.

Востребованность настоящего курса обусловлена необходимостью подготовки обучающихся в новых условиях с использованием технологий дистанционного обучения, которые обеспечивают не только доставку учебных материалов, но и три вида взаимодействия: студент – преподаватель, студент – контент и студент – студент. В паспорте курса отмечено, что его целевую аудиторию составляют студенты вузов, обучающиеся по программам бакалавриата и магистратуры по направлениям подготовки «Филология» и «Лингвистика», слушатели программы дополнительной профессиональной переподготовки «Преподаватель английского языка», а также все желающие осуществлять профессиональную деятельность преподавателя английского языка в общеобразовательных учреждениях. Курс нацелен на обеспечение теоретической и практической подготовки к профессиональной деятельности преподавателя английского языка в общеобразовательных учреждениях, повышение престижа профессии учителя иностранного языка и привлечение обучающихся на программы очного и заочного обучения ОГУ по направлениям подготовки «Филология» и «Лингвистика».

Как мы упоминали выше, современная технологическая схема проектирования открытого онлайн-курса предполагает соблюдение трех основных этапов: подготовительного, производственного, завершающего [5]. Однако при проектировании авторского МООК «Методика обучения английскому языку» мы опирались на технологическую схему И.А. Кузьминой и В.А. Устинова, которая представляется нам более детализированной и включает пять последовательных этапов:

- подготовительный этап;
- этап разработки проекта курса;

- этап производства курса;
- этап тестирования и пробного проведения курса (апробации);
- этап усовершенствования и тиражирования курса [39, 40].

Подготовительный этап был посвящен обоснованию значимости курса, формулировке его названия, определению задач и потенциальной аудитории участников. Здесь был задан необходимый исходный уровень подготовки слушателей, определена учебная нагрузка.

Этап разработки проекта курса включал в себя дизайн стартовой страницы и проектирование структуры курса. На данном этапе были выделены базовые разделы и элементы, учебные модули, осуществлялся выбор форматов, технических средств воплощения отдельных элементов и дизайна курса в целом, определялись принципы навигации и программно-аппаратного инструментария. Проект курса определил его основные разделы: приветствие слушателей и аннотация курса, мотивационный блок, 10 модулей, соответствующие 10 неделям курса и 10 разделам рабочей программы дисциплины «Методика преподавания иностранного языка», раздел итоговой аттестации. Этап разработки проекта курса определил следующие элементы каждого модуля онлайн-курса: краткая аннотация содержания модуля, элементы «Глоссарий», «Лекция», «Презентация», представляющие теоретический материал курса. Кроме того, для практической работы в онлайн-курсе был предусмотрен элемент «Задание», вопросы для самоконтроля и размышления. В структуру модуля включены также элемент «Тест» и список рекомендуемой литературы по теме. В зависимости от содержания темы модуля спроектированы дополнительные элементы «Форум» и «Семинар», электронные образовательные ресурсы. В заключительный модуль, посвященный итоговой аттестации, включен элемент «Анкетирование» с целью проведения рефлексии курса. На этапе *разработки проекта курса* нами была также рассчитана формула оценивания результатов, согласно которой курс считается пройденным, если слушатель выполнил необходимые требования по овладению теоретическим и практическим материалом, а также имеет не менее 70 % выполнения каждого оцениваемого элемента (задания) курса.

На этапе *производства курса* были проведены отбор и адаптация учебного контента для содержания всех спроектированных модулей, осуществлен перевод элементов содержания в электронный формат (текст, графика, видео). Данный этап проектирования авторского курса оказался наиболее трудозатратным и длительным по времени. Значительный период времени заняли подготовка сценария рекламного видеоролика и учебного видеоконтента (фрагменты видеолекций и презентации в PDF-формате). Для записи проморолика и фрагментов видеолекций разработчикам курса были предложены ресурсы медиастудии ОГУ и опытные операторы, которые помогали подготовить качественный видеоматериал. Большое внимание было уделено проектированию интерактивных и творческих заданий, разработке и наполнению «Банка тестовых заданий», определению критериев оценки заданий для элемента курса «Семинар», сборке и настройке курса для отобранных способов доставки.

В аннотации к курсу были кратко представлены его цели и задачи, содержание, названы авторы-разработчики. Одним из авторов-разработчиков курса был записан трехминутный рекламный видеоролик в формате обращения к потенциальным слушателям, в котором определены достоинства курса,

даны ответы на ключевые вопросы по содержанию и ожидаемым результатам МООК. В мотивационный блок, следующий за информацией о курсе, включены методические рекомендации для слушателей по работе с курсом, ожидаемые компетенции, на формирование которых нацелен курс, правила формирования текущих и итоговых оценок, а также полная программа курса.

При работе с содержанием учебного контента и его организации в асинхронном формате мы исходили из общей логики образовательного процесса, универсальности структуры каждого модуля, методической целесообразности, уместности и качества текстового, графического и видеоматериала. Поэтому работа в каждом модуле начиналась с отбора ключевых терминов и теоретического материала, представленного в видеолекции или ее отдельных частях, в структурных элементах курса «Лекция» и «Презентация», и ознакомления с ними слушателей. Причем материал элемента «Лекция», т. е. текст в виде HTML-документа для самостоятельного изучения онлайн, организовывался таким образом, чтобы студент знакомился с содержанием лекции постепенно и получал доступ к очередному вопросу темы только после того, как ответит на 2–3 тестовых вопроса. Так соблюдались дидактические принципы систематичности, последовательности и индивидуализации обучения. Слайды презентации в PDF-формате, содержащие определения основных понятий, фотографии, схемы, таблицы, служили дополнительной иллюстрацией теоретического материала.

Количество и формат практических заданий определялись целями и задачами дисциплины «Методика преподавания иностранного языка», согласно которым слушатель должен овладеть следующими компетенциями:

- ПК*-1 Владеет теорией воспитания и обучения, современными подходами в обучении иностранным языкам, обеспечивающими развитие языковых, интеллектуальных и познавательных способностей, ценностных ориентаций обучающихся; имеет готовность к участию в диалоге культур, дальнейшему самообразованию посредством изучаемых языков.
- ПК*-2 Владеет современными технологиями организации образовательной деятельности и оценки достижений обучающихся на различных этапах обучения.
- ПК*-3 Способен осуществлять педагогическую деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ в области обучения иностранным языкам и культурам в учреждениях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального образования и дополнительного образования детей и взрослых.
- ПК*-4 Способен эффективно строить учебную деятельность на всех уровнях и этапах лингвистического образования, включая высшее образование и дополнительное профессиональное образование.

Указанные компетенции обусловили наполнение курса как теоретическим, так и практическим материалом. Причем специфика дисциплины «Методика преподавания иностранного языка», ориентированной на подготовку студентов к самостоятельной профессиональной деятельности, потребовала разработки заданий интерактивного характера (форумов, чат-сессий, взаимооценки письменных работ по предложенным критериям). Были также

предусмотрены задания, ориентированные на формирование способности и готовности студентов к проведению уроков английского языка на разных этапах обучения (разработка отдельных фрагментов урока и запись их на видео, проектирование сценария полного урока). При этом лишь небольшая часть домашних практических заданий проектировалась как задания репродуктивного характера (выбрать из рекомендованного источника наиболее эффективные, по мнению студента, упражнения для формирования произносительных, лексических или грамматических навыков, сделать конспект, выписать примеры упражнений для развития умений аудирования или разных видов чтения на иностранном языке и т. п.). Остальные задания имели проблемный характер или творческий потенциал (проанализировать задания из учебника и дать им оценку, высказать свое мнение в связи с предложенным вопросом для размышления, разработать практическое задание с использованием цифрового ресурса, представить видеофрагмент урока). Следует отметить, что последовательность практических заданий определялась исходя из последующей деятельности участников курса: пассивный исполнитель – активный исполнитель – творческий деятель. Обязательными условиями работы с материалом каждого раздела курса были стартовое изучение теоретического материала разделов «Лекция» и «Презентация», просмотр видеофрагмента лекции. Так осуществлялось целенаправленное, управляемое, последовательное, самостоятельное овладение студентами теоретическими знаниями и формирование практических навыков и умений.

На данном этапе было также определено, что оценка выполненных практических заданий будет осуществляться либо по шкале («зачтено»/«не зачтено»), либо в баллах («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно»). Кроме того, в каждом модуле проектировались не оцениваемые дополнительные задания для самостоятельной работы (изучение основной и дополнительной литературы) и дискуссионные вопросы для размышления.

В качестве контрольно-измерительных материалов для каждого модуля создавался банк тестовых вопросов с вариантами ответов, один или несколько из которых – правильные (20–30 вопросов). Для раздела курса «Итоговая аттестация» был создан банк из 80 тестовых заданий, предназначенных для зачета и подведения итогов обучения.

Список литературы наполнялся источниками основной и дополнительной литературы, включая электронные ресурсы.

Этап апробации, или пробного проведения курса, был призван обеспечить его комплексное тестирование с целью выявления и устранения погрешностей и ошибок в содержании, технической поддержке, а также в методах доставки и сопровождения. Для апробации курса на данном этапе в 2021–2023 уч. гг. были приглашены три группы студентов-филологов 3го курса, изучающих дисциплину «Методика преподавания иностранного языка», и группа студентов факультета филологии ОГУ, обучающихся по программе дополнительной профессиональной подготовки «Инновационные технологии в иноязычном образовании (пп)», общим количеством 66 человек. Все студенты, участвующие в апробации курса, проходили его в асинхронном формате. По окончании курса всем слушателям было необходимо пройти итоговое тестирование для проверки и оценки полученных знаний.

Результаты итогового тестирования показали, что средний балл, полученный студентами, находится в диапазоне между 4,30 и 4,45, что свидетельствует о достаточно успешном освоении слушателями онлайн-курса. Вместе с тем полученные результаты помогли выявить не только степень эффективности онлайн-курса, но и его слабые стороны.

На *этапе усовершенствования*, или завершающем этапе проектирования был проведен анализ результатов апробации курса с целью коррекции выявленных погрешностей и определения направлений его совершенствования.

Обсуждение и заключение

Богатый материал для анализа результатов, отзывы и предложения мы получили из анкетного опроса слушателей, проходивших данный курс. Так, для 62 % слушателей ожидания от обучения в онлайн-курсе оправдались полностью, 19 % получили больше ожидаемого, а еще для 19 % студентов ожидания оправдались частично. Содержание теоретического материала курса по 5-балльной шкале оценено на 4,9 балла, практических и тестовых заданий – на 4,5 баллов, а сопровождение курса (структура, подсказки, рекомендации) – на 4,8 баллов. 95 % слушателей согласились, что порекомендовали бы данный курс своим знакомым, поскольку его структура отличается логичностью и доступностью (95 %). В отзывах слушателей отмечены темы, которые они хотели бы изучить более подробно («Обучение фонетике», «Планирование и структура урока»), и названа тема, которая показалась наиболее трудной для осмысления («Цели, содержание, принципы и средства обучения иностранному языку»). В ответах респондентов дана положительная оценка материалам практических заданий, доступности курса, методическому сопровождению, информация о том, как курс вписался в расписание, с каких устройств и в какое время удобнее проходить обучение. Мы также получили предложения по совершенствованию некоторых разделов курса и коррекции отдельных технических погрешностей, которые приняты с благодарностью и исправлены в контексте подготовки курса к тиражированию. Надеемся, что скорректированный по итогам апробации онлайн-курс поможет овладеть современной методикой, чтобы успешно обучать английскому языку учащихся разного возраста – дошкольников, школьников, студентов, взрослых людей.

Таким образом, авторский опыт разработки и внедрения MOOK для образовательного процесса вуза показал, что его проектирование представляет собой целенаправленный поэтапный процесс. Алгоритм проектирования курса включает пять последовательных этапов (подготовительный, этап разработки и производства, этапы апробации, усовершенствования, тиражирования), каждый из которых имеет свою цель и задачи, содержание, средства реализации. Эффективность алгоритма подтверждена в ходе разработки и внедрения авторского MOOK «Методика обучения английскому языку» в процесс обучения студентов-филологов Оренбургского государственного университета. Доказано, что использование ресурсов данного онлайн-курса способствовало более рациональной организации образовательного процесса и продуктивному управлению учебным временем исходя из специфики изучаемой дисциплины. Полагаем, что проектирование MOOK – это творческий процесс, который требует от разработчика учета множества факторов: востребованности на рынке

труда, цели и задач, уровня подготовки слушателей, актуальности содержания, структурной организации и контрольно-измерительных материалов, методического и технического обеспечения. Всесторонний анализ результатов апробации курса необходим для коррекции выявленных погрешностей и внесения необходимых изменений в структуру и содержание всего курса или его отдельных элементов (добавление текстов, коррекция слайдов, пополнение банка тестовых заданий, разработка новых практических заданий, запись дополнительных аудио- и видеофрагментов, добавление инструкций для выполнения заданий).

Библиографический список

1. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация // Высшее образование в России. – 2018. – № 6 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-kurs-opredelenie-i-klassifikatsiya> (дата обращения: 23.07.2023).
2. Алексеев В.М. Проблема интеграции инновационных цифровых технологий в информационно-образовательную среду образовательной организации // сб. материалов XXIV Международной научной конференции: Цивилизация знаний: Российские реалии. Москва, 12–21 апреля 2023 года. – М.: Российский новый университет, 2023. – С. 408–412.
3. Атик А.А., Винник В.К., Тарасова Е.В., Воронкова А.А., Павлова И.А. Массовые образовательные онлайн-курсы – новая цифровая образовательная среда // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 8. – С. 170–175.
4. Атик А.А. Перспективы массовых открытых онлайн-курсов как нового формата образовательной деятельности // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2022. – № 10. – С. 18–24.
5. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Педагогика 2.0. Организация учебной деятельности студентов: учеб. пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2021. – 222 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://urait.ru/bcode/487097> (дата обращения: 26.06.23).
6. Ерохина Е.В., Гретченко А.И. Методика разработки эффективных онлайн-курсов с использованием инновационных подходов к обучению // Научно-аналитический журнал «Наука и практика» Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. – 2021. – Т. 13, № 2 (42). – С. 34–46.
7. Жильцов Н.А., Чердаков О.И. Об образовательной платформе, онлайн-курсах и дистанционных технологиях // Юридическое образование и наука. – 2020. – № 7. – С. 25–29.
8. Иванова О.А. Онлайн-курс в системе смешанного обучения и его лингводидактический потенциал // Общество. Коммуникация. Образование. – 2021. – Т. 12, № 3. – С. 93–104. DOI: 10.18721/JHSS.12308
9. Круподерова Е.П., Круподёрова К.Р., Гордеева Е.А. Подготовка контента для MOOK по применению сквозных цифровых технологий в образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77–4. – С. 130–132.
10. Логинова А.В., Шепелева А.Д. Массовые открытые онлайн-курсы как автономная среда для изучения иностранных языков // Молодой ученый. – 2015. – № 11 (91). – С. 1397–1399.
11. Медведев П.С., Аквазба Е.О. Создание массового открытого онлайн-курса: новые возможности для современного педагога // Russian Economic Bulletin. – 2020. – Т. 3, № 6. – С. 244–248.
12. Николаева Е.А. Разработка MOOK на иностранном языке: лингводидактический аспект // Общество. Доверие. Риски: сб. материалов 3го Ежегодного международного форума. Москва, 01 декабря 2021 года. – М.: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2021. – Кн. 1. – С. 254–259.

13. *Осиянова О.М.* Совершенствование разработки и использования электронных курсов на платформе Moodle как проблема лингводидактики // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием). – Оренбург: ОГУ, 2021. – С. 2087–2090.
14. *Сорокина Е.И., Гамбеева Ю.Н., Глотова А.В., Литвак Л.Д.* Факторы, влияющие на результативность освоения MOOK // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2020 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-vliayushchie-na-rezultativnost-osvoeniya-mook/viewer> (дата обращения: 25.06.2023).
15. *Bonk C., Lee M.M., Reeves T.C., Reynolds T.H.* MOOCs and open education around the world. New York and London: Routledge, 2015. 358 p.
16. *Bonk C., Zhu M., Kim M., Xu S., Sabir N., Sari A.* Pushing toward a more personalized MOOC: exploring instructor selected activities, resources, and technologies for MOOC design and implementation. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2018. No. 19 (4). Pp. 91–115.
17. *Brooker A. et al.* A tale of two MOOCs: How student motivation and participation predict learning outcomes in different MOOCs. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2018. Vol. 34. No. 1. Pp. 73–87. DOI:10.14742/ajet.3237
18. *Carey K.* Into the future with MOOCs. *The chronicle of higher education*. 2012. <https://www.chronicle.com/article/into-the-future-with-moocs/> (accessed July 05, 2023).
19. *Dhawal Sh.* The Second Year of The MOOC: A Review of MOOC Stats and Trends in 2020. <https://www.classcentral.com/report/the-secondyear-of-the-mooc/> (accessed August 09, 2023).
20. *Kim P.* Massive Open Online Courses: The MOOC Revolution. New York: Taylor & Francis, 2019. 155 p. *Боголепова С.В., Кирсанова М.А.* Анализ опыта интеграции MOOK в университетский курс иностранного языка // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1, № 2. – С. 102–120 [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-102-120> (дата обращения: 27.06.23).
21. *Richardson J.C. et al.* Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*. 2017. Vol. 71. Pp. 402–417. DOI: 10.1016/j.chb.2017.02.001.
22. *Sloane T.* How to Keep Yourself on Track with Independent Learning. <http://blog.trello.com/measuring-self-learning-and-independent-progress/> (accessed August 19, 2023).
23. *Круподёрова К.Р., Гордеева Е.А., Пичужкина Д.Ю.* Роль MOOK в освоении сквозных цифровых технологий будущими учителями // Педагогический вестник. – 2022. – № 24. – С. 50–52.
24. *Круподерова Е.П., Тимофеева К.О., Бобров С.А.* Организация «перевернутого обучения» с помощью MOOK // Проблемы современного педагогического образования. – 2023 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-perevernutogo-obucheniya-s-pomoschu-mook/viewer> (дата обращения: 25.06.2023).
25. *Крыканов Д.Д.* Конструирование практических заданий для автономного обучения слушателей в рамках массовых открытых онлайн-курсов (некоторые практические аспекты психометрики) // Современные экономические процессы. – 2021. – Т. 1, № 1. – С. 25–38.
26. *Лапчик Е.С.* Онлайн-курс «Технопарк ОМГПУ: методика применения» в формате массового открытого онлайн-курса // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53701810_55095803.pdf (дата обращения: 25.06.2023).
27. *Морданов М.А., Аксенова А.И.* Анализ состояния и развития электронного высшего образования и направления его совершенствования в современных условиях // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований. – 2021. – № 1. – С. 212–225.

28. Патрунина К.А. Применение MOOK в учебном процессе высших учебных заведений // Современные экономические процессы. – 2021 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-mook-v-uchebnom-protssesse-vysshih-uchebnyh-zavedeniy/viewer> (дата обращения: 25.06.2023).
29. Annand D., Jensen T. Incentivizing the Production and Use of Open Educational Re-sources in Higher Education Institutions. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2020. No. 18 (4). Pp. 1–15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146212.pdf> (accessed June 21, 2023).
30. Bessarabova I.S., Bokova T.N., Rychenkova L.A. Goals and objectives of civic education in Russia and in the USA: The comparative analysis. *Espacios*. 2018. No. 39 (38). Pp. 21–30.
31. Clar M., Barber E. Learning online: massive open online courses (MOOCs), connectivism, and cultural psychology. *Distance Education*. 2013. Vol. 34. No. 1. Pp. 129–136. <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2013.770428> (accessed June 15, 2023).
32. Kursun E., Cagiltay K., Can G. An investigation of faculty perspectives on barriers, incentives, and benefits of the OER movement in Turkey. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2014. No. 6 (15). DOI: 10.19173/irrodl.v15i6.1914
33. Тимкин С.Л. Рейтинг агрегаторов MOOK [Электронный ресурс]. – URL: <http://timkin-blog.blogspot.ru/2016/01/blog-post.html> (дата обращения: 25.06.2023).
34. Ivanova O.A., Bokova T.N. The Key Aspects for MOOC Design: Foreign and Domestic Experience. *Crede Experto: transport, society, education, language*. 2022. No. 4. Pp. 183–194.
35. Черницова Ю.П. Исследование готовности студентов использовать электронные образовательные ресурсы в процессе обучения иностранным языкам // Концепт. – 2021. – № 6. – С. 79–92. DOI: 10.24412/2304-120X-2021-11043.
36. Боголепова С.В., Кирсанова М.А. Анализ опыта интеграции MOOK в университетский курс иностранного языка // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 102–120. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-102-120>
37. Maureen Ebben, Julien S. Murphy Unpacking MOOC scholarly discourse: a review of nascent MOOC scholarship. *Learning, Media and Technology*. 2014. Pp. 1–18. <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2013.878352> (accessed June 15, 2023).
38. Weller M., De los Arcos B., Farrow R., Pitt B., McAndrew P. The Impact of OER on Teaching and Learning Practice. *Open Praxis*. 2015. No. 7 (4). Pp. 351–361. DOI: 10.5944/openpraxis.7A227
39. Кузьмина И.А., Устинов В.А. Принципы и методы создания курсов дистанционного обучения // Университетское управление: практика и анализ. – 2000. – № 1(12). – С. 50–54 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ecsocman.edu.ru/univman/msg/17472283.html> (дата обращения: 25.06.2023).
40. Гончарук Н.П., Хромова Е.И. Проблемы интеграции педагогических технологий и цифровых ресурсов в образовательном процессе // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 6 (149). – С. 75–83.

References

1. Grechushkina N.V. Onlayn-kurs: opredeleniye i klassifikatsiya [Online course: definition and classification]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. 2018. No. 6. <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-kurs-opredelenie-i-klassifikatsiya> (accessed July 23, 2023).
2. Alekseev V.M. Problema integracii innovacionnyh cifrovyyh tehnologij v informacionno-obrazovatel'nuju sredu obrazovatel'noj organizacii [The problem of integrating innovative digital technologies into the information and educational environment of an educational

- organization]. *sb. materialov XXIV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii: Civilizacija znaniy: Rossijskie realii. Moscow, 12–21 aprelja 2023 goda. Moscow: Rossijskij novyj universitet, 2023. Pp. 408–412.*
3. Atik A.A., Vinnik V.K., Tarasova E.V., Voronkova A.A., Pavlova I.A. Massovyе obrazovatel'nye onlajn-kursy – novaja cifrovaja obrazovatel'naja sreda [Massive educational online courses - a new digital educational environment]. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2021. No. 8. Pp. 170–175.
 4. Atik A.A. Perspektivy massovyh otkrytyh onlajn-kursov kak novogo formata obrazovatel'noj dejatel'nosti [Prospects for Massive Open Online Courses as a New Format of Educational Activities]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya*. 2022. No. 10. Pp. 18–24.
 5. Blinov V.I., Esenina E.Ju., Sergeev I.S. Pedagogika 2. 0. Organizacija uchebnoj dejatel'nosti studentov: ucheb. posobie dlja vuzov [Pedagogy 2.0. Organization of educational activities of students: textbook for universities]. <https://urait.ru/bcode/487097> (accessed June 26, 2023).
 6. Yerokhina Ye.V., Gretchenko A.I. Metodika razrabotki effektivnykh onlayn-kursov s ispol'zovaniem innovatsionnykh podkhodov k obucheniyu [Methodology for developing effective online courses using innovative approaches to learning]. *Nauchno-analiticheskij zhurnal Nauka i praktika Rossiyskogo ekonomicheskogo universiteta im. G.V. Plekhanova*. 2021. Vol. 13. No. 2 (42). Pp. 34–46.
 7. Zhil'tsov N.A., Cherdakov O.I. Ob obrazovatel'noy platforme, onlayn-kursakh i distantsionnykh tekhnologiyakh [On the educational platform, online courses and distance technologies]. *Yuridicheskoye obrazovaniye i nauka*. 2020. No. 7. Pp. 25–29.
 8. Ivanova O.A. Onlayn-kurs v sisteme smeshannogo obucheniya i yego lingvodidakticheskij potentsial [Online course in the system of blended learning and its linguodidactic potential]. *Obshchestvo. Kommunikatsiya. Obrazovaniye*. 2021. Vol. 12. No. 3. Pp. 93–104. DOI: 10.18721/JHSS.12308.
 9. Krupodërova Ye.P., Krupodërova K.R., Gordeyeva Ye.A. Podgotovka kontenta dlja MOOK po primeneniyu skvoznykh tsifrovyykh tekhnologiy v obrazovanii [Preparation of content for MOOCs on the use of end-to-end digital technologies in education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022. No. 77–4. Pp. 130–132.
 10. Loginova A.V., Shepeleva A.D. Massovyе otkrytye onlayn kursy kak avtonomnaya sreda dlja izucheniya inostrannykh yazykov [Massive open online courses as an autonomous environment for learning foreign languages]. *Molodoy uchenyy*. 2015. No. 11 (91). Pp. 1397–1399.
 11. Medvedev P.S., Akvazba Ye.O. Sozdaniye massovogo otkrytogo onlayn-kursa: novyye vozmozhnosti dlja sovremennogo pedagoga [Creating a Massive Open Online Course: New Opportunities for the Modern Educator]. *Russian Economic Bulletin*. 2020. Vol. 3. No. 6. Pp. 244–248.
 12. Nikolayeva Ye.A. Razrabotka MOOK na inostrannom yazyke: lingvodidakticheskij aspekt [Development of MOOCs in a foreign language: linguodidactic aspect]. *Obshchestvo. Doveriye. Riski: sb. materialov 3-go Yezhegodnogo mezhdunarodnogo foruma. Moscow, 01 December 2021. Moscow: Rossiyskij ekonomicheskij universitet imeni G.V. Plekhanova, 2021. Book 1. Pp. 254–259.*
 13. Osiyanova O.M. Sovershenstvovaniye razrabotki i ispol'zovaniya elektronnykh kursov na platforme Moodle kak problema lingvodidaktiki [Improving the development and use of electronic courses on the Moodle platform as a problem of linguodidactics]. *Universitetskij kompleks kak regional'nyy tsentr obrazovaniya, nauki i kul'tury: materialy Vseros. nauch.-metod. konf. (s mezhdunar. uchastiyem)*. Orenburg: OGU, 2021. Pp. 2087–2090.
 14. Sorokina Ye.I., Gambeyeva Yu.N., Glotova A.V., Litvak L.D. Faktory, vliyayushchiye na rezul'tativnost' osvoyeniya MOOK [Factors influencing the effectiveness of MOOC mastering].

- Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*. 2020. <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-vliyayushchie-na-rezultativnost-osvoeniya-mook/viewer> (accessed June 25, 2023).
15. Bonk C., Lee M.M., Reeves T.C., Reynolds T.H. MOOCs and open education around the world. New York and London: Routledge, 2015. 358 p.
 16. Bonk C., Zhu M., Kim M., Xu S., Sabir N., Sari A. Pushing toward a more personalized MOOC: exploring instructor selected activities, resources, and technologies for MOOC design and implementation. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2018. No. 19 (4). Pp. 91–115.
 17. Brooker A. et al. A tale of two MOOCs: How student motivation and participation predict learning outcomes in different MOOCs. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2018. Vol. 34. No. 1. Pp. 73–87. DOI:10.14742/ajet.3237
 18. Carey K. Into the future with MOOCs. *The chronicle of higher education*. 2012. <https://www.chronicle.com/article/into-the-future-with-moocs/> (accessed July 05, 2023).
 19. Dhawal Sh. The Second Year of The MOOC: A Review of MOOC Stats and Trends in 2020. <https://www.classcentral.com/report/the-secondyear-of-the-mooc/> (accessed August 09, 2023).
 20. Kim P. Massive Open Online Courses: The MOOC Revolution. New York: Taylor & Francis, 2019. 155 p.
 21. Richardson J.C. et al. Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*. 2017. Vol. 71. Pp. 402–417. DOI: 10.1016/j.chb.2017.02.001.
 22. Sloane T. How to Keep Yourself on Track with Independent Learning. <http://blog.trello.com/measuring-self-learning-and-independent-progress/> (accessed August 19, 2023).
 23. Krupodërova K.R., Gordeyeva Ye.A., Pichuzhkina D.Yu. Rol' MOOK v osvoyenii skvoznykh tsifrovyykh tekhnologiy budushchimi uchitelyami [The role of MOOCs in the development of end-to-end digital technologies by future teachers]. *Pedagogicheskiy vestnik*. 2022. No. 24. Pp. 50–52.
 24. Krupodërova Ye.P., Timofeyeva K.O., Bobrov S.A. Organizatsiya «perevernutogo obucheniya» s pomoshch'yu MOOK [Organization of "flipped learning" with the help of MOOCs]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-perevernutogo-obucheniya-s-pomoschyu-mook/viewer> (accessed June 25, 2023).
 25. Krykanov D.D. Konstruirovaniye prakticheskikh zadaniy dlya avtonomnogo obucheniya slushateley v ramkakh massovykh otkrytykh onlayn kursov (nekotoryye prakticheskiye aspekty psikhometriki) [Designing practical tasks for autonomous learning of students in the framework of mass open online courses (some practical aspects of psychometrics)]. *Sovremennyye ekonomicheskiye protsessy*. 2021. Vol. 1. No. 1. Pp. 25–38.
 26. Lapchik Ye.S. Onlayn-kurs "Tekhnopark OGPU: metodika primeneniya" v formate massovogo otkrytogo onlayn-kursa [Online course «Technopark OGPU: methods of application» in the format of a massive open online course]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2023. No. 2. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53701810_55095803.pdf (accessed June 25, 2023).
 27. Mordanov M.A., Aksenova A.I. Analiz sostoyaniya i razvitiya elektronnoy vysshego obrazovaniya i napravleniya yego sovershenstvovaniya v sovremennykh usloviyakh [Analysis of the state and development of e-higher education and directions of its improvement in modern conditions]. *Novyye impul'sy razvitiya: voprosy nauchnykh issledovaniy*. 2021. No. 1. Pp. 212–225.

28. Patrunina K.A. Primeneniye MOOK v uchebnom protsesse vysshikh uchebnykh zavedeniy [Application of MOOCs in the educational process of higher educational institutions]. *Sovremennyye ekonomicheskiye protsessy*. 2021. <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-mook-v-uchebnom-protsesse-vysshih-uchebnyh-zavedeniy/viewer> (accessed June 25, 2023).
29. Annand D., Jensen T. Incentivizing the Production and Use of Open Educational Re-sources in Higher Education Institutions. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2020. No. 18 (4). Pp. 1–15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146212.pdf> (accessed June 21, 2023).
30. Bessarabova I.S., Bokova T.N., Rychenkova L.A. Goals and objectives of civic education in Russia and in the USA: The comparative analysis. *Espacios*. 2018. No. 39 (38). Pp. 21–30.
31. Clar M., Barber E. Learning online: massive open online courses (MOOCs), connectivism, and cultural psychology. *Distance Education*. 2013. Vol. 34. No. 1. Pp. 129–136. <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2013.770428> (accessed June 15, 2023).
32. Kursun E., Cagiltay K., Can G. An investigation of faculty perspectives on barriers, incentives, and benefits of the OER movement in Turkey. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2014. No. 6 (15). DOI: 10.19173/irrodl.v15i6.1914.
33. Timkin S.L. Reyting agregatorov MOOK [Rating of MOOC aggregators]. <http://timkin-blog.blogspot.ru/2016/01/blog-post.html> (accessed June 25, 2023).
34. Ivanova O.A., Bokova T.N. The Key Aspects for MOOC Design: Foreign and Domestic Experience. *Crede Experto: transport, society, education, language*. 2022. No. 4. Pp. 183–194.
35. Chernitsova Yu.P. Issledovaniye gotovnosti studentov ispol'zovat' elektronnyye obrazovatel'nyye resursy v protsesse obucheniya inostrannym yazykam [Study of students' readiness to use electronic educational resources in the process of teaching foreign languages]. *Kontsept*. 2021. No. 6. Pp. 79–92. DOI: 10.24412/2304-120X-2021-11043.
36. Bogolepova S.V., Kirsanova M.A. Analiz opyta integracii MOOK v universitetskij kurs inostrannogo jazyka [Analysis of the experience of integrating MOOCs into a university foreign language course]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2022. Vol. 1, No. 2. Pp. 102–120. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-102-120> (accessed June 27, 2023).
37. Maureen Ebben, Julien S. Murphy Unpacking MOOC scholarly discourse: a review of nascent MOOC scholarship. *Learning, Media and Technology*. 2014. Pp. 1–18. <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2013.878352> (accessed June 15, 2023).
38. Weller M., De los Arcos B., Farrow R., Pitt B., McAndrew P. The Impact of OER on Teaching and Learning Practice. *Open Praxis*. 2015. No. 7 (4). Pp. 351–361. DOI: 10.5944/openpraxis.7A227
39. Kuz'mina I.A., Ustinov V.A. Printsipy i metody sozdaniya kursov distantsionnogo obucheniya [Principles and methods for creating distance learning course]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz*. 2000. No. 1 (12). Pp. 50–54. <https://www.ecsocman.edu.ru/univman/msg/17472283.html> (accessed June 25, 2023).
40. Goncharuk N.P., Khromova Ye.I. Problemy integratsii pedagogicheskikh tekhnologiy i tsifrovyykh resursov v obrazovatel'nom protsesse [Problems of integration of pedagogical technologies and digital sources in the educational process]. *Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal*. 2021. No. 6 (149). Pp. 75–83.

Информация об авторах

Ольга Михайловна Осиянова, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Английская филология и методика преподавания английского языка», E-mail: olos7@rambler.ru

Анна Владимировна Осиянова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английская филология и методика преподавания английского языка», E-mail: ossa15@rambler.ru

Information about the authors

Ol'ga M. Osiyanova, Doc. Ped. Sci., Associate Professor, Professor of the Department of English Philology and Methods of Teaching English, E-mail: olos7@rambler.ru

Anna V. Osiyanova, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of the Department of English Philology and Methods of Teaching English, E-mail: ossa15@rambler.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРЕЖИВАЮЩЕЙ ОДИНОЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

© *З.И. Березина¹, И.Н. Улыбышева²*

¹Ростовский государственный медицинский университет Минздрава России
Российская Федерация, 344022, г. Ростов-на-Дону, Нахичеванский переулок, 29

²Южный федеральный университет
Российская Федерация, 344006, г. Ростов-на-Дону,
ул. Большая Садовая, 105/42

Поступила в редакцию 14.07.2023

Окончательный вариант 10.08.2023

■ Для цитирования: Березина З.И., Улыбышева И.Н. Психологическая адаптация личности, переживающей одиночество, к условиям обучения в вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 3. С. 167-178. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.12>

Аннотация. Переживание одиночества представляет собой одну из важнейших проблем общества, которая существует на протяжении многих лет. Переживание одиночества студентами педагогических направлений подготовки может негативно сказываться на успешности овладения учебным материалом, адаптации к новому социальному статусу, а также негативно влиять на формирование образа педагогической профессии. Наиболее актуально исследовать проблему переживания одиночества у людей, которые по роду своей профессиональной деятельности включены в постоянное взаимодействие с другими членами общества. Целью нашего исследования является изучение психологических особенностей адаптации личности, переживающей одиночество, к условиям обучения в вузе, что является одной из актуальных проблем, обусловленной влиянием успешности или неуспешности прохождения процесса адаптации на становление отношения студентов к учебе, а также к будущей профессиональной педагогической деятельности. Исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет». Общее количество респондентов, принявших участие в исследовании, – 290 студентов 1-го курса педагогических направлений подготовки, очной формы обучения. В исследовании были использованы следующие методы: «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда, «Диагностика переживания одиночества» Е.Е. Роговой, методы математической обработки данных, корреляционный критерий r_s -Спирмена. В результате исследования были получены данные, свидетельствующие о том, что существует статистически доказанная взаимосвязь между переживаемым личностью одиночеством и особенностями адаптации к условиям обучения в вузе. Результаты исследования позволяют определить особенности индивидуальной работы со студентами педагогических направлений с различным уровнем одиночества и разработать индивидуальную программу адаптации обучающихся в зависимости от актуально переживаемого личностью одиночества, особенно на первых курсах обучения.

Ключевые слова: одиночество, адаптация, студенты, личность, эмоциональная напряженность, обучение.

PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF A PERSON EXPERIENCING LONELINESS TO THE CONDITIONS OF STUDYING AT A UNIVERSITY

© Z.I. Berezina¹, I.N. Ulybysheva²

¹Rostov State Medical University of the Health Ministry of the Russian Federation
29, Nakhichevan Lane, Rostov-on-Don, 344022, Russian Federation

²Southern Federal University
105/42, Bolshaya Sadovaya st., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation

Original article submitted 14.07.2023

Revision submitted 10 .08.2023

■ For citation: Berezina Z.I., Ulybysheva I.N. Psychological adaptation of a person experiencing loneliness to the conditions of studying at a university. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2023; 20(3): 167-178. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.12>

Abstract. The experience of loneliness is one of the most important problems of society, which has existed for many years. The feeling of loneliness experienced by students of pedagogical training fields can negatively affect the success of mastering educational material, adaptation to a new social status, as well as negatively affect the development of the teaching profession image. It is most relevant to investigate the problem of experiencing loneliness in people who, by the nature of their professional activity, are involved in constant interaction with other members of society. The aim of our research is to study the psychological characteristics of the adaptation of a person experiencing loneliness to the study conditions at a university. It is one of the urgent problems caused by the influence of the success or failure of the adaptation process on the development of students' attitudes to study, as well as to future professional pedagogical activity. The study was conducted on the basis of the Southern Federal University. The total number of respondents who took part in the study was 290 first-year students of pedagogical specialties of full-time education. The following methods were used in the study: "Methodology for diagnosing socio-psychological adaptation" by K. Rogers and R. Diamond, "Diagnosis of experiencing loneliness" by E.E. Rogovoy, methods of mathematical data processing Correlation criterion r -Spearman. As a result of the study, data were obtained indicating that there is a statistically proven relationship between the loneliness experienced by a person and the characteristics of adaptation to the study conditions at a university. The results of the study will make it possible to determine the features of individual work with students of pedagogical areas with different levels of loneliness and to develop an individual program for the adaptation of students, depending on the loneliness actually experienced by the individual, especially in the 1st year of study.

Keywords: loneliness, adaptation, students, personality, emotional tension.

Введение

Социальные изменения, происходящие в настоящее время во многом, оказывают влияние на личность и ее переживания. Важность изучения проблемы психологических особенностей адаптации личности, переживающей одиночество, к условиям обучения в вузе состоит в том, что залог успеха человека в жизни во многом зависит от умения эффективно взаимодействовать с социумом, а умение личности легко и успешно адаптироваться к нормам и правилам общества является основой эффективного взаимодействия. Проблема адаптации личности к изменяющимся социальным условиям все чаще освещается в психологических исследованиях. Современное общество стремительно изменяется, и к личности благодаря непредсказуемости и неустойчивости социальных процессов предъявляется гораздо больше требований; в данной ситуации личности необходимо соответствовать социальным требованиям, а также стремиться сохранять равновесие и внутреннюю стабильность.

Обзор литературы

На современном этапе развития науки можно сделать вывод о наличии теоретических и практических наработок по проблематике исследования, но отсутствуют обобщающие работы по выявлению психологических особенностей адаптации личности, переживающей одиночество, к условиям обучения в вузе. Проблема исследования адаптации студентов в период обучения в вузе представлена следующими работами: А.С. Авдеенко, И.В. Агличева, Н.А. Богачкина – комплексное исследование особенностей личностной адаптации студентов вуза [1]; В.В. Батколина, Н.Г. Григорьева, Л.К. Гришанов, В.Д. Цуркан – особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения [2]; S.Di. Battista, M. Pivetti, G. Melotti, C. Berti, Д.А. Данилин – системный анализ психофизической и социальной адаптации студентов [3]; Г.Е. Алексеева, С.В. Дроздов – динамика мотивационно-смысловых образов личности студентов в процессе адаптации к учебе [4]; В.П. Казначеев, G. Oliveira Silva, N. Del Angelo, H. Galdino-Junior – современные аспекты адаптации [5]; Н.Г. Колызаева – формирование адаптационных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения; А.М. Кураева, Т.В. Ледовская, А.А. Луну, А.А. Любякин, B. Gargallo, I. Morera, E. Garcia – психологическая поддержка студентов в период адаптации к образовательному процессу вуза [6–10]; Л.М. Волосникова, С.А. Пакулина, Б.А. Сосновский, Ren-Zhong Peng, Wei-Ping Wu – адаптивные способности студентов педагогического вуза: структура, факты, средства развития [11, 12]; И.П. Миронов, Е.В. Решетникова – психологическая адаптация и сопровождение студентов-первокурсников на начальных этапах обучения [13, 14].

В рамках работы над данным исследованием под термином «адаптация» понимаются психологические возможности и механизмы личности, позволяющие ей эффективно функционировать в условиях изменяющихся условий внешней среды.

В процессе адаптации к обучению в вузе студенты закладывают основу предстоящего профессионального развития, так как именно в данный период происходит осознание значимости выбранной профессии, конкретизация положительных и отрицательных сторон, требований, которые предъявляет профессиональная деятельность; благополучное прохождение адаптации способствует целенаправленному и личностно значимому обучению в вузе [15, 16].

Успешное прохождение процесса адаптации к обучению в вузе определяется такими критериями, как формирование траектории профессиональной эффективности в выбранной сфере деятельности, формирование здоровьесберегающей тактики будущей профессиональной деятельности, в педагогической деятельности выражающимися в формировании индивидуального педагогического стиля деятельности [17].

Основой для исследования одиночества выступили следующие работы: А.А. Артамонова, Е.В. Кудрявцева, С. So, K. Fiori, Y. Ti, J. Wei, Z. Hao – переживание одиночества как фактор развития личностного потенциала студентов-первокурсников [18–20]; В. Бейс, Z. Narita, R. Banawa, S. Zhou, J. DeVlyder, A. Koyanagi, H. Oh – вопросы изучения одиночества [21]; О.Б. Долгинова, Н.А. Рождественская, Е.Е. Рогова, W. Chen Lu – изучение одиночества как психологического феномена [22, 23]; А.Н. Бельшева, Н.А. Николаева, М.К. Nottage, N.Y.L. Oei, N. Wolters, A. Klein, C.M. Van der Heijde, P. Vonk, R.W. Wiers, J. Koelen – понимание и переживание изолированности в юношеском возрасте [24, 25]; Е.Е. Чурилова – теоретические подходы к одиночеству [26].

В статье понятие «одиночество» интерпретируется как специфическая ситуация, проявляющаяся в системе социальных, межличностных взаимоотношений и характеризующаяся изолированностью данных связей и отношений. Анализ ряда теоретических подходов и исследований позволяет нам делать заключение, что в подавляющем числе случаев возникновение и переживание одиночества на уровне межличностных отношений происходит вследствие отсутствия сформированной социальной роли, низкого уровня аттракции и аффилиации. Недостаточность развитости приведенных механизмов способствует формированию неадекватной личностной самооценки, неэффективному межличностному взаимодействию, что в результате приводит к социальной изоляции [27].

Переживание одиночества для студентов педагогических направлений может выступать личностной деформацией, которая впоследствии может стать профессиональной деструкцией. То есть переживание одиночества будущими педагогами неразрывно связано с особенностями проявления Я-концепции и может негативно сказаться на личностной целостности и личностном развитии [28].

Целью данного исследования является изучение психологических особенностей адаптации личности, переживающей одиночество, к условиям обучения в вузе.

В соответствии с целью исследования нами были определены следующие задачи:

- выявить доминирующий вид переживаемого одиночества;
- определить социально-психологические показатели адаптации респондентов;
- обработать и проанализировать полученные эмпирические данные с помощью методов математико-статистической обработки.

Новизна исследования заключается в качественно новом подходе к изучению проблем адаптации студентов во взаимосвязи с переживаемым ими одиночеством. Дальнейшая разработка данной проблематики позволит разработать программу психологической адаптации личности, переживающей одиночество, к новым социальным условиям.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем: предложено научное суждение о влиянии различных видов одиночества у студентов педагогических направлений на особенности протекания процесса адаптации к обучению в вузе.

Практическая значимость исследования обусловлена актуальностью вопроса организации профессионального обучения и становления будущих педагогов с различным уровнем чувства одиночества. Результаты исследования позволят определить особенности индивидуальной работы со студентами педагогических направлений с различным уровнем одиночества и разработать рекомендации для корректировки профессиональных представлений в период адаптации к обучению в вузе. Результаты исследования позволят определить особенности индивидуальной работы со студентами педагогических направлений с различным уровнем одиночества и разработать индивидуальную программу адаптации обучающихся в зависимости от актуально переживаемого личностью одиночества.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 290 человек (58 юношей, 232 девушки) в возрасте от 18 до 19 лет, обучающихся на 1-м курсе очной формы педагогических направлений подготовки Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, РФ.

С целью выявления доминирующего вида одиночества применялась методика «Диагностики переживания одиночества» Е.Е. Роговой, которая позволяет определить вид переживаемого личностью одиночества: временное, постоянное, эмоциональное, поведенческое, когнитивное. Для диагностики показателей адаптации нами была использована «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда. Статистическая обработка проводилась с помощью корреляционного критерия r_s -Спирмена.

Результаты исследования

Результаты диагностики, направленной на выявление доминирующего переживания одиночества, представлены на рис. 1.

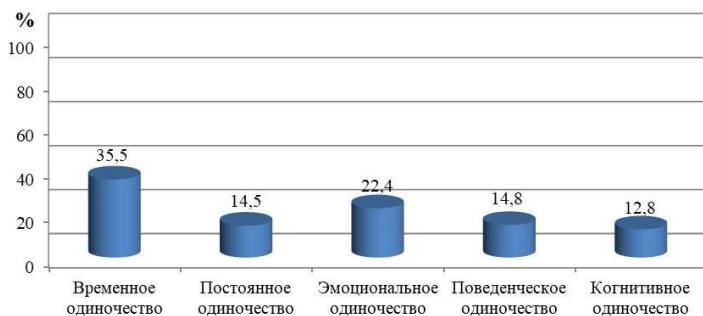


Рис. 1. Распределение исследуемой выборки по актуально переживаемому виду одиночества, %

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что у большинства студентов 1-го курса выражено временное одиночество (103 студента), которое является весьма распространенным и часто встречаемым видом одиночества и для которого характерны непродолжительные по времени приступы переживания личностью одиночества. Переживание респондентами данного вида одиночества может объясняться тем, что переход от школьного обучения к условиям обучения в вузе является значимым стрессором ввиду того, что происходит резкая смена социального окружения, структуры учебной деятельности.

Следующим видом переживания личностью одиночества по частоте выявления в данной выборке является эмоциональное одиночество (65 респондентов). Для данного вида одиночества характерным является переживание одиночества вследствие отсутствия эмоционально значимых взаимосвязей с окружающими. Полученные данные можно объяснить тем, что у студентов, принявших участие в исследовании, ввиду того, что они находятся на 1-м курсе обучения, еще не установились достаточно тесные эмоциональные связи с одноклассниками, что способствует развитию эмоционально негативного отношения к процессу обучения и предстоящей профессиональной педагогической деятельности.

Переживание поведенческого одиночества выявлено у 14,8 % (43 респондента), данный вид одиночества проявляется в повышении конфликтности с окружающими, что приводит к потере межличностных взаимосвязей. Переживание данного вида одиночества может быть обусловлено вхождением респондентов в качественно новые социальные условия взаимодействия, овладением новой социальной ролью, что влечет за собой проблемы в выстраивании межличностных отношений и, как следствие, переживание потери связи с окружающими людьми.

Следующим по частоте переживания является постоянное одиночество (42 респондента). Данный вид одиночества является весьма проблематичным с точки зрения его преодоления, так как для него характерно отсутствие значимых межличностных связей на протяжении долгового времени. Подобные показатели можно объяснить тем, что студенты, переживающие постоянное одиночество, испытывают острый стресс, связанный с изменением привычных условий обучения (переход от школьного обучения к обучению в вузе).

Заключительным видом одиночества, которое было выявлено в исследуемой выборке, является когнитивное одиночество (37 респондентов). Такие результаты можно объяснить резкой сменой привычной обстановки и социального окружения.

Распределение респондентов внутри каждой группы по индивидуальным параметрам представлено в таблице.

Индивидуальные параметры респондентов внутри каждой группы

Переживаемое одиночество	Пол		Возраст, лет			Место проживания		
	Жен.	Муж.	18	19	20	Вместе с родителями	Съемная квартира	Общежитие
Поведенческое	33	10	33	9	1	23	10	10
Эмоциональное	50	15	53	10	2	29	13	23
Временное	81	22	81	18	4	25	32	46
Постоянное	36	6	37	5	0	18	12	12
Когнитивное	32	5	30	4	3	21	6	10
Всего:	232	58	234	46	10	137	69	84

Как показано в таблице, преобладающее количество респондентов относится к женскому полу и соответствует возрасту 18 лет. Более качественный анализ показывает, что респонденты, относящиеся к группе с преобладанием временного одиночества и относящиеся к группе риска, проживают в основном в общежитии и в съемных квартирах, и лишь 25 студентов проживают с родителями. Такое распределение также может оказывать влияние на переживание

данными респондентами ярко выраженного временного одиночества, связанного с вынужденной сепарацией от родителей, переездом в другой город, отрывом от устоявшихся социальных и личностно значимых отношений. Респонденты с преобладанием эмоционального одиночества преимущественно проживают вместе с родителями и в общежитии; респонденты, включенные в группу с переживанием поведенческого одиночества, в основной своей массе проживают вместе с родителями. Группа, соответствующая преобладанию постоянного одиночества, содержит в своем составе студентов, которые распределились практически равномерно по условиям проживания: 18 человек проживают вместе с родителями, по 12 студентов в съемных квартирах и в общежитиях. Заключительная группа, в которую входят респонденты с выявленным когнитивным одиночеством, преимущественно проживает вместе с родителями.

Далее нами была использована методика, позволяющая выявить социально-психологические показатели адаптации. Полученные результаты представлены на рис. 2.

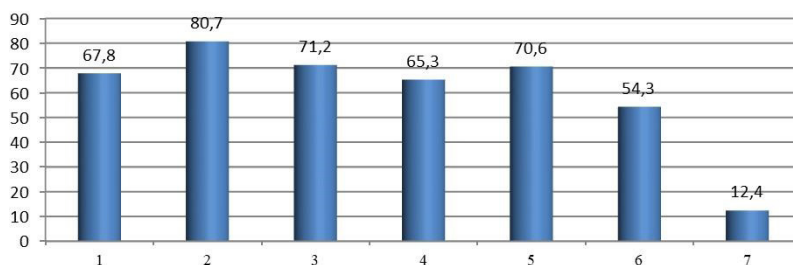


Рис. 2. Интегральные показатели социально-психологической адаптации:
1 – адаптация; 2 – самоприятие; 3 – принятие других; 4 – эмоциональная комфортность;
5 – интернальность; 6 – стремление к доминированию; 7 – эскапизм

По полученным эмпирическим данным можно сделать вывод о том, что в данной выборке респондентов отмечаются высокие показатели по следующим интегральным показателям: самоприятие (80,7 %) – показатель отношения личности к себе и оценки своих действий; принятие других (71,2 %) – высокий уровень потребности личности в образовании близких межличностных связей; интернальность (70,6 %) – преобладание внутреннего локуса контроля над внешним.

Для соотнесения и выявления статистически значимых взаимосвязей между переживаемым личностью одиночеством и показателями социально-психологической адаптации нами был использован корреляционный критерий r_s -Спирмена. Значимые корреляционные связи были обнаружены нами в группах респондентов, которые переживают такие виды одиночества, как постоянное, поведенческое, когнитивное. В группах респондентов с преобладанием временного и эмоционального одиночества статистически значимой взаимосвязи с интегральными показателями социально-психологической адаптации обнаружено не было. Это может быть объяснено тем, что данные виды одиночества отличаются от остальных кратковременностью и ситуативностью.

Полученные данные свидетельствуют о наличии отрицательных корреляционных связей между переживанием постоянного и поведенческого одиночества и такими показателями социально-психологической адаптации, как адаптация ($-0,437$ при $r_s=0,000$, $-0,373$ при $r_s=0,000$), самоприятие ($-0,458$ при $r_s=0,000$,

-0,460 при $r_s=0,000$), принятие других (-0,407 при $r_s=0,000$, -0,438 при $r_s=0,000$), эмоциональная комфортность (-0,452 при $r_s=0,000$, -0,378 при $r_s=0,000$), интернальность (-0,362 при $r_s=0,000$, -0,312 при $r_s=0,000$), а также о положительной корреляционной связи с эскапизмом (0,228 при $r_s=0,000$, 0,263 при $r_s=0,000$). Переживание когнитивного одиночества отрицательно взаимосвязано с адаптацией (-0,513 при $r_s=0,000$), самопринятием (-0,460 при $r_s=0,000$), принятием других (-0,438 при $r_s=0,000$), эмоциональной комфортностью (-0,517 при $r_s=0,000$), интернальностью (-0,448 при $r_s=0,000$), стремлением к доминированию (-0,137 при $r_s=0,020$) и положительно – с проявлением эскапизма (0,316 при $r_s=0,000$).

Обсуждение и заключение

Полученные в результате проведенного нами эмпирического исследования данные позволяют сделать вывод о том, что существует взаимосвязь между переживаемым личностью одиночеством и показателями социально-психологической адаптации в условиях обучения в вузе. Так, чем глубже переживается постоянное или поведенческое одиночество, тем ниже показатели внутреннего контроля, но выше стремление к избеганию проблем. Полученные данные могут быть интерпретированы тем, что данные виды одиночества оказывают достаточно негативное влияние на личность, ее поведенческие, эмоциональные и коммуникативные составляющие. Для коррекции данных видов одиночества и оказания помощи личности в адаптации к новым социальным условиям, в частности в адаптации к условиям обучения в вузе, важно оказывать психологическое сопровождение с проведением коррекционных мероприятий.

Респонденты, переживающие когнитивное одиночество, показывают низкие результаты по показателям адаптации, принятия себя и других, у них отмечается переживание эмоциональной неудовлетворенности социальными связями, внешний локус контроля преобладает над внутренним, ниже показатели стремления к лидерству, но существенно повышается стремление к эскапизму – даже в ущерб собственным интересам и ценностям.

Представленные данные свидетельствуют о том, что изучение и своевременное выявление актуального вида одиночества, переживаемого личностью на этапе обучения в вузе, подтверждает свою значимость, так как результаты исследования позволяют сделать вывод о взаимосвязи между переживаемым одиночеством и показателями социально-психологической адаптации.

В качестве выводов следует отметить возможность дальнейшей разработки методологии и инструментария оценки эффективности адаптации личности; расширение теоретических знаний о целях, содержании, технологиях и результатах профессиональной подготовки студентов. Практическая значимость рассматриваемого вопроса обусловлена актуальностью вопроса организации профессионального обучения и становления студентов в период адаптации под влиянием различных факторов. Дальнейшие разработки по данной теме позволят разработать и апробировать психологическую программу сопровождения адаптации личности, переживающей одиночество. Также становится возможным определить особенности индивидуальной работы со студентами и своевременно скорректировать переживания личности в период адаптации к обучению в вузе, обеспечив тем самым эффективный переход от процесса профессионального обучения к процессу профессионального становления и развития в выбранной сфере деятельности.

Библиографический список

1. Авдеенко А.С. Психологическая адаптация студентов вуза // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. – 2016. – Т. 4. – № 2 (13). – С. 4–8 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26224617> (дата обращения: 01.05.2023).
2. Батколина В.В. К вопросу об адаптации студентов к условиям обучения в университете // Цивилизация знаний: российские реалии: Труды 19-й Международной научной конференции, Москва, 20–21 апреля 2018 года. – М.: Российский новый университет, 2018 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37325560> (дата обращения: 01.05.2023).
3. Di Battista S., Pivetti M., Melotti G., Berti C. Lecturer Competence from the Perspective of Undergraduate Psychology Students. A Qualitative Pilot Study. *Education Sciences*. 2022. Vol. 12. No. 2. <https://www.researchgate.net/publication/358780287> (accessed June 21, 2023).
4. Алексеева Г.Е. Междисциплинарный подход к анализу понятия социальная адаптация // *NovalInfo.Ru*. – 2017. – Т. 2. – № 60. – С. 516–524 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28427536> (дата обращения: 01.06.2023).
5. Oliveira Silva G., Del Angelo N., Galdino-Junior H. Academic performance, adaptation and mental health of nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education in Practice*. 2021. Vol. 55. Pp. 103145.
6. Кураева А.М. Проблема профессиональной адаптации студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № Т32. – С. 352–354 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29072950> (дата обращения: 01.06.2023).
7. Ледовская Т.В. Индивидуально-психологические особенности и успешность учебной деятельности студентов с организаторскими способностями // Вестник Вятского государственного университета. – 2020. – № 1. – С. 138–148.
8. Луну А.А. Особенности адаптации первокурсников к социокультурной среде вуза // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив: Материалы Международной электронной научно-практической конференции, Казань, 19–20 мая 2017 года. – Казань: Бриг, 2017 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30020565> (дата обращения: 02.05.2023).
9. Любякин А.А. Исследование субъективного ощущения одиночества и адаптивности у студентов // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 9. – С. 101–107.
10. Gargallo B., Morera I., Garcia E. Innovative methodology at the university. Its effects on learning processes of university students. *Anales de Psicología*. 2015. Vol. 31. No. 3. Pp. 901–915. <https://www.researchgate.net/publication/283025386> (accessed June 26, 2023).
11. Волосникова Л.М. Самоорганизация студентов-педагогов как детерминанта благополучия в условиях дистанционного обучения // Вестник Вятского государственного университета. – 2022. – № 3 (145). – С. 148–154.
12. Ren-Zhong Peng, Wei-Ping Wu. Measuring communication patterns students in adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. 2019. Vol. 70. Pp. 78–88.
13. Миронов И.П. Адаптация студентов вуза к учебному процессу в посткарантинный период обучения // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2022. – Т. 28. – № 2. – С. 200–212 [Электронный ресурс]. – URL: <https://journals.urfu.ru/index.php/Izvestia1/article/view/5966> (дата обращения: 01.06.2023).
14. Решетникова Е.В. Психологические проблемы адаптации студентов первого курса в высшем учебном заведении (на примере института социальных наук ИГУ) // Проблемы теории и практики современной психологии: Материалы XVII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Иркутск, 26–27 апреля 2018 года. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2018. – С. 215–218. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=hetnri> (дата обращения: 21.06.2023).
15. Роль личностно-ориентированного подхода в образовании в становлении будущего специалиста // Сборник статей по материалам научно-технической конференции Института технологических машин и транспорта леса по итогам научно-исследовательских работ 2018 года, Санкт-Петербург, 30 января – 06 февраля 2019 года / отв. ред. В.А. Соколова. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет имени С.М. Кирова, 2019 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=lpebwk> (дата обращения: 21.06.2023).

16. Хрипунова О.Г., Лунева Е.В., Бобкова Н.Д., Брызгалова О.Н. Формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов // *Alma Mater* (Вестник высшей школы). – 2020. – № 8. – С. 38–42 [Электронный ресурс]. – URL: <https://almavest.ru/ru/archive/3264/4769> (дата обращения: 21.06.2023).
17. Улыбышева И.Н. Динамика адаптации студентов к образовательной среде вуза // *Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Международной научно-практической конференции*. – 2022. – № 10. – С. 81–86 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50284763> (дата обращения: 21.06.2023).
18. Кудрявцева Е.В. Психолого-акмеологическая программа преодоления деструктивного отчуждения в юношеском возрасте // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. – 2011. – № 10 (102). – С. 134–140 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17009351> (дата обращения: 21.05.2023).
19. So C., Fiori K. Attachment anxiety and loneliness during the first-year of college: Self-esteem and social support as mediators, *Personality and Individual Differences*. 2022. Vol. 187. Pp. 111405. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886922001114> (accessed June 21, 2023).
20. Ti Y., Wei J., Hao Z. The longitudinal association between loneliness and self-esteem among Chinese college freshmen. *Personality and Individual Differences*. 2022. Vol. 193.
21. Naritaa Z., Banawab R., Zhouc S., DeVyllder J., Koyanagief A., Oh H. Loneliness and psychotic experiences among US university students: Findings from the Healthy Minds Study. *Psychiatry Research*. 2022. Vol. 308. Pp. 114362.
22. Малышева С.В., Рождественская Н.А. Особенности чувства одиночества у подростков // *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*. – 2001. – № 3. – С. 63–68.
23. Chen Lu W. Future work-self salience and proactive career behavior among college student in Taiwan: A career construction model of adaptation, *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 2020. Vol. 27. Pp. 100259. <https://www.researchgate.net/publication/343698670> (accessed June 21, 2023).
24. Бельшичева А.Н. Особенности ценностно-смысловой сферы субъективно-одиноких студентов // *Нижегородский психологический альманах*. – 2022. – № 2. – С. 98–106 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50173720> (дата обращения: 21.06.2023).
25. Nottage M.K., Oei N.Y.L., Wolters N., Klein A., Van der Heijde C.M., Vonk P., Wiers R.W., Koelen J. Loneliness mediates the association between insecure attachment and mental health among university students. *Personality and Individual Differences*. 2022. Vol. 185. Pp. 111233. <https://www.semanticscholar.org/paper/Loneliness-mediates-the-association-between-and-Nottage-Oei/3ec338392ec7f06e64050cf3099a879c15c22e37> (accessed June 28, 2023).
26. Чурилова Е.Е. Феномен одиночества в философии и психологии // *Вестник Вятского государственного университета*. – 2020. – № 1. – С. 114–129.
27. Рыжакова Е.В. Проблема одиночества современной студенческой молодежи // *Нижегородский психологический альманах*. – 2018. – № 1 [Электронный ресурс]. – URL: <http://psykaf417.esrae.ru/pdf/2018/1/150.pdf> (дата обращения: 21.06.2023).
28. Улыбышева И.Н. Особенности изучения одиночества у будущих педагогов // *Интернет-журнал «Мир науки»*. – 2019. – № 6 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42596489> (дата обращения: 21.05.2023).

References

1. Avdeenko A.S. Psikhologicheskaya adaptatsiya studentov vuza [Psychological adaptation of university students]. *Vestnik Soveta molodykh uchnykh i spetsialistov Chelyabinskoy oblasti*. 2016. Vol. 4. No. 2 (13). Pp. 4–8. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26224617> (accessed May 01, 2023).
2. Batkolina V.V. K voprosu ob adaptatsii studentov k usloviyam obucheniya v universitete [On the issue of adaptation of students to the conditions of study at the university]. *Tsivilizatsiya znaniy: rossiyskiye realii: Trudy 19-y Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, Moskva, 20–21 aprelya 2018 goda. Moscow: Rossiyskiy novyy universitet, 2018*. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37325560> (accessed May 01, 2023).

3. Di Battista S., Pivetti M., Melotti G., Berti C. Lecturer Competence from the Perspective of Undergraduate Psychology Students. *A Qualitative Pilot Study. Education Sciences*. 2022. Vol. 12. No. 2. <https://www.researchgate.net/publication/358780287> (accessed June 21, 2023).
4. Alekseeva G.E. Mezhdistsiplinarnyj podkhod k analizu ponyatiya sotsial'naya adaptatsiya [Interdisciplinary approach to the analysis of the concept of social adaptation]. *NovInfo.Ru*. 2017. Vol. 2. No. 60. Pp. 516–524. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28427536> (accessed June 01, 2023).
5. Oliveira Silva G., Del Angelo N., Galdino-Junior H. Academic performance, adaptation and mental health of nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education in Practice*. 2021. Vol. 55. Pp. 103145.
6. Kuraeva A.M. Problema professional'noy adaptatsii studentov [The problem of professional adaptation of students]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept"*. 2017. No. 32. Pp. 352–354. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29072950> (accessed June 01, 2023).
7. Ledovskaya T.V. Individual'no-psikhologicheskiye osobennosti i uspekhnost' uchebnoy deyatel'nosti studentov s organizatorskimi sposobnostyami [Individual psychological characteristics and educational success of students with organizational abilities]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020. No. 1. Pp. 138–148.
8. Lunu A.A. Osobennosti adaptatsii pervokursnikov k sotsiokul'turnoy srede vuza [Features of adaptation of first-year students to the socio-cultural environment of the university]. *Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost': vektory issledovatel'skikh i prakticheskikh perspektiv: Materialy Mezhdunarodnoy elektronnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Kazan', 19–20 maya 2017 goda*. Kazan: Brig Publ., 2017. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30020565> (accessed May 02, 2023).
9. Lyubyakin A.A. Issledovaniye sub'yektivnogo oshchushcheniya odinochestva i adaptivnosti u studentov [Study of the subjective feeling of loneliness and adaptability among students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018. No. 9. Pp. 101–107.
10. Gargallo B., Morera I., Garcia E. Innovative methodology at the university. Its effects on learning processes of university students. *Anales de Psicologia*. 2015. Vol. 31. No. 3. Pp. 901–915. <https://www.researchgate.net/publication/283025386> (accessed June 26, 2023).
11. Volosnikova L.M. Samoorganizatsiya studentov-pedagogov kak determinanta blagopoluchiya v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [Self-organization of student teachers as a determinant of well-being in conditions of distance learning]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022. No. 3 (145). Pp. 148–154.
12. Ren-Zhong Peng, Wei-Ping Wu. Measuring communication patterns students in adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. 2019. Vol. 70. Pp. 78–88.
13. Mironov I.P. Adaptatsiya studentov vuza k uchebnomu protsessu v postkarantinnyy period obucheniya [Adaptation of university students to the educational process in the post-quarantine period of education]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury*. 2022. Vol. 28. No. 2. Pp. 200–212. <https://journals.urfu.ru/index.php/Izvestia1/article/view/5966> (accessed June 01, 2023).
14. Reshetnikova E.V. Psikhologicheskiye problemy adaptatsii studentov pervogo kursa v vysshem uchebnom zavedenii (na primere instituta sotsial'nykh nauk IGU) [Psychological problems of adaptation of first-year students in a higher educational institution (on the example of the Institute of Social Sciences of ISU)]. *Problemy teorii i praktiki sovremennoy psikhologii: Materialy XVII Vserossiyskoy (s mezhdunarodnym uchastiyem) nauchno-prakticheskoy konferentsii, Irkutsk, 26–27 aprelya 2018 goda*. Irkutsk: Irkutskiy gosudarstvennyy universitet, 2018. Pp. 215–218. <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=hetnri> (accessed June 21, 2023).
15. Rol' lichnostno-oriyentirovannogo podkhoda v obrazovanii v stanovlenii budushchego spetsialista [The role of a student-centered approach in education in the development of a future specialist]. *Sbornik statey po materialam nauchno-tehnicheskoy konferentsii Instituta tekhnologicheskikh mashin i transporta lesa po itogam nauchno-issledovatel'skikh rabot 2018 goda, Sankt-Peterburg, 30 yanvarya – 06 fevralya 2019 goda / otv. red. V.A. Sokolova*. Saint Petersburg: Sankt-Peterburgskiy gosudarstvennyy lesotekhnicheskii universitet imeni S.M. Kirova, 2019. <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=lpebwk> (accessed June 21, 2023).
16. Khripunova O.G., Luneva E.V., Bobkova N.D., Bryzgalova O.N. Formirovaniye professional'no-tsennostnykh oriyentatsiy studentov [Formation of professional value orientations of students]. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly)*. 2020. No. 8. Pp. 38–42. <https://almavest.ru/archive/3264/4769> (accessed June 21, 2023).

17. Ulybysheva I.N. Dinamika adaptatsii studentov k obrazovatel'noj srede vuza [Dynamics of students' adaptation to the educational environment of the university]. *Lichnost' v kul'ture i obrazovanii: psikhologicheskoye soprovozhdeniye, razvitiye, sotsializatsiya: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. 2022. No. 10. Pp. 81–86. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50284763> (accessed June 21, 2023).
18. Kudryavceva E.V. Psikhologo-akmeologicheskaya programma preodoleniya destruktivnogo otchuzhdeniya v yunosheskom vozraste [Psychological and acmeological program for overcoming destructive alienation in adolescence]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki*. 2011. No. 10 (102). Pp. 134–140. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17009351> (accessed May 21, 2023).
19. So C., Fiori K. Attachment anxiety and loneliness during the first-year of college: Self-esteem and social support as mediators, *Personality and Individual Differences*. 2022. Vol. 187. Pp. 111405. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886921001616> (accessed June 21, 2023).
20. Ti Y., Wei J., Hao Z. The longitudinal association between loneliness and self-esteem among Chinese college freshmen. *Personality and Individual Differences*. 2022. Vol. 193.
21. Naritaa Z., Banawab R., Zhouc S., DeVyllder J., Koyanagief A., Oh H. Loneliness and psychotic experiences among US university students: Findings from the Healthy Minds Study. *Psychiatry Research*. 2022. Vol. 308. Pp. 114362.
22. Malysheva C.B., Rozhdestvenskaya H.A. Osobennosti chuvstva odinochestva u podrostkov [Peculiarities of feelings of loneliness in adolescents]. *Vestnik MGU. Seriya 14. Psikhologiya*. 2001. No. 3. Pp. 63–68.
23. Chen Lu W. Future work-self salience and proactive career behavior among college student in Taiwan: A career construction model of adaptation, *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 2020. Vol. 27. Pp. 100259. <https://www.researchgate.net/publication/343698670> (accessed June 21, 2023).
24. Belysheva A.N. Osobennosti tsennostno-smyslovoy sfery sub'yektivno-odinokikh studentov [Features of the value-semantic sphere of subjectively lonely students]. *Nizhegorodskiy psikhologicheskii al'manakh*. 2022. No. 2. Pp. 98–106. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50173720> (accessed June 21, 2023).
25. Nottage M.K., Oei N.Y.L., Wolters N., Klein A., Van der Heijde C.M., Vonk P., Wiers R.W., Koelen J. Loneliness mediates the association between insecure attachment and mental health among university students. *Personality and Individual*. 2022. Vol. 185. Pp. 111233. <https://www.semanticscholar.org/paper/Loneliness-mediates-the-association-between-and-Nottage-Oei/3ec338392ecf706e64050cf3099a879c15c22e37> (accessed June 28, 2023).
26. Churilova E.E. Fenomen odinochestva v filosofii i psikhologii [The phenomenon of loneliness in philosophy and psychology]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020. No. 1. Pp. 114–129.
27. Ryzhakova E.V. Problema odinochestva sovremennoj studencheskoj molodezhi [The problem of loneliness of modern student youth]. *Nizhegorodskiy psikhologicheskii al'manakh*. 2018. No. 1. <http://psykaf417.esrae.ru/pdf/2018/1/150.pdf> (accessed June 21, 2023).
28. Ulybysheva I.N. Osobennosti izucheniya odinochestva u budushchikh pedagogov [Features of the study of loneliness in future teachers]. *Internet-zhurnal "Mir nauki"*. 2019. No. 6. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=4259648> (accessed June 21, 2023).

Информация об авторах

Зинаида Игоревна Березина, доктор психологических наук, заведующий кафедрой «Общая и клиническая психология», E-mail: brigak_zinaida@mail.ru

Ирина Николаевна Улыбышева, старший преподаватель Академии психологии и педагогики, E-mail: iulybysheva@sfedu.ru

Information about the authors

Zinaida I. Berezina, Doc. Psych. Sci., Head of the General and Clinical Psychology Department, E-mail: brigak_zinaida@mail.ru

Irina N. Ulybysheva, Senior Lecturer of Psychology and Pedagogy Academy, E-mail: iulybysheva@sfedu.ru

ОПЫТ АПРОБАЦИИ И ЭМПИРИЧЕСКОГО ОБОСНОВАНИЯ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

© И.В. Плаксина

Владимирский государственный университет
им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Российская Федерация, 600017, г. Владимир, ул. Горького, 78

Поступила в редакцию 17.08.2023

Окончательный вариант 24.09.2023

■ Для цитирования: Плаксина И.В. Опыт апробации и эмпирического обоснования экопсихологической модели становления субъектности в образовательной практике // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20. № 3. С. 179-192. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.13>

Аннотация. Статья содержит краткое обобщение результатов теоретической апробации и эмпирического обоснования экопсихологической модели становления субъектности В.И. Панова, полученных в ходе исследований 2016–2022 годов, выполненных на выборках учащихся (N=897), студентов педагогического института (N=379) и педагогов школ г. Владимира (N=196). Выбор модели обусловлен необходимостью решения центральной задачи образовательной практики, заявленной ФГОС: формирование у обучающихся способности быть субъектом учебной деятельности. Экопсихологическая модель становления субъектности, инвариантная к предметному содержанию, позволяет на теоретическом и эмпирическом уровнях рассмотреть поэтапное становление субъектности в контексте экопсихологических взаимодействий в системе «учащийся – педагог /образовательная среда». Анализ и сопоставление результатов, полученных в разные годы на разных выборках, выявили ряд закономерностей становления субъекта учебной, учебно-профессиональной деятельности: нарушение процесса передачи компонентов учебной деятельности от педагога к ученику, возвращение трети учащихся 11-х классов к репродуктивным способам деятельности (низким стадиям субъектности), дефицит субъект-порождающих взаимодействий в образовательных средах в оценке учащихся и др. Результаты, полученные на студенческих выборках, характеризуют традиционные способы подготовки будущих педагогов, ориентированные на передачу знаний в предметной области. Экспериментальная проверка экопсихологической модели на выборке педагогов, реализующих региональный инновационный проект «Организационные и психолого-педагогические условия становления субъектности участников образовательного процесса», подтвердила обоснованность выбора экопсихологической модели становления субъекта педагогической деятельности. Теоретическое обоснование и эмпирическая проверка идей экопсихологического подхода позволяют утверждать, что экопсихологическая модель становления субъектности В.И. Панова объективизирует реалии образовательной практики, дифференцирует представления о взаимодействиях в системе «учащийся–образовательная среда», позволяет выявить степень ориентации на психологические закономерности развития учащихся и служит основанием для разработки психодидактической модели обучения в соответствии с экопсихологическими этапами становления субъектности.

Ключевые слова: субъектность, стадии субъектности, учебная деятельность, учебно-профессиональная деятельность, коммуникативные взаимодействия, система «учащийся – педагог /образовательная среда», экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий, экопсихологическая модель становления субъектности.

Благодарности: автор благодарит доктора психологических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования Виктора Ивановича Панова за многолетнее научное руководство, помощь, поддержку и возможность сотрудничества.

THE EXPERIENCE OF APPROBATION AND EMPIRICAL SUBSTANTIATION OF THE ECOPSYCHOLOGICAL MODEL OF SUBJECTIVITY DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL PRACTICE

© I.V. Plaksina

Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov
78, Gorky str., Vladimir, 600017, Russian Federation

Original article submitted 17.08.2023

Revision submitted 24.09.2023

■ For citation: Plaksina I.V. The experience of approbation and empirical substantiation of the ecopsychological model of subjectivity development in educational practice. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023;20(3):179–192. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.3.13>

Abstract. The paper presents a brief summary of the results of theoretical approbation and empirical substantiation of V.I. Panov's ecopsychological model of subjectivity development, obtained during the 2016–2022 studies carried out on samples of students (N=897), students of the Pedagogical Institute (N=379) and teachers of schools in Vladimir (N=196). The choice of the model is due to the need to solve the central task of educational practice stated by the Federal State Educational Standard at all levels - the development of students' ability to be a subject of educational activity. The ecopsychological model of subjectivity development, invariant to the subject content, allows us to consider the gradual subjectivity development at the theoretical and empirical levels in the context of ecopsychological interactions in the "student – teacher/educational environment" system. The analysis and comparison of the results obtained in different years on different samples revealed a number of patterns of development of the subject of educational, educational and professional activity: violation of the process of transferring components of educational activity from teacher to student, the return of a third of 11th grade students to reproductive methods of activity (low stages of subjectivity), the deficit of subject-generating interactions in educational environments in assessment of students, etc. The results obtained on student samples are characteristic of the traditional method of training future teachers, focused on the transfer of knowledge in the subject area. The experimental verification of the ecopsychological model on a sample of teachers implementing the regional innovative project "Organizational and psychological-pedagogical conditions for subjectivity development of participants in the educational process" confirmed the validity of the choice of the ecopsychological model of the development of the subject of pedagogical activity. Theoretical substantiation and empirical verification of the ideas of the ecopsychological approach allows us to assert that the ecopsychological model of the formation of subjectivity by V.I. Panov objectifies the realities of educational practice, differentiates ideas about interactions in the "student – educational environment" system, allows us to identify the degree of orientation to the psychological patterns of student development, and serves as the basis for the development of a psychodidactic model of learning in accordance with ecopsychological stages of subjectivity development.

Keywords: subjectivity, stages of subjectivity, educational, educational and professional activity, communicative interactions, the system "student– teacher/educational environment", ecopsychological typology of subject-environment interactions, ecopsychological model of the subjectivity development

Acknowledgements: the author thanks Viktor I. Panov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, for many years of scientific guidance, assistance, support and the possibility of cooperation.

Введение

Современный научный дискурс, раскрывающий представления о содержании категорий «субъект» и «субъектность», указывает на разнообразие методологических позиций в изучении этих понятий, позволяющих объединить все направления исследования индивидуальности человека, его поведения и деятельности [1]. Новый виток научного интереса к проблеме становления субъектности был вызван необходимостью решения тактических задач образовательной практики, сформулированных в федеральных государственных образовательных стандартах, которые имеют форму закона для системы образования: формирование у обучающихся способности быть субъектом учебной деятельности. Становится очевидным, что задачи становления субъектности обучающихся должны решаться в рамках психодидактической парадигмы, которая в качестве исходных предпосылок построения технологий обучения использует психологические цели, направленные на создание условий развития способности быть субъектом учебной деятельности [2].

Многолетний опыт педагогической работы в общеобразовательной школе и педагогическом институте позволяет говорить о том, что количество препятствий для замены знаниевой парадигмы образования на психодидактическую не снижается, а все более увеличивается:

- во-первых, ФГОСы не предлагают четкого определения категорий «субъект» и «субъектность». Содержательно субъектность связывается с универсальными учебными действиями (УУД, компетенциями), при этом алгоритмы становления субъектности не представлены;
- во-вторых, ФГОС рекомендует в качестве образовательных технологий, формирующих УУД, использование технологий проектной, исследовательской, совместно-распределенной, командной деятельности, однако важно указать, что педагоги владеют этими технологиями в недостаточной степени, а часто и вовсе не владеют ими;
- в-третьих, педагоги в настоящий момент вынуждены следовать быстро обновляющимся регламентам деятельности, связанным с цифровизацией образовательного процесса (электронные дневники, отчеты и др.), новациями в области воспитания, изменениями содержания образования (обновление учебных планов, новые учебники, требования к качеству освоения знаниевого компонента на уровне функциональной грамотности), поэтому вопросы, связанные с развитием субъектности, остаются вне поля зрения педагога;
- в-четвертых, результаты освоения содержания образования фиксируют ОГЭ и ЕГЭ, ориентированные на знаниевый компонент. Отметим, что средний балл по ЕГЭ является одним из самых важных рейтинговых показателей качества образования;
- в-пятых, подготовка будущих педагогов осуществляется в парадигме овладения фундаментальным предметным знанием. Будущий педагог в процессе обучения профессии усваивает методики передачи знаний, затем с тем же технологическим инструментарием возвращается в школу, предлагая учащимся деятельность по усвоению знаний по предмету, которые устаревают раньше, чем ученики начинают их использовать в собственной жизни;

- в-шестых, уровень развития субъектности педагогов остается малодоступным для исследований. Реализация педагогом субъект-субъектных взаимодействий в образовательном процессе является общепринятой аксиомой.

По мнению В.В. Знакова, практика образования продолжает нуждаться в определении методологических подходов, позволяющих решить актуальные задачи становления субъектности учащихся и субъектности будущих и работающих педагогов как предиктора развития профессиональных педагогических компетенций, анализа условий и технологий, в которых происходит развитие и саморазвитие, самоизменение личности [3].

Обзор литературы

Благодаря работам Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и их последователей сформулированы деятельностные принципы педагогической практики. Одним из важнейших таких принципов выступает принцип субъектности, согласно которому обучение должно быть направлено на формирование способов овладения знаниями и необходимых для этого субъектными качествами.

Сущность категории «субъект» представлена в научных трудах С.Л. Рубинштейна (2012), А.Н. Леонтьева (1977), Б.Г. Ананьева (1967, 1980), В.Д. Небылицына (1976), А.В. Брушлинского (1994, 2003), К.А. Абульхановой-Славской (2001), Е.А. Сергиенко (2009, 2010), В.В. Знакова (2003, 2017), В.А. Петровского (1996, 2005), Д.А. Леонтьева (2002), В.П. Зинченко (2004), Е.Д. Божович (2005), В.И. Слободчикова (2002), Б.А. Вяткина (2005), Б.Д. Эльконина (2020), В.И. Панова (2013, 2016, 2017, 2018, 2022) и мн. др.

В многообразии представлений можно выделить определение субъекта как вершины совершенства, как данность психологических качеств, рассматриваемых через проекцию онтогенеза, как стремление к саморазвитию через преодоление противоречий, как психологические качества, обеспечивающие способность к сознательным действиям, как степень активности в разных сферах деятельности и с разной степенью ее произвольности, как личностный потенциал. К.Н. Поливанова и А.А. Бочавер отмечают использование нескольких терминов, которые характеризуют субъектность личности: агентность/самостоятельность, инициативность, автономия, надситуативное поведение, авторское действие [4]. Подчеркнуто, что термины, раскрывающие представления о субъекте, рождались в различных теоретических моделях.

В.И. Панов, обобщая представления о содержании категории «субъект», отмечает, что она рассматривается в двух аспектах:

- как данность субъектных качеств, характеризующих личность субъектов, реализующих разные виды деятельности;
 - как динамическое качество личности, которое развивается в процессе освоения/реализации определенной актуальной деятельности (2018, 2022).
- Важно указать, что развитие субъектности чаще всего исследуется вне связи с характеристиками социальных, образовательных сред. В.И. Панов дает определение субъектности как способности индивида быть субъектом произвольной активности в форме разных видов деятельности и рассматривает поэтапное становление субъектности с учетом экопсихологических взаимодействий в системе «человек-окружающая среда».

Материалы и методы

Обоснованию применения экопсихологической модели В.И. Панова, представляющей собой онтологическую последовательность этапов формирования субъектных качеств по отношению к учебной, учебно-профессиональной и педагогической деятельности, были посвящены ряд исследований (2016–2022 гг.), выполненных на выборках учащихся и педагогов школ г. Владимира и студентов Владимирского педагогического института.

Сформулированное В.И. Пановым определение субъектности делает экопсихологический подход релевантным задачам построения теоретической модели становления субъекта учебной, учебно-профессиональной и профессиональной педагогической деятельности. В рамках экопсихологического подхода рассматриваются семь стадий становления субъектности с учетом взаимодействий между компонентами отношений «человек – окружающая среда» (или «учащийся – образовательная среда/педагог»): мотивационная стадия (субъект учебной/профессиональной мотивации); когнитивная стадия (субъект восприятия и формирования образа действия-образца, «наблюдатель»); репродуктивная стадия (субъект репродуктивного/подражательного действия, «подмастерье»); ученическая стадия (субъект учебного выполнения действия-образца при внешнем контроле, «ученик»); оценочная, критическая стадия (субъект экстериоризации функции контроля за правильностью выполнения действия другими, «критик»); стадия самостоятельного выполнения действия-образца (субъект произвольного выполнения действия в условиях интериоризации функции внутреннего контроля за правильностью выполнения, «мастер»); стадия продуктивного действия и развития (субъект творческого развития, самовыражения, «творец») [5–8 и др.].

Стадии «наблюдатель» и «подмастерье» характеризуют низкий уровень субъектности, стадии «ученик» и «критик» – средний уровень, стадии «мастер» и «творец» характеризуют высокий уровень субъектности. Мотивационная стадия выполняет функцию целеполагания на каждом этапе становления субъектности [9].

Взаимодействия между компонентами отношений «человек – окружающая среда» в рамках подхода включают шесть базовых типов, инвариантных для взаимодействий с разными видами окружающей среды (в том числе с образовательной) [10, 11 и др.]:

- объект-объектный тип (формальный характер взаимодействий, характеризующийся пассивностью/объектностью сторон);
- объект-субъектный тип (учащийся в пассивной роли объекта воздействия со стороны образовательной среды/педагога как субъекта);
- субъект-объектный тип (образовательная среда/педагог выступают в качестве объекта восприятия, анализа, оценки, манипулирования со стороны учащегося);
- субъект-субъектный тип (стороны взаимодействия демонстрируют активную ролевую позицию по отношению друг к другу); имеет разновидности (подтипы):
 - а) субъект-обособленный подтип (стороны занимают активную субъектную позицию, игнорируя субъектность друг друга во взаимодействии);
 - б) субъект-совместный подтип (взаимодействия в рамках совместно-распределенной деятельности по достижению общей цели, не требующей изменения/развития субъектности сторон);

- в) субъект-порождающий подтип (взаимодействие сторон способствует созданию «субъектной общности/совокупного субъекта для взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения и, следовательно, изменения своей субъектности») [6, с. 79–80].

Таким образом, экопсихологический подход позволяет описать субъектность как данность субъектных качеств, развивающихся поэтапно в рамках коммуникативных взаимодействий в диаде «обучающийся – педагог/образовательная среда». Выделенные конструкты инвариантны к виду образовательной среды и предметному содержанию обучения, поэтому субъектность школьника/студента, педагога предстает как процесс и результат поэтапного овладения учебной или учебно-профессиональной деятельностью.

В исследованиях, направленных на обоснование применения экопсихологической модели становления субъектности, были использованы методики, разработанные с учетом представлений о субъектности в рамках экопсихологического подхода: «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся» В.И. Панова, А.В. Капцова, Е.И. Колесниковой [12], экспресс-методика А.В. Капцова, Е.И. Колесниковой «Диагностика взаимодействий в образовательной среде» [13], методики В.А. Ясвина, позволяющие диагностировать параметры образовательной среды [14], опросник М.А. Щукиной УРСЛ (проявление субъектности в коммуникативных взаимодействиях) и др. Результаты проведенных исследований подробно раскрыты в монографиях и статьях [6, 11, 15 и др.].

Результаты исследования

Анализ и сопоставление результатов, полученных в разные годы на разных выборках учащихся, позволили выявить некоторые закономерности становления субъекта учебной деятельности. Ниже представлена часть выводов по результатам апробации теоретической модели и ее эмпирической проверки на выборках учащихся МБОУ «СОШ №*» г. Владимира (совокупная выборка N=897):

- уровень сформированности экопсихологических стадий субъектности учащихся повышается от класса к классу;
- становление субъектности имеет цикличность: изменение содержания образования и учебных целей возвращает учащегося к усвоению уже знакомых учебных действий, но на более высоком уровне;
- выраженность стадии «критик» в результатах всех выборок имеет низкие значения. Этот факт выявляет общую типичную проблему образовательной практики: педагоги оставляют за собой функцию контроля как средства управления учебным процессом, что является препятствием для полноценного становления субъектности. Функция контроля не экстериоризируется, критическое мышление формируется в недостаточной степени, и как следствие этого – учебные действия, освоенные на первых трех стадиях, не совершенствуются в своей структуре, но при этом начинают рассматриваться учащимися как самостоятельные и творческие;
- выявленная положительная динамика мотивационной стадии субъектности от 8-го класса к 11-му обеспечивает связность стадий становления субъекта учебной деятельности как психологической системы, однако

- около 30 % результатов выборок учащихся характеризуются разрозненностью, обособленностью и несвязностью стадий становления субъектности. Полагаем, что это результаты учащихся с низким уровнем учебной мотивации;
- на выборках учащихся 11-х классов получены противоречивые результаты: около 30–32 % учащихся в качестве приоритетных выбирают учебные действия, соответствующие стадии «наблюдатель (формирование образа действия)», и еще 35–37 % учащихся выбирают действия стадии «творец», т. е. подготовка к ЕГЭ возвращает треть учащихся к репродуктивным видам деятельности;
 - статистически значимые коэффициенты корреляции стадий субъектности и типов экопсихологических субъект-средовых взаимодействий (Тау корреляции Кендалла, при $p < 0,05$) указывают на взаимосвязи высоких стадий субъектности и субъект-порождающего и субъект-совместного типов взаимодействий;
 - частота встречаемости субъект-совместного и субъект-порождающего типов взаимодействий в оценках учащихся составляет 20–30 %, что свидетельствует о преобладании традиционных субъект-объектных или субъект-обособленных взаимодействий в системе «учащийся – педагог / образовательная среда». Качественный анализ взаимосвязей каждого компонента среды в массиве данных позволяет сделать вывод о том, что восприятие и оценка среды носит яркий индивидуальный характер, который может определяться как внутренними характеристиками субъекта, так и тем многообразием взаимодействий, которые предлагает среда школы.

Анализ результатов исследований на выборках студентов педагогических специальностей Владимирского педагогического института (совокупная выборка $N=379$) выявил мало отличающуюся от результатов школьников динамику становления стадий субъектности [16, 17]. Стадия «критик» также имеет самое низкое значение выраженности. Проверка результатов совокупной выборки на нормальность распределения позволила получить статистические нормы выраженности стадий «ученик» и «критик» для студенческой выборки. Следовательно, можно утверждать, что образовательная среда педагогического института, на базе которого проводились исследования, не создает условий для полного усвоения функции контроля с ее последующей экстерниоризацией, для развития критического мышления и формирования экспертной педагогической позиции. Преобладающие репродуктивные формы освоения учебного содержания при внешнем контроле педагогов не обладают достаточным ресурсом для полноценного становления субъектности будущих педагогов.

Анализ коэффициентов корреляции эмпирических данных, полученных на выборках студентов 4–5-го курсов, выявил статистически достоверные взаимосвязи высоких стадий субъектности и субъект-совместных и субъект-порождающих взаимодействий (коэффициент Спирмена, при $p < 0,05$) [17]. Однако оказалось, что навыки коммуникативного взаимодействия были освоены не в полной мере: при переносе процесса обучения из среды университета в школьную среду (в ситуации педагогической практики) структура взаимосвязей стадий субъектности и типов коммуникативных взаимодействий резко

меняется: субъект-порождающий тип заменяется субъект-объектным. Из этого следует, что смена ролевой позиции студента (от обучающегося к педагогу) качественно меняет выраженность стадий субъектности: происходит возврат на низкие стадии субъектности, которым соответствует репродуктивная деятельность при внешнем контроле.

При анализе корреляционных связей в выборке 5-го курса обнаружена отрицательная взаимосвязь ($r = -0,214$, $p \leq 0,01$) субъект-порождающего типа взаимодействия и стадии «критик». Этот факт свидетельствует о том, что оценивающие действия будущие педагоги используют в авторитарной субъект-объектной позиции, оценка становится средством управления, влияния, а не конструктивной обратной связью учащемуся о степени овладения знаниями, учебными действиями. Низкое значение стадии «критик» проявляется в низком уровне педагогической рефлексии и создает у студентов ложные представления о сущности стадии «творец», о педагогическом творчестве.

Таким образом, полученные результаты иллюстрируют традиционный консервативный способ подготовки будущих педагогов, ориентированный на передачу знаний в предметной области. В учебном процессе не создаются условия для формирования экспертной педагогической позиции, для которой характерно наличие рефлексивного педагогического, критического мышления, развивающегося через привычку анализировать результаты собственной и наблюдаемой деятельности.

Экопсихологическая модель была использована в качестве теоретического конструкта становления субъекта педагогической деятельности и апробирована на педагогических выборках школ г. Владимира (совокупная выборка $N=197$). Экспериментальная модель получила в ходе реализации регионального инновационного проекта «Организационные и психолого-педагогические условия становления субъектности участников образовательного процесса» педагогическим коллективом школы №* г. Владимира ($N = 40$). Контрольную исследовательскую выборку составили педагоги школы, расположенной в этом же районе города, со схожей численностью учащихся, схожими рейтинговыми показателями результатов образовательной деятельности. В исследованиях были использованы методики А.В. Капцова, Е.И. Колесниковой, Е.Ю. Мандриковой, Д.А. Леонтьева, И.Г. Сенина, В.Е. Орла, В.В. Селиванова, В.А. Ясвина и др. [15, с. 241]. Конструкты методик позволили оценить уровень выраженности стадий субъектности, их содержательное наполнение, а также характеристики образовательных сред.

Главным содержательным элементом формирующего этапа в работе с педагогами явилась система научно-методического сопровождения становления педагогической субъектности, которая включила серию коллективных взаимодействий педагогов, администрации, научных руководителей, студентов, проходящих практику в школе: знакомство с идеями экопсихологического подхода, моделирование урока в соответствии с этапами становления субъектности, подбор учебного содержания, учебных целей для каждого этапа субъектности, апробация уроков, тренинг субъект-субъектного коммуникативного взаимодействия, тренинг рефлексивных способностей, практикумы по применению интерактивных технологий в учебном процессе, разработка мастер-классов для молодых педагогов и студентов, рефлексивный анализ совместной работы в рамках

научно-практических семинаров, педагогических советов, участие в круглых столах, научных конференциях, обмен опытом с коллегами на уровне городских методических объединений, участие педагогов в конкурсе «Студент года» на базе экспериментальной школы в качестве наставников [15, с. 239–241].

Алгоритм реализации любого вида совместной педагогической деятельности был соотнесен со стадиями субъектности экопсихологической модели: формирование интереса/мотивации к совместной деятельности, знакомство с новым содержанием, апробация элементов деятельности, рефлексивный анализ, проектирование нового содержания или способов деятельности в групповом процессе и их реализация в урочной и внеурочной деятельности.

После завершения формирующего этапа был выполнен повторный диагностический срез, результаты которого подтвердили обоснованность выбора экопсихологической модели становления субъекта педагогической деятельности. Анализ таблиц сопряженности хи-квадрат позволил установить рост доли средней выраженности стадии «мастер» и стадии «подмастерье», а также высокого уровня стадии «творец» ($p < 0,05$) в выборке педагогов экспериментальной школы. Рост выраженности стадии «подмастерье» рассматривается нами как развитие интереса к апробации, «повторению» интересных творческих идей в своей деятельности.

Применение U-критерия Манна – Уитни по отношению к результатам экспериментальной и контрольной групп педагогов позволило установить достоверные отличия в пользу педагогов экспериментальной группы по следующим параметрам: открытость новому опыту ($U=533,0$, $p=0,023$); творческое мышление ($U=469,5$, $p=0,003$); отношение к новизне ($U=548,0$, $p=0,033$) и предпочтение неопределенности ($U=531,0$, $p=0,022$). В экспериментальной группе педагогов ценности саморазвития имеют более высокий средний показатель ($Me_k=3,7$, $Me_z=4,16$). В качестве важных результатов, подтверждающих идеи экопсихологического подхода о том, что субъект, достигший стадии «творец», становится субъектом развития и преобразований, выступили обнаруженные значимые различия параметров образовательных сред экспериментальной и контрольной школ: «Интенсивность» как насыщенность возможностями ($U=512$, $p=0,013$); «Обобщенность» как координация деятельности всех ее субъектов с опорой на единые ценности и принятые правила ($U=558$, $p=0,043$); «Мобильность» как гибкость, способность к изменениям ($U=562,0$, $p=0,0480$). Параметр «Доминантность» как высокая значимость среды в системе ценностей ее субъектов получила достоверную взаимосвязь со стадией «творец» ($r=0,459$, $p \leq 0,01$). Анализ силы значимых взаимосвязей в структуре исследуемых переменных (результаты экспериментальной группы) позволил выявить доминирующие параметры: стадия «творец» ($r=0,828$); стадия «подмастерье» ($r=0,828$); фиксация на структурировании деятельности как стремление субъекта к четкому планированию действий, событий ($r=0,816$); «Обобщенность образовательной среды» как степень координации деятельности ($r=0,813$); «Осознаваемость образовательной среды» как показатель сознательной включенности в нее всех субъектов ($r=0,813$) [15, с.245]. Доминирующие позиции низкой и высокой стадий субъектности характеризуют актуальное «противостояние» двух образовательных тенденций: интерес/мотивация к педагогическому творчеству и необходимость следовать жестко регламентированным целям. Доминирующие

параметры среды подчеркивают важность учета средовых взаимодействий, что позволяет рассматривать субъектность педагогов не с позиций персонального личностного ресурса, креативности, мотивации личности, а с позиций сложившейся системы взаимодействий в конкретной образовательной среде, управленческих традиций и компетенций, обеспечивающих гибкую координацию разноплановой и разнонаправленной деятельности.

Обсуждение и заключение

Апробация теоретической модели становления субъектности и ее эмпирическая проверка позволили разработать технологическую психодидактическую модель обучения в соответствии с экопсихологическими этапами становления субъектности [19-21]. Технологический аспект реализации экопсихологической онтологической модели учитывает необходимость интеграции знаниевого контента и системы педагогических действий/воздействий в соответствии с психологическими закономерностями, характерными для каждого этапа модели, и задачами психологического развития учащихся. Модель содержит описание соотношений этапов субъектности и универсальных учебных целей. На основании психодидактической модели разработан конструктор субъект-ориентированного урока [22, с. 273] и схема анализа урока в логике экопсихологической модели становления субъектности [22, с. 276]. Методический конструктор позволил педагогам экспериментальной школы создать и апробировать серию субъект-ориентированных уроков разного предметного содержания [22, с. 279–377].

На основе психодидактической модели обучения в соответствии с экопсихологическими этапами становления субъектности была разработана дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа «Мета-курс: поэтапное становление субъектности учащегося» для учащихся 9–11-х классов. Цель реализации программы состоит в обеспечении овладения учащимися метапредметным содержанием образования в условиях поэтапного становления субъектности. Программа ориентирована на организацию деятельности учащихся по освоению метапредметов «понятие», «проблема», «цель», «задача», «результат», «метод», «оценка». Последовательность изучения метапредметов соответствует алгоритму работы над учебным проектом, разработка которого завершает освоение общеразвивающей программы. Отличительной особенностью реализации программы является выработанный алгоритм построения каждого занятия в соответствии с экопсихологическими стадиями развития субъектности. Содержание программы и описание ее учебных модулей представлено в учебно-методическом пособии, подготовленном по итогам реализации регионального инновационного проекта «Организационные и психолого-педагогические условия становления субъектности участников образовательного процесса» [22, с. 173–272].

Таким образом, экопсихологический подход к становлению субъектности иллюстрирует известный афоризм о том, что «нет ничего более практичного, чем хорошая теория». Теоретическое обоснование и эмпирическая проверка идей экопсихологического подхода (субъект-средовых взаимодействий) позволяют утверждать, что он является надежным, «практичным» инструментом, объективизирующим реалии образовательной практики. Исследования

динамики становления субъектности на разных возрастных этапах, типов экопсихологических взаимодействий в системе «учащийся – образовательная среда», выраженности средовых параметров позволяют получить дифференцированные представления о компонентах среды и доминирующих типах взаимодействий в этой среде, что в свою очередь раскрывает механизмы овладения теми способами учебной (учебно-профессиональной) деятельности обучающихся, для которых среда создает условия.

Экопсихологический подход позволяет выявить степень ориентации на психологические закономерности развития учащихся или их игнорирование при организации образовательного процесса с опорой только на дидактическое содержание учебного материала, а также нарушение процесса передачи компонентов учебной деятельности от педагога к ученику (например, передачи функции контроля).

Выявленная частота встречаемости субъект-совместного и субъект-порождающего типов коммуникативных взаимодействий со средой (20–30 %) отражает дефицит субъект-порождающих взаимодействий в образовательных средах, поэтому достижение ведущей цели всей образовательной практики «учащийся – субъект учебной деятельности» не обладает достаточным ресурсом ее реализации. Представленные результаты, полученные на выборках студентов и школьников, могут быть интересны своей типичностью: диагностические срезы выполнены в обычной средней общеобразовательной школе микрорайона города, имеющей среднестатистический рейтинг показателей, и региональном педагогическом институте.

Библиографический список

1. Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 619 с.
2. Панов В.И. Экопсихологический подход к развитию психики: этапы, предпосылки, конструкты // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – № 3 (15). – С. 100–117. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-100-117
3. Знаков В.В. Перспективное направление исследований психологии субъекта // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 2704 с.
4. Поливанова К.Н., Бочавер А.А. Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27. – № 3. – С. 6–15.
5. Панов В.И. Этапы овладения профессиональными действиями: экопсихологическая модель становления субъектности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – № 4. – С. 16–25.
6. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Под ред. В.И. Панова. – М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. – 304 с.
7. Плаксына И.В. Становление субъекта учебной деятельности в современной образовательной практике // Экопсихологические исследования – 5: сборник научных статей. Ред.-сост.: С.Ю. Жданова, М.О. Мдивани, В.И. Панов. – Пермь: ОТ и ДО, 2018. – С. 204–212.
8. Панов В.И., Плаксына И.В. Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владим. гос. ун-та им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2016. – № 25 (44). – С. 86–96.

9. *Панов В.И., Капцов А.В.* Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 4. – С. 91–103. DOI:10.17759/pse.2021260408
10. *Панов В.И.* Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. – 2013. – №3. – С. 13–27.
11. Становление субъектности: от экопсихологической модели к психодидактическим технологиям: коллективная монография / под ред. В.И. Панова. – СПб.: Нестор-История, 2022. – 400 с.
12. *Панов В.И., Капцов А.В., Колесникова Е.И.* Методика оценки стадий становления субъектности участников образовательного процесса // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Эффективность личности, группы, организации: проблемы, достижения, перспективы». – М.: КРЕДО, 2017. – С. 294–297.
13. *Капцов А.В., Колесникова Е.И.* Экспресс-методика диагностики взаимодействий в образовательной среде ВУ [Электронный ресурс]. – URL: <https://psy-teaching.ru/files/vypuski/2020-1/23-30.pdf>(дата обращения: 21.06.2023).
14. *Ясвин В.А.* Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. – М.: Народное образование, 2019. – 448 с.
15. Становление субъекта инновационной педагогической деятельности в условиях воспитательного пространства школа – вуз: монография / И.В. Плаксина [и др.]; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2020. – 299с.
16. *Плаксына И.В.* Результаты экспериментальной проверки экопсихологической модели становления субъекта учебно-профессиональной деятельности // Психология способностей и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 21-22 ноября 2019 г. / под ред. проф. В.А. Мазилова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 321–324.
17. *Панов В.И., Плаксина И.В.* Субъектность студентов педагогического вуза в меняющейся образовательной среде // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14. – № 2. – С. 64–83. DOI:10.17759/psyedu.2022140205
18. *Плаксына И.В.* Онтологическая модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки.– 2018.– №10. – С.69–74.
19. *Плаксына И.В.* Технологический аспект реализации экопсихологической модели становления субъекта учебной деятельности // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 2 (51). – С. 350–355.
20. *Плаксына И.В., Самсонова С.Ю.* Экопсихологическая модель как основа развивающего обучения в средней общеобразовательной школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5. – Вып. 2. – С. 196–201[Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.2.12>(дата обращения: 21.06.2023).
21. *Рыбина Н.В.* Математика и субъектность школьника: теория и практика экопсихологического подхода в школе: учеб.-метод. пособие. – Владимир, 2022. – 109 с.
22. Инновационные педагогические технологии развития метапредметных компетенций субъектов образовательного процесса: экопсихологический подход: учеб.-метод. пособие / И.В. Плаксина, К.В. Дрозд; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2023. – 320 с.

References

1. Sub"ektnyipodkhod v psikhologii [The subjective approach in psychology] / Pod red. A.L. Zhuravleva, V.V. Znakova, Z.I. Ryabikinoi, E.A. Sergienko. Moscow: Institutpsikhologii RAN Publ., 2009. 619p.

2. *Panov V.I. Ekopsikhologicheskii podkhod k razvitiyu psikhiki: etapy, predposylki, konstrukty* [Ecopsychological approach to the development of the psyche: stages, prerequisites, constructs]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*. 2022. No.3 (15). Pp. 100–117. Doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-100-117
3. *Znakov V.V. Perspektivnoe napravlenie issledovaniy psikhologii sub»ekta* [A promising area of research in the psychology of the subject]. *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya sovremennoi psikhologii: rezul'taty i perspektivy razvitiya* / Otv. red. A.L. Zhuravlev, V.A. Kol'tsova. Moscow: Institut psikhologii RAN. Publ., 2017. 2704 p.
4. *Polivanova K.N., Bochaver A.A. Vozmozhna li detskaya samostoyatel'nost' v sovremennoi shkole?* [Is it possible for children to be independent in a modern school?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2022. Vol. 27. No3. Pp. 6–15.
5. *Panov V.I. Etapy ovladeniya professional'ny mideistviyami: ekopsikhologicheskaya model' stanovleniya sub»ektnosti* [Stages of mastering professional actions: ecopsychological model of subjectivity formation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*. 2016. No. 4. Pp. 16–25.
6. *Stanovlenie sub»ektnosti u chashchegosyai pedagoga: ekopsikhologicheskaya model'* [Formation of subjectivity of the student and teacher: ecopsychological model]. Pod red. V.I. Panova. Moscow: PI RAOPubl.; St. Petersburg: Nestor-IstoriyaPubl., 2018. 304p.
7. *Plaksina I.V. Stanovlenie sub»ekta uchebnoi deyatel'nosti v sovremennoi obrazovatel'noi praktike* [Formation of the subject of educational activity in modern educational pract]. *Ekopsikhologicheskie issledovaniya – 5: sbornik nauchnykh statei. Red.-sost. S.Yu. Zhdanova, M.O. Mdivani, V.I. Panov*. Perm:OT i DOPubl., 2018. Pp. 204–212.
8. *Panov V.I., Plaksina I.V. Kharakteristiki pedagogicheskoi sub»ektnosti* [Characteristics of pedagogical subjectivity]. *Vestnik Vladim. gos. un-taim. A.G. i N.G. Stoletovykh. Seriya: Pedagogicheskiye i psikhologicheskiye nauki*. 2016. No. 25 (44). Pp.86–96.
9. *Panov V.I., Kaptsov A.V. Struktura stadia stanovleniya sub»ektnosti obuchayushchikhsya: svyaznost', tselostnost', formalizatsiya* [The structure of the stages of formation of subjectivity of students: connectivity, integrity, formalization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. 2021. Vol. 26. No.4. Pp. 91–103. DOI:10.17759/pse.2021260408
10. *Panov V.I. Ekopsikhologicheskie vzaimodeistviya: vidyitipologiya* [Ecopsychological interactions: types and typology]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*. 2013. No.3. Pp. 13–27.
11. *Stanovlenie sub»ektnosti: ot ekopsikhologicheskoi modeli k psikhodidakticheskim tekhnologiyam: kollektivnaya monografiya* [The formation of subjectivity: from the ecopsychological model to psychodidactic technologies: a collective monograph]. pod red. V.I. Panova. St. Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 2022. 400p.
12. *Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Metodika otsenki stadia stanovleniya sub»ektnosti uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa* [Methodology for assessing the stages of formation of subjectivity of participants in the educational process]. *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Effektivnost' lichnosti, gruppy, organizatsii: problemy, dostizheniya, perspektivy»*. Moscow: KREDO Publ., 2017. Pp. 294–297.
13. *Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Ekspress-metodika diagnostiki vzaimodeistvii v obrazovatel'no isrede VU* [Express method of diagnostics of interactions in the educational environment of the University]. <https://psy-teaching.ru/files/vypuski/2020-1/23-30.pd> (accessed June 21,2023).
14. *Yasvin V.A. Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie* [School environment as a subject of measurement: expertise, design, management]. Moscow: Narodnoe obrazovanie. Publ., 2019. 448p.
15. *Stanovlenie sub»ekta innovatsionnoi pedagogicheskoi deyatel'nosti v usloviyakh vospitatel'nogo prostranstva shkola – vuz: monografiya* [Formation of the subject of innovative pedagogical activity in the conditions of the educational space of the school-university: monograph]. I.V. Plaksina [idr.]; Vladim. gos. un-tim. A.G. i N.G. Stoletovykh. Vladimir:VIGU Publ., 2020. 299p.

16. Plaksina I.V. Rezul'taty eksperimental'noi proverki ekopsikhologicheskoi modeli stanovleniya sub»ekta uchebno-professional'noi deyatel'nosti [The results of the experimental verification of the ecopsychological model of the formation of the subject of educational and professional activity]. *Psikhologiya sposobnostei i odarennosti: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 21–22 noyabrya 2019 g. / pod red. prof. V.A. Mazilova*. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2019. Pp. 321–324.
17. Panov V.I., Plaksina I.V. Sub"ektnost' studentov pedagogicheskogo vuza v menyayushcheisya obrazovatel'noi srede [Subjectivity of pedagogical university students in a changing educational environment]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2022. Vol. 14. No. 2. Pp. 64–83. DOI:10.17759/psyedu.2022140205
18. Plaksina I.V. Ontologicheskaya model' stanovleniya sub»ekta innovatsionnoi pedagogicheskoi deyatel'nosti [Ontological model of the formation of the subject of innovative pedagogical activity]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problem teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2018. No. 10. Pp. 69–74.
19. Plaksina I.V. Tekhnologicheskii aspekt realizatsii ekopsikhologicheskoi modeli stanovleniya sub»ekta uchebnoi deyatel'nosti [Technological aspect of the implementation of the ecopsychological model of the formation of the subject of educational activity]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2020. No.2 (51). Pp. 350–355.
20. Plaksina I.V., Samsonova S.Yu. Ekopsikhologicheskaya model' kak osnova razvivayushchego obucheniya v srednei obshcheobrazovatel'noi shkole [Ecopsychological model as the basis of developing education in secondary school]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2020. Vol. 5. No. 2. Pp. 196–201. <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.2.1> (accessed June 21, 2023).
21. Rybina N.V. Matematika i sub"ektnost' shkol'nika: teoriya i praktika ekopsikhologicheskogo podkhoda v shkole: ucheb.-metod. posobie [Mathematics and subjectivity of the student: theory and practice of the ecopsychological approach at school: educational and methodical manual]. Vladimir, 2022. 109 p.
22. Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii razvitiya metapredmetny khkompetent siisub»ektov obrazovatel'nogo protsessa: ekopsikhologicheskii podkhod: ucheb.-metod. Posobie [Innovative pedagogical technologies for the development of meta-subject competencies of subjects of the educational process: ecopsychological approach]. I.V. Plaksina, K.V. Drozd; Vladim. gos. un-tim. A.G. i N.G. Stoletovyykh. Vladimir: VIGU Publ., 2023. 320p.

Информация об авторе

Ирина Васильевна Плаксына, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика»,
E-mail: irinaplx@mail.ru ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-3344-4778>

Information about the author

Irina V. Plaksina, Cand. Psych. Sci., Associate Professor of Pedagogy Department,
E-mail: irinaplx@mail.ru ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-4778>