



**САМАРСКИЙ
ПОЛИТЕХ**
Опорный университет

ВЕСТНИК

Самарского
государственного
технического
университета

Серия
«Психолого-педагогические науки»

Том 21
№ 2
2024

ISSN 1991-8569
eISSN 2712-892X

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

2024
Том 21
№ 2

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

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Самарский
государственный технический
университет»
Адрес: 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244

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

Адрес и контакты редакции и издателя:

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

E-mail: vestnik-pp@samgtu.ru
Тел.: +7 (846) 278 43 76
Факс: +7 (846) 278 44 00
<https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569>

Распространяется по подписке:

Индекс 18107 в каталоге
"ООО Урал-Пресс Округ"

Формат 70 × 108/16. Усл.-печ. л. 12,25.
Тираж 500 экз. Цена свободная

Оригинал-макет изготовлен
ФГБОУ ВО «Самарский
государственный технический
университет»

Редактор Г.В. Загребина
Компьютерная верстка Т.П. Клюкиной

Отпечатано в типографии Самарского
государственного технического
университета. 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244. Корпус № 8
Рег. № 72/24. Заказ № 184
Подписано в печать 21.06.2024
Выход в свет 26.06.2024

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

© Авторы, 2024
© ФГБОУ ВО «Самарский государственный
технический университет», 2024

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

В.В. 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. Аллазулов – 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

2024
Volume 21
No. 2

Series «PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES»

SCIENTIFIC PUBLICATION. Published since 2004. Four issues a year

Founder

Samara State Technical University
Address: 244, Molodogvardeyskaya st.,
Samara, 443100,
Russian Federation

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

Subscription

Open Access for all users on website.
Print version is available via "Ural-Press"
service with index 18107

Publisher

Samara State Technical University
Address: 244, Molodogvardeyskaya st.,
Samara, 443100,
Russian Federation
Phone: +7 (846) 278 43 11
E-mail: rector@samgtu.ru

© Samara State Technical University, 2024

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. Tolochek, 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

Обучение SOFT SKILLS на занятиях по русскому языку с иностранными студентами экономических специальностей.....	5
<i>Ильина Н.О.</i>	
Формирование педагогической культуры учителя будущего: взгляд на проблему с позиции науки и практики	19
<i>Кочемасова Л.А.</i>	
Функционально-понятийный подход в формировании коммуникативной компетенции студентов юридических специальностей	33
<i>Пушкарева И.А.</i>	
Особенности развития прагматической компетенции в процессе обучения иностранному языку студентов университета.	49
<i>Пирогова Н.Г., Рожков Г.А.</i>	

■ ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Сюжетная структура педагогической ситуации.....	65
<i>Доброва В.В.</i>	
Цифровая трансформация строительной подготовки в вузе в условиях использования электронного образовательного ресурса по дисциплине «Техническая экспертиза и технология реконструкции зданий».....	75
<i>Бессонова О.А., Миронова Л.И.</i>	
Деловая игра как педагогическое средство развития глобальных компетенций обучающихся	95
<i>Жураковская В.М., Оличева О.А.</i>	

■ ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Интерактивные онлайн-сервисы в процессе изучения иностранных языков.....	119
<i>Агеенко Н.В., Рыбкина А.А.</i>	
Использование видео-ресурсов для развития навыков и умений аудирования у студентов педагогических направлений подготовки на занятиях по английскому языку	131
<i>Швайкина Н. С., Попель А.А.</i>	
Применение метода учебного проекта при подготовке магистрантов в неязыковом вузе (на примере дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации»).....	155
<i>Григорьева В.Г., Назарова Н.В.</i>	
Анализ самооценки, уровня притязаний и уровня владения иностранным языком у студентов неязыковых специальностей.....	171
<i>Шейпак О., Судилина Е.</i>	
Использование активизирующих методов обучения художественному проектированию будущих дизайнеров интерьера.....	185
<i>Жданова Н.С., Екатеринушкина А.В., Антоненко Ю.С.</i>	

CONTENTS

■ THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Training SOFT SKILLS in Russian language classes with foreign students of economic specialties..... 5
Il'ina N.O.

Pedagogical culture development of the teacher of the future: scientific and practical point of view..... 19
Kochemasova L.A.

Functional and conceptual approach in the development
of communicative competence of law students 33
Pushkareva I.A.

Features of pragmatic competence development while teaching
a foreign language to university students. 49
Pirogova N.G., Rozhkov G.A.

■ THEORY OF PEDAGOGY

Narrative structure of the pedagogical situation 65
Dobrova V.V.

Digital transformation of construction training at the university in conditions of using
an electronic educational resource for the discipline «Technical expertise and technology
for building reconstruction» 75
Bessonova O.A., Mironova L.I.

Business game as a pedagogical tool for developing students' global competencies 95
Zhurakovskaya V.M., Olicheva O.A.

■ HIGHER SCHOOL EDUCATION

Interactive online services for learning foreign languages 119
Ageyenko N.V., Rybkina A.A.

The use of video resources to develop listening skills and abilities of students receiving
pedagogical training during English language classes 131
Shvaikina N.S., Popel A.A.

Application of the project method in foreign language teaching in the training
of master's degree students at a non-linguistic university (exemplified by «Foreign language
in the field of professional communication»)..... 155
Grigorieva V.G., Nazarova N.

Analysis of self-esteem, level of claims and foreign language proficiency of non-linguistic students 171
Sheypak O., Sudilina E.

Using activating methods of teaching artistic design to future interior designers 185
Zhdanova N.S., Ekaterinushkina A.V., Antonenko J.S.

ОБУЧЕНИЕ SOFT SKILLS НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© *Ильина Н.О.*

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
Российская Федерация, 195251, г. Санкт-Петербург,
ул. Политехническая, 29 литера Б

Поступила в редакцию 13.04.2024

Окончательный вариант 24.05.2024

■ Для цитирования: Ильина Н.О. Обучение Soft Skills на занятиях по русскому языку с иностранными студентами экономических специальностей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 2. С. 5-18. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.1>

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования и развития так называемых мягких навыков (Soft Skills) при работе с иностранными студентами в курсе русского языка как иностранного. Известно, что в настоящее время Soft Skills активно внедряется в процесс обучения на всех уровнях образования. В связи с этим представляется целесообразным включать в занятия по научному стилю речи и языку специальности для иностранных студентов задания на развитие мягких навыков. Целью данного исследования является анализ методических подходов и разработка заданий, которые отвечают коммуникативным потребностям иностранных студентов, получающих российское образование и, следовательно, приобретающих мягкие навыки (Soft Skills) на основных предметах по профилю обучения. В данной работе предлагаются варианты заданий для формирования и развития Soft Skills у иностранных студентов, обучающихся по экономическим специальностям. Также в статье анализируется значение командной работы, которая содействует максимально комфортной атмосфере в студенческой группе, способствует активному участию всех студентов в учебном процессе, свободному обмену мнениями и взглядами. В работе обращается внимание на один из наиболее эффективных приемов для развития Soft Skills, а именно на игровую технологию. При помощи учебной игры на занятиях по русскому языку как иностранному можно решить ряд совокупных задач, способствующих развитию вышеуказанных навыков. В заключение автор акцентирует внимание на том, что несмотря на отсутствие компетенций Soft Skills в списке компетенций, перечисленных в федеральных государственных требованиях по русскому языку как иностранному, необходимо искать методические приемы и формы работы, разрабатывать упражнения и задания для формирования и развития мягких навыков, так как это продиктовано коммуникативными потребностями иностранных студентов, получающих образование в Российской Федерации.

Ключевые слова: мягкие навыки (Soft Skills), преподавание РКИ, иностранные студенты, язык специальности, экономический профиль.

TRAINING SOFT SKILLS IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES WITH FOREIGN STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES

© N.O. Il'ina

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
29 letter B, Politekhnikeskaya st., St. Petersburg, 195251, Russian Federation

Original article submitted 13.04.2024

Revision submitted 24.05.2024

■ For citation: Il'ina N.O. Training soft skills in Russian language classes with foreign students of economic specialties. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(2):5–18. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.1>

Abstract. The paper is devoted to the problem of soft skills development when working with foreign students in the course of Russian as a foreign language. It is known that soft skills are currently being actively introduced into the learning process at all levels of education. In this regard, it is necessary to include tasks for the development of soft skills in the educational process of foreign students in classes on the scientific style of speech and the language for specialty purposes. The purpose of this study is to analyze methodological approaches and develop tasks that meet the communicative needs of foreign students receiving Russian education and, therefore, acquiring soft skills in the main subjects of their field of study. The research offers options for tasks for soft skills development for foreign students studying economics. The work also analyzes the importance of teamwork, which helps to create the most comfortable atmosphere that facilitates free exchange of opinions and the active participation of all students in classroom activities. The paper draws attention to one of the most effective techniques for developing soft skills, namely, gaming technology. With the help of an educational game in classes on Russian as a foreign language, you can solve a number of complex problems that contribute to the development of the skills in question. In conclusion, the author focuses on the fact that despite the absence of Soft Skills competencies in the list of competencies listed in the federal state requirements for Russian as a foreign language, it is necessary to look for methodological techniques and forms of work, develop exercises and tasks for the formation and development of soft skills, so as dictated by the communicative needs of foreign students receiving education in the Russian Federation.

Keywords: Soft Skills, teaching RFL, foreign students, language of specialty, economic profile.

Введение

В современных условиях модернизации разных сфер жизни общества, в том числе образования, все более актуализируется переориентация традиционных векторов обучения, ставящих своей целью формирование знаний и умений в предметной сфере, на развитие ключевых современных компетенций или навыков. Перечень профессий и специальностей постоянно корректируется, пополняется в соответствии с требованиями научно-технического прогресса и цифровизации экономики [1, 2]. Данные тенденции напрямую касаются разработки образовательных программ и составления перечня компетенций, которые должны быть сформированы в результате обучения. Еще в 2012 г. А.А. Вербицкий указывал на значимость существенных изменений в образовательной модели. Он предложил применять вместо существующего стандарта обучения контекстную модель. Согласно контекстной модели предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов определяется и формируется с помощью традиционных и новых форм, методов и средств обучения [3].

Актуальность данного исследования продиктована тем, что вышеперечисленные современные тенденции, активно внедряющиеся в образовательную сферу России, затрагивают также и контингент иностранных студентов, обучающихся по программам высшего образования Российской Федерации. Как уже было сказано, в настоящее время образовательные программы ориентированы на подготовку специалиста, который способен конкурировать в профессиональной среде, применять различные предметные знания на практике с целью решения поставленных задач. Иностранные студенты, которые обучаются в российских университетах, также вовлечены в процесс формирования специалиста – профессионала, владеющего необходимыми современными навыками и имеющего мотивацию к самореализации, самосовершенствованию и саморазвитию.

В январе 2021 г. в России состоялся форум «Россия и мир после пандемии», на котором министр науки и высшего образования В.Н. Фальков, общаясь с молодежью в дискуссионном формате, сформулировал принципы будущего российского образования: персонализация, ориентация на получение гибких (мягких или Soft Skills) и цифровых навыков, а также мотивированность учиться в течение всей жизни. По мнению В.Н. Фалькова, гибкие навыки состоят из четырех основных компонентов: социальные, когнитивные, коммуникативные и эмоциональные навыки [4]. Учитывая, что формирование и развитие гибких навыков, особенно у иностранных студентов, напрямую связано с формированием и развитием определенных языковых компетенций на занятиях по русскому языку как иностранному, преподавателю необходимо включать в содержание обучения компоненты, тренирующие Soft Skills.

Цель данного исследования – анализ методических подходов, направленных на совершенствование Soft Skills, а также разработка заданий, которые отвечают коммуникативным потребностям иностранных студентов, получающих российское образование и, следовательно, приобретающих Soft Skills на основных предметах по профилю обучения. Поставленные цели определили следующие задачи исследования:

- проанализировать существующие в контексте данной проблемы материалы научных, методических и учебно-методических работ;

- определить наиболее эффективные виды и формы организации учебных занятий по русскому языку как иностранному, развивающие Soft Skills;
- разработать и предложить варианты заданий, которые способствуют формированию как языковых компетенций обучающихся, так и необходимых Soft Skills в рамках экономического профиля обучения.

Обзор литературы

Методы и приемы развития Soft Skills активно обсуждаются уже достаточно давно. Так, специфика формирования мягких (гибких) навыков в сфере образования рассматривается в исследованиях зарубежных ученых, входящих в проект «Партнерство по поддержке навыков 21 века (P21)» [5]. В рамках этого проекта в 2002 г. разработали схему «4К», включающую в себя следующие необходимые для обучения в современном мире компетенции: коммуникация, креативность, критическое мышление и сотрудничество (communication, creativity, critical mind and coordination) [6]. Названные выше навыки являются универсальными, то есть ими должны обладать специалисты в любой области. Данные навыки следует развивать на базе учебных предметов.

В педагогической литературе часто отмечается, что сегодня современному конкурентоспособному специалисту нужны не только профессиональные навыки, которые можно компенсировать с помощью искусственного интеллекта, но и навыки межкультурной профессиональной коммуникации, а также творческие способности и стратегическое мышление [7]. Многолетний опыт исследований в области социологии, психологии также доказывает важность в профессиональной деятельности человека не только навыков в сфере специальности, но и дополнительных знаний, умений, таких как коммуникабельность, креативность, ответственность. Эти навыки называют Soft Skills, или мягкими навыками. В Гарвардском университете провели ряд исследований и установили, что успешность в работе на 85 % зависит от хорошо развитых Soft Skills, и только на 15 % – от Hard Skills (твёрдые навыки) [8].

В последнее время в сфере российского образования этому понятию уделяется большое внимание. Основные образовательные программы ФГОС для среднего школьного образования включают компетенции, которые можно отнести к мягким навыкам. В разделе целей формирования универсальных учебных действий у обучающихся указаны: «развитие способности к саморазвитию и самосовершенствованию, формирование внутренней позиции личности, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся, формирование опыта применения универсальных учебных действий в жизненных ситуациях для решения задач общекультурного, личностного и познавательного развития обучающихся, готовности к решению практических задач, овладение приемами учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками, обучающимися младшего и старшего возраста и взрослыми в совместной учебно-исследовательской и проектной деятельности и т. д.» [9, с. 1288–1289].

Стоит обратить внимание на тот факт, что во ФГОС высшего образования фактически выдвигается требование развития у студентов Soft Skills [9], но, по мнению некоторых экспертов, точного указания, как именно учащиеся должны освоить эти навыки, не существует [10]. Указывается, что к 2021 г. в сфере

высшего и средне-профессионального образования сформировались условия к сохранению базовых надпрофессиональных компетенций, или гибких навыков общего характера, и исключению вторичных [11]. К базовым навыкам относятся навыки работы в команде, организации рабочего процесса, делового общения, в том числе и на иностранных языках, навыки цифрового общения, а также навыки критического мышления и публичного выступления. В русле происходящих изменений в сфере высшего образования РФ создаются объединения (консорциумы), призванные развивать и совершенствовать мягкие навыки у обучающихся. Университеты, которые вошли в состав этого консорциума [10], заявили, что уже имеют инновационные программы по развитию гибких навыков у студентов и намереваются проводить исследования в этой области совместно. Кроме того, определена задача разработать для системы высшего образования Российской Федерации инструменты измерения, а также методики развития данных навыков. Для реализации поставленной задачи принято решение организовывать повышение квалификации преподавателей вузов, привлекать студентов к участию в образовательных практиках в новом формате и проводить мероприятия в масштабах всей страны.

Иностранные студенты, получающие образование на русском языке, также должны быть вовлечены в процесс формирования гибких навыков, которые помогут им не только развить профессиональные компетенции, но и стать высококонкурентным корпоративным ресурсом. Это обстоятельство стимулирует педагогов и методистов высшей школы уделять все большее внимание данному аспекту обучения, опираясь на особенности целевой аудитории. В настоящее время в практике преподавания РКИ накоплен определенный опыт развития Soft Skills. Так, в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого создано специальное пособие, направленное на развитие данных навыков у иностранных студентов технических специальностей [12]. Оно построено на аутентичных текстах разных жанров, рассказывающих о современных инженерных научных разработках и их применении в промышленности. Кроме того, в пособии представлены фрагменты видеofilмов, имеющих похожую тематику. Данный материал способствует достижению основной цели учебного пособия, а именно формированию и развитию русскоязычных навыков и умений в будущей профессиональной деятельности в области современных инженерных технологий.

В Ульяновском государственном университете на основании эмпирических исследований, базу которых составили государственные стандарты, учебные планы, паспорта специальностей, были определены компетенции, позволяющие сформировать и развить мягкие навыки. Кроме того, был составлен список упражнений и практических заданий в данном сегменте обучения для иностранных студентов-медиков [13].

А.А. Евтюгина, С.М. Минасян в учебно-методическом пособии «Проектирование образовательных программ в методике преподавания русского языка как иностранного» посвятили один из разделов формированию комплекса твердых (hard skills), гибких или мягких (soft skills) навыков, необходимых в жизненной практике (vital skills) в процессе проектирования образовательных программ для обучения русскому языку как иностранному [14, с. 46]. Авторы разместили раздел, посвященный Soft Skills, в главе под названием

«Инновационные направления современного проектирования в методике преподавания русского языка как иностранного», так как сформировать их достаточно трудно, они изменчивы и ситуативны, а значит, требуют от преподавателя особых, порой инновационных методов и подходов в обучении. Кроме того, авторы считают, что для освоения гибких или мягких навыков не существует поэтапной работы или пошаговых инструкций, в отличие от профессиональных навыков. Авторы подчеркивают, что студент или имеет определенные личностные качества от природы, или не имеет их. Наилучший путь выявления и развития вышеупомянутых навыков – это творческая самостоятельная работа студентов. Вместе с тем особое значение приобретает постоянная работа над собой: поиск слабых мест личностного характера, самомотивация, умение работать под давлением, гибкость в принятии решений, разрешение конфликтов и т. п.

Материалы и методы

С учетом того, что развитие Soft Skills становится задачей не только для российских, но и для иностранных студентов, которые намерены получить образование в Российской Федерации, возникает необходимость регулярно и системно заниматься поисками эффективных методов и приемов, ориентированных именно на иностранную аудиторию. Данное обстоятельство обуславливает особое внимание к содержанию обучения, которое должно быть направлено на формирование прежде всего особых языковых компетенций, дающих возможность обучающимся получить и развить мягкие навыки, а затем и реализовать их в профессиональной деятельности.

Остановимся подробнее на понятии «мягкие навыки». Перечень мягких навыков – достаточно небольшой, однако их развитие для отдельного человека может занимать продолжительное время. В целом гибкие навыки делят на несколько больших групп: коммуникативные навыки, социальные навыки, навыки самоорганизации (self-management), управленческие навыки, исследовательские навыки. Известно, что коммуникативные навыки включают в себя умение устанавливать контакт и вести диалог с людьми в разных ситуациях общения, умение аргументировать свое мнение в устной и письменной форме, формулировать и презентовать идеи, умение логически выстраивать свою речь, делать выводы из беседы. Социальные навыки – это умение работать в команде, что подразумевает уважительное и этичное общение со всеми участниками процесса, умение устанавливать связи внутри команды, умение управлять конфликтами, находить выход из экстремальных ситуаций. К исследовательским навыкам относятся творческий поиск, широкий кругозор, умение находить информацию и ресурсы для решения определенных задач. Навыки самоорганизации включают умение планировать время и ресурсы, способность учиться, стрессоустойчивость, адаптивность. Управленческие навыки содержат умение принимать решения и нести ответственность за них, а также способности к анализу, прогнозированию результатов. Учитывая вышесказанное, можно утверждать, что Soft Skills интегрируют знания из разных общественных наук; таким образом, и методы их формирования должны опираться на эффективное сочетание междисциплинарных связей. Данное обстоятельство ставит перед методистами задачу разработать систему заданий, в которых сочетаются как языковые, так и предметно-научные аспекты.

В Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого обязательный курс Soft Skills был введен после 2020 года. Студентам-политехникам предлагается выбрать одну из предложенных программ в рамках дисциплины Soft Skills. Иностранные студенты, как правило, выбирают программу, связанную с изучением русского языка как языка специальности. У иностранных студентов экономического профиля дисциплина Soft Skills преподается во втором и третьем семестрах. Целью изучения дисциплины «Русский язык как иностранный. Язык специальности (Soft Skills)» для иностранных студентов является формирование следующих компетенций, относящихся к гибким навыкам:

- умение вступать в коммуникацию в устной и письменной форме на русском языке в сфере профессионального общения, что подразумевает также межличностное и межкультурное взаимодействие;
- способность системно анализировать информацию и выбирать образовательные концепции;
- умение применять методы и средства познания для интеллектуального развития, повышения культурного уровня;
- умение использовать теоретические знания для разработки новых идей;
- умение вести дискуссию, аргументировать свое мнение, выступать публично.

Результаты исследования

Несмотря на то, что в методике преподавания РКИ накоплен определенный практический опыт, связанный с лексико-семантическим аспектом формирования Soft Skills, считаем необходимым продолжать поиск эффективных методов и приемов, ориентированных на контингент иностранных студентов. Потребность в дальнейших методических разработках определяет **новизну** данного исследования. Руководствуясь целью развития вышеперечисленных мягких навыков, преподавателю русского языка как иностранного необходимо предлагать иностранным студентам задания, которые направлены на решение поставленных задач, а именно – удовлетворяют коммуникативные потребности студентов в профессиональной сфере. Рассмотрим некоторые примеры заданий по развитию Soft Skills у иностранных студентов экономического профиля. Прежде всего считаем максимально полезным использование игровых технологий в практике обучения Soft Skills. Учебная игра дает возможность создания виртуального социокультурного контекста, в котором присутствует вымышленная проблема. Студенты прикладывают определенные интеллектуальные усилия по ее разрешению, проигрывая разные сценарии поведения и решения, что активизирует их мышление, способствует развитию языковых компетенций и стратегий общения. С помощью учебной игры на занятиях по русскому языку как иностранному возможно решать несколько задач, а именно: улучшать навыки спонтанного общения, используя деловой речевой этикет и профессиональную лексику, принимать участие в разных ситуациях делового общения (интервью, переговоры), а также выстраивать систему аргументации, анализа и выражать свое мнение.

Одним из наиболее эффективных вариантов учебной игры является игра-симуляция. Главное ее преимущество состоит в том, что моделируется определенная реальность с высоким уровнем достоверности. Участники игры

обсуждают ситуацию и пытаются решить поставленные проблемы, при этом имея право на ошибку, на создание нескольких вариантов решения. Очевидно, что в результате игры ее участники получают опыт взаимодействия в некой смоделированной ситуации и выработки эффективных решений. В процессе игры студенты могут обучаться в безопасной среде, отрабатывать различные способы и возможности применения теории на практике, всесторонне рассматривать и анализировать проблемную ситуацию, понимать причины и прогнозировать следствия, что, безусловно, помогает усвоению знаний и использованию их в будущей профессиональной деятельности [15]. Игра-симуляция направлена на оптимизацию командной работы, что позволяет каждому студенту попробовать себя в той или иной роли и проявить индивидуальные способности. Также подобные игры совершенствуют культуру общения и умение работы в коллективе и с коллективом. В командной работе, как правило, сильные студенты становятся лидерами, однако этого можно избежать, если использовать, например, ролевые карты и предоставлять право всем участникам игры побыть в роли лидера.

В качестве примера предлагаем задания для игры-симуляции **«Предложи актуальный стартап»**. Студенты делятся на три команды – команда А, команда Б, команда В.

Этап 1. Перед студентами ставится задача: путем совместного обсуждения предложить (в виде презентации) актуальный на данный момент стартап. Необходимо установить жесткие временные рамки для выполнения задания, что способствует развитию так называемого Time management (управление временем). Можно установить таймер или демонстрировать время на проекторе, либо назначить студента, ответственного за тайминг в каждой команде.

Студенты экономического профиля знают: чтобы стартап был успешно реализован, он должен удовлетворять нескольким условиям. А именно: это должна быть уникальная бизнес-модель с конкретно разработанным планом запуска и выхода на рынок, а также с необходимостью привлечения инвестиций. Стартап всегда опирается на новые технологии, ищет новые способы продаж, иногда предлагает кардинально новое для рынка позиционирование. Перед началом игры-симуляции вышеописанные условия еще раз проговариваются, ставится задача обязательно учесть все эти параметры. Студенты за определенное время должны совместно решить, в какой сфере будет стартап, аргументировать его преимущества и актуальность, подготовить презентацию предлагаемого стартапа.

Этап 2. Команды А и Б представляют свои стартапы, а команда В слушает и смотрит, а потом совместным обсуждением должна определить, какой из двух стартапов достоин быть профинансированным и реализованным. Участники команды В должны аргументированно обосновать свой выбор.

Этап 3. Команда В делает презентацию своего стартапа, команды А и Б должны задать максимально много вопросов, касающихся целесообразности стартапа команды В, а также принять совместное решение: стоит ли реализовывать предложенный стартап.

Анализируя учебно-методические результаты, достигнутые в результате проведения данной игры, отметим следующее. Во-первых, студенты совершенствуют свои навыки в сфере учебно-профессионального общения, активно используют слова-термины, профессиональные языковые конструкции. Во-вторых, студенты повышают уровень своей компетенции в экономической сфере, причем русский язык становится инструментом для совместного решения максимально приближенных к реальности экономических проблем в рамках учебных ситуаций. В-третьих, совершенствуются навыки командной работы, умения высказывать и обосновывать свою позицию, действия и решения. В-четвертых, учитывая, что управление временем – это управление деятельностью, студенты тренируют навык распределения времени и достижения конкретных целей. Формирование данного умения благоприятно скажется на учебной и будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Еще раз подчеркнем, что работа в команде помогает создать максимально комфортную атмосферу, которая способствует свободному обмену мнениями и активному участию всех студентов в аудиторных занятиях. Как показывает ряд исследований, групповая работа наиболее удобна для того, чтобы оттачивать разговорные навыки и умения, развивать психоэмоциональные способности, являющиеся важным компонентом социальной компетентности [16]. Нередко из-за недостаточного уровня владения русским языком, а также из-за некоторых личностно-психологических особенностей студентам бывает сложно выражать свое мнение перед большой аудиторией. Многие обучающиеся боятся сделать ошибку, считая, что это может понизить оценку. Для них гораздо комфортнее высказывать свою точку зрения либо вести дискуссию в парах или мини-группах. Учебный процесс строится на идее сотрудничества, когда все его участники заинтересованы в глубоком усвоении материала, проработке всех неясных вопросов, а также в проверке и корректировке собственных материалов. Следует отметить, что основная методическая цель игры-симуляции заключается в развитии речемыслительной деятельности и различных стратегий коммуникации на русском языке, а также в отработке навыков самостоятельности, с одной стороны, и развитии навыков сотрудничества, с другой [17]. Считаем необходимым разъяснить студентам, какие навыки будут получены в результате игры в команде, что будет способствовать повышению интереса и мотивации к обучению.

Предлагаем еще примеры заданий для командной работы. Игра «**Фантастические гипотезы „Если бы...“**». Данная игра помогает развитию собственно языковых компетенций, коммуникативных навыков, а также гибкости мышления, креативности.

Студенты делятся на две команды.

Вариант игры 1. Каждая команда получает список фраз, начинающихся с «Если бы...». Команды по очереди должны продолжить фразу и сделать логичный вывод. Например:

Если бы во всех странах были одинаковые деньги, то ...

Если бы денег не было вообще...

Если бы у вас было неограниченное количество ресурсов...

Если бы вы выбирали, с кем вести бизнес...

Если бы все люди жили в одной стране ...

Побеждает та команда, которая придумала продолжение фразы быстрее и сделала меньше лексических и грамматических ошибок.

Вариант игры 2. Каждая команда придумывает несколько фраз, начинающихся с «Если бы...». Затем другая команда должна продолжить фразу и сделать логичный вывод. Данный вариант – более сложный и подойдет более сильным студентам, так как в этом случае необходимо создать креативную фразу, а также продолжить фразу другой команды.

Как известно, в результате командной работы оттачивается умение слушать, способность видеть единую цель, находить точки соприкосновения общей идеи с личными амбициями, готовность оказывать помощь другим, умение убеждать и находить компромисс. Для совершенствования командной работы можно предложить следующее задание.

Студенты делятся на команды. Каждая команда должна обсудить и договориться, в какой сфере экономики стоит организовать свою фирму. Необходимо решить коллегиально следующие вопросы: профиль предполагаемой фирмы, ассортимент выпускаемой ею продукции, объем товара, необходимые инвестиции, объем предполагаемой прибыли и другие экономические факторы. Также нужно представить доводы в пользу выбранной сферы деятельности, сформулированные в процессе командной работы.

Для развития не менее важного компонента Soft Skills, а именно креативного мышления, необходимо тренировать навыки студента концентрироваться на определенной проблеме или задаче, выявлять их наиболее значимые стороны, искать решения, используя нестандартные подходы, проявляя креативность. Одним из методических приемов реализации данного аспекта может стать работа с текстом. Предлагаем задания, основанные на работе с текстом и применяющие аналитическое чтение как способ совершенствования не только Soft Skills, но и репродуктивных, а затем продуктивных видов речевой деятельности. Обращаем внимание, что тематика предлагаемых текстов должна содержать определенную актуальную в настоящее время проблему, решение которой может быть различным; следовательно, студенты имеют возможность предложить свои варианты как видения проблемы, так и путей ее решения.

По некоторым прогнозам, население земного шара увеличится до 8 млрд в 2030 году и до 9 млрд в 2050 году. Это должно вызвать повышение совокупного спроса. Но существует и другая мощная демографическая тенденция – старение. Принято считать, что эта тенденция относится к богатым западным странам. Но это совсем не так. Рождаемость падает ниже уровня воспроизводства во многих регионах мира, не только в Европе, с которой начался спад, но также и в Южной Америке, в странах Карибского бассейна, во многих странах Азии.

По мере старения населения и сокращения численности молодых людей снижается количество приобретений дорогостоящих товаров, таких как дома, мебель, автомобили, бытовая техника. Кроме того, значительно меньше людей будет готово пойти на предпринимательский риск, т. е. стареющие работники предпочитают сохранять свои сбережения, а не затевать коммерческие предприятия. За последние десятилетия мировая производительность труда оставалась застойной несмотря на быстрый технологический прогресс.

Производительность – самый важный фактор, определяющий долгосрочный рост уровня жизни и улучшение качества жизни, поэтому отсутствие роста производительности означает понижение первого и ухудшение второго.

Несмотря на потенциальное положительное воздействие новейших технологий на экономический рост, важно учитывать их возможное негативное воздействие на рынок труда как минимум в краткосрочной перспективе. В отношении воздействия новых технологий на рынок труда существуют два противоборствующих лагеря: те, кто верит в счастливый конец, когда рабочие, вытесненные технологией, найдут новую работу, а технология даст старт новой эре процветания; и те, кто считает, что технология создаст массовую безработицу. Технологическое развитие всегда уничтожало какие-то профессии, заменяя их новыми, с иными видами деятельности – возможно, в другом месте, или резко сокращало потребность в тех или иных видах деятельности. Очевидно, что в будущем мире возникнет много новых профессий. Многие категории профессий, в частности те, что предусматривают механический монотонный ручной труд, уже автоматизированы. За ними последуют другие категории, поскольку вычислительные мощности продолжают расти в геометрической прогрессии [18, с. 12].

1. Ответьте на вопросы:

- 1) какие две демографические тенденции выделяет автор?
- 2) к чему, по мнению автора, ведет старение населения?
- 3) какой фактор, по мнению автора, влияет на уровень жизни людей? почему?
- 4) в чем автор видит значение производительности труда?
- 5) как автор оценивает развитие новых технологий в экономической сфере жизни людей?
- 6) почему, по мнению автора, технологическое развитие имеет некоторые негативные последствия?

2. Подумайте и назовите возможные последствия влияния на экономику тенденций роста численности населения и старения населения.

3. Автор сообщает, что развитие новых технологий всегда уничтожало какие-то профессии, заменяя их новыми, либо резко сокращало потребность в них. Используя свои знания и жизненный опыт, проиллюстрируйте это утверждение примерами.

4. Опираясь на текст, укажите различия взглядов на характер и последствия воздействия новейших технологий на рынок труда. Приведите аргументы в поддержку каждой из этих позиций.

Обсуждение и заключение

В заключение необходимо еще раз подчеркнуть, что, совершенно очевидно, наличие гибких навыков влияет на карьерный рост человека, а также благоприятно сказывается на его социальной сфере жизни. Профессионал высокого уровня с помощью Soft Skills сможет добиться больших карьерных высот, нежели такой же специалист, который ими не обладает. Специалисты отмечают, что уже почти 50 лет при подборе персонала чем выше должность (особенно руководящие посты), тем больше внимания уделяют именно мягким

навыкам. Таким образом, формирование и оттачивание основных мягких навыков определяют будущий карьерный успех выпускников университетов в профессии, обеспечивают соответствие ожиданий работников-профессионалов и требований работодателей.

В последнее время в российском образовании на всех уровнях подготовки (от начальных классов школы до университетов) планомерно вводятся и развиваются навыки Soft Skills, хотя многие педагоги-методисты отмечают недостаточную разработку методов и приемов по формированию гибких навыков, необходимость которых признается всеми [19].

С учетом того факта, что в российских высших учебных заведениях обучается большое количество иностранных студентов, которым необходимо предлагать высокое качество образования, требуется обращать особое внимание на специфику работы по развитию навыков Soft Skills в курсе русского языка как иностранного. Данная задача стимулирует преподавателей активно создавать, опираясь на особенности целевой аудитории, учебные материалы, которые эффективно формируют и развивают вышеуказанные навыки. В контексте рассматриваемой проблемы считаем целесообразным углублять межпредметную интеграцию, необходимую для профессиональной подготовки специалиста на современном этапе. Несмотря на отсутствие компетенций Soft Skills в списке компетенций, перечисленных в федеральных государственных требованиях по русскому языку как иностранному, считаем важным компонентом содержания учебного процесса задания для развития мягких навыков, так как это отвечает коммуникативным запросам иностранных студентов, получающих высшее образование в Российской Федерации.

Список литературы

1. Ивонина А.И., Чуланова О.Л. Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2017. – Т. 6. – № 1 (28). – С. 53–58.
2. Данакин Н.С., Шутенко А.И. Конкурентоспособность выпускников как показатель эффективности работы современного вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 1586.
3. Вербицкий А.А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании // Образование и наука. – 2012. – № 60. – С. 5–18.
4. Россия и мир после пандемии // Гайдаровский форум [Электронный ресурс]. – URL: <https://gaidarforum.ru/ru/news/1942/> (дата обращения: 07.11.2023).
5. Trilling B., Fadel Ch. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. San Francisco: Jossey-Bass, 2009. 242 p. https://ardian.id/wpcontent/uploads/2018/10/21st_Century_Skills_Learning_for_Life_in_Our_Times_2009-3.pdf (accessed November 7, 2023).
6. Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырехмерное образование: компетенции, необходимые для успеха: Пер. с англ. – М.: Точка, 2018. – 240 с.
7. Самарская С.В. Развитие soft skills в процессе обучения иностранным языкам на основе игровых технологий // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 2 (116). – С. 102–105 [Электронный ресурс]. – URL: <https://research-journal.org/archive/2-116-2022-february/razvitie-softskills-v-processe-obucheniya-inostrannym-yazykam-na-osnove-igrovyyh-technologij> (дата обращения: 31.10.2023).
8. Deming J. David. The Value of Soft Skills in the Labor Market. *The Reporter*. 2017. No. 4. <https://www.nber.org/reporter/2017number4/value-soft-skills-labor-market> (accessed November 7, 2023).

9. Примерная основная образовательная программа основного общего образования // Институт стратегии развития образования Российской академии образования [Электронный ресурс]. – URL: https://ksvu.mil.ru/upload/site19/document_file/Primernaya_osnovnaya_obrazovatel'naya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniyaot_ot_15.09.2022_compressed.pdf (дата обращения: 23.09.2023).
10. Пять вузов создали консорциум по развитию soft skills [Электронный ресурс]. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/pyat-vuzov-sozdali-konsortsium-po-razvitiyu-soft-skills/> (дата обращения: 23.09.2023).
11. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 15. – № 3. – С. 350–363.
12. Бусурина Е.В., Горбенко В.Д., Куралева И.Р. и др. Знакомьтесь: поколение 3,14: учеб. пособие для иностранных студентов инженерных специальностей. – СПб.: Златоуст, 2021. – 168 с.
13. Шабанова А.А., Вальдес Альенде С.О. Возможности преподавания РКИ для формирования «мягких навыков» у иностранных студентов // Известия ВГПУ. – 2023. – № 2 (175). – С. 101–107.
14. Евтюгина А.А., Миносян С.М. Проектирование образовательных программ в методике преподавания русского языка как иностранного: учеб.-метод. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. – 131 с.
15. Barshay J. Study: Boosting soft skills is better than raising test scores. *National Soft Skills Association*. 2020. <https://www.nationalskills.org/boosting-test-scores> (accessed November 11, 2023).
16. Василиженко М.В., Коротков Е.А., Мухаркина В.С. Геймификация как современный метод обучения иностранным языкам // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – Т. 12. – № 2. – С. 43–50.
17. Бахметьева И.А., Яйлаева Р.Н. Игрофикация в образовании. *Colloquium-journal*. – 2019. – № 21 (45). – Ч. 3. – С. 10–13.
18. Лабезникова А.Ю., Рутковская Е.Л., Коваль Т.В. ЕГЭ 2018. Обществознание. 40 вариантов. Типовые тестовые задания от разработчиков ЕГЭ. – М.: Экзамен, 2018. – 454 с.
19. Шайхутдинова Х.А. Формирование soft skills в процессе подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности // Поволжский педагогический вестник. – 2020. – Т. 8. – № 2 (27). – С. 99–106.

References

1. Ivonina A.I., Chulanova O.L. Formirovanie soft-skills (mjagkih kompetencij): podhody k integracii rossijskogo i zarubezhnogo opyta, klassifikacija, operacionalizacija [Formation of soft skills: approaches to integrating Russian and foreign experience, classification, operationalization]. *Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii*. 2017. Vol. 6. No. 1 (28). Pp. 53–58.
2. Danakin N.S., Shutenko A.I. Konkurentosposobnost' vypusnikov kak pokazatel' effektivnosti raboty sovremennogo vuza [Competitiveness of graduates as indicator of overall performance of modern higher education institution]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*. 2014. No. 6. Pp. 1586.
3. Verbickij A.A. Stanovlenie novej obrazovatel'noj paradigmy v rossijskom obrazovanii [Developing the new educational paradigm in Russian education]. *Obrazovanie i nauka*. 2012. No. 60. Pp. 5–18.
4. Rossiya i mir posle pandemii [Russia and the world after the pandemic]. *Gajdarovskij forum*. <https://gaidarforum.ru/ru/news/1942/> (accessed November 7, 2023).
5. Trilling B., Fadel Ch. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. San Francisco: Jossey-Bass, 2009. 242 p. https://ardian.id/wpcontent/uploads/2018/10/21st_Century_Skills_Learning_for_Life_in_Our_Times_2009-3.pdf (accessed November 7, 2023).
6. Fadel' Ch., Byalik M., Trilling B. Chetyrekhmernoye obrazovaniye: kompetentsii, neobkhodimyye dlya uspekha: Per. s angl. [Four-dimensional education: competencies necessary for success: trans. from English]. Moscow: Tochka Publ., 2018. 240 p.

7. Samarskaja S.V. Razvitie soft skills v processe obuchenija inostrannym yazykam na osnove igrovyykh tekhnologiy [Development of soft skills in the process of teaching foreign languages based on gaming technologies]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*. 2022. No. 2 (116). Pp. 102–105. <https://research-journal.org/archive/2-116-2022-february/razvitie-softskills-v-processe-obucheniya-inostrannym-yazykam-na-osnove-igrovyyx-tekhnologiy> (accessed October 31, 2023).
8. Deming J. David. The Value of Soft Skills in the Labor Market. *The Reporter*. 2017. No. 4. <https://www.nber.org/reporter/2017number4/value-soft-skills-labor-market> (accessed November 7, 2023).
9. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya [The approximate basic educational program of basic general education]. *Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossiyskoy akademii obrazovaniya*. https://ksvu.mil.ru/upload/site19/document_file/Primernaya_osnovnaya_obrazovatel'naya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniyaot_ot_15.09.2022_compressed.pdf (accessed September 23, 2023).
10. Pyat' vuzov sozdali konsortsium po razvitiyu soft skills [Five universities have created a consortium for the development of soft skills]. <https://skillbox.ru/media/education/pyat-vuzov-sozdali-konsortsium-po-razvitiyu-soft-skills/> (accessed September 23, 2023).
11. Raitskaya L.K., Tikhonova E.V. Soft skills v predstavlenii prepodavateley I studentov rossiyskikh universitetov v kontekste mirovogo opyta [Soft skills in the view of teachers and students of Russian universities in the context of world experience]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika*. 2018. Vol. 15. No. 3. Pp. 350–363.
12. Busurina E.V., Gorbenko V.D., Kuraleva I.R. et al. Znakom'tes': pokolenie 3,14: uchebnoe posobie dlja inostrannykh studentov inzhenernykh special'nostey [Meet Generation 3.14: a textbook for international engineering students]. St. Petersburg: Zlatoust Publ., 2021. 168 p.
13. Shabanova A.A., Valdes Alende S.O. Vozmozhnosti prepodavaniya RKI dlja formirovaniya «mjagkih navykov» u inostrannykh studentov [Opportunities for teaching Russian as a Foreign Language for forming “soft skills” in foreign students]. *Izvestija VGPU*. 2023. No. 2 (175). Pp. 101–107.
14. Evtjugina A.A., Minosjan S.M. Proektirovanie obrazovatel'nykh programm v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: ucheb.-metod. posobie [Design of educational programs in the methodology of teaching Russian as a foreign language: educational and methodological manual]. Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2022. 131 p.
15. Barshay J. Study: Boosting soft skills is better than raising test scores. *National Soft Skills Association*. 2020. <https://www.nationalsoftskills.org/boosting-test-scores> (accessed November 11, 2023).
16. Vasilizhenko M.V., Korotkov E.A., Mukharkina V.S. Geymifikatsiya kak sovremennyy metod obucheniya inostrannym yazykam [Gamification as a modern method of teaching foreign languages]. *Sovremennaja vysshaja shkola: innovacionnyy aspekt*. 2020. Vol. 12. No. 2. Pp. 43–50.
17. Bakhmet'yeva I.A., Yaylayeva R.N. Igrofikatsiya v obrazovanii [Gamification in education]. *Colloquium-journal*. 2019. No. 21 (45). Vol. 3. Pp. 10–13.
18. Labeznikova A.Yu., Rutkovskaya E.L., Koval' T.V. EGE 2018. Obshchestvoznaniye. 40 variantov. Tipovyye testovyye zadaniya ot razrabotchikov EGE [Unified State Exam 2018. Social studies. 40 options. Typical test tasks from the developers of the Unified State Exam]. Moscow: Ekzamen, 2018. 454 p.
19. Shaykhutdinova Kh.A. Formirovaniye soft skills v protsesse podgotovki studentov k uspeshnoy professional'noy deyatel'nosti [Sharpening soft skills in training students for efficient teaching]. *Povolzhskiy pedagogicheskij vestnik*. 2020. Vol. 8. No. 2 (27). Pp. 99–106.

Информация об авторе

Наталья Олеговна Ильина, кандидат филологических наук, доцент Высшей школы международных образовательных программ, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: nataliailina.list@rambler.ru

Information about the author

Natal'ya O. Il'ina, Cand. Phil. Sci., Associate Professor of High School of International Educational Programs, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation, E-mail: nataliailina.list@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ БУДУЩЕГО: ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ С ПОЗИЦИИ НАУКИ И ПРАКТИКИ

© Л.А. Кочемасова

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

Поступила в редакцию 07.04.2024

Окончательный вариант 17.05.2024

■ Для цитирования: Кочемасова Л.А. Формирование педагогической культуры учителя будущего: взгляд на проблему с позиции науки и практики // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21 № 2. С. 19–32. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.2>

Аннотация. Научное осмысление и переосмысление современных проблем теории и практики образования, а также их адекватное понимание и поиск эффективных путей их решения невозможны без обращения к педагогическому наследию американского философа-прагматиста, социолога и политолога, психолога и педагога, выдающегося ученого и общественного деятеля Джона Дьюи. В 1988 году он признан ЮНЕСКО одним из четырех педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX веке. Исходя из вышеуказанного целью исследования является создание привлекательной и открытой среды для актуальной философской дискуссии, ее культурных кодов и научного переосмысления педагогического наследия Дж. Дьюи. Автор статьи акцентирует внимание на педагогическом сопровождении учителя будущего в сфере популяризации науки, которое стало возможным благодаря организации и проведению Международного конкурса научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей Николая Александровича Бердяева и Джона Дьюи». Внимание автора сосредоточено на ключевой идее Джона Дьюи в формировании педагогической культуры учителя будущего, из которой проистекали все его педагогические принципы. Прикладная ценность проведенного исследования определена расширением диапазона научно-профессиональных знаний, области научного познания, осмысления, свободного выбора «личностного исследовательского действия» в рамках актуализации идей Джона Дьюи. В современной педагогической науке и практике представленные результаты научного исследования могут быть использованы как инструмент привлечения субъектов образования в сферу популяризации науки.

Ключевые слова: педагогическая культура, учитель будущего, субъект образования, функциональная грамотность, философско-педагогическое наследие, Дж. Дьюи, контент-анализ, популяризация науки, культурный код.

Благодарности: Автор статьи выражает глубокую благодарность и уважение заслуженному деятелю науки Российской Федерации, доктору педагогических наук, профессору, главному научному сотруднику Валентине Григорьевне Рындак за инициативу и научный консалтинг международного конкурса «В мире мудрых мыслей Николая Александровича Бердяева и Джона Дьюи». Выражаю искреннюю признательность редакционной коллегии и издателям журнала «Вестник СамГТУ. Серия «Психолого-педагогические науки», а также рецензентам за представление положительной рецензии и рекомендацию к публикации.

PEDAGOGICAL CULTURE DEVELOPMENT OF THE TEACHER OF THE FUTURE: SCIENTIFIC AND PRACTICAL POINT OF VIEW

© *L.A. Kochemasova*

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

Original article submitted 07.04.2024

Revision submitted 17.05.2024

■ For citation: Kochemasova L.A. Pedagogical culture development of the teacher of the future: scientific and practical point of view. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2024; 21(2):19–32. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.2>

Abstract. The need for scientific understanding and rethinking of modern problems in the theory and practice of education, as well as their adequate understanding and search for their effective solutions cannot be achieved without turning to the pedagogical heritage of the American pragmatist philosopher, sociologist and political scientist, psychologist and teacher, outstanding scientist and public figure John Dewey. In 1988, UNESCO recognized him as one of the four people who defined the way of pedagogical thinking in the twentieth century. Based on the above, the goal of the study is to create an attractive and open environment for current philosophical discussion, its cultural codes and scientific rethinking of the pedagogical heritage of D. Dewey. The author of the paper focuses on the pedagogical support of the teacher of the future in the field of popularization of science, which became possible due to the organization and holding of the International Competition of Scientific Research and Creative Works of Students “In the World of the Wise Thoughts of Nikolai Aleksandrovich Berdyaev and John Dewey.” In the study, the author’s attention is focused on the key idea of John Dewey in the development of the pedagogical culture of the teacher of the future, from which all his pedagogical principles stemmed. The applied value of the conducted research is determined by the expansion of the range of scientific and professional knowledge, the field of scientific knowledge, comprehension, and free choice of “personal research action” within the framework of updating the ideas of John Dewey. In modern pedagogical science and practice, the presented results of scientific research can be used as a tool for attracting educational subjects to the field of popularization of science.

Keywords: pedagogical culture, teacher of the future, subject of education, functional literacy, philosophical and pedagogical heritage, D. Dewey, content analysis, popularization of science, cultural code.

Введение

Актуальность проведенного исследования подтверждается вниманием научного сообщества и государства к проблеме популяризации науки. О понимании важности популяризации науки со стороны государства свидетельствует Указ президента Российской Федерации В.В. Путина о праздновании 300-летия Российской академии наук в 2024 году [1].

Философско-педагогическое наследие сторонника гуманитарной константы педагогической сущности в XX в. Джона Дьюи в последние десятилетия приобрело популярность во всем мире. В 1988 году он признан ЮНЕСКО одним из четырех педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX веке, однако до сих пор ощущается недостаток глубоких историко-педагогических работ о Дж. Дьюи, исследований его наследия в контексте трансформации отечественной системы образования.

С целью поддержки Десятилетия науки и технологий, обсуждения актуальных проблем и научных достижений, определения приоритетных задач развития науки и образования, а также в соответствии с Программой развития ФГБОУ ВО «ОГПУ» в целях реализации проекта «Трансфер научного знания» в 2024 году состоялся Международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей Николая Александровича Бердяева и Джона Дьюи», приуроченный к 150-летию великого русского мыслителя конца XIX века Н.А. Бердяева и 165-летию американского философа и педагога, представителя философского направления прагматизм Джона Дьюи.

Обзор литературы

Понятие «культура» неразрывно связано с историческим развитием человечества. В разные эпохи люди вкладывали в него всевозможные смыслы. Это понятие является междисциплинарным и единого определения, которое объединяло бы разные подходы к трактовке, не имеет. В эпоху Возрождения культуру связывают с таким течением, как гуманизм, где первостепенными являются ценность жизни человека, саморазвитие и самовоспитание. В идеях философов эпохи Просвещения понятие «культура» тождественно понятию «цивилизация» и характеризуется диалектическим единством. Мыслители XIX–XX веков Н.А. Бердяев и Н.К. Рерих наделяют культуру такими свойствами, как пластичность и индивидуализация, предполагая более глубокий смысл [2, 3].

В понимании Э. Тейлора культура – это сумма всех видов деятельности: обычаи, религия, книги, картины, этикет; все то, что создавалось веками, смысл [3]. Однако некоторые ученые все же обобщают данное понятие и определяют его как уровень развития общества, выраженный в разных типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [4].

Культура как общественно-исторический феномен описывается в гуманитарных исследованиях С.И. Архангельского, Г.Н. Волкова, Н.В. Кузьминой, В.А. Разумного, Ю.У. Фохт-Бабушкина и др. и раскрывается через понятие «педагогическая культура». Основой гармоничного формирования личности педагога и его профессионального роста является именно педагогическая культура (Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий).

В.А. Сластёнин считает, что носителями педагогической культуры могут являться люди, которые осуществляют ситуативное воспитание на непрофессиональном уровне, поэтому сузил это понятие до профессионально-педагогической культуры. Это понятие можно трактовать как характеристику педагогической реальности, в которой учитель способен подстраиваться под современную динамично развивающуюся социальную среду [5].

Необходимость научного осмысления и переосмысления теоретических оснований педагогической культуры представлена в контексте утверждения идей и представлений Джона Дьюи, которые историко-педагогическое сообщество считает достойными для изучения и применения в современной образовательной практике. Джон Дьюи – одна из самых ярких личностей в мировой педагогике, философ по своей натуре, представитель и сторонник такого философского направления, как прагматизм, базирующегося на практике как критерии истины и практической значимости. Педагогическое наследие Джона Дьюи свидетельствует, что именно идеи истинности, полезности и значимости поднимает в своей практике педагог [6–8].

Материалы и методы

В ходе проведения исследования для решения поставленных задач использованы следующие теоретические методы: историко-генетический анализ трудов отечественных и зарубежных ученых-педагогов с целью прочтения по-новому историко-педагогического наследия Дж. Дьюи как конструкта реализации современных образовательных практик, теоретический анализ научно-педагогической литературы российских авторов, изучение и обобщение передового педагогического опыта, анализ результатов педагогической деятельности.

Эмпирическую основу исследования представляет Международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей Николая Александровича Бердяева и Джона Дьюи».

Методология исследования представлена результатами 35 конкурсных работ субъектов образования образовательных организаций высшего образования (уровень подготовки – бакалавриат, магистратура).

Результаты исследования

В теории и практике отечественной педагогики представлена позиция ученых, выделяющих педагогическую культуру как часть общей культуры народа, которая является совокупностью накопленных знаний и представлений об окружающей действительности, как их интеллектуальную и эмоциональную переработку, а также как личностные особенности, особенности педагогического мышления, убеждения и духовные ценности, определяющие взгляды учителя на свою профессиональную деятельность.

Педагогическая культура позволяет эффективно реагировать на возникающие проблемные ситуации, удовлетворяя потребности как ученика, так и учителя [9].

Как показал анализ научных исследований по заявленной проблеме, в структуру профессионально-педагогической культуры входят знания и компетенции на профессиональном уровне: аксиологическом, технологическом и личностно-творческом. Рассмотрим более подробно каждый уровень.

Аксиологический компонент представлен совокупностью ценностных ориентиров и профессиональных мотивов, определяющих подход учителя к педагогической деятельности. Педагогические ценности помогают педагогу определить верную траекторию профессионального роста и верные смыслы, которые он будет транслировать обучающимся.

Технологический компонент подразумевает приемы и методы эффективного воздействия в педагогической деятельности. Культура, в том числе и педагогическая, немыслима без деятельности, так как является ее результатом. Данный компонент при правильном использовании помогает решить множество задач: конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, аналитико-рефлексивных и др.

Личностно-творческий компонент отражает взгляды, приемы и методы воздействия учителя через призму его творческой деятельности. Это помогает учителю самореализоваться как личности и преобразовать имеющийся педагогический опыт в соответствии с быстро развивающимся современным обществом, что делает процесс коммуникации с учениками эффективнее и интереснее [5].

Все вышеизложенные составляющие нашли отражение в трудах выдающихся мастеров в педагогической области на мировом уровне, одним из которых является американский философ, психолог и педагог Джон Дьюи, чьи идеи существенно повлияли на формирование педагогической культуры учителей будущего и активно используются в настоящее время. Джон Дьюи – это не только известная личность в педагогике, но и человек, который превратил образование в настоящее искусство, где каждый шаг – это шаг к познанию мира, где прогрессивные педагогические идеи сочетаются с глубиной философского мышления. Его философия служит своеобразным маяком в бурном море современного образования, помогая нам найти лучшие способы учить и, самое главное, учиться. Идеи Дж. Дьюи освещают путь, которым следуют все учителя и воспитатели.

Исследовательский поиск показал, что особое внимание педагог уделял «обучению через деятельность», технологическому компоненту, методу проектов, где через практическое дело познаются культурная и ценностная составляющие воспитанника. В результате такой деятельности ученик не только получает новые знания, но и развивает творческое мышление, умение выстраивать причинно-следственные связи и принимать решения. Грамотная реализация данной технологии возможна, только если учитель освоит ее в достаточной мере, что является одним из показателей педагогической культуры [10]. Педагог должен овладеть педагогической техникой, которая поможет стимулировать интерес и развить у учеников самостоятельность и мотивацию к учебной деятельности; он должен иметь достаточный запас знаний в области преподаваемого предмета и в окружающем мире, что тоже является неотъемлемым компонентом культуры педагога [11–14].

Методологические аспекты изучения педагогического наследия Дж. Дьюи в последнее десятилетие приобретают популярность, во всем мире его называют «учителем учителей». Ученый не только разработал приемы работы с учениками, но и внес большой вклад в формирование личности и культуры учителя. Педагог призывал учителей мыслить и действовать, осознавать свое

предназначение для общества и вкладывать смыслы в свою педагогическую деятельность, быть активными, а также постоянно самосовершенствоваться и продолжать учиться на протяжении всего педагогического пути. Для учителя будущего описанные критерии являются первостепенными, ему важно владеть разнообразными современными технологиями, чтобы поддерживать интерес учеников и совершенствовать процесс обучения и воспитания, быстро реагировать на меняющиеся условия современного общества, а также стать для ребенка в образовательном процессе наставником, помочь ему развить самостоятельность и умение принимать решения.

Философско-педагогическое наследие Дж. Дьюи актуально, его идеи отражаются в настоящее время в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года и в Концепции подготовки педагогических кадров. В данных нормативных документах особое значение придается формированию эффективной системы выявления и поддержки потенциала детей и молодежи, помощи в самоопределении, а также непрерывности и разносторонности педагогического образования, выработке единого подхода к профессионально-педагогической культуре в соответствии с запросами современного общества [15, 16].

Широкое распространение получило представление о том, что педагогическая культура – это некая характеристика личности педагога, учителя, которая заключается в том, что данный человек обладает способностью успешно, удачно, с результатами осуществлять учебно-педагогическую деятельность, эффективно взаимодействовать с обучающимися.

Результаты проведенного научного поиска позволяют подчеркнуть важность того, чтобы педагогическая культура учителя будущего соответствовала запросам субъектов образовательной деятельности. Поэтому с целью выявления представлений о педагогической культуре современного учителя и соотнесения ее с образом учителя будущего было проведено исследование в сервисе YandexForms в формате опроса. Оно включало в себя вопросы как с выбором вариантов, так и предполагающие развернутые ответы. Репрезентативную выборку исследования составили 75 респондентов, из них – 50 подростков в возрасте 13–17 лет, среди которых были включенные в воспитательную систему Регионального молодежного центра «Авангард» и активисты регионального отделения Российского движения детей и молодежи «Движение первых» Оренбургской области, и 25 учителей общеобразовательных школ Оренбуржья, осуществляющих реализацию проекта «Базовые школы» Программы развития ФГБОУ ВО «ОГПУ». Для оценки результатов проведенного опроса применялся качественно-количественный контент-анализ.

Цель контент-анализа – нахождение в результатах проведенного опроса качественных характеристик, отображающих представления о педагогической культуре современного учителя и соотнесение ее с образом «учителя будущего» разных поколений. Предметом исследования стали слова и словосочетания, которые отражают позицию респондента по данной проблематике. Понятийно-категориальный аппарат представлен качественными единицами анализа в виде следующей группы категорий: «Положительные черты современного учителя», «Отрицательные черты современного учителя», «Представления о педагогической культуре учителя будущего», «Как современному учителю

приблизиться к образу учителя будущего». К количественным единицам анализа отнесена частота упоминаний категорий и подкатегорий в анализируемых анкетах. Текст обрабатывался вручную, кодировочный бланк контент-анализа представлен в табл. 1.

Таблица 1

Кодировочный бланк контент-анализа

Код	Качественные единицы анализа	С точки зрения обучающихся	С позиции педагогов
А	Положительные черты современного педагога		
A1	Стремление дать знания	10	5
A2	Доброжелательное отношение к ученикам	5	3
A3	Использование различных технологий	16	10
A4	Грамотная речь	6	2
A5	Отзывчивость	4	–
Б	Негативные черты современного учителя		
B1	Неравноценное отношение к ученикам	10	–
B2	Отсутствие мотивации к работе	8	4
B3	Отсутствие любви к работе	4	3
B4	Отсутствие стремления к саморазвитию	5	3
В	Представления о педагогической культуре учителя будущего		
V1	Широкий кругозор	7	20
V2	Владение современными технологиями	20	16
V3	Мотивация к работе	10	8
V4	Стремление к саморазвитию	4	7
V5	Внедрение новых технологий в процесс обучения	6	12
V6	Неравнодушие к ученикам	12	6
V7	Умение быть наставником для подростков	9	5
V8	Понимание подростков	20	–
V9	Соблюдение личных границ учеников	5	–
V10	Поиск индивидуального подхода	8	15
Г	Как современному учителю приблизиться к образу учителя будущего		
G1	Саморазвитие учителей	5	6
G2	Участие учителей в очных педагогических форумах и семинарах	4	3
G3	Проведение дополнительного тестирования с целью выявления педагогической направленности у абитуриентов педагогических вузов	1	2
G4	Повышение заработной платы учителя	7	5
G5	Повышение уровня творческой свободы учителя	2	3
G6	Обучение служением в контексте поиска своей личностной уникальности, построения индивидуальной траектории профессионального роста	6	3
G7	Повышение качества образования учителей	4	13

Контент-анализ опроса показал, что ученикам небезразличен уровень культуры учителя. Но в некоторых критериях педагоги не придают значения тому, что действительно важно для учеников. Для повышения профессиональной культуры современным педагогам необходимо больше времени уделять саморазвитию, следить за современными тенденциями общества, проявлять личностную активность, раскрывать творческий потенциал и прислушиваться к потребностям учеников. Чтобы современному педагогу приблизиться к образу учителя будущего, важно содействие со стороны института образования и государства с целью создавать ему комфортные условия для работы и самореализации в области педагогической деятельности. Профессиональная культура учителя будущего является неотъемлемой частью общей культуры общества и должна соответствовать запросам участников образовательного процесса, чтобы педагогическая работа стала более эффективной.

В своей педагогической деятельности Джон Дьюи всегда отстаивал идею истинности только того, что полезно. В результате своих экспериментов он приходил к выводу о том, что истинно и полезно только то, что мы можем использовать на практике, эмпирически доказать или опровергнуть, ибо все остальное является лишь нашими догадками и не несет информационной и практической значимости. Ребенок в данной теории занимает центральное положение, является исходной точкой, началом и концом всего, так как постоянно развивается, учится на собственных ошибках. Джон Дьюи считал воспитание именно процессом накопления практического опыта с целью формирования личности сильной, уверенной, умеющей приспосабливаться, адаптироваться к различным ситуациям. Именно из этих идей и представлений Джон Дьюи выдвинул теорию «инструментальной педагогики». Данный вид педагогики представляет собой активное включение в процесс обучения игровой и трудовой деятельности, в процессе которой обучающийся учится самостоятельно находить решения различных ситуаций, самостоятельно достигает истины, делает открытия, накапливает опыт. В качестве итогов подобной практики Джон Дьюи видит приобретение ребенком навыков самообучения и умений находить выход из любой жизненной проблемы, овладение творческими навыками и изобретательским опытом. Конечной точкой становится то, что у ребенка отлично развивается критическое мышление, которое в дальнейшем станет его главным «инструментом» для реализации задуманных планов и успешной жизни [17, 18].

На наш взгляд, в современной педагогике идеям Джона Дьюи полностью соответствует понятие функциональной грамотности. Данное направление строится на основных идеях американского педагога. Развитие функциональной грамотности школьников – одно из основных направлений в современном образовании, которое динамично развивается и требует нововведений. Что же такое функциональная грамотность в общем понимании? Советский педагог А. Леонтьев определял функциональную грамотность прежде всего как умение работать с информацией. В мире, где информация встала на первое место и занимает большую часть жизни общества, необходимость быть функционально грамотным возрастает в разы. Сегодня это понятие подразумевает умение работать с информацией, применять теоретические знания на практике, решать множество повседневных задач, грамотно существовать в социуме,

давать оценку происходящему с разных точек зрения. В условиях современной школы реализация данного аспекта является показателем качества образования школьников, которые, в свою очередь, дают запрос не только на знания, но и на практическое их применение [19].

В данном аспекте представляется возможным рассмотреть и педагога, который использует в своей образовательной практике идеи Джона Дьюи, тем самым повышая функциональную грамотность школьников. Можем ли мы говорить о том, что вместе с этим формируется и высокая педагогическая культура данного учителя? Педагогическая культура является одним из условий благополучной работы с детьми. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что наравне с получением методических знаний, изучением инструментов педагогики учителю необходимо уделять внимание развитию педагогической культуры. Конечно, нужно понимать, что развитие педагогической культуры во многом зависит от того методического и теоретического материала, на который опирается педагог в своей работе. В данном случае мы предлагаем обратить внимание на педагогические рекомендации Джона Дьюи и сопоставить его идеи с понятием функциональной грамотности. Рассмотрим наглядно, как можно реализовывать все вышеизложенное с позиции образовательной практики.

Показательно, что функциональная грамотность в первую очередь отличается метапредметностью, благодаря чему ее можно сформировать при проведении уроков гуманитарного и естественно-научного циклов. На уроках русского языка и литературы в рамках функциональной грамотности отлично реализуется формирование читательской грамотности, которая заключается в осмысленном чтении текста, аргументации своей точки зрения по прочитанному, а также расширении практических знаний. Кроме того, уроки литературы – это прекрасная площадка для развития коммуникативных навыков обучающихся, которое может быть построено на дискуссиях, дебатах, работе в парах и группах, проектной и творческой деятельности. Физика – учебный предмет, в рамках которого реализовать практическую значимость обучения возможно множеством способов, где обучающиеся не просто имеют возможность познакомиться с теоретическими законами науки, но и поставить огромное количество опытов, проанализировать самостоятельно то или иное явление, сделать собственные выводы после проведения опытов. Трудовая деятельность, которую также отстаивает Джон Дьюи, может быть реализована на уроках труда у мальчиков и технологии у девочек. Основой данных занятий изначально является практическая направленность, но если педагог сможет еще более грамотно и полно интегрировать в урок практическую часть, то такие уроки станут интересными, полезными, а главное – принесут обучающимся знания, которые они один раз реализуют на практике в школе и в дальнейшем уже смогут самостоятельно применять в жизни.

Вышеизложенное свидетельствует, что если педагог все больше и больше включает идеи Джона Дьюи в свою практическую деятельность, проводит уроки игрового, дискуссионного, практического, трудового характера для обучающихся, то подобные уроки проходят незаметно. Ученики увлечены процессом, самостоятельно предлагают множество идей, решений, вариантов, делают открытия; они заинтересованы предметом просто потому, что им нравится

развиваться самостоятельно. Им дают возможность для самореализации и накопления новых знаний, которые они сами проверяют на практике, убеждаясь в их правильности и приобретая собственный опыт, который смогут реализовать в дальнейшем. И совсем скоро обучающиеся самостоятельно, без принуждений спешат на урок к данному педагогу, чтобы сделать новое личное открытие [20].

В связи с этим педагог должен обладать высоким уровнем технического мастерства и профессиональных знаний – именно это Джон Дьюи считал основными компонентами подготовки учителя [13].

Показательно, что педагогическая деятельность данного учителя проходит успешно и приносит положительные результаты, а вместе с обучающимися педагог развивается и сам. Это очень важно в педагогической деятельности и становится показателем эффективности его работы, именно в этом и состоит первостепенно педагогическая культура, которая во многом определяет образ учителя будущего [21].

Свидетельствуя о прогрессивности идей Джона Дьюи для своего времени, мы не можем не отметить, что педагогическая культура идеального учителя, которая в XX веке только начинала зарождаться, в настоящее время активно продвигается на государственном уровне, а проблемное обучение и его элементы становятся обязательной составляющей работы современного педагога в условиях цифровой трансформации образования [22].

Обсуждение и заключение

Исследование обозначенной проблемы доказало, что в философско-педагогическом наследии и практическом опыте Дж. Дьюи педагог в широком смысле – это своего рода психолог, поэтому согласно идее и представлениям Джона Дьюи помимо теоретических (академических) и практических знаний он должен обладать умением истолковывать положения психологии применительно к конкретным ситуациям школьного обучения, то есть выступать не только педагогом-теоретиком и педагогом-практиком, но и педагогом-концептуалистом или же посредником [14].

Историко-научная реконструкция педагогического наследия Дж. Дьюи по проблеме формирования педагогической культуры учителя будущего выводит на системный уровень анализа, где учитель будущего, обладающий педагогической культурой и руководствующийся в своей деятельности идеей Джона Дьюи, должен ориентироваться на уже имеющиеся у обучающихся знания, принимать во внимание их возрастные и индивидуальные особенности и работать на опережение, создавая для учеников ситуацию развития за счет новых интересных для них проблемных заданий [23].

Наследие Джона Дьюи в последнее десятилетие приобрело популярность во всем мире. В нем учитель будущего представляет собой идеального, образцового специалиста, обладающего необъятным багажом академических и житейских знаний, умеющего из совокупности этих познаний, являющихся актуальными и востребованными одновременно как для общества, так и своих учеников, создать для обучающихся ситуацию поиска решений, с помощью которых они могли бы реализоваться как личности и познать самих себя [24].

Таблица 2

Динамика Международного конкурса научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей отечественных и зарубежных ученых-педагогов»

Международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей отечественных и зарубежных ученых-педагогов»	Количество конкурсных работ	Количество образовательных организаций	Количество научных руководителей
«В мире мудрых мыслей В.А. Сухомлинского»	44	15	33
«В мире мудрых мыслей К.Д. Ушинского»	57	11	24
«В мире мудрых мыслей Я. Корчака»	94	18	42
«В мире мудрых мыслей М. Монтессори»	64	19	32
«В мире мудрых мыслей Н.И. Пирогова»	45	15	27
«В мире мудрых мыслей С. Френе»	71	11	24
«В мире мудрых мыслей К.Д. Ушинского»	112	22	50
«В мире мудрых мыслей Н.А. Бердяева и Дж. Дьюи»	35	7	15

Представленная в табл. 2 динамика Международного конкурса научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей отечественных и зарубежных ученых-педагогов» подтверждает актуальность педагогического сопровождения учителя будущего в сфере популяризации науки на основе интеграции историко-педагогического наследия прошлого в современных условиях путем организации международного конкурса в контексте научного осмысления философско-педагогического наследия Джона Дьюи.

Список литературы

1. Указ Президента Российской Федерации от 06.05.2018 № 197 «О праздновании 300-летия Российской академии наук» [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070001> (дата обращения: 26.03.2024).
2. Дергачева И.Н. Эволюция понятия «культура»: от истоков к возрождению // Омский научный вестник. – 2004. – № 1 (26). – С. 160–165.
3. Бирюкова Е.А. О значении понятия «культура» // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 12–4. – С. 131–134.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка : 100 000 слов, терминов и выражений / под общ. ред. Л.И. Скворцова. 28-е изд., перераб. – М.: Мир и образование. 2018. – 1375 с.
5. Сластёнин В.А. и др. Психология и педагогика: учебник для вузов. – М.: Юрайт, 2023. – 541 с.
6. Дьюи Дж. Демократия и образование. – М.: Педагогика-пресс, 2000. – 384 с.
7. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 239–269.
8. Дьюи Дж. Общество и его проблемы / пер. с англ. И.И. Мюрберг, А.Б. Толстова, Е.Н. Косиловой. – М.: Идея-Пресс, 2002. – 159 с.
9. Шомуродов Б.Б. Педагогическая культура как социальный феномен // Вестник МГУ-КИ. – 2009. – № 1. – С. 116–121.
10. Лазарев В.С. О научных основаниях подготовки будущих педагогов к проектной деятельности // Педагогика. – 2023. – № 10. – С. 5–17.
11. Мишиарина М.М. Метод проектов Дж. Дьюи // Вопросы образования: история, теория, практика: Сборник научных статей. В 2 ч. / науч. ред. М.А. Дьячкова, отв. ред. О.Н. Томяк. – Екатеринбург: УрГПУ, 2016. – Ч. 1. – С. 52–56.

12. Москвина О.Н. Специальности будущего. Учитель любознательности // Вестник ТОГИРРО. – 2021. – № 2 (47). – С. 37–38.
13. Рогачёва Е.Ю. Вклад Джона Дьюи в осмысление концепции нового учителя и его профессиональной подготовки // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 1 (134). – С. 12–17.
14. Рогачёва Е.Ю. Прогрессивизм Джона Дьюи в педагогическом дискурсе России накануне и после революции 1917 года как инструмент модернизации образования // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2 (42). – С. 67–77.
15. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования». Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701) – 150 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/> (дата обращения: 28.02.2024).
16. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» – 18 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 27.02.2024).
17. Валеева Л.А. Дидактическая система Джона Дьюи: становление и реализация в педагогической практике: монография. – Казань: ТГТПУ, 2008. – 134 с.
18. Красушкина А.В. Образование будущего: к 160-летию со дня рождения Джона Дьюи // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 6. – С. 181–189.
19. Teacher guide «Using Project-Based Learning to Develop Students' Key Competences». European policy network on Key Competences in School Education, 2014. http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=d2e33016-9c19-4901-aa00-5d25c5d734f2&groupId=11028 (accessed April 04, 2024).
20. Хуморской А.В. Школа Дж. Дьюи и дидактика прогрессивистов // Вестник Института образования человека. – 2015. – № 2. – С. 1–10. [Электронный ресурс]. – URL: <http://eidoinstitute.ru/journal/2015/200/> (дата обращения: 06.04.2024).
21. Panov V., Plaksina I., Ivlev V. Psycho-didactic Conditions for the Agency Development in the Educational and Professional Activities of Students. *2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Ecological Studies (CESSSES 2019)*. Atlantis Press: Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Vol. 356. Pp. 457–463.
22. Кочемасова Л.А. Идеинные конструкторы педагогического сопровождения учителя будущего в культурно-просветительской деятельности // Современная библиотека: поиск новых возможностей: сборник трудов межвуз. науч.-практ. конф. – Оренбург, 2023. – С. 31–38 [Электронный ресурс]. – URL: <http://elilib.osu.ru/bitstream/123456789/14880> (дата обращения: 07.04.2024).
23. Постигание педагогической реальности прошлого и настоящего в первой четверти XXI века: монография / Е.Н. Астафьева, Н.Б. Баранникова, Г.Б. Корнетов, А.А. Лубский; под ред. Г.Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления, 2023. – 190 с.
24. Farrow J.M., Schneider K.S., Samudra P. Exploring relationships between professional development and teachers' enactments of project-based learning. *Education Sciences*. 2022. Vol. 12. No. 4. Pp. 282–286.

References

1. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 06.05.2018 № 197 “O prazdnovanii 300-letiya Rossiyskoy akademii nauk” [Decree of the President of the Russian Federation dated May 6, 2018 № 197 “On the celebration of the 300th anniversary of the Russian Academy of Sciences“]. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070001> (access March 26, 2024).

2. Dergacheva I.N. Evolyutsiya ponyatiya "kul'tura": ot istokov k vozrozhdeniyu [Evolution of the concept of "culture": from origins to revival]. *Omskiy nauchnyy vestnik*. 2004. № 1 (26). Pp. 160–165.
3. Biryukova Ye.A. O znachenii ponyatiya "kul'tura" [On the meaning of the concept of "culture"]. *Aktual'nyye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2016. № 12–4. Pp. 131–134.
4. Ozhegov S.I. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 100 000 slov, terminov i vyrazheniy. Pod obshch. red. L.I. Skvortsova. 28-e izd., pererab. [Explanatory Dictionary of the Russian Language: 100,000 words, terms and expressions. Under general ed. L.I. Skvortsov. 28th ed., revised]. Mosvow: Mir i obrazovaniye Publ., 2018. 1375 p.
5. Slastënin V.A. i dr. Psikhologiya i pedagogika: uchebnik dlya vuzov [Psychology and pedagogy: a textbook for universities]. Mosvow: Yurayt Publ., 2023. 541 p.
6. D'yui Dzh. Demokratiya i obrazovaniye [Democracy and Education]. Mosvow: Pedagogy-press Publ., 2000. 384 p.
7. D'yui Dzh., D'yui E. Shkoly budushchego [Schools of the future]. *Narodnoye obrazovaniye*. 2000. № 8. Pp. 239–269.
8. D'yui Dzh. Obshchestvo i ego problemy. Per. s angl. I.I. Myurberg, A.B. Tolstova, E.N. Kosilovoy [Society and its problems. Trans. from English I.I. Murberg, A.B. Tolstova, E.N. Kosilova]. Mosvow: Idea-Press Publ., 2002. 159 p.
9. Shomurodov B.B. Pedagogicheskaya kul'tura kak sotsial'nyy fenomen [Pedagogical culture as a social phenomenon]. *Vestnik MGUKI*. 2009. № 1. Pp. 116–121.
10. Lazarev V.S. O nauchnykh osnovakh podgotovki budushchikh pedagogov k proyektnoy deyatel'nosti [On the scientific foundations of preparing future teachers for project activities]. *Pedagogika*. 2023. № 10. Pp. 5–17.
11. Misharina M.M. Metod proyektov Dzh. D'yui [Project method by J. Dewey]. *Voprosy obrazovaniya: istoriya, teoriya, praktika: Sbornik nauchnykh statey. V 2 ch. / nauch. red. M.A. D'yachkova, otv. red. O.N. Tomyuk*. Ekaterinburg: UrGPU Publ., 2016. Part 1. Pp. 52–56.
12. Moskvina O.N. Spetsial'nosti budushchego. Uchitel' lyuboznatel'nosti [Specialties of the future. Teacher of curiosity]. *Vestnik TOGIRRO*. 2021. № 2 (47). Pp. 37–38.
13. Rogachëva E.Yu. Vklad Dzhona D'yui v osmysleniye kontseptsii novogo uchitelya i ego professional'noy podgotovki [John Dewey's contribution to understanding the concept of a new teacher and his professional training]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019. № 1 (134). Pp. 12–17.
14. Rogachova Ye.Yu. Progressivizm Dzhona D'yui v pedagogicheskom diskurse Rossii nakanune i posle revolyutsii 1917 goda kak instrument modernizatsii obrazovaniya [Progressivism of John Dewey in the pedagogical discourse of Russia on the eve and after the revolution of 1917 as a tool for modernizing education]. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. 2017. № 2 (42). Pp. 67–77.
15. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii «Razvitiye obrazovaniya». Strategicheskiye priority v sfere realizatsii gosudarstvennoy programmy Rossiyskoy Federatsii "Razvitiye obrazovaniya" do 2030 goda (v red. Postanovleniya Pravitel'stva RF ot 07.10.2021 № 1701) [State program of the Russian Federation "Development of Education". Strategic priorities in the implementation of the state program of the Russian Federation "Development of Education" until 2030 (as amended by Decree of the Government of the Russian Federation dated October 7, 2021 № 1701). 150 p. <https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/> (accessed February 28, 2024).
16. Rasporyazheniye Pravitel'stva RF ot 24 iyunya 2022 g. № 1688-r "O Kontseptsii podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 g." [Order of the Government of the Russian Federation of June 24, 2022 № 1688 "On the Concept of training teaching staff for the education system for the period until 2030"]. 18 p. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (accessed February 27, 2024).
17. Valeyeva L.A. Didakticheskaya sistema Dzhona D'yui: stanovleniye i realizatsiya v pedagogicheskoy praktike: monografiya [John Dewey's didactic system: formation and implementation in pedagogical practice. Monograph]. Kazan: TGTPU Publ., 2008. 134 p.

18. *Krasushkina A.V.* Obrazovaniye budushchego: k 160-letiyu so dnya rozhdeniya Dzhona D'yui [Education of the future: to the 160th anniversary of the birth of John Dewey]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019. № 6. Pp. 181–189.
19. Teacher guide “Using Project-Based Learning to Develop Students’ Key Competences”. European policy network on Key Competences in School Education, 2014. http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=d2e33016-9c19-4901-aa00-5d25c5d734f2&groupId=11028 (accessed April 04, 2024).
20. *Khutorskoy A.V.* Shkola Dzh. D'yui i didaktika progressivistov [The school of J. Dewey and the didactics of the progressives]. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*. 2015. № 2. Pp. 1–10. <http://eidosinstitute.ru/journal/2015/200/> (accessed April 6, 2024).
21. *Panov V., Plaksina I., Ivlev V.* Psycho-didactic Conditions for the Agency Development in the Educational and Professional Activities of Students. *2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Ecological Studies (CESSES 2019)*. Atlantis Press: Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Vol. 356. Pp. 457–463.
22. *Kochemasova L.A.* Ideynnye konstrukty pedagogicheskogo soprovozhdeniya uchitelya budushchego v kul'turno-prosvetitel'skoy deyatel'nosti [Ideological constructs of pedagogical support for future teachers in cultural and educational activities]. *Sovremennaya biblioteka: poisk novykh vozmozhnostey: sbornik trudov mezhvuz. nauch.-prakt. konf.* Orenburg, 2023. Pp. 31–38. <http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/14880> (accessed April 7, 2024).
23. Postizheniye pedagogicheskoy real'nosti proshlogo i nastoyashchego v pervoy chetverti XXI veka: monografiya. E.N. Astaf'yeva, N.B. Barannikova, G.B. Kornetov, A.A. Lubskiy; pod red. G.B. Kornetova [Comprehension of the pedagogical reality of the past and present in the first quarter of the 21st century. Monograph. E.N. Astafieva, N.B. Barannikova, G.B. Kornetov, A.A. Lubsky; edited by G.B. Kornetova]. Ministerstvo obrazovaniya Moskovskoy oblasti, Akademiya sotsial'nogo upravleniya, 2023. 190 p.
24. *Farrow J.M., Schneider K.S., Samudra P.* Exploring relationships between professional development and teachers’ enactments of project-based learning. *Education Sciences*. 2022. Vol. 12. No. 4. Pp. 282–286.

Информация об авторе

Любовь Александровна Кочемасова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и социология», Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. E-mail: lkochem@mail.ru

Information about the author

Lyubov' A. Kochemasova, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Pedagogy and Sociology Department, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. E-mail: lkochem@mail.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПОНЯТИЙНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© И.А. Пушкарева

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России
Российская Федерация, 654066, Кемеровская область – Кузбасс,
г. Новокузнецк, пр. Октябрьский, 49

Поступила в редакцию 10.03.2024

Окончательный вариант 16.05.2024

■ Для цитирования: Пушкарева И.А. Функционально-понятийный подход в формировании коммуникативной компетенции студентов юридических специальностей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 2. С. 33–48. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.3>

Аннотация. Обсуждается формирование коммуникативной компетенции студентов юридических специальностей на практических занятиях по иностранному языку с использованием функционально-понятийного подхода. Автором выявлены ведущие направления высшего юридического образования и определены основные потребности студентов юридических специальностей с целью совершенствования их профессиональной подготовки и отбора актуального содержания дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции». Уделяется внимание отличительным чертам функционально-понятийного подхода в обучении иностранному языку и обосновывается эффективность его использования для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере. Разработанная структурно-функциональная модель формирования коммуникативной компетенции успешно апробирована в рамках изучаемой дисциплины. Контроль пройденной темы в виде поэтапной организации и проведения ролевой игры показал высокую степень усвоения обучающимися учебного материала и способность его практического применения, что подтверждает эффективность использования функционально-понятийного подхода в процессе формирования коммуникативной компетенции студентов юридических специальностей.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессионально ориентированное обучение, функционально-понятийный подход, формирование коммуникативной компетенции, структурно-функциональная модель обучения, коммуникативная ситуация, ролевая игра.

Благодарности: Авторы статьи выражают благодарность членам экспертного совета ФКОУ ВО «Кузбасский институт ФСИН России» (г. Новокузнецк) и анонимным рецензентам данной статьи за проделанную работу.

FUNCTIONAL AND CONCEPTUAL APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF LAW STUDENTS

© I.A. Pushkareva

Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia
49, Oktyabrsky Ave., Novokuznetsk, Kemerovo Region – Kuzbass,
654066, Russian Federation

Original article submitted 10.03.2024

Revision submitted 06.05.2024

■ For citation: Pushkareva I.A. Functional and conceptual approach in the development of communicative competence of law students. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(2):33–48. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.3>

Abstract. The paper discusses the formation of communicative competence of law students in practical classes in a foreign language using a functional and conceptual approach. The author identifies the leading principals of higher legal education and identifies the basic needs of law students in order to improve their professional training and select the relevant content of the discipline «Foreign language in the field of jurisprudence». Distinctive features of the functional and conceptual approach in teaching a foreign language and the effectiveness of its use for the formation of foreign language communicative competence in the professional field are taken into account. The developed structural and functional model of the formation of communicative competence has been successfully tested within the framework of the studied discipline. The control of the studied topic in the form of a step-by-step organization and role-playing game showed a high degree of assimilation of educational material by students and the ability to apply it in practice, which confirms the effectiveness of using a functional and conceptual approach in the process of forming the communicative competence of students of legal specialties.

Keywords: professional activity, professionally oriented training, functional and conceptual approach, formation of communicative competence, structural and functional model of learning, communicative situation, role play.

Acknowledgements to the members of the expert council of the Kuzbass Institute of the Federal Penal Service of Russia (Novokuznetsk) as well as to anonymous reviewer of this article for the work done.

Введение

Значительный рост интереса к изучению иностранных языков в неязыковых вузах обусловлен тем, что иноязычное общение в современных условиях становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в сфере высшего образования, так как способствует социальному и профессиональному становлению обучающихся, где социальный аспект предшествует профессиональному и определяет его.

Сегодня изучение иностранного языка в неязыковом вузе направлено на формирование коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности специалиста той или иной области знания. Так, Д.Ч. Салихова рассматривает понятие профессиональной деятельности через его унифицированные и дифференцирующие признаки и выделяет наличие профессионального образования, специальных знаний, практических навыков и умений как необходимый критерий ее выполнения [1].

Коммуникативная компетенция юриста обусловлена происходящими изменениями в правовой сфере общества, профессиональной направленностью деятельности юриста, а также его социально-психологической, профессиональной и информационной компетенциями, обуславливающими его готовность к эффективной профессиональной коммуникации и сотрудничеству с целью информационного взаимодействия [2].

Исходя из этого в нашей работе предпринята попытка выявить ведущие направления высшего юридического образования и определить содержание обучения студентов юридических специальностей с целью совершенствования их профессиональной подготовки и обеспечения ее соответствия требованиям современного общества.

Так как иноязычная коммуникативная компетенция юриста сегодня является значимой составляющей его профессиональной деятельности, мы попытаемся определить и обосновать эффективность функционально-понятийного подхода в процессе ее формирования на практических занятиях по иностранному языку посредством создания и апробирования поэтапной структурно-функциональной модели обучения.

Обзор литературы

Поиск эффективных методов и подходов к обучению иностранному языку привел исследователей к рассмотрению и активному использованию достижений лингвистической науки, а именно функциональной лингвистики. Являясь наукой о языке в действии, функциональная лингвистика представляет собой перспективное направление, так как исследует язык «в его взаимодействии и связях со средой», в которой он функционирует, и учитывает то, что он «имеет методологические корни» в ряде других научных дисциплин [3].

Возникшая в конце XIX – начале XX веков, функциональная лингвистика нашла свое развитие в научных работах зарубежных и отечественных ученых-лингвистов Э. Бенвениста, И.А. Бодуэна де Куртенэ, В.В. Виноградова, О. Есперсена, Л.В. Щербы и др.

Основными аспектами ее рассмотрения стали понятия субъекта коммуникации, коммуникативной ситуации, «ситуативной и социальной адаптации языковых единиц относительно среды и языковой личности» и многие другие [3].

Исследование функциональности продолжает А.В. Бондарко, развивая направление функциональной грамматики, в основе которой лежит системно-интегрирующий принцип. Автор рассматривает функционально-семантическое поле как систему, объединяющую средства разных уровней на основе общности их функций, исследует функционирование в тексте и речи моделей функционально-семантических полей и моделирует речевую деятельность [4].

На современном этапе объектом анализа функциональной лингвистики выступает коммуникативная деятельность с учетом когнитивных и психологических процессов, механизмов и стратегий, влияющих на эффективность коммуникативного взаимодействия.

В своем исследовании мы остановимся на рассмотрении возможности использования функционально-понятийного подхода в обучении студентов юридических специальностей практическому владению иностранным языком в реальном межличностном и профессиональном общении. Данный подход предусматривает усвоение обучающимися системы понятий, формирующих основу и связи профессионального знания, и языковых аспектов, позволяющих выразить эти связи языковыми средствами.

Другими словами, функционально-понятийный подход предусматривает рассмотрение семантики и структуры языковых явлений, их взаимодействие и роли в коммуникативном акте, акцентируя внимание на назначении языковой единицы, что и составляет основное отличие рассматриваемого подхода от всех остальных [5]. Таким образом, он будет максимально эффективно способствовать формированию коммуникативной компетенции с целью осуществления межличностного и профессионального взаимодействия как основной цели освоения дисциплины (модуля) «Иностранный язык в сфере юриспруденции».

Анализ научной литературы позволил выделить основные направления развития функционально-понятийного подхода. Так, интересы исследователей затронули суть и содержание функционально-понятийного подхода, его возможности при обучении диалогическому общению на основе разработки механизмов, учет содержания общения и коммуникативных потребностей обучающихся (Т.И. Бутакова); эффективность его использования в профессионально ориентированном обучении (С.Ф. Шатилов, Л.И. Агафонова) и особенности реализации функционально-понятийного подхода на коммуникативной основе (Е.А. Локтюшина).

Ряд исследователей провели параллель между функционально-понятийным подходом и обучением иностранному языку для профессионального общения (English for Specific Purposes), рассматриваемым как подход к обучению языку, в котором все вопросы относительно содержания и метода основаны на целях обучения конкретных обучающихся [6–8].

В основу этого определения легли выводы П. Стревенса, который, изучая данный подход, отделял его, однако, от обучения общему английскому языку [9].

Исследование обучения иностранному языку для профессионального общения продолжает и Т. Дадли-Эванс, выделяя его абсолютные и переменные характеристики [10].

Анализ зарубежных изданий, посвященных обучению иностранному языку для профессионального общения (The Lawyer's English Language Coursebook; International Legal English. A course for classroom or self-study use; Professional

English In Use), выявил их соответствие следующим абсолютным характеристикам, которым отвечает и функционально-понятийный подход. Так, обучение иностранному языку для профессионального общения нацелено на удовлетворение конкретных потребностей учащихся, основано на базовой методологии изучаемой дисциплины и ориентировано на язык, соответствующий профессиональной деятельности с точки зрения лексического и грамматического направления, особенностей дискурса и жанра [10].

Наличие взаимосвязи с конкретными профессиональными дисциплинами, разработка данного подхода для взрослых обучающихся либо на уровне высшего образования, наличие базовых языковых знаний соответствуют выделенным переменным характеристикам [10].

Безусловно, эти два подхода имеют общие целевые установки, методологию и аудиторию обучающихся, однако если функционально-понятийный подход делает акцент на коммуникацию с точки зрения культуры языка, семантики и динамичности общения, то English for Specific Purposes основное внимание уделяет текстовому материалу, который рассматривается в качестве мотивирующего фактора для обучающихся [11].

Необходимость преподавания иностранного языка в соответствии с целями обучения студентов конкретных специальностей или направлений подготовки и с учетом содержания общения, коммуникативных потребностей обучающихся и индивидуальных принципов обучения поддерживают и другие исследователи, что обуславливает интерес к определению эффективности использования функционально-понятийного подхода в процессе формирования коммуникативной компетенции в профессиональном общении юристов [12].

Материалы и методы

В данной работе нами предпринята попытка разработать, обосновать и апробировать структурно-функциональную модель развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих юристов в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. В основу разработки модели положен функционально-понятийный подход, рассматривающий коммуникативность через признаки системности, функциональности и семантической языковых средств.

Процесс формирования коммуникативной компетенции студентов юридических специальностей представляет собой последовательное приобретение системы знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления профессиональной коммуникативной деятельности. Так, сформированная коммуникативная компетентность предполагает:

- знания обучающимися профессиональной лексики, содержания коммуникативной ситуации на основании изученных профессиональных тем и процессуального аспекта речевого взаимодействия;
- умения организовать деловое, ролевое или дискуссионное общение в профессиональной сфере с учетом межкультурных различий;
- владение системой организации лексических и грамматических средств в процессе коммуникации [13].

Таким образом, основными используемыми методами являются: анализ научно-педагогической литературы, сравнительно-сопоставительный метод, структурно-функциональное моделирование. Эмпирические методы включают

апробирование структурно-функциональной модели на практических занятиях по иностранному языку, педагогическое наблюдение, анализ и обобщение полученных результатов.

Результаты исследования

Данное исследование включает следующие структурные компоненты:

- выявление ведущих направлений высшего юридического образования с целью совершенствования профессиональной подготовки студентов юридических специальностей;
- определение основных потребностей студентов-юристов с целью отбора актуального содержания дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции»;
- определение сути, содержания и отличительных черт функционально-понятийного подхода и обоснование эффективности его использования для обучения студентов иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере;
- разработка структурно-функциональной модели формирования коммуникативной компетенции студентов юридических специальностей.

С целью совершенствования профессионально ориентированного обучения студентов юридических специальностей мы попытаемся рассмотреть состояние высшего юридического образования и выявить его актуальные направления в современном обществе.

Существующая тенденция к усложнению и расширению производственной сферы общения не обошла стороной и юридические науки. Соответствие профессиональной подготовки будущих юристов современным вызовам общества диктует, на наш взгляд, необходимость определения основных направлений развития высшего юридического образования. Так, А.А. Васильев среди его современных тенденций выделяет «переход от концепции образования в качестве духовного блага к идее образования как услуги», необходимость учета вузами национального характера высшего юридического образования в России, а также подготовки кадрового состава правового государства на основе специфики и направления профессиональной деятельности юристов [14, с. 6].

Идею учета национального характера и особенности российского общества поддерживает и Р.К. Русинов, предлагая опираться на положительные достижения отечественного юридического образования – как прошлого, так и настоящего, а также принимать в расчет общие тенденции развития высшего образования [15].

Однако основной тенденцией юридического образования сегодня является стремление соответствовать требованиям, предъявляемым к профессионалам правовой сферы деятельности. В связи с этим необходимо формировать динамичную систему высшего образования, оперативно реагирующую на изменения в обществе и адаптирующуюся к вызовам и потребностям современного социума. В первую очередь это относится к определению содержания учебного курса, отбору материала, его критическому осмыслению и учету профессиональной специфики.

Отсутствие единых критериев и подходов к содержательному наполнению юридического образования диктует его отбор с учетом конкретной

специализации юристов. Согласно А.А. Васильеву, в условиях активно меняющегося законодательства и правоприменительной практики необходимо строить образовательный процесс на общих закономерностях, рассмотрении «универсальных вопросов общего и отраслевого характера», способствующих лучшей адаптации специалистов в той или иной правовой сфере [14, с. 7].

На основе изученных материалов, текущих тенденций и рекомендаций исследователей нами были определены основные познавательные и коммуникативные потребности студентов юридических специальностей, положенные в основу формирования содержания учебной дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция».

Формирование содержания дисциплины осуществлялось на основе необходимости получения знаний основных тенденций российской и зарубежных правовых систем на современном этапе развития; «приоритетных направлений правоприменительной и правотворческой деятельности, обеспечения выполнения законности и правопорядка»; знаний положений, принципов и норм в области гражданского и уголовного права; законодательной базы и новых нормативно-правовых актов; основ речевой коммуникации и этических норм в профессиональной деятельности юриста и т. д. [16]. Учет вышеперечисленных потребностей приближает содержание курса обучения иностранному языку к практическим нуждам обучающихся.

Коммуникативно ориентированный и профессионально направленный характер дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» обуславливает необходимость формирования обучающегося как языковой и профессиональной личности. Развитая языковая личность предполагает владение всеми видами речевой деятельности и способность примерять разные коммуникативные роли в межличностной и профессиональной коммуникации, где она реализует свои коммуникативные потребности в установлении контакта, передаче и получении информации или воздействии на собеседника. С другой стороны, профессиональное становление личности происходит в процессе использования иностранного языка для приобретения специальных знаний в профессиональной деятельности обучающегося.

Процесс формирования коммуникативной компетенции обучающихся требует усвоения лексического материала в виде ключевых профессиональных понятий и терминов, раскрывающих основное содержание изученных тем, и развития умений его функционального использования с целью обмена профессиональной информацией в процессе решения задач, единых для субъектов коммуникации. Достижению этой цели будет способствовать, на наш взгляд, использование функционально-понятийного подхода, который подразумевает широкое применение коммуникативно-познавательных, ситуативных речевых упражнений в виде делового разговора, беседы, дискуссии, публичной речи, предусматривающих решение коммуникативных задач в естественных ситуациях общения с ориентацией преимущественно на значение и на содержание высказывания.

Формирование коммуникативной компетенции начинается с лингвистического компонента, а именно с обучения языку специальности – терминологии как системы, соотнесенной с определенной профессиональной сферой и образующей связи на разных уровнях: понятийном, лексико-семантическом, словообразовательном и грамматическом.

Согласно Н.И. Жинкину, лексика является «главной действующей силой, несущей смысловые содержательные связи», а в ситуации наложения слова или словосочетания на грамматику предложения каждое из них становится осмысленным [17].

Итак, термин, выраженный словом или словосочетанием, обозначает понятие профессиональной области, содержание которого раскрывается во взаимосвязи его компонентов: понятия, значения и смысла. Профессиональная терминология на преддискурсивном уровне представляет собой язык, закрепляющий и выражающий знания в определенной области, а как элемент дискурсивного уровня транслирует информационное содержание правовой системы современного общества, объединяя, таким образом, систему языка и понятийную систему права. Высокая информативность термина обуславливает его коммуникативную, прагматическую, обучающую и классифицирующую функции, раскрывающиеся в профессиональной коммуникации, которая и является средой его функционирования.

Коммуникативная функция термина реализуется в коммуникативных ситуациях, связанных с практической деятельностью будущих юристов, а также с учебной коммуникацией, способствующей активизации познавательной деятельности обучающихся. Так, в профессиональной деятельности юристов высокой частотностью характеризуются следующие коммуникативные ситуации: обмен информацией на основе изучения нормативно-правовых документов, отчетов и статистики, связанной с профессиональными вопросами, оказание информационно-правовой помощи клиентам, разъяснения положений законодательства гражданским лицам, консультирование в составлении юридических документов, участие в судебных прениях и т. д.

К учебным коммуникативным ситуациям можно отнести процесс работы с разными информационными источниками с целью отбора и преобразования информации и перевода ее в профессиональное знание. Однако отсутствие у студентов сформированных навыков чтения с использованием различных стратегий будет негативно сказываться на их самостоятельной работе с текстовой информацией, вызывая трудности в определении основного и второстепенного, в ее анализе и переработке.

Не менее важной функцией термина, обуславливающей эффективность коммуникации, является прагматическая функция, основанная на возможности выбора говорящим необходимого термина с учетом его установки (передача информации, убеждение или пропаганда в ее истинности, воздействие на собеседника или побуждение его к действию) для достижения той или иной цели профессиональной коммуникации.

В этой связи при обучении юридической терминологии необходимо заострять внимание обучающихся на дефинитивности термина, раскрывающего содержание закреплённого им понятия, словообразовательных возможностях термина, его эмоционально-экспрессивных и оценочных компонентах.

Возникающие у обучающихся сложности в построении собственных высказываний и их аргументации также обусловлены недостаточным владением приемами активного слушания, связанными с языковой догадкой на основе логических операций, компрессией, перефразированием, использованием синонимов и дефиниций. Несформированность данных умений объясняется,

на наш взгляд, их недостаточной отработкой в условно-речевых и речевых упражнениях на предыдущей ступени обучения.

Важно уделять внимание классификации понятий, выделяя их общие и отличительные черты по отношению к другим понятиям. Не менее важно сделать акцент на возможной многозначности термина, фиксирующего различные стороны понятия, на разной степени его полноты и изменении значения термина в процессе его развития, основанном на развитии человеческого познания, что свидетельствует об изучении терминологии как динамичной системы.

Обучающая функция термина в профессиональной коммуникации может реализовываться посредством повторения одних и тех же терминов для обозначения понятий, явлений, действий и процедур правовой области в высказываниях специалиста, направленных на их закрепление в сознании обывателя с целью повышения его правовой грамотности, структурирования его речи и формирования правопослушного поведения.

Классифицирующая функция терминов проявляется в выражении конкретными понятиями определенной области знания, где термины «структурируют и актуализируют предметные связи», выступая основанием для их классификации. Классифицирующая функция подтверждает системность как признак термина, «когда по форме термина можно установить его место в классификации» и наоборот [18, с. 209].

Дискурсивный компонент коммуникативной компетенции требует умений обучающихся строить логически связанные речевые высказывания, используя изученную профессиональную лексику и грамматические средства, адекватно содержанию и жанровым особенностям коммуникативной ситуации для реализации коммуникативного намерения. Включение в процесс обучения иностранному языку рецептивно-аналитических, репродуктивных, продуктивных и условно-речевых упражнений, безусловно, будет способствовать развитию дискурсивного компонента. Обучение монологической речи на основе текста или ситуации может осуществляться посредством образца, представленного в письменной форме, или видео- и аудиозаписи с фразового до текстового уровня. На этом этапе студенты развивают умения представлять и отстаивать свою позицию, расширяя высказывания путем аргументации, функционально употреблять юридическую лексику с учетом логико-синтаксических схем в профессиональных ситуациях общения.

Использование функционально-понятийного подхода в процессе обучения диалогической речи студентов неязыкового вуза требует переноса акцента с диалога-образца и пошагового составления диалога на обучение диалогической речи через создание ситуаций общения. Данный подход требует учета коммуникативных задач, условий общения, межличностных особенностей участников коммуникации и типов их ролевого взаимодействия, что обеспечивает функциональность языка, спонтанность речи студентов и развитие психологической готовности к иноязычному ситуативному общению.

Формирование коммуникативной компетенции основано на знаниях аспектов делового общения: основных функций коммуникации, функциональных типов высказываний, формул речевого этикета, особенностей профессиональной культуры и стереотипов поведения носителей языка. Организация практической иноязычной коммуникации на занятиях по иностранному языку способствует

развитию умений запросить и представить информацию, выразить отношение к услышанному, установить и поддерживать контакт с собеседником. Не менее важно формировать навыки эмпатии и владения рефлексивной коммуникацией, основанной на умениях активного слушания. Умения обучающихся слушать и слышать, проверяя степень своего понимания и понимания собеседника с помощью переспроса или запроса в виде прямых или уточняющих вопросов, умения снимать трудности в понимании путем перефразирования, комментариев или использования в речи определений специальных терминов составляют основу активного слушания и ведут к эффективности коммуникации [19].

Использование функционально-понятийного подхода в процессе обучения иностранному языку предусматривает моделирование ситуаций профессионального общения, в которых студентам предоставляется максимальная иноязычная активность, способствующая формированию их коммуникативной компетенции и лучшему усвоению учебного материала.

Так, в нашем исследовании мы попытались создать структурно-функциональную модель обучения, пошаговая реализация которой будет способствовать эффективному формированию коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности будущих юристов и апробировать ее на основе смоделированной ситуации профессионального общения.

Первый этап данной модели предусматривает отбор и организацию языкового материала с учетом потребностей обучающихся, что основывается на выявлении коммуникативных ситуаций, характерных для профессионального общения юристов и обуславливающих характер их профессиональной деятельности. На данном этапе преподавателю предстоит определить содержание и объем знаний, умений и навыков, необходимых студентам юридических специальностей для возможности ведения иноязычной деловой коммуникации и решения профессиональных задач.

Следующий этап определяем цель – смоделировать систему профессиональных взаимоотношений между участниками коммуникации, активизирующую их речевую деятельность и требующую умений оперировать лексико-грамматическими средствами и профессиональными знаниями с целью решения заданной коммуникативной ситуации.

На третьем этапе необходимо определить наиболее эффективные методические подходы и педагогические принципы, позволяющие мотивировать обучающихся к осуществлению коммуникативной деятельности с целью удовлетворения своих профессиональных потребностей и достижения поставленной цели.

Применение функционально-понятийного подхода предусматривает совместное использование таких педагогических принципов, как принцип ситуативно-тематической организации процесса обучения, принцип профессиональной направленности и коммуникативного взаимодействия, принцип обучения в сотрудничестве, принцип учета культурных, национальных особенностей и принцип реализации межпредметных связей, ведущих к формированию коммуникативной компетенции и углублению профессиональных знаний обучающихся.

Дисциплина «Иностранный язык в сфере юриспруденции» в неязыковом вузе реализуется на первом курсе обучения, и студенты сталкиваются с трудностями при реализации межпредметных связей, так как иностранный язык в этом случае является пререквизитом к изучению большинства юридических

дисциплин. Однако, на наш взгляд, отсутствие у обучающихся специальных знаний в сфере их деятельности будет компенсировано за счет направленности обучения на их познавательные и профессиональные интересы, использования аутентичных материалов с целью повышения их мотивации к изучению иностранного языка и получения новых социокультурных и профессиональных знаний.

Таким образом, обозначенные образовательные технологии, подходы и принципы повышают коммуникативную мотивацию обучающихся, определяют целенаправленность общения и помогают выстраивать взаимоотношения между его участниками, что создает необходимые условия для развития их личности посредством коммуникации.

Четвертый, содержательно-процессуальный этап описывает процесс решения поставленной коммуникативной задачи. На этом этапе развиваются умения оперировать лексическим и грамматическим материалом для построения логических, аргументированных высказываний с учетом стратегии развития коммуникативного акта. Согласно функционально-понятийному подходу грамматические явления изучаются и усваиваются обучающимися не как «формы» и «структуры», а как средства выражения определенных мыслей, отношений и намерений, т. е. с точки зрения их коммуникативных возможностей.

И, наконец, последним этапом структурно-функциональной модели формирования коммуникативной компетенции является осуществление обучающимися рефлексии в кооперативном, социальном, лингвистическом и профессиональном аспектах, обуславливающих совместную коммуникативную деятельность. Способность определить степень успешности состоявшихся коммуникативных отношений, их соответствие заданной коммуникативной ситуации и полноту раскрытия ее содержания характеризует обучающегося как высокоразвитую личность, готовую к самопознанию и дальнейшему самосовершенствованию.

С целью обоснования эффективности использования функционально-понятийного подхода в процессе формирования коммуникативной компетенции студентов юридических специальностей мы предприняли попытку апробировать разработанную модель на практических занятиях по иностранному языку в рамках изучения правовой системы Англии.

Использование на занятиях деловых и ролевых игр, речевых и ситуативных упражнений, реальных коммуникативных ситуаций профессионального общения, составляющих суть функционально-понятийного подхода, непосредственно направлено на развитие практических навыков коммуникативной компетенции.

Апробация разработанной модели формирования коммуникативной компетенции проводилась на основе коммуникативной ситуации, характерной для профессиональной деятельности юристов, – организация и представление судебного процесса “The British Civil Law Process”. Выбор коммуникативной ситуации учитывает профессиональный интерес и специализацию обучающихся, отвечает критериям аутентичности и актуальности, способствует положительной мотивации учения и обеспечивает познавательный эффект.

Данная коммуникативная ситуация предполагала присутствие следующих участников: судьи (judge), судебного секретаря (clerk attending to the judge), истца (plaintiff), ответчика (defendant), свидетелей по делу (witnesses). Источником информации, формирующим основу ролевой игры, являлась газетная статья “A marriage made in hell” [20, с. 118].

В процессе подготовки и проведения ролевой игры были реализованы межпредметные связи дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» с такими профессиональными дисциплинами, как «Гражданское право», «Гражданский процесс», «Риторика для юриста», «Профессиональная этика», где связь практики обучения иностранному языку с содержанием указанных дисциплин способствовала приобретению обучающимися более глубоких профессиональных знаний.

Ролевая игра как совместная коммуникативная деятельность протекала в системах «преподаватель – обучающиеся» на подготовительном этапе к организации ролевой игры и «обучающиеся – обучающиеся» непосредственно в процессе ее организации. Данные виды взаимодействия способствовали формированию коммуникативной компетенции обучающихся в результате обмена информацией и совместной деятельности участников.

При получении возможности свободного выражения мыслей в профессиональной коммуникативной ситуации обучающиеся, накопившие достаточный пласт профессиональной лексики, как правило, испытывают сложности в ее функциональном использовании. Они сталкиваются с недостатком лексических средств общего значения, отсутствием знаний вводных диалогических структур и речевых клише, средств функциональной грамматики для построения связанных высказываний или недостаточным знанием содержания изученной темы, что препятствует построению ими развернутого высказывания.

В целях предупреждения возникновения трудностей у обучающихся в подготовительный этап было включено изучение:

- специальной лексики по изучаемой теме (case, trial, to give evidence, establish the offence, witness, to call witnesses, to question, accused, to consider verdict, convicted, plead guilty etc);
- стандартных выражений и устоявшихся фраз в виде команд, используемых в суде и необходимых для успешного решения конкретной коммуникативной задачи: State your full name for the record; Call your next witness; Please remain standing; Please resume your seat; Will the defendant please rise etc.; запросов о предоставлении информации: Have you received a copy of the complaint?; Is that your testimony?; Could you briefly describe ... ?; Do you wish to say anything before sentence is imposed? etc.; заявлений: I call your attention to (the incident, etc.); The Court finds...; The defendant is guilty as charged in the incident, etc.;
- порядка проведения судебного заседания: Opening statement, Presenting the Plaintiff's Evidence, the Testimony of Witnesses, Presenting the Defense's Evidence, Closing Arguments, imposing a verdict [21].

Грамматический материал газетной статьи изучался в функциональном аспекте коммуникативной ситуации с учетом лексических и синтаксических связей и включал прошедшее простое время (Past Simple), прямую и косвенную речь (Direct and Reported speech), приказы, утверждения, вопросы (Reported commands, statements and questions), модальные глаголы в косвенной речи (modal verbs) и правила согласования времен (Sequence of tenses).

После ознакомления с текстовым материалом газетной статьи обучающимся были предложены следующие упражнения: соотнести реплики, представленные в прямой речи, с нужным участником судебного процесса; выбрать из

списка предложения, выражающие команды и просьбы, и проанализировать способы их передачи в тексте, определить использованные для этого глаголы; найти в тексте газетной статьи предложения с глаголом “asked” и определить, являются ли они косвенным вопросом или просьбой; отыскать в тексте глаголы, вводящие прямую и косвенную речь.

Процесс подготовки к организации и представлению ролевой игры предполагал помимо чтения газетной статьи и практику аудирования в виде прослушивания аудиозаписи полицейского допроса двух свидетелей по делу.

Исходя из опыта работы можно утверждать, что наиболее распространенные сложности профессиональной коммуникации у студентов связаны с непониманием речи собеседника из-за несформированных навыков аудирования. Таким образом, прослушанная аудиозапись представляла собой образец, опора на который способствовала адекватному использованию лексико-грамматического материала для построения собственного высказывания.

Взаимодействие обучающихся в процессе организации и представления ролевой игры включало моделирование этапов судебного процесса и распределение полученного материала по ролям.

Несмотря на то, что коллективное взаимодействие может вызвать трудности в связи с разным уровнем языковой подготовки обучающихся, разной скоростью их мыслительных процессов, сложностью установления и налаживания личного контакта с собеседниками, осуществлением психологического взаимодействия, оно носит двусторонний характер. С одной стороны, данные факторы, безусловно, замедляют процесс формирования коммуникативной компетентности, а с другой стороны, являются вызовом для студентов к их преодолению.

Таким образом, в процессе ролевой игры были созданы условия для развития способности обучающихся к практическому использованию языкового и грамматического материала, выстраиванию профессиональной коммуникации, а также для формирования навыков логического построения суждений, ведения полемики и аргументации своей позиции в публичной речи.

Обсуждение и заключение

Отбор актуального содержания обучения с учетом выявленных векторов развития высшего юридического образования и профессиональных потребностей обучающихся будет способствовать повышению качества образования студентов юридических специальностей и модернизации высшего образования в целом.

Рассмотрение коммуникативной компетенции юриста как значимого аспекта его профессиональной деятельности привело к поиску наиболее эффективных путей для ее формирования. Определение в данном исследовании сути и содержания функционально-понятийного подхода, обоснование его эффективности в формировании коммуникативной компетенции и разработка структурно-функциональной модели обучения определили научную новизну работы.

Выявление характерных черт функционально-понятийного подхода в обучении иностранному языку, а также поэтапное рассмотрение организации и проведения ролевой игры как формы контроля развития коммуникативной компетенции обучающихся не только обогащают теоретические основы методики преподавания иностранных языков, но и являются универсальными в методике преподавания других дисциплин, в том числе и профессиональных.

Контроль пройденной темы в форме проведения ролевой игры показал высокую степень усвоения студентами учебного материала: овладение языковыми, профессиональными, социологическими и культурологическими знаниями и способностью их практического применения в ситуации профессиональной коммуникации, что подтверждает готовность обучающихся к эффективному профессиональному общению и деловому сотрудничеству.

Эффективность формирования коммуникативной компетенции на основе функционально-понятийного подхода обусловлена системной реализацией разработанной модели обучения, включающей отбор и организацию лексико-грамматического материала, целеполагание, подбор взаимодополняющих подходов, технологий, форм и методов обучения и рефлексию обучающимися совместной и собственной коммуникативной деятельности.

Таким образом, разработанная структурно-функциональная модель доказала свою результативность, что обуславливает ее практическую значимость и возможность применения в процессе формирования коммуникативной иноязычной компетенции.

Список литературы

1. Салихова Д.Ч. К вопросу о понятии профессиональной деятельности как основном признаке оценочной деятельности // Актуальные проблемы экономики и права. – 2015. – № 3. – С. 150–154.
2. Жуков Д.Д., Абдалиева Л.В. Сущностная характеристика феномена «коммуникативная компетентность юриста» // Вестник ТГУ. – 2009. – Вып. 12 (80). – С. 178–182.
3. Левицкий А.Э. Функциональный подход в современной лингвистике // Studia Linguistica. – Вып. 4/2010 [Электронный ресурс]. – URL: <https://studylib.ru/download/2526492> (дата обращения: 11.02.2024).
4. Бондарко А.В. Основы функциональной грамматики: языковая интерпретация и идеи времени. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999. – 257 с.
5. Скрипникова Т.И. Методика формирования языковой компетенции на иностранном языке: Учеб. пособие для студентов языковых вузов / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2018 [Электронный ресурс]. – URL: <https://studylib.ru/doc/6235583/skripnikova-ti-metodika-formir-rechevoy-kompet-na-inostr-...> (дата обращения: 09.02.2024).
6. Laurence Anthony. English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different? <https://www.google.com/search?q=Laurence+Anthony.+English+for+Specific+Purposes%3A+What+does+it+mean%3F+Why+is+it+different%3F+> (accessed February 14, 2023).
7. Basturkmen H. Developing Courses in English for Specific Purposes. Palgrave: Macmillan, London, 2010. 157 p.
8. Grynyuk S. Foreign language teaching for specific purposes: basic aspects. *Scientific Journal «ScienceRise»*. 2016. No. 3/5(20). Pp. 18–23.
9. Stevens P., Tickoo M. (Ed.) ESP after twenty years: A re-appraisal. *ESP: State of the art*. SEAMEO Regional Language Centre, 1988. Pp. 1–13.
10. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
11. Мухтарова Н.Р. Понятие профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов // Rhema. Рема (Вестник МГТУ им. М.А. Шолохова. Филологические науки). – 2009. – № 2. – С. 108–116.
12. Sevil Büyükalın Filiz, Elif Anda Evaluation of Business English Courses According to The English Teachers' Views Teaching at Girls' Technical and Vocational High Schools. *American Journal of Educational Research*. 2015. Vol. 3. No. 9. Pp. 1085–1090.

13. Матиенко А.В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике формирования полилингвальной и мультикультурной личности // Научный результат. Сер. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – 2016. – Т. 2, № 2 (8). – С. 73–77. DOI: 10.18413/2313-8912-2016-2-2-73-77.
14. Васильев А.А., Куликов Е.А., Шноппер Д. Некоторые современные тенденции, проблемы и перспективы развития // Российско-азиатский правовой журнал. – 2019. – № 1. – С. 4–13.
15. Русинов Р.К. Методические вопросы юридического образования. Чему и как учить будущих юристов: Науч.-метод. пособие. – Екатеринбург: Уральская государственная юридическая академия, 2014. – 220 с.
16. Николашкина В.Е. Развитие профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров юриспруденции в социокультурной образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Великий Новгород, 2017 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/razvitie-professionalno-kommunikativnoj-kompetentnosti-buduvih-bakalavrov.html> (дата обращения: 17.02.2024).
17. Жинкин Н.И. Психолингвистика: избранные труды / сост. К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2009. – 288 с.
18. Калинина С.В. Роль классифицирующей функции термина в организации понятий профессионального знания (на примере англоязычной нефтегазовой терминосистемы) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2021. – № 200. – С. 206–215.
19. Intercultural Communication Skills You Need. <https://www.skillsyouneed.com/ips/ladder-of-inference.html> (accessed February12, 2023).
20. Soars J., Soars L. New Headway, Intermediate, Student's book. Oxford University Press. 1996. 301 p.
21. Process and Procedures of a Civil Trial. <http://www.lawfirms.com> (accessed February18, 2023).

References

1. Salikhova D.Ch. K voprosu o ponyatii professional'noy deyatel'nosti kak osnovnom priznake otsenочноy deyatel'nosti [To the question of the concept of professional activity as the main sign of appraisal activity]. *Aktual'nyye problemy ekonomiki i prava*. 2015. No. 3. Pp. 150–154.
2. Zhukov D.D., Abdalina L.V. Sushchnostnaya kharakteristika fenomena «kommunikativnaya kompetentnost' yurista» [Essential characteristic of the phenomenon «communicative competence of a lawyer»]. *Vestnik TGU*. 2009. Vol. 12 (80). Pp. 178–182.
3. Levitskiy A.E. Funktsional'nyy podkhod v sovremennoy lingvistike [Functional approach in modern linguistics]. *Studia Linguistica*. Vol. 4/2010. <https://studylib.ru/download/2526492> (accessed February 11, 2024).
4. Bondarko A.V. Osnovy funktsional'noy grammatiki: yazykovaya interpretatsiya i idei vremeni [Basics of functional grammar: language interpretation and ideas of time]. Saint Petersburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 1999. 257 p.
5. Skripnikova T.I. Metodika formirovaniya yazykovoy kompetentsii na inostrannom yazyke: Ucheb. posobiye dlya studentov yazykovykh vuzov [Methodology of language competence formation in a foreign language]. <https://studylib.ru/doc/6235583/skripnikova-ti-metodika-formir-rechevoy-kompet-na-inostr-...> (accessed February 09, 2024).
6. Laurence Anthony. English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different? <https://www.google.com/search?q=Laurence+Anthony.+English+for+Specific+Purposes%3A+What+does+it+mean%3F+Why+is+it+different%3F+> (accessed February14, 2023).
7. Basturkmen H. Developing Courses in English for Specific Purposes. Palgrave: Macmillan, London, 2010. 157 p.
8. Grynyuk S. Foreign language teaching for specific purposes: basic aspects. *Scientific Journal «ScienceRise»*. 2016. No. 3/5(20). Pp. 18–23.

9. *Strevens P., Tickoo M. (Ed.) ESP after twenty years: A re-appraisal. ESP: State of the art.* SEAMEO Regional Language Centre, 1988. Pp. 1–13.
10. *Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
11. *Mukhtarova N.R. Ponyatiye professional'no-oriyentirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetakh vuzov [The concept of vocational-oriented training in a foreign language at non-linguistic faculties of universities]. Rhema. Rema (Vestnik MGGU im. M.A. Sholokhova. Filologicheskoye nauki).* 2009. No. 2. Pp. 108–116.
12. *Sevil Büyükalın Filiz, Elif Anda Evaluation of Business English Courses According to The English Teachers' Views Teaching at Girls' Technical and Vocational High Schools. American Journal of Educational Research.* 2015. Vol. 3. No. 9. Pp. 1085–1090.
13. *Matiyenko A.V. Inoyazychnaya professional'naya kommunikativnaya kompetentsiya: opredeleniye ponyatiya v logike formirovaniya polilingval'noy i multikul'turnoy lichnosti [Foreign-language professional communicative competence: definition of the concept in the logic of the formation of a polylingual and multicultural personality]. Nauchnyy rezul'tat. Ser. Voprosy teoreticheskoy i prikladnoy lingvistiki.* 2016. Vol. 2. No. 2 (8). Pp. 73–77. DOI: 10.18413/2313-8912-2016-2-2-73-77.
14. *Vasil'yev A.A., Kulikov E.A., Shpopper D. Nekotoryye sovremennyye tendentsii, problemy i perspektivy razvitiya [Some current trends, challenges and development prospects]. Rossiysko-aziatskiy pravovoy zhurnal.* 2019. No. 1. Pp. 4–13.
15. *Rusinov R.K. Metodicheskiye voprosy yuridicheskogo obrazovaniya. Chemu i kak učit' budushchikh yuristov: Nauch.-metod. posobiye [Methodological issues of legal education. What and how to teach future lawyers: scientific and methodological handbook]. Ekaterinburg: Ural'skaya gosudarstvennaya yuridicheskaya akademiya,* 2014. 220 p.
16. *Nikolashkina V.E. Razvitiye professional'no-kommunikativnoy kompetentnosti budushchikh bakalavrov yurisprudentsii v sotsiokul'turnoy obrazovatel'noy srede vuza: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Development of professional and communicative competence of future bachelors of jurisprudence in the sociocultural educational environment of the university. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Veliky Novgorod,* 2017. <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/razvitie-professionalno-kommunikativnoj-kompetentnosti-buduvih-bakalavrov.html> (accessed February 17, 2024).
17. *Zhinkin N.I. Psikholingvistika: izbrannyye trudy. Sost. K.F. Sedov [Psycholinguistics: Selected Works. Ed. by K.F. Sedov]. Moscow: Labirint Publ.,* 2009. 288 p.
18. *Kalinina C.V. Rol' klassifitsiruyushchey funktsii termina v organizatsii ponyatiy professional'nogo znaniya (na primere angloyazychnoy neftegazovoy terminosistemy) [The role of the classifying function of the term in organizing the concepts of professional knowledge (using the example of an English-language oil and gas thermal system)]. Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena.* 2021. No. 200. Pp. 206–215.
19. *Intercultural Communication Skills You Need.* <https://www.skillsyouneed.com/ips/ladder-of-inference.html> (accessed February 12, 2023).
20. *Soars J., Soars L. New Headway, Intermediate, Student's book. Oxford University Press.* 1996. 301 p.
21. *Process and Procedures of a Civil Trial.* <http://www.lawfirms.com> (accessed February 18, 2023).

Информация об авторе

Ирина Александровна Пушкарёва, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Гуманитарные, социально-экономические дисциплины и информационные технологии управления», Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России, г. Новокузнецк, Российская Федерация. E-mail: pushkareva-irina@mail.ru

Information about the author

Irina A. Pushkareva, Cand. Phil. Sci., Associate Professor of the Department of Humanities, Socio-Economic Disciplines and Information Technologies of Management, Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Novokuznetsk, Russian Federation. E-mail: pushkareva-irina@mail.ru

ORCID 0000-0002-4786-1284

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 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 09.12.2023

Окончательный вариант 24.03.2024

■ Для цитирования: Пирогова Н.Г., Рожков Г.А. Особенности развития прагматической компетенции в процессе обучения иностранному языку студентов университета // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 2 С. 49–64. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.4>

Аннотация. Основная задача проведенного исследования – разработка методики формирования прагматической компетенции у студентов Санкт-Петербургского государственного химико-фармацевтического университета (СПХФУ) при обучении английскому языку. Для того чтобы свободно использовать язык, обучающимся необходимо изучать не только языковые формы и значения. Практический опыт преподавания показывает, что одной из основных задач обучения иностранному языку является развитие прагматической компетенции, при этом не во многих учебниках по английскому языку данный аспект находит свое отражение. Основной фокус исследования – формирование и развитие прагматической компетенции, которая включает как лингвистические, так и культурные знания. Представлены способы совершенствования прагматической компетенции. Результаты исследования, которое носит экспериментальный формат, показали, что целенаправленная работа над прагматическими аспектами на занятиях по английскому языку способствует развитию прагматической компетенции у студентов.

Ключевые слова: прагматическая компетенция, иностранный язык, студент, преподаватель, прагматические нормы, оценивание, культура.

FEATURES OF PRAGMATIC COMPETENCE DEVELOPMENT WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO UNIVERSITY STUDENTS

© *N.G. Pirogova, G.A. Rozhkov*

St. Petersburg State Chemical Pharmaceutical University
14, Prof. Popova st., St. Petersburg, 197376, Russian Federation

Original article submitted 09.12.2023

Revision submitted 24.03.2024

■ For citation: Pirogova N.G., Rozhkov G.A. Features of pragmatic competence development while teaching a foreign language to university students. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2024; 21(2):49–64. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.4>

Abstract. The key objective of the conducted research is to develop methodology of building pragmatic competence while teaching English language to students of Saint Petersburg State Chemical Pharmaceutical University (SPCPU). In order to use a language fluently, learners have to study not only forms and meanings in it. Practical experience indicates that the development of pragmatic competence is one of the main aims of teaching a second language. However, only few English course books include this component. The research concentrates on the formation and enhancement of pragmatic competence which includes not only knowledge of the language but also cultural knowledge. Various methods to boost pragmatic competence are given. The results of research with an experimental design revealed that a deliberate focus on pragmatics during English classes was conducive to enhancement of pragmatic competence.

Keywords: pragmatic competence, second language, student, teacher, pragmatic norms, assessment, culture.

Введение

Когда студенты используют английский язык в реальных ситуациях общения, важную роль играет коммуникативный контекст, поддающийся влиянию целого ряда факторов, таких как сообщаемая информация, место коммуникации, взаимоотношения между говорящими. Контекст определяет языковые средства выражения, которые подходят обучающимся, а также то, как они интерпретируют информацию и определяют намерения собеседника. Прагматика представляет собой понимание и использование обучающимися языка в определенных контекстах [1]. Основной задачей формирования прагматической компетенции является помощь студентам в овладении подходящими языковыми средствами выражения на иностранном языке [2].

Прагматическая компетенция включает в себя умение донести сообщение до собеседника в определенном социокультурном контексте, а также способность корректно интерпретировать сообщение от собеседника. В преподавании английского языка в качестве иностранного иногда не уделяется достаточного внимания развитию прагматической компетенции, что может в дальнейшем привести к тому, что обучающиеся не всегда, используя иностранный язык в реальных ситуациях общения, смогут достичь коммуникативных целей.

Обзор литературы

Процесс изучения иностранного языка является комплексным. Изучая английский язык, студентам важно развивать и совершенствовать коммуникативную компетентность. Данная компетентность, как отмечают авторы Canale и Swain, включает следующие типы компетенций: прагматическую, грамматическую, стратегическую и дискурсивную [3]. Грамматическая компетенция, по мнению авторов, состоит из знания основных фонетических и фонологических правил, а также основ синтаксиса и морфологии [4]. Свободное владение грамматикой изучаемого языка не всегда приводит к развитию прагматической компетенции. Тем не менее, согласно исследователям Kasper и Rose, студентам необходимо владеть основами грамматики для дальнейшего формирования их прагматической компетенции [5]. Стратегическая компетенция представляет собой умение преодолевать трудности в процессе общения, используя при этом как лингвистические (синонимы, парафраз), так и нелингвистические (язык жестов) средства для передачи смысла сообщения. Дискурсивная компетенция включает знание того, как создавать связные тексты в устной и письменной форме.

Для того чтобы умело использовать английский, обучающимся не стоит ограничиваться работой со значениями и формами языковых единиц. Им следует развивать прагматическую (социолингвистическую) компетенцию – умение понять намерения собеседников и правильно использовать языковые средства. Следовательно, обучающимся необходимо овладеть прагматическими нормами. Знание социокультурного контекста, как справедливо замечают Ishihara и Cohen, играет ключевую роль при изучении иностранного языка, при этом формирование данного знания является непростой задачей для многих студентов [6].

Согласно зарубежным исследователям Felix-Brasdefer и Cohen, прагматическая компетенция включает в себя два компонента – прагмалингвистический и социопрагматический [7]. Прагмалингвистическая компетенция затрагивает лингвистические ресурсы, необходимые для реализации функций языка.

Например, это могут быть синтаксические формы и лексические единицы, используемые для приветствий на изучаемом языке. Социопрагматическая компетенция затрагивает умение оценить ситуацию общения и выбрать подходящие языковые средства – например, определить, приемлемо ли сказать правду на вопрос «Как у Вас дела?».

Прагматическая компетенция играет ключевую роль по нескольким причинам. Во-первых, она приносит реалистичные результаты. Впечатление, которое производит студент в процессе общения, имеет большое значение. Прагматические неудачи, как отмечает Thomas, происходят, когда обучающиеся не могут корректно интерпретировать то, что слышали или прочитали, и высказать понятно свое мнение [8]. Несмотря на то, что изучающим иностранный язык можно пойти на уступку в этом случае, это не всегда представляется возможным, особенно когда студенты достигли высокого уровня владения английским. Когда обучающиеся используют язык не на занятиях, а в реальных ситуациях общения, прагматические неудачи могут оказывать отрицательное влияние на процесс коммуникации.

Во-вторых, прагматическая компетенция играет важную роль в развитии рецептивных (аудировании и чтении) и продуктивных (говорении и письме) умений. Когда студенты используют иностранный язык в процессе письма или говорения, им необходимо адаптировать средства выражения в зависимости от ситуации и адресата сообщения. Прагматическая компетенция также играет ключевую роль в аудировании и чтении. Обучающимся необходимо понимать буквальный смысл текста, а также уметь интерпретировать намерения других людей с учетом контекста.

В-третьих, прагматическая компетенция является основным компонентом фонологии, грамматики, лексики и дискурса. Прагматика представляет собой важный аспект фонологии, поскольку такие характеристики, как ударение, интонация и тон, могут оказывать значительное влияние на смысл устного сообщения. Прагматика также представляет собой ключевой компонент грамматики. На выбор студентами конкретной грамматической структуры в определенном контексте влияют обычно едва заметные, но важные причины.

Социолингвистическая компетенция связана с осознанием социокультурных норм в языке и дискурсе. Она, согласно исследованию Savignon, включает в себя понимание социального контекста, в котором используется язык: ролей говорящих, информации, которую они сообщают, и функции общения [9]. И, наконец, изучая лексику, студентам необходимо знать не только форму и значение лексической единицы, но и ограничения ее использования. Так, сленг может быть неуместен вне определенной социальной группы или контекста.

Практический опыт показывает, что использование на занятиях аутентичных материалов – подкастов, фильмов, онлайн-статей – благоприятно влияет на развитие прагматической компетенции. Они позволяют в интересной форме показать студентам особенности использования языка в реальных ситуациях общения. При этом, согласно рекомендациям Edwards и Csizer, необходимо дополнять базовые учебники книгами и пособиями с акцентом на прагматику для развития социолингвистической компетенции, а не только формирования лексического и грамматического навыков [10]. Студенты также могут общаться с носителями языка онлайн, например в рамках виртуальных программ обмена

на английском языке. В этом случае обучающиеся могут видеть, как носители языка общаются в различных ситуациях и используют прагматические нормы.

В основе исследования лежит разработанная учеными Martinez-Flor и Uso-Juan E. модель 6R, которая включает в себя шесть этапов:

- 1) Researching (исследование) – сбор прагматической информации;
- 2) Reflecting (размышление) – анализ данных (например, социальных переменных, таких как статус);
- 3) Receiving (получение) – целенаправленное обучение прагматическим нормам в языке;
- 4) Reasoning (рассуждение) – повторное рассмотрение результатов анализа данных в соответствии с полученными знаниями на предыдущем этапе;
- 5) Rehearsing (отработка) – практика в использовании прагматических знаний в коммуникативных заданиях;
- 6) Revising (корректировка) – обратная связь и изменения [11].

Преподаватель может внедрить прагматический компонент в занятия по грамматике, сделав акцент на том, когда и по какой причине определенная грамматическая конструкция должна быть использована, а также на ее форме и значении. Например, если студенты изучают повелительное наклонение, преподаватель может указать на то, в каких ситуациях их высказывания могут быть слишком прямолинейными (например, обращение к незнакомому человеку «Соблюдайте тишину»), а также в каком контексте высказывание будет уместно (например, «Поверните направо» в качестве указания на путь). Преподавателю также следует объяснять прагматические особенности лексики, например коннотацию лексических единиц или уровень формальности. Учащимся необходимо включать информацию о новых лексических единицах в словарики, которые они ведут в тетрадях.

Студентам, находящимся на среднем этапе обучения английскому языку, материалы для чтения и аудирования открывают широкие возможности для изучения языка в реальном контексте. Например, преподавателю следует направить внимание обучающихся на то, как можно использовать фразы, чтобы дистанцировать себя от мнения других людей («Некоторые люди считают, что ...»).

Прагматическая компетенция, по мнению Lyons, укрепляет знания о культуре, позволяя студентам понять другие страны и культуры [12]. Например, обучающиеся могут планировать получение образования или работу в другой стране, общение с представителями других стран. Прагматика также помогает студентам узнать о нормах, существующих в профессиональных, академических и социальных сообществах. Некоторые нормы, которые используются в процессе общения и не всегда являются очевидными, Crozet относит к «невидимым правилам» [13].

Включение культурного компонента в занятия по иностранному языку имеет ряд преимуществ. Студенты, как верно отмечает McKaу, лучше понимают культуру своей страны, расширяют знания о культурах других стран, повышают мотивацию к изучению языков [14]. Это также позволяет обучающимся сравнить культуру нашей страны с культурой англо-язычных стран. Исследователь Kilickaуа пишет, что культура не состоит из фактов, подлежащих усвоению, но является полезным средством, помогающим учащимся изучать и использовать иностранный язык [15].

Использование современных технологий играет важную роль в развитии прагматической компетенции у студентов. Эти технологии, согласно работам

Sykes, включают в себя такие онлайн-мультимедийные ресурсы, как культурные поездки, видеоклипы и игры, виртуальные социальные платформы, где студенты берут на себя роли и оказываются в иммерсивной среде [16].

Прагматическая компетенция помогает развивать у студентов такие навыки XXI века, как умение понять цели, чувства и стиль общения представителей различных культур и социального происхождения. Следовательно, ознакомление студентов с прагматическим компонентом способствует развитию кросс-культурной компетенции, эмпатии, навыков сотрудничества и общения. Например, студенты мотивированы размышлять о родной культуре и культурах других стран, понимая, что не существует единственно правильного способа общения. Это также помогает им тактично осуществлять обратную связь, давать указания и разбирать деликатные темы.

Материалы и методы

Основные задачи исследования:

- обосновать целесообразность использования прагматического компонента в обучении иностранному языку;
- изучить причины прагматических ошибок;
- определить трудности обучения прагматике;
- разработать эффективные методы оценивания уровня сформированности прагматической компетенции у студентов СПХФУ.

Качественный характер проведенного исследования позволил глубже понять специфику обучения прагматике на занятиях по иностранному языку. Исследование состояло из следующих этапов: подготовка, включение студентов в работу, анализ полученных результатов с элементами рефлексии. Исследование проводилось среди студентов-биотехнологов, которые осваивали дисциплину «Иностранный язык» весной и осенью 2023 г. В эксперименте были задействованы 20 обучающихся, чей уровень владения английским варьировался. У всех студенты были занятия по иностранному языку один раз в неделю, что равнялось 32 часам за семестр. Исследование носило экспериментальный характер и в первую очередь было направлено на развитие прагматической компетенции обучающихся в рамках их языковой программы. Исследование было запланировано как контекстное, прагматика была в центре внимания на каждом занятии по дисциплине.

В начале курса обучения (26 января 2023 г.) студенты прошли входное тестирование, по результатам которого имели базовый (7 человек), предпороговый (8 человек) и средний (5 человек) уровни владения английским языком. Возраст обучающихся варьировался от 18 до 20 лет.

Процедура валидации состояла из сбора и анализа полученных данных с целью оценивания точности выбранных приемов и методов обучения. Тесты и рубрики для оценки устных заданий позволили определить валидность содержания. Тест «размещения» в самом начале обучения и промежуточный тест в середине курса, детальная разработка занятий по английскому языку входили в перечень основных приемов и техник обучения. Данный перечень также включал в себя сбор данных, совместный разбор прагматических ошибок, выполнение заданий под руководством педагога, консультирование студентов в процессе их автономной работы. Разные виды оценивания (оценка преподавателем студентов и оценка обучающимися друг друга) также были широко использованы. Для сравнения корреляции между грамматическими, лексическими и прагматическими

ошибками, которые встречались у обучающихся, владеющих английским языком в разной степени, были задействованы методы статистического анализа.

Для каждого занятия были подготовлены тексты и аудиотексты, подходящие с точки зрения грамматики. Работа с текстом велась студентами в определенной последовательности. На первом этапе студенты обсуждали свой опыт и размышляли о возможных результатах прагматических неудач в схожих ситуациях. Рефлексия была важным аспектом для обучающихся, поскольку сам опыт не является источником знаний как таковым. Студенты получают новые знания именно в процессе размышления о своем опыте [17].

Второй этап был презентационным. На основе текста студентам предлагалось проанализировать конкретную ситуацию, включая взаимоотношения среди участников. Одной из основных задач студентов было выделение прагматических норм, содержащихся в тексте. Были использованы два метода – индуктивный и дедуктивный. В первом случае обучающиеся работали с рядом примеров и определяли прагматические правила. Во втором случае педагог представлял прагматические нормы студентам, и на последующем этапе они самостоятельно подбирали примеры в тексте. Важно, что внимание обучающихся было направлено на связь между определенными лингвистическими формами и характеристиками, контекстуальными факторами: например, в каких ситуациях стоит высказываться, а в каких – нет, о чем и с кем следует разговаривать, при каких условиях и в какой манере [18].

Третий этап носил продуктивный характер. Студенты применяли полученные знания на практике, выполняя серию письменных и устных заданий, переходя от контролируемого к более свободному формату выполнения заданий. Упражнения включали в себя корректировку прагматических ошибок, задания на выбор правильного варианта ответа среди предложенных, ролевые игры на заданную тему с последующим обсуждением и обратной связью со стороны как самих учащихся, так и педагога.

Преподаватель внимательно наблюдал за обучающимися и помогал им на каждом из описанных этапов.

Задания на прагматику, которые были предложены студентам, включали в себя следующие упражнения:

- учащиеся прослушивали аудиозаписи или просматривали видеофрагменты разговоров на иностранном языке, и их внимание было направлено на различные прагматические характеристики и социолингвистические переменные;
- студенты сравнивали прагматические нормы в родном и иностранном языках, основываясь на датасетах, саморефлексии и наблюдениях;
- обучающиеся представляли свои примеры ситуаций, в которых столкнулись с трудностями в общении;
- студенты использовали метод саморефлексии для оценки прагматических моделей;
- учащиеся заполняли прагматические журналы.

Ниже представлены несколько примеров заданий для развития прагматической компетенции у обучающихся, которые использованы в работе:

1. Выражение отказа в русском и английском языках.

Цель: идентифицировать схожие и различные характеристики в выражении отказа в русской и британской культурах, рассмотрев типичные модели отказа в культурах двух стран.

Ход: сначала педагог предлагает студентам выделить несколько стереотипов о культурах двух стран. После этого студенты принимают участие в моделированной дискуссии, чтобы лучше понять природу стереотипов, связанных с разницей в общении в России и Британии.

2. Комплименты.

Цели: определить правила комплиментов в различных культурах; дать критическую оценку комплиментов с точки зрения их уместности, естественности, спонтанности, а также оценить ответы на комплименты, принимая во внимание такие факторы, как выбор темы, степень знакомства участников процесса общения, их статусность.

Ход:

- обсуждение: каким образом вы делаете комплименты и отвечаете на них на английском, по сравнению с русским языком? Что обычно говорят люди, когда делают и принимают комплименты на английском? Запишите несколько диалогов;
- студенты наблюдают за примерами комплиментов в реальных ситуациях общения и записывают несколько комплиментов в дневники наблюдений;
- сбор информации может осуществляться с помощью записи видео. *Инструкции по сбору информации:* в течение ближайшей недели обращайте внимание на все комплименты, которые вы делаете, получаете или слышите на английском языке. Записывайте их внимательно после завершения беседы. Обращайте внимание на контекст, в котором были сделаны и получены комплименты (возраст собеседников, тематика и т. д.). Заполните предложенную форму и оцените, насколько эффективно было общение;
- анализ полученной информации на занятии;
- интерактивная практика – студенты в парах обмениваются комплиментами на английском языке.

Для развития прагматической компетенции студентам можно предложить задание на сравнение речевых актов в родном и изучаемом языках. На первом этапе обучающимся предлагается вспомнить ситуацию, когда им приходилось жаловаться, и то, что они говорили на родном языке. В качестве примера можно взять три ситуации – жалоба другу, преподавателю, начальнику. На втором этапе студентам для сравнения предлагается записать аналогичные высказывания на английском языке. Таким образом, студенты выполняют перевод жалоб с русского на английский. На третьем этапе обучающимся предлагается обсудить вопросы в мини-группах, которые помогут им лучше понять прагматическую интерференцию:

- являются ли ваши жалобы вежливыми и уместными в их варианте на английском языке? Почему?
- чем отличаются жалобы на родном языке в зависимости от адресата общения? Например, жалобы, обращенные к другу, преподавателю, начальнику: совпадают ли они с вариантами на английском языке? Почему «да» или «нет»?
- каким образом вы можете улучшить жалобы, представленные на английском языке?

- почему не следует делать прямой перевод жалоб с родного языка на иностранный?

Таким образом, сравнивая варианты жалоб на русском и английском языках, студенты замечают, какие высказывания не следует использовать в изучаемом языке. Более того, поскольку обучающиеся обсуждают варианты жалоб в зависимости от иерархии в общении (жалобы другу, преподавателю, начальнику), работа с переводом помогает лучше понять, как социальный статус адресата по-разному влияет на содержание жалоб, излагаемых на родном и иностранном языках.

Результаты исследования

В середине курса обучения, в мае 2023 года, всем студентам было предложено пройти промежуточный тест. Он включал в себя не только лексический и грамматический материал, но и функциональный язык. Это позволило преподавателю проверить уровень сформированности прагматической компетенции у обучающихся в группе. Ниже представлены полученные результаты тестирования.

В ноябре 2023 г. студентам было предложено подготовить и представить парные презентации в рамках темы «Россия и Британия: различия в кросс-культурной коммуникации». Триema основными критериями оценки презентаций были: структура, содержание, язык. Студентам удалось использовать полученные теоретические знания на практике. В оценке презентаций участвовали все участники учебного процесса, включая студентов и преподавателей.

Исследование показало, что дедуктивный подход может быть эффективен при обучении прагматике студентов, владеющих английским языком на элементарном уровне. Индуктивный метод оказался более эффективным при обучении студентов со средним уровнем языковой подготовки.

При обучении английскому языку как иностранному преподаватели часто обращают внимание на грамматические, лексические, а также фонетические ошибки, которые делают студенты. Прагматическим ошибкам не всегда уделяется должное внимание. Проведенное исследование позволило выделить несколько причин прагматических ошибок.

Во-первых, это ограниченная лингвистическая / грамматическая компетенция. Студентам, владеющим английским языком на базовом уровне, часто не хватает языковых средств, чтобы выразить свои мысли (например, такие студенты слишком часто используют выражения «нужно/хочу», когда просят о чем-то). Обучающиеся делают догадки о том, что сказали бы большинство людей в похожих ситуациях, но эти догадки оказываются неверными в определенных контекстах.

Вторая причина прагматических ошибок – это влияние обучения и учебных материалов на студентов, владеющих английским языком на разных уровнях. На занятиях студенты иногда сталкиваются с неаутентичным использованием языка, например с применением прошедшего совершенного времени (Past Perfect) в разговорной речи или неполных предложений в ответах. Генерализация, которая присутствует в некоторых учебных материалах, также может вводить в заблуждение обучающихся. Примером могут быть такие культурные стереотипы, как «Немцы прямолинейны».

Различные языки и культуры отличаются в плане используемых в них прагматических норм, что и служит третьей причиной ошибок. Как правило,

студенты с элементарным и предпороговым уровнями владения английским языком имеют очень ограниченное представление о нормах прагматики в изучаемом иностранном языке. Более того, обучающиеся имеют тенденцию осуществлять так называемый отрицательный перенос, в случае которого прагматические нормы из родного языка автоматически переносятся ими в изучаемый. Например, в ответ на комплимент можно получить весьма неожиданную фразу «Нет, это неверно». Это в очередной раз подтверждает идею о том, что обучающиеся осуществляют прагматический трансфер языковых форм и норм из родного языка в изучаемый [19].

Четвертая причина прагматических ошибок заключается в том, что студенты со средним уровнем владения английским имеют внутреннее сопротивление относительно использования прагматических норм изучаемого языка. Внутренние убеждения и взгляды обучающихся могут не соответствовать общепринятым моделям поведения и нормам в изучаемом ими иностранном языке.

В табл. 1 представлено распределение разных видов ошибок учащихся в промежуточном тестировании.

Таблица 1

Распределение типов ошибок по результатам промежуточного тестирования, %

Уровень английского языка	Лексические ошибки	Грамматические ошибки	Прагматические ошибки
A2 (начальный)	27	40	33
B1 (предсредний)	37	38	25
B1+ (средний)	35	48	17

Как мы видим, у студентов с небольшим опытом изучения иностранного языка прагматические ошибки встречаются чаще всего. Студенты, которые изучают английский уже в течение нескольких лет, имеют меньшее количество таких ошибок. Среди студентов, находящихся на половине пути, прагматические ошибки встречаются достаточно редко. Интересным открытием является то, что более опытные обучающиеся совершают много грамматических ошибок, что может быть обусловлено знакомством с новыми грамматическими явлениями. Полученные результаты также свидетельствуют о том, что преподавателям иностранных языков важно обращать внимание на формирование прагматической компетенции на начальном этапе изучения иностранного языка и в дальнейшем развивать прагматические знания у студентов.

Проведенное исследование показало, что изучение грамматики является продолжением работы над прагматикой. Отношения между грамматикой и прагматикой являются сложными, поскольку могут переходить от прагматики к грамматике и наоборот в трех различных контекстах [5]. На начальном этапе студенты пользуются имеющимся у них прагматическим знанием независимо от уровня владения грамматическим навыком и при этом осваивают новый грамматический материал, необходимый для выражения мысли на иностранном языке. Во втором варианте студенты успешно изучают грамматику, но с точки зрения прагмалингвистики не умеют правильно использовать полученные знания на практике. И, наконец, в третьем случае студенты познакомились с грамматическими конструкциями и прагмалингвистическими моделями, но не могут их корректно использовать с точки зрения социопрагматики.

Исследование было проведено в группе студентов с разным уровнем языковой подготовки. Это позволило определить, какие виды прагматических заданий наилучшим образом подходят обучающимся, находящимся на разных этапах изучения английского языка. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Классификация прагматических заданий

Тип задания	Языковой уровень		
	Начальный	Предпороговый	Средний
Трехэтапная работа с устным или письменным текстом	v	v	v
Сравнение прагматических норм в родном и иностранном языках, основанное на датасетах, наблюдении и самоанализе			v
Рассказ о трудностях в общении	v	v	v
Самоанализ, связанный с применением английского языка в заданных ситуациях		v	
Ведение журналов с прагматическими ошибками		v	v
Работа с разнообразными материалами в оригинале – аудиоподкастами, ТВ-шоу, мультфильмами, блогами, форумами	v	v	v

Анализируя представленную выше информацию, важно отметить, что не все виды заданий на развитие прагматической компетенции подходят для студентов с базовым уровнем владения английским языком. Такие обучающиеся не обладают экстенсивным вокабуляром, их умения в говорении ограничены, и задания с элементами размышления на английском могут представлять для них определенные сложности.

Исследование показало, что не существует единственно правильного метода обучения прагматике на занятиях по иностранному языку. Представленные выше задания основаны на разнообразных методах обучения.

В результате проведенного исследования было установлено, что язык, который используют сами студенты, может быть хорошей отправной точкой для изучения прагматики в контекстах, которые релевантны и знакомы для обучающихся. Преподаватель может не только отмечать ошибки, которые делают студенты в письме и говорении, для отложенной коррекции, но и записывать примеры использования языковых конструкций студентами, которые могут быть выражены лучшим способом или, наоборот, являются хорошими примерами для остальных обучающихся.

Преподавателю следует в дальнейшем обсудить данные примеры с обучающимися. Например, если преподаватель слышит высказывание студента «Я не согласен» в достаточно грубой форме во время выполнения группового задания, преподавателю необходимо обсудить со студентами, как выражать несогласие на английском языке в более вежливой форме.

Оценивание прагматики на уроках английского языка, как показало исследование, является трудной задачей для педагога. При этом специальный тест для оценки прагматической компетенции обучающихся может являться не самым эффективным способом оценивания. Внедрение прагматического элемента в процесс оценивания умений является более удачным вариантом для преподавателя. Сопоставление оценки с дескрипторами позволило дать студентам обратную связь, оценив корректность применения языкового материала, беглости

и точности речи на иностранном языке. При подготовке к экзаменам педагогу необходимо заранее составить рубрику для оценивания продуктивных видов речевой деятельности, включив в нее прагматический компонент, в том числе достижение коммуникативной цели и выполнение задания. Если перед обучающимися стоят более общие или разнообразные задачи, преподаватель может использовать дескрипторы CEFR (Common European Framework of Reference – Европейской компетенции владения иностранным языком), которые помогут студентам использовать английский язык в реальных ситуациях общения. На продвинутом этапе обучения английскому языку прагматика может быть включена в оценивание аудирования и чтения в заданиях, в которых студентам необходимо определить отношения и интенции автора.

Самооценка и взаимооценка обучающихся так же важны, как и оценивание со стороны преподавателя. Студенты могут не только оценивать беглость и точность в языке, но и давать друг другу обратную связь относительно прагматической компетенции. Прагматика может быть поэтапно введена во взаимооценивание и самооценивание через такие задания, как заполнение дневника наблюдений, комментирование в портфолио, написание отзывов (обучающиеся оценивают устные и письменные задания друг у друга в соответствии с определенными критериями).

Какой бы метод оценивания ни выбрал преподаватель, важно помнить о субъективности и разнообразии прагматических норм, которые не следует трактовать как устоявшиеся правила. В этом случае педагог не будет наблюдать у студентов поведенческие модели, которые противоречат их культурному самосознанию.

Обсуждение и заключение

Проведенная работа показала важность развития прагматической компетенции у студентов СПХФУ. Обучение прагматике студентов может быть очень эффективным и должно стать неотъемлемой частью программы обучения.

Прагматический компонент необходимо включать в курс обучения на раннем этапе. На занятиях по иностранному языку студенты могут учиться и экспериментировать. Обучающиеся имеют возможность использовать новые языковые модели и формы для общения в различных коммуникативных ситуациях.

Главная задача в преподавании прагматического аспекта – развитие прагматической компетенции у обучающихся, а также формирование умений осуществить корректный выбор средств в ходе коммуникации на английском языке. При достаточном уровне сформированности прагматической компетенции обучающиеся смогут продемонстрировать культурную идентичность, стать активными участниками процесса коммуникации и в конечном счете успешно решить поставленную задачу. Развитие коммуникативных навыков и понимания представителей других культур является важной предпосылкой совершенствования прагматической компетенции [20]. Важно отметить, что определенные усилия требуются как со стороны преподавателя, так и со стороны самих обучающихся.

Тем не менее при обучении прагматике преподаватели иностранного языка могут столкнуться с некоторыми проблемами.

Первая проблема связана с определением прагматических норм, с которыми необходимо ознакомить студентов. Обучающиеся не могут точно знать, в каких ситуациях они будут использовать иностранный язык; некоторые из

них будут общаться на английском языке с носителями разных культур, и при этом внутри определенной культуры прагматические нормы могут значительно отличаться у ее представителей. Именно по этой причине важно стараться избегать стереотипов и предубеждений.

Предпочтения самих студентов помогают педагогу принять решение о том, необходимо ли сосредоточиться на прагматических правилах, возникающих в определенном контексте, или трактовать ситуацию более широко. Для того чтобы студенты могли оперативно адаптироваться к новым реалиям, в первую очередь их следует познакомить с прагматическими нормами, которые необходимо соблюдать в различных коммуникативных ситуациях. В этом случае обучающиеся лучше поймут, что прагматические нормы отличаются от строгих правил и представляют собой лишь тенденции. Студенты также поймут, что корректное использование иностранного языка имеет зависимость не только от культурного контекста, но и от самих индивидуумов и другого контекста.

Вторая проблема связана с прагматическим выбором студентов. Ознакомление с языковыми стандартами не означает следования им. Обучающиеся могут избегать некоторых норм ввиду своих индивидуальных особенностей, социальной принадлежности, мировоззрения. При работе с прагматическим компонентом на занятиях преподавателю важно использовать подход, учитывающий личностные особенности обучающихся.

Ключевой задачей педагога является не обучение общению и поведению учащихся, а их мотивация к наблюдению и самоанализу. В этом случае студенты научатся успешно определять намерения своих собеседников и выбирать подходящие языковые средства.

В ситуации, когда тематикой обсуждения является «вежливость», преподавателю необходимо объяснить студентам, как в конкретной ситуации общения вежливым образом высказать свои идеи. Общаюсь со студентами, педагог может задействовать разнообразные обучающие примеры, например ролевые игры, которые способствуют развитию прагматических навыков в ходе изучения иностранного языка [21].

Обучение прагматике студентов с начальным уровнем языковой подготовки может быть еще одной непростой задачей. Обучающиеся должны свободно владеть английским для того, чтобы корректно общаться с точки зрения прагматики и интерпретировать скрытые значения сообщений. Соответственно, студенты, изучающие иностранный язык на элементарном уровне, смогут освоить лишь некоторые прагматические аспекты. Формирование прагматической компетенции является для них первостепенной задачей. Так, овладев базовыми структурами приглашения или просьбы на иностранном языке, они будут успешно их использовать на практике.

Выбор подходящих языковых моделей для обучения студентов английскому может также представлять определенные трудности для педагога. Дело в том, что стандартные диалоги, содержащиеся в книгах и пособиях по иностранному языку, обычно включают в себя новую лексику и грамматику, но при этом редко являются примерами реальных ситуаций общения [22].

В этом случае преподавателю может быть нелегко подобрать удачные примеры для объяснения прагматики, особенно в условиях отсутствия регулярной языковой практики обучающихся. Использование на занятии учебных материалов,

тщательно отобранных с учетом прагматического аспекта, может служить одним из решений данной проблемы. Такие материалы, несомненно, мотивируют студентов к изучению английского языка в понятных для них ситуациях общения [23].

Финальной проблемой являются временные ограничения. Для формирования и развития прагматической компетенции требуется достаточное количество времени. Некоторые учебники делают акцент на прагматику, и преподавателю необходимо включать в занятия задания, выполняя которые учащиеся размышляют об их прагматических аспектах. Такая рефлексия будет положительно влиять на развитие прагматической компетенции у студентов.

Прагматика представляет собой один из самых сложных компонентов при изучении иностранного языка даже для студентов с высоким уровнем языковой подготовки и играет ключевую роль в обучении английскому языку [24]. Несмотря на то, что обучающиеся могут в некоторой степени произвольно развивать прагматическую компетенцию, используя иностранный язык, исследование показало, что целенаправленное обучение прагматике играет важную роль. Оно помогает студентам осознать и использовать новые языковые модели. Такое обучение также позволяет обучающимся понять, как родной язык может помочь при изучении иностранного.

Исследование было проведено в группе студентов, чей уровень владения английским языком варьировался от начального до среднего. В исследовании приняли участие 20 обучающихся, и дальнейшее исследование может быть проведено в нескольких отдельных группах студентов с одинаковым уровнем языковой подготовки. Студенты, свободно владеющие иностранным языком, не принимали участия в исследовании. Совершенствование их прагматической компетенции может служить проблемным полем дальнейшего исследования. Исследование было проведено среди студентов бакалавриата, представляется возможным провести более масштабное исследование, сфокусированное на развитии прагматической компетенции среди обучающихся магистратуры, ординатуры и аспирантуры СПХФУ.

Важность проведенного исследования заключается в разработанной методике для преподавателей иностранного языка, которые хотели бы повысить у студентов прагматическую компетенцию, выступающую основным компонентом успешной коммуникации. Основными задачами целенаправленного обучения прагматике являются: развитие прагматического знания у обучающихся и умения выбрать средства выражения в изучаемом языке, знакомство с кросс-культурными особенностями. Обучение прагматике повышает уверенность и мотивацию студентов и дает возможность в дальнейшем эффективно использовать язык в реальных ситуациях общения. Оно помогает студентам развивать такие «гибкие» навыки, как сотрудничество, эмпатия, коммуникабельность. Развитие данных навыков поможет студентам достичь успехов в освоении английского языка и успешно использовать его в дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Crystal D. A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Oxford: Blackwell, 1985. 277 p.
2. Bardovi-Harlig K., Mahan-Taylor R. Introduction to teaching pragmatics. *English Teaching Forum*. 2002. Vol. 41. No. 3. Pp. 37–39.
3. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1. No. 1. Pp. 11–47.
4. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. *Language and Communication*. London: Longman, 1983. 26 p.

5. Kasper G., Rose K. Pragmatic development in a Second language. Oxford, Malden: Blackwell Publishing, 2002. 364 p.
6. Ishihara N., Cohen A. Teaching and learning pragmatics. Where language and culture meet. Great Britain: Longman Applied Linguistics, 2010. 384 p.
7. Felix-Brasdefer J.C., Cohen A.D. Teaching pragmatics in the foreign language classroom: Grammar as a communicative resource. *Hispania*. 2012. Vol. 95. No. 4. Pp. 650–669.
8. Thomas J. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*. 1983. Vol. 4. Pp. 91–112.
9. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1983. 322 p.
10. Edwards M., Csizer K. Developing pragmatic competence in the EFL classroom. *English Teaching Forum*. 2004. Vol. 42. No. 3. Pp. 35–41.
11. Martinez-Flor A., Uso-Juan E. A comprehensive pedagogical framework to develop pragmatics in the foreign language classroom. The 6Rs approach. *Applied Language Learning*. 2006. Vol. 16. Pp. 39–64.
12. Lyons J. Language and Linguistics. Cambridge: CUP, 1990. 356 p.
13. Crozet C. A conceptual framework to help teachers identify where culture is located in language use. *Teaching invisible culture: Classroom practice and theory*. Melbourne: Language Australia, 2003. Pp. 34–39.
14. McKay S. Western culture and the teaching of English as an international language. *English Teaching Forum Online*. 2004. Vol. 42. No.2. Pp. 10–15.
15. Kilickaya F. Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal*. 2004. Vol. 1. No. 7. Pp. 1–5.
16. Sykes J. Learner request in Spanish: Examining the potential of multi-user environments: User-driven design and implementation for language learning. *Teaching through multi-user virtual environments: Applying dynamic elements to the modern classroom*. Hershey, PA: iGI Global, 2009. Pp. 238–305.
17. Dewey J. Experience and Education. New York: Macmillan, 1938. 116 p.
18. Hymes D.H. On Communicative Competence. *Sociolinguistics: Selected Readings*. Penguin, 1985. Pp. 269–293.
19. Saito H., Beecken M. An approach to instruction of pragmatic aspects: Implications of pragmatic transfer by American learners of Japanese. *The Modern Language Journal*. 1997. Vol. 81. No. 3. Pp. 363–377.
20. Barron A. Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003. 403 p.
21. Kim D., Hall J. The role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence. *The Modern Language Journal*. 2002. Vol. 86. No. 3. Pp. 332–348.
22. Huth T., Nikazm C. How can insights from conversation analysis be directly applied to teaching L2 pragmatics? *Language Teaching Research*. 2006. Vol. 10. No. 1. Pp. 53–79.
23. Mey L.J. Pragmatics: An Introduction. Oxford: Blackwell Publishers, 1993. 357 p.
24. Krulatz A., Dixon T. Fostering Pragmatic Competence: Focus on Refusals. Tri-TESOL 2015 – *Transcending Boundaries and Interweaving Perspectives: Conference Proceedings*. 2016. Pp. 47–58.

References

1. Crystal D. A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Oxford: Blackwell, 1985. 277 p.
2. Bardovi-Harlig K., Mahan-Taylor R. Introduction to teaching pragmatics. *English Teaching Forum*. 2002. Vol. 41. No. 3. Pp. 37–39.
3. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1. No. 1. Pp. 11–47.
4. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. Language and Communication. London: Longman, 1983. 26 p.
5. Kasper G., Rose K. Pragmatic development in a Second language. Oxford, Malden: Blackwell Publishing, 2002. 364 p.
6. Ishihara N., Cohen A. Teaching and learning pragmatics. Where language and culture meet. Great Britain: Longman Applied Linguistics, 2010. 384 p.

7. *Felix-Brasdefer J.C., Cohen A.D.* Teaching pragmatics in the foreign language classroom: Grammar as a communicative resource. *Hispania*. 2012. Vol. 95. No. 4. Pp. 650–669.
8. *Thomas J.* Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*. 1983. Vol. 4. Pp. 91–112.
9. *Savignon S.J.* Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1983. 322 p.
10. *Edwards M., Csizer K.* Developing pragmatic competence in the EFL classroom. *English Teaching Forum*. 2004. Vol. 42. No. 3. Pp. 35–41.
11. *Martinez-Flor A., Uso-Juan E.* A comprehensive pedagogical framework to develop pragmatics in the foreign language classroom. The 6Rs approach. *Applied Language Learning*. 2006. Vol. 16. Pp. 39–64.
12. *Lyons J.* Language and Linguistics. Cambridge: CUP, 1990. 356 p.
13. *Crozet C.* A conceptual framework to help teachers identify where culture is located in language use. *Teaching invisible culture: Classroom practice and theory*. Melbourne: Language Australia, 2003. Pp. 34–39.
14. *McKay S.* Western culture and the teaching of English as an international language. *English Teaching Forum Online*. 2004. Vol. 42. No.2. Pp. 10–15.
15. *Kilickaya F.* Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal*. 2004. Vol. 1. No. 7. Pp. 1–5.
16. *Sykes J.* Learner request in Spanish: Examining the potential of multi-user environments: User-driven design and implementation for language learning. *Teaching through multi-user virtual environments: Applying dynamic elements to the modern classroom*. Hershey, PA: iGI Global, 2009. Pp. 238–305.
17. *Dewey J.* Experience and Education. New York: Macmillan, 1938. 116 p.
18. *Hymes D.H.* On Communicative Competence. *Sociolinguistics: Selected Readings*. Penguin, 1985. Pp. 269–293.
19. *Saito H., Beecken M.* An approach to instruction of pragmatic aspects: Implications of pragmatic transfer by American learners of Japanese. *The Modern Language Journal*. 1997. Vol. 81. No. 3. Pp. 363–377.
20. *Barron A.* Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003. 403 p.
21. *Kim D., Hall J.* The role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence. *The Modern Language Journal*. 2002. Vol. 86. No. 3. Pp. 332–348.
22. *Huth T., Nikazm C.* How can insights from conversation analysis be directly applied to teaching L2 pragmatics? *Language Teaching Research*. 2006. Vol. 10. No. 1. Pp. 53–79.
23. *Mey L.J.* Pragmatics: An Introduction. Oxford: Blackwell Publishers, 1993. 357 p.
24. *Krulatz A., Dixon T.* Fostering Pragmatic Competence: Focus on Refusals. *Tri-TESOL 2015 – Transcending Boundaries and Interweaving Perspectives: Conference Proceedings*. 2016. Pp. 47–58.

Информация об авторах

Надежда Геннадьевна Пирогова, кандидат педагогических наук, доцент, Научно-образовательный центр иностранных языков и межкультурной коммуникации, Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: pirogova.nadezhda@pharminnotech.com

Григорий Александрович Рожков, кандидат педагогических наук, доцент, директор Научно-образовательного центра иностранных языков и межкультурной коммуникации, Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: grigory.rozhkov@pharminnotech.com

Information about the authors

Nadezhda G. Pirogova, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Scientific and Educational Center of Foreign Languages and Intercultural Communication, St. Petersburg State Chemical Pharmaceutical University St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: pirogova.nadezhda@pharminnotech.com

Grigoriy A. Rozhkov, Cand. Ped. Sci., Associate Professor, Director of Scientific and Educational Center of Foreign Languages and Intercultural Communication, St. Petersburg State Chemical Pharmaceutical University, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: grigory.rozhkov@pharminnotech.com

СЮЖЕТНАЯ СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

© *В.В. Доброва*

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

Поступила в редакцию 27.03.2024

Окончательный вариант 14.05.2024

■ Для цитирования: Доброва В.В. Сюжетная структура педагогической ситуации // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 2. С. 65-74. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.5>

Аннотация. В статье предложен способ формализации сюжетной структуры педагогической ситуации на основе фреймов. Фреймовый метод позволяет эффективно представлять любые культурные объекты и сценарии с применением единообразной системы методологических категорий. В зависимости от предложенного ранее понимания педагогической ситуации все ситуации были классифицированы на три группы. Для каждой группы ситуаций предложено формализованное фреймово-сценарное описание, а также интерпретация. Фреймы трех выделенных групп частично совпадают, хотя и имеют разные структурные элементы. Фреймы позволяют моделировать и систематизировать структуру и содержание педагогических ситуаций. Помимо описания классов ситуаций они представляют собой удобный инструмент формализации метаязыка описания педагогических явлений.

Ключевые слова: педагогическая ситуация, формализованное описание, фрейм, сценарий.

NARRATIVE STRUCTURE OF THE PEDAGOGICAL SITUATION

© V.V. Dobrova

Samara State Technical University

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

Original article submitted 27.03.2024

Revision submitted 14.05.2024

■ For citation: Dobrova V.V. Narrative structure of the pedagogical situation. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(2):65–74. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.5>

Abstract. The paper proposes a method of formalizing the narrative structure of a pedagogical situation on the basis of frames. The frame method allows effectively representing any cultural objects and scenarios using a common system of methodological categories. Depending on the previously proposed understanding of a pedagogical situation, all situations were classified into 3 groups. For each group of situations a formalized frame-scenario description as well as interpretation was proposed. The frames of the 3 distinguished groups partially coincide, although they have different structures. Frames allow modeling and systematizing the structure and content of pedagogical situations. In addition to describing classes of situations, they are a convenient tool for formalizing the meta-language for describing pedagogical phenomena.

Keywords: pedagogical situation, formalized description, frame, scenario.

Введение

Объективное отображение педагогических явлений и педагогических концептов, их описание, определение связей и различий, дифференциация от смежных явлений и концептов требует не только создания эффективных методов исследования, но и поиска рациональных способов вычленения подлежащих изучению элементов, грамотного представления полученных результатов, их систематизации и анализа. Очевидно, что любое, в том числе и педагогическое, знание не может быть передано и получено, не будучи выраженным вербально или семиотически, поэтому подобные задачи можно реализовать только при наличии достаточно развитого метаязыка, обеспечивающего процессы естественно-языковой коммуникации. Как показывает опыт, наиболее эффективно этих целей можно достичь с помощью искусственно созданных формализованных языков [1].

Формальный язык можно представить как код для создания формальной теории, или текст на данном коде. Тогда для его использования в конкретной предметной области, в частности в педагогике, он должен быть подвергнут семантической интерпретации; другими словами, абстрактным символам формального кода необходимо присвоить конкретные значения из области педагогики. В настоящей статье на базе формализованного языка строится сюжетное представление педагогических ситуаций. Для этого задается состав исходных символов, а затем по четко определенным правилам из этих символов создаются формулы рассматриваемого явления и добавляется интерпретация, которая придает значение исходным символам и формулам и позволяет говорить о формализованном языке описания педагогических явлений.

Обзор литературы

Использование формализованных языков в социогуманитарных исследованиях чаще всего встречается в лингвистике, психологии и когнитивистике. Так, В.М. Савицкий в качестве обоснования использования метаязыков в социогуманитарных науках утверждает, что они «дают возможность применить принцип редукции, сводящей пестрое многообразие поверхностных явлений к ограниченному числу типовых (инвариантных) схем, и таким путем выявить глубинные закономерности в изучаемой сфере» [2, с. 56–57].

Методологический арсенал когнитивных наук включает сегодня несколько формализованных семиотических систем, существующих в рамках ситуационной семантики, символической логики, теории фреймов и графов и включающих семантические сети, фреймы, сценарии, скрипты, а также декларативные и процедурные семантические представления [3–7].

В психологии, психосемантике и психолингвистике организация и концептуализация знаний с помощью формализованных систем привели к использованию латентного семантического анализа, геометрических моделей, неевклидовых моделей, матриц, многомерного шкалирования, иерархического кластерного анализа, когнитивных карт [8–12].

Формализованное описание и анализ педагогических категорий и явлений в педагогике встречаются не так часто, так как считается, что педагогические системы и явления не имеют четкой структуры и плохо поддаются формализации [13]. Однако работы по формализации педагогического знания все же есть. Так, И.И. Логвинов еще в 1980 году предложил использование имитационного моделирования на основе теории графов для конструирования и формализации

процесса обучения и структуры учебных программ [14]. Н.В. Софронова, Р.И. Горохова в работе «Моделирование педагогических систем» [15] описывают современные методы моделирования педагогических систем (в том числе на основе формализации) и показывают соответственные возможности обработки результатов педагогических экспериментов. В диссертационном исследовании А.В. Титова [16] был предложен новый подход к формальному описанию замкнутой технологии оценочной деятельности на основе моделирования математических структур в теории нечетких множеств с целью моделирования и описания сложных систем оценочной деятельности в условиях неопределенности и нечеткости, а также к разработке эффективных систем экспертного оценивания в реальных условиях. В последнее время все большую популярность приобретает тема формализованного моделирования педагогических процессов и явлений [17–20].

Таким образом, формальное описание преимущественно отличается от естественного-языкового благодаря своей возможности унифицировать, редуцировать и генерализировать. Оно является единым для всех ситуаций рассматриваемого класса, а также способно обнаруживать их инвариантную структуру, что зачастую не вскрывается при сопоставлении разнообразных описаний на естественном языке. Все это позволяет использовать формальное описание для исследования педагогических явлений.

Материалы и методы

Выбор методов исследования обоснован особенностями формального описания педагогического дискурса. В исследовании использованы следующие методы: семантическое представление педагогических явлений средствами формализованного семантического метаязыка, фреймово-сценарный метод, компонентный анализ, логический анализ педагогической литературы, системно-структурный анализ, компонентный синтез, контекстный анализ.

Результаты исследования

Современная наука признает тот факт, что одним из наиболее эффективных способов представления и систематизации знаний является их схематизация, а именно представление накопленных человечеством знаний и опыта в форме фреймов. «Человек, пытаясь познать новую для себя ситуацию или по-новому взглянуть на уже привычные вещи, выбирает из своей памяти некоторую структуру данных (образ), названный нами фреймом, с таким расчетом, чтобы путем изменения в ней отдельных деталей сделать ее пригодной для понимания более широкого класса явлений и процессов. Фрейм является структурой данных для представления стереотипной ситуации» [21, с. 7].

По мнению А.Н. Баранова и П.Б. Паршина [22], фрейм является концептуальной структурой, служащей для представления знаний о стереотипной тематически единой ситуации или стереотипном поведении, которая содержит семантически взаимосвязанные слоты. Выступая как схематическое отображение определенной ситуации, фрейм-сценарий и представляет ее модель, или текст, составленный на формализованном семантическом метаязыке. Согласно В.А. Масловой, «фрейм – это обобщенная модель организации культурного знания вокруг некоторого концепта» [23, с. 36].

Основные типы фреймов были предложены М. Минским: статические и динамические фреймы, или сценарии. Статические фреймы описывают предмет или статичное положение дел, а динамические фреймы отражают некоторую

происходящую и изменяющуюся во времени ситуацию. «Атрибутивная или описательная информация может быть представлена с помощью простых структур. Однако действия, временные последовательности, разъяснения и другие сложные вещи требуют более отработанных механизмов представления знаний» [21, с. 49]. Фрейм-сценарий, согласно М. Минскому, является типовой структурой для некоторого действия, ситуации и др., которая включает характерные элементы такого действия, ситуации, события [21].

Фреймовый метод позволяет эффективно представлять любые культурные объекты и сценарии (типовые ситуации) с применением единообразной системы методологических категорий (что не является предметом данной статьи). Поэтому с целью систематизации описания и аналитического рассмотрения педагогических ситуаций рационально воспользоваться методом фреймов.

В предыдущих исследованиях было предложено понимание педагогической ситуации как «потенциального измерения педагогического события, представляющего собой процесс педагогического взаимодействия субъектов педагогической деятельности (образовательного процесса), в рамках которого решается единичная педагогическая задача по трансляции единицы, кванта культуры в специально организованных педагогических условиях и пространственно-временном континууме» [24, с. 44]. Исходя из этих оснований, а также логики и практики ежедневной работы педагога было выделено три типа ситуаций:

- 1) педагогическая ситуация, в которой цель достижима – значит, ситуация может из потенциальной развернуться в актуальную;
- 2) педагогическая ситуация, которая не позволяет выйти на достижение педагогической цели, причем цель изначально может быть недостижимой – значит, эта ситуация не может быть развернута таким образом, чтобы состоялся педагогический эффект, была решена педагогическая проблема;
- 3) педагогическая ситуация, которая требует трансформации – корректировки планов, задач, целей или изменения ситуации.

Рассмотрение реальной педагогической практики и примеры из сферы образования представлены в статьях [25, 26], а в данной работе приводится способ формализованного описания выделенных типов педагогических ситуаций.

Фрейм-сценарий ситуаций 1-го типа состоит из следующих узлов:

- 1) узел «Исходное положение дел» (предпосылки возникновения педагогической ситуации);
- 2) узел «Мотив субъекта» (желание, обязанность, осознание необходимости совершения действия и т. д.);
- 3) узел «Потенция субъекта» (владение информацией, способность говорить, умения, сила, наличие инструментария, владение методикой и т. д., обобщенно описывается оператором СПОСОБЕН);
- 4) узел «Намерение субъекта» (рациональная направленность на достижение педагогической цели, которая обусловлена мотивом и предполагает выработку плана действий, направленных на получение результата);
- 5) узел «Способ совершения действия» (когнитивная схема, план, алгоритм реализации намерения);
- 6) узел «Действие / Последовательность действий»;
- 7) узел «Следствие», или «Прогноз следствия»;
- 8) узел «Оценка» (положение дел после совершения действия, рефлексия).

Формализованное представление данного сценария имеет следующий вид:

ФРЕЙМ-СЦЕНАРИЙ «СИТУАЦИЯ, КОТОРАЯ ДОСТИГЛА ЦЕЛИ»

- 1) ИСХОДНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ДЕЛ:
(ЗНАЕТ x, v) В МОМЕНТ t^0 .
(НЕ ЗНАЕТ z, v) В МОМЕНТ t^0 .
- 2) ЭПИСТЕМИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ x :
ПОЛАГАЕТ x (ХОЧЕТ / ОЖИДАЕТ / НЕОБХОДИМО (ЗНАЕТ / ПОНИМАЕТ z, v)) В МОМЕНТ t^1 .
- 3) СТРЕМЛЕНИЕ x :
ХОЧЕТ x (ЗНАЕТ / ПОНИМАЕТ z, v) В МОМЕНТ t^2 .
- 4) НАМЕРЕНИЕ x :
НАМЕРЕН x (СООБЩАЕТ x (ЗНАЕТ / ПОНИМАЕТ z, v) В МОМЕНТ t^3 .
- 5) СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ:
ПЛАНИРУЕТ x (СООБЩАЕТ / ДЕЛАЕТ) A В МОМЕНТ t^4 .
- 6) ДЕЙСТВИЕ x :
СООБЩАЕТ / ДЕЛАЕТ $x, A, z =$ СООБЩАЕТ x (ЗНАЕТ / ПОНИМАЕТ z, v) В МОМЕНТ t^5 .
- 7) ДЕЙСТВИЕ z :
((ВОСПРИНИМАЕТ z, v) И (УЗНАЁТ/ОСОЗНАЕТ z, v)) В МОМЕНТ t^5 .
- 8) СЛЕДСТВИЕ:
(ЗНАЕТ / ПОНИМАЕТ z, v) В МОМЕНТ t^6 .

На терминалах сценария переменные получают интерпретацию:

Элементы Слоты	x (адресант)	z (адресат)	СООБЩАЕТ (ЗНАЕТ) A (сведения)	v (ценность)	Источник
1	А.С. Макаренко	Волков	Возлагает ответственность	Трудолюбие и чувство ответственности за порученное дело	А.С. Макаренко. Педагогическая поэма
2	В.П. Новицкая	Ученики 1-го класса	Выражает безразличие по поводу чужого горя	Человечность, сочувствие, сопереживание, доброта	В.А. Сухомлинский. Учитель и дети
3	В.Ф. Шаталов	Ученики 5-го класса	Передаёт инструктаж	Знание об определении азимутов точек	В.Ф. Шаталов. Эксперимент продолжается

ФРЕЙМ-СЦЕНАРИЙ «СИТУАЦИЯ, КОТОРАЯ НЕ ДОСТИГЛА ЦЕЛИ»

Ситуации 2-го типа имеют схожий фрейм, однако на 7-м этапе в момент t^5 действия участников педагогической ситуации отличаются от предыдущей ситуации и имеют следующий формализованный вид:

- 7) ДЕЙСТВИЕ z :
((НЕ ВОСПРИНИМАЕТ z, v) И (НЕ УЗНАЁТ / ОСОЗНАЕТ z, v)) В МОМЕНТ t^5 .
- 8) СЛЕДСТВИЕ:
(НЕ ЗНАЕТ / ПОНИМАЕТ z, v) В МОМЕНТ t^6 .

На терминалах сценария переменные получают интерпретацию:

Элементы Слоты	x (адресант)	z (адресат)	СООБЩАЕТ (ЗНАЕТ) А (сведения)	v (ценность)	Источник
1	А.С. Мака- ренко	Первые колонисты	Произносит речь о новой жизни	Дисциплина, подчинение, трудолюбие	А.С. Макаренко. Педаго-гическая поэма
2	Л.Н. Толстой	Ученики 2–3-х клас- сов	Объясняет устройство России	Знания об устройстве России	Л.Н. Толстой. Педа- гогические статьи 1860–1863 гг.
3	Ш. Амонаш- вили	Ученики 1-го класса	Задаёт вопросы по осознанию речевой дей- ствительности	Знание частей речи	Ш. Амонашвили. Здравствуйте, дети!

ФРЕЙМ-СЦЕНАРИЙ «СИТУАЦИЯ, ТРЕБУЮЩАЯ ТРАНСФОРМАЦИИ»

Фрейм ситуаций 3-го типа сложнее, так как в него добавляются дополни-
тельные узлы после неудачного исхода ситуации в момент t5:

- 8) ВЫВОД-ОЦЕНКА:
НЕЦЕЛЕСООБРАЗНО (ДЕЙСТВИЕ x) В МОМЕНТ t⁶.
- 9) СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ:
ПЛАНИРУЕТ x (СООБЩАЕТ / ДЕЛАЕТ) В В МОМЕНТ t⁷.
- 10) ДЕЙСТВИЕ x:
СООБЩАЕТ / ДЕЛАЕТ x, B, z = КАУЗИРУЕТ x (ЗНАЕТ / ПОНИМА-
ЕТ z, v) В МОМЕНТ t⁸.
- 11) ДЕЙСТВИЕ z:
((ВОСПРИНИМАЕТ z, v) И (УЗНАЁТ / ОСОЗНАЕТ z, v)) В МОМЕНТ t⁸.
- 12) СЛЕДСТВИЕ:
(ЗНАЕТ / ПОНИМАЕТ z, v) В МОМЕНТ t⁹.
- 13) ОЦЕНКА:
ЦЕЛЕСООБРАЗНО И ЭФФЕКТИВНО (ДЕЙСТВИЕ x).

На терминалах сценария переменные получают интерпретацию:

Элементы Слоты	x (адресант)	z (адресат)	СООБЩАЕТ (ЗНАЕТ) А (сведения)	СООБЩАЕТ (ЗНАЕТ) В (сведения)	v (ценность)	Источник
1	А.С. Мака- ренко	Первые колонисты	Убеждает хорошо вести себя, просит помочь	Ударяет	Дисципли- на, под- чинение, ответствен- ность	А.С. Мака- ренко. Педа- го-гическая поэма
2	Ш. Амонаш- вили	Ученики 1-го класса	Ежедневно напоминает, как вести себя с девоч- ками	Проводит секретный разговор	Правильное отношение к девочкам, уважение, забота	Ш. Амонаш- вили. Здрав- ствуйте, дети!
3	Эми Бенджамин	Ученики 9-го класса	Использует традицион- ный метод объяснения	Использует ЛЕГО для объяснения материала	Знания об употребле- нии ме- стоимений и частей предложе- ния в ан- глийском	B. Haussamen, A. Benjamin, M. Kolln, R.S. Wheeler. Grammar Alive! A guide for teachers

Фреймы позволяют моделировать и систематизировать структуру и содержание педагогических ситуаций. Помимо описания классов ситуаций, они представляют собой удобный инструмент для формализации метаязыка описания педагогических явлений.

Обсуждение и заключение

Таким образом, использование фреймов-сценариев способствует более эффективному анализу эмпирического материала, позволяет систематизировать и детально описать отдельные педагогические явления, категоризировать элементы педагогического процесса. Фреймы применяются в педагогической речевой коммуникации; с их помощью активируются содержащиеся в них культурологические и экстралингвистические знания; они позволяют рассматривать педагогические явления аналитически и системно.

Презентация знаний о мире путем использования фреймов плодотворно применяется во многих областях научных исследований. В данном направлении были сделаны важные шаги, но ряд проблем все еще ждет решения.

Список литературы

1. Бочаров В.А., Маркин В.И. Основы логики. – М.: Форум, ИНФРА-М, 2015. – 336 с.
2. Савицкий В.М. Английская фразеология: проблемы моделирования. – Самара: Самарский университет, 1993. – 172 с.
3. Ивин А.А. Логика. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 122 с.
4. Ишмуратов А.Т. Логический анализ практических рассуждений. – Киев: Наукова думка, 1987. – 140 с.
5. Abelson R., Schank R. Scripts, Plans, Goals and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structures. N.Y.: Hillsdale Publishers, 1977. 248 p.
6. Fillmore Ch. Frame Semantics. *Linguistics in the Morning Calm. The Linguistic Society of Korea*. Seoul: Hanshin, 1982. Pp. 111–137.
7. Andor J. On the Psychological Relevance of Frames. *Quaderni di semantica*. 1985. Vol. 6. No. 2. Pp. 212–221.
8. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 176 с.
9. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
10. Katz J., Fodor J. The Structure of a Semantic Theory. *The Structure of Language*. New Jersey: Indianapolis, 1967. Pp. 268–288.
11. Michon J. Multidimensional and hierarchical analysis of progress in learning. *Cognition in learning and memory*. N.Y.: Academic Press, 1972.
12. Nyberg L. Levels of processing: a view from functional brain imaging. *Levels of processing 30 years on*. Hove, N.Y.: Psychology press, 2002.
13. Ларичев О.И. Объективные модели и субъективные решения. – М., 1987. – 142 с.
14. Логвинов И.И. Имитационное моделирование в психолого-педагогических исследованиях // Вопросы психологии. – 1980. – № 6. – С. 60–73.
15. Софронова Н.В., Горохова Р.И. Моделирование педагогических систем: Монография. – Чебоксары: Чувашский гос. пед. ун-т, 2011. – 174 с.
16. Титов А.В. Формализованное описание комплексной модели оценки задач управления качеством: на примере квалиметрии высшей школы: дис. ... канд. техн. наук: 05.13.10. – М., 1998. – 184 с.

17. Кухаренко Е.В., Шанорева А.В., Григоренко О.В. Методология формализации бизнес-процессов оценки качества организации обучения с применением дистанционных образовательных технологий // Актуальные вопросы образования. – 2019. – Т. 3. – С. 21–25.
18. Sorokovykh G.V., Staritsyna S.G., Abdulmyanova I.R. Modeling the environment for the virtual teacher – student – parent interaction. *Nizhny Novgorod Linguistics University Bulletin*. 2022. No. 59. Pp. 128–141. DOI 10.47388/2072-3490/lunn2022-59-3-128-141.
19. Новрузова Г.С. Системный подход, моделирование и имитационное моделирование как основа образовательных технологий // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2020. – Т. 12. – № 3. – С. 120–131. DOI 10.17748/2075-9908-2020-12-3-120-131.
20. Ossokina D.O., Smith O. On the experience of English e-learning terminology frame modeling. *Humanity Space*. 2021. Vol. 10. No. 7. Pp. 939–949. DOI 10.24412/2226-0773-10-7-939-949.
21. Минский М. Фреймы для представления знаний. – М.: Энергия, 1979. – 152 с.
22. Баранов А.Н., Паршин П.Б. Процедурный язык в лингвистической семантике // Известия АН СССР. Серия лит-ры и языка. – 1990. – № 1. – С. 16–29.
23. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. – Минск: ТетраСистемс, 2005. – 256 с.
24. Доброва В.В. Роль концепта «педагогическая ситуация» в терминологическом строе наук об образовании: междисциплинарный анализ // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1. – С. 39–50.
25. Dobrova V.V. On one type of pedagogical situations: classification and practical aspects. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023. Vol. 20. No. 1. Pp. 77–86. DOI 10.17673/vsgtu-pps.2023.1.6.

References

1. Bocharov V.A., Markin V.I. *Osnovy logiki* [Basocs of logics]. Moscow: Forum, Infa-M Publ., 2015. 336 p.
2. Savitskiy V.M. *Angliyskaya frazeologiya: problemy modelirovaniya* [English phraseology: modeling problems]. Samara: Samarskiy universitet Publ., 1993. 172 p.
3. Ivin A.A. *Logika* [Logics]. Moscow: FAIR-PRESS Publ., 2002. 122 p.
4. Ishmuratov A.T. *Logicheskiy analiz prakticheskikh rassuzhdeniy* [Logical analysis of practical thinking]. Kyiv: Naukova Dumka Publ., 1987. 140 p.
5. Abelson R., Schank R. *Scripts, Plans, Goals and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structures*. N.Y.: Hillsdale Publishers, 1977. 248 p.
6. Fillmore Ch. *Frame Semantics. Linguistics in the Morning Calm. The Linguistic Society of Korea*. Seoul: Hanshin, 1982. Pp. 111–137.
7. Andor J. On the Psychological Relevance of Frames. *Quaderni di semantica*. 1985. Vol. 6. No. 2. Pp. 212–221.
8. Petrenko V.F. *Vvedeniye v eksperimental'nyuyu psikhosemantiku: issledovaniye form reprezentatsii v obydenom soznanii* [Introduction to experimental psychosemantics: the study of forms of representation in everyday consciousness]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta, 1983. 176 p.
9. Bruner Dzh. *Psikhologiya poznaniya* [Psychology of cognition]. Moscow: Progress Publ., 1977. 412 p.
10. Katz J., Fodor J. The Structure of a Semantic Theory. *The Structure of Language*. New Jersey: Indianapolis, 1967. Pp. 268–288.
11. Michon J. Multidimensional and hierarchical analysis of progress in learning. *Cognition in learning and memory*. N.Y.: Academic Press, 1972.
12. Nyberg L. Levels of processing: a view from functional brain imaging. *Levels of processing 30 years on*. Hove, N.Y.: Psychology press, 2002.

13. *Larichev O.I.* Ob'yektivnyye modeli i sub'yektivnyye resheniya [Objective models and subjective decisions]. Moscow, 1987. 142 p.
14. *Logvinov I.I.* Imitatsionnoye modelirovaniye v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh [Imitation modeling in psychological and pedagogical research]. *Voprosy psikhologii*. 1980. No. 6. Pp. 60–73.
15. *Sofronova N.V., Gorokhova R.I.* Modelirovaniye pedagogicheskikh sistem: Monografiya [Modelling of pedagogical systems]. Cheboksary: Chuvashskiy gos. ped. un-t, 2011. 174 p.
16. *Titov A.V.* Formalizovannoye opisaniye kompleksnoy modeli otsenki zadach upravleniya kachestvom: na primere kvalimetrii vysshey shkoly: dis. kand. tekhn. nauk [Formalized description of complex model of quality management evaluation tasks: using the example of higher school qualimetry. Thesis... cand. of tech. sci.]. Moscow, 1998. 184 p.
17. *Kukharev E.V., Shaporeva A.V., Grigorenko O.V.* Metodologiya formalizatsii biznes-protsessov otsenki kachestva organizatsii obucheniya s primeneniym distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy [Methodology of formalizing business processes of evaluation of organizational quality of distant education]. *Aktual'nyye voprosy obrazovaniya*. 2019. Vol. 3. Pp. 21–25.
18. *Sorokovikh G.V., Staritsyna S.G., Abdulmyanova I.R.* Modeling the environment for the virtual teacher – student – parent interaction. *Nizhny Novgorod Linguistics University Bulletin*. 2022. No. 59. Pp. 128–141. DOI 10.47388/2072-3490/lunn2022-59-3-128-141.
19. *Novruzova G.S.* Sistemnyy podkhod, modelirovaniye i imitatsionnoye modelirovaniye kak osnova obrazovatel'nykh tekhnologiy [System approach, modeling and imitation modeling as basis for educational technologies]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2020. Vol. 12. No. 3. Pp. 120–131. DOI 10.17748/2075-9908-2020-12-3-120-131.
20. *Ossokina D.O., Smith O.* On the experience of English e-learning terminology frame modeling. *Humanity Space*. 2021. Vol. 10. No. 7. Pp. 939–949. DOI 10.24412/2226-0773-10-7-939-949.
21. *Minskiy M.* Freymy dlya predstavleniya znaniy [Frames for knowledge representation]. Moscow: Energiya Publ., 1979. 152 p.
22. *Baranov A.N., Parshin P.B.* Procedurnyy yazyk v lingvisticheskoy semantike [Procedure language in linguistic semantics]. *Izvestiya AN SSSR. Seriya lit-ry i yazyka*. 1990. No. 1. Pp. 16–29.
23. *Maslova V.A.* Kognitivnaya lingvistika [Cognitive linguistics]. Minsk: TetraSistems Publ., 2005. 256 p.
24. *Dobrova V.V.* Rol' kontsepta «pedagogicheskaya situatsiya» v terminologicheskoy stroye nauk ob obrazovanii: mezhdistsiplinarnyy analiz [Place of “pedagogical situation” concept in the educational terminology: cross-disciplinary analysis]. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023. No. 1. Pp. 39–50.
25. *Dobrova V.V.* On one type of pedagogical situations: classification and practical aspects. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023. Vol. 20. No. 1. Pp. 77–86. DOI 10.17673/vsgtu-pps.2023.1.6.

Информация об авторе

Виктория Вадимовна Доброва, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Иностранные языки», Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: victoria_dob@mail.ru

Information about the author

Victoria V. Dobrova, Cand. Psych. Sci., Associate Professor, Head of Foreign Languages Department, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: victoria_dob@mail.ru

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СТРОИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕХНИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА И ТЕХНОЛОГИЯ РЕКОНСТРУКЦИИ ЗДАНИЙ»

© О.А. Бессонова, Л.И. Миронова

Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
Российская Федерация, 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19

Поступила в редакцию 15.12.2023

Окончательный вариант 16.03.2024

■ Для цитирования: Бессонова О.А., Миронова Л.И. Цифровая трансформация строительной подготовки в вузе в условиях использования электронного образовательного ресурса по дисциплине «Техническая экспертиза и технология реконструкции зданий» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 2. С. 75-94. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.6>

Аннотация. В контексте цифровой трансформации инженерно-строительной подготовки в статье рассмотрен электронный образовательный ресурс (ЭОР), реализованный с применением технологии BIM-проектирования (англ. Building Information Modelling, информационная модель объекта) для изучения дисциплины «Техническая экспертиза и технология реконструкции зданий» в Институте строительства и архитектуры Уральского федерального университета. Недостаточно развитая российская нормативная база и ограниченное распространение отечественных программ автоматизированного проектирования тормозят цифровую трансформацию как строительной отрасли, так и системы образования и определяют актуальность тематики статьи. Цель статьи – описание возможностей применения ЭОР с использованием систем автоматического проектирования при разработке информационных моделей реконструируемых объектов для подготовки бакалавров-строителей, а также анализ состояния нормативных актов для регулирования сферы информационного проектирования. Для достижения цели статьи были решены следующие задачи: уточнена терминология по информационной модели объекта для использования в процессе обучения; проведен анализ состояния нормативных документов по теме цифрового моделирования; приведены примеры использования BIM-технологий при реконструкции строительных объектов; проведена оценка значимости рассмотренной технологии в процессе подготовки выпускников для строительной отрасли. Объект исследования – процесс подготовки будущих бакалавров строительства, обучающихся на кафедре промышленного, гражданского строительства и экспертизы недвижимости (ПГС и ЭН) Уральского федерального университета (УрФУ), с применением электронного образовательного ресурса и методов цифрового проектирования для реконструкции объектов строительства. Предмет исследования – формирование у будущих бакалавров-строителей необходимой профессиональной компетентности в области технической экспертизы и технологии реконструкции зданий с использованием ЭОР, реализованного с применением технологии BIM-проектирования. Результат – разработка учебно-методического обеспечения дисциплины «Техническая экспертиза и технология реконструкции зданий», основанного на использовании цифровой технологии «Дополненная реальность», освоение которого направлено на формирование у бакалавров умений разрабатывать цифровые модели зданий, эффективно использовать полученные знания для планирования и распределения ресурсов (материальных, финансовых, трудовых) при организации работ по реконструкции. Научная новизна исследования состоит: в выявлении социальной значимости применения технологии BIM-проектирования для целей реконструкции строительных объектов; в разработке структуры содержания базового блока подготовки бакалавров с целью формирования профессиональной компетентности в области реконструкции строительных объектов в условиях цифровой образовательной среды вуза; в разработке современного учебно-методического обеспечения учебного процесса, учитывающего цифровую трансформацию инженерной подготовки, применение которого позволит формировать у выпускников необходимую профессиональную компетентность для работы в условиях информационно-проектировочной среды. Практическая значимость состоит в применении разработанного ЭОР в процессе обучения, что способствует развитию интереса со стороны студентов и формирует необходимую профессиональную компетентность будущих инженеров-строителей, повышая их конкурентные качества для будущей работы в информационно-проектировочной среде.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, цифровая трансформация образования, BIM-проектирование, дополненная реальность.

DIGITAL TRANSFORMATION OF CONSTRUCTION TRAINING AT THE UNIVERSITY IN CONDITIONS OF USING AN ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE FOR THE DISCIPLINE «TECHNICAL EXPERTISE AND TECHNOLOGY FOR BUILDING RECONSTRUCTION»

© O.A. Bessonova, L.I. Mironova

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin
19, Mira st., Yekaterinburg, 620002, Russian Federation

Original article submitted 15.12.2023

Revision submitted 16.03.2024

■ For citation: Bessonova O.A., Mironova L.I. Digital transformation of construction training at the university in conditions of using an electronic educational resource for the discipline «Technical expertise and technology for building reconstruction». Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(2):75–94. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.6>

Abstract. In the context of the digital transformation of engineering and construction training, the paper discusses an electronic educational resource (EER), implemented by means of BIM design technology (Building Information Modelling, information model of an object) for studying the discipline «Technical expertise and technology of building reconstruction» at the Institute of Construction and Architecture of the Ural Federal University. The relevance of the study can be explained by the fact that insufficiently developed Russian regulatory framework and the limited distribution of domestic computer-aided design programs slow down the digital transformation of both the construction industry and the education system. The aim of the research is to describe the possibilities of electronic educational media using automatic design systems in the development of information models of reconstructed objects for the training of civil engineering bachelors, as well as to analyze regulations for overseeing the field of information design. To reach the aim of the study, the following objectives were achieved: the terminology has been clarified for the information model of the object for use in the learning process; the analysis of regulatory documents was carried out on the topic of digital modeling; examples of the use of BIM-technologies in the reconstruction of construction projects were given; an assessment was made of the significance of the technology considered in the process of training graduates for the construction industry. The object of the study is the process of training future construction workers at the Department of Industrial, Civil Engineering and Real Estate Expertise of the Ural Federal University using an EER and digital design methods for the reconstruction of construction projects. The subject of the study is the development of future civil engineers' professional competence in the field of technical expertise and technology for the reconstruction of buildings using EER, implemented by means of BIM-design technology. The result is the development of educational and methodological support for the discipline «Technical Expertise and Technology of Building Reconstruction», based on the use of digital technology «Augmented Reality», which is aimed at developing bachelor skills for designing digital models of buildings and effectively use acquired knowledge for planning and distribution of resources (material, financial, labor) when organizing reconstruction work. The scientific novelty of the research consists of identifying the social significance of BIM design technology for the purpose of reconstruction of construction sites; developing the structure of the content of the basic block of bachelor training in order to develop professional competence in the field of reconstruction of construction projects in the digital educational environment of the university; the development of modern educational and methodological support for the educational process, taking into account the digital transformation of engineering training, the use of which will allow graduates to develop the necessary professional competence to work in an information and design environment. The practical significance is in the application of the developed EER in the learning process, which contributes to the development of students' interest, forms the necessary professional competence of future civil engineers, increasing their competitive qualities for future work in the information and design environment.

Keywords: electronic educational resource, digital transformation of education, BIM design, augmented reality.

Введение

Информатизация образования как неотъемлемая часть процесса *цифровой трансформации* образования характеризуется активным и систематическим использованием *цифровых технологий* (англ. *Digital technology*) в обучении студентов всех специальностей.

В научных работах российских ученых последних лет, посвященных *цифровой трансформации образования*, внедрению в обучение *цифровых технологий*, отмечается повышение качества результатов обучения в связи с активным и систематическим использованием таких технологий и реализацией в образовательной практике результатов достижений научно-технического прогресса современного информационного общества [1–12].

Для строительного производства применяются разработки в области проектирования, которые позволяют создавать 3D-модели непосредственно на чертеже. Подробные интерактивные модели проектов создаются при помощи технологии *цифрового проектирования* (CAD (англ. *computer-aided design*), BIM). Системы автоматизированного цифрового проектирования позволяют визуализировать итоги работ, масштабировать модель и выполнять «примерки» объекта на местности, то есть получать вполне реалистичное представление о результатах нового или реконструируемого объекта и вносить любые изменения до начала строительных и ремонтных работ.

С 2008 года в нашей стране инициирована цифровая трансформация государственного управления и всех отраслей экономики, однако эффект от этих преобразований в области строительства далеко не очевиден.

По данным ведущего стратегического агентства *Strategy Partners* (АО «СПГ»), внедрение инструментов цифровой трансформации экономики (в том числе строительства) пока не приносит ощутимого эффекта [13]. Исследование было проведено *Strategy Partners* в апреле 2023 г. в целях анализа *текущего уровня и приоритетов цифровой трансформации* более 230 российских девелоперских и строительных компаний, а также динамики изменения ситуации с цифровизацией в отрасли по сравнению с 2019 годом.

С одной стороны, результаты опроса демонстрируют ощутимый прогресс в понимании представителей строительных компаний значимости своих приоритетов в области цифровой трансформации относительно 2019 года, а с другой стороны, уровень цифровизации компаний пока еще очень низкий и преимущественно сконцентрирован в сфере внутреннего документооборота, процессов маркетинга и продаж.

Наиболее популярные цифровые технологии у девелоперских и строительных компаний (указан процент широкого применения технологии в компании): *цифровое проектирование CAD, PLM, BIM* (18 %); облачные технологии в процессе строительства (21 %); электронный документооборот на всех этапах девелоперского проекта (29 %).

На рынке технологий проектирования в настоящее время представлены многочисленные продукты отечественных разработчиков: Renga (разработчик *Renga Software*), NanoCAD (разработчик «Нанософт Разработка»), КОМПАС-3D (разработчик «Аскон») и др.

Таким образом, цифровое проектирование в строительстве остается прерогативой немногих компаний, которые вынуждены преодолевать внешние

препятствия в виде запретов на применение программных продуктов зарубежного производства (и вынужденное использование отечественных и не всегда универсальных разработок) и внутренние в виде ограниченного круга потребителей цифровых услуг, нежелания или отсутствия возможности использовать программные продукты государственными компаниями и частными лицами, участниками строительного рынка.

Тем не менее по результатам исследования *Strategy Partners* можно отметить наиболее приоритетные сферы развития и внедрения средств цифровой трансформации в ближайшие 2–3 года в генподрядных строительных организациях:

- *подготовка проектной документации;*
- *контроль строительных работ;*
- *контроль безопасности на строительной площадке;*
- *управление проектами.*

Данные обстоятельства вселяют надежду на то, что процесс цифровой трансформации строительной отрасли будет распространяться и проникать в процессы проектирования, строительства, экспертизы, реконструкции, капитального ремонта. Этот процесс, несомненно, должен привести к существенным изменениям и в образовательной сфере, о чем свидетельствуют исследования отечественных и зарубежных ученых [14–20].

Рассмотрим положительные моменты применения цифровых технологий в процессе обучения студентов направления «Строительство», уровень «Бакалавриат», обучающихся в Институте строительства и архитектуры УрФУ, при изучении курса «Технология реконструкции зданий и сооружений». В рамках освоения этого курса студенты изучают порядок технического обследования, выполняют расчеты остаточной несущей способности с учетом выявленных дефектов и повреждений, изучают методы усиления, восстановления и преобразования конструкций объекта, а также технологию производства работ. Все учебно-методические материалы для обеспечения учебного процесса составляют контент электронного образовательного ресурса (ЭОР). Его реализация в процессе преподавания дисциплины позволяет решать следующие многофункциональные образовательные задачи, сформулированные в работах И.В. Роберт [6–12]:

- *скоростной поиск информации*, ее визуализация, графическая интерпретация, модификация, обработка, в том числе больших объемов структурированной и неструктурированной (или поврежденной) информации. Для ускорения поиска в ЭОР приведены ссылки на нормативные документы и электронные ресурсы по темам лекций. Для наглядного представления дефектов и повреждений объектов строительства представлены фото- и видеоматериалы, а также графические материалы по методам усиления. Для формирования умений работать с документацией задания к практическим работам содержат техническую документацию – студенты ее анализируют, изучают приемы ее обработки и цифровизации, а также приведение этих данных к актуальным требованиям проектирования;
- *адаптация информационных систем* к новым технико-технологическим условиям. Осуществляется за счет представления учебно-методического контента с использованием технологий мультимедиа, гипертекста, гипермедиа;

- *идентификация личности* студента, его легитимный допуск к информационным источникам. Обеспечивается организацией допуска к материалам ЭОР через прохождение всеми студентами процедуры регистрации. Все действия обучающегося с помощью ЭОР педагог может отследить в личном кабинете студента, а полученные студентом баллы фиксируются в электронном журнале оценок;
- *одновременное участие большого количества студентов* в *web-конференциях*, обеспечиваемое в структуре ЭОР доступом к приложению, позволяющему проводить консультации в режиме on-line (видеоконференции Big Blue Button);
- *интеллектуализация* информационной деятельности и информационного взаимодействия между участниками обучения, обеспечиваемая организацией обучения студентов с использованием материалов ЭОР в сочетании с традиционной организацией учебного процесса при очных занятиях, в рамках которой созданы условия для самостоятельного приобретения знаний за счет использования разнообразных источников информации, что позволяет студентам активно применять приобретенные знания на практике для решения реальных инженерных задач и стимулирует раскрытие их интеллектуального потенциала;
- *автоматизация всех видов контроля результатов* образовательной деятельности, которая обеспечивается в ЭОР мероприятиями текущего и итогового контроля, осуществляемыми средствами систем тестирования.

Применение *цифровых технологий* неконтактного информационного взаимодействия и перенос реальной действительности в виртуальную, использующую BIM-моделирование, позволяет:

- *расширить границы восприятия* студентов виртуального пространственно-временного представления реальной действительности за счет взаимодействия с виртуальными моделями, углубить понимание взаимосвязей разных конструктивных элементов, оценить последствия негативного влияния повреждений на модель конструкции в соразмерном масштабе;
- организовать *неконтактное информационное взаимодействие* студента с виртуальным объектом или его участие в процессах создания виртуальной реальности, а также предоставить возможность выбора наиболее эффективного средства восстановления или подходящего метода усиления;
- *визуализировать процесс* подбора элементов усиления, их масштабного приложения к участкам повреждения, оценить результат восстановления конструкций и закономерности влияния условий среды на свойства материала, участвовать в «открытии» новых способов усиления (ведь большинство технических решений по усилению конструкций выполняются под конкретное условие, среду, конструкцию) и установке взаимосвязи между объектами или отдельными его частями;
- активизировать *познавательную деятельность* студента, предоставив ему возможность приобретения личного опыта виртуального влияния на исследуемые или усиливаемые конструкции, процессы, объекты.

В процессе разработки описываемого ЭОР был проведен анализ основных понятий и нормативных документов, применяемых в строительстве, которые уточняют терминологию и определяют порядок формирования цифровых моделей.

Информационная модель объекта капитального строительства (отечественный аналог названия BIM, определение термина приведено в п. 10.3 Градостроительного кодекса РФ) [21] – совокупность взаимосвязанных сведений, документов и материалов об объекте капитального строительства, формируемых в электронном виде на этапах выполнения инженерных изысканий, осуществления архитектурно-строительного проектирования, строительства, реконструкции, капитального ремонта, эксплуатации и (или) сноса объекта капитального строительства.

Необходимость разработки информационной модели указана в статье 57.5 Градостроительного кодекса РФ: застройщик, технический заказчик... обеспечивают формирование и ведение *информационной модели*.

Следует отметить, что с 1 июня 2024 г. *создание информационной модели объекта* будет обязательным для объектов с бюджетным финансированием, а также для объектов, проектная документация которых подлежит экспертизе.

В настоящее время действует очень небольшое число нормативных документов по вопросам цифрового моделирования:

- ГОСТ Р 10.0.02–2019 «Система стандартов информационного моделирования зданий и сооружений. Отраслевые базовые классы (IFC) для обмена и управления данными об объектах строительства» [22];
- ГОСТ Р 10.0.03–2019/ИСО 29481–1:2016 «Система стандартов информационного моделирования зданий и сооружений. Информационное моделирование в строительстве. Справочник по обмену информацией» [23];
- ГОСТ Р 10.0.04–2019 «Система стандартов информационного моделирования зданий и сооружений. Информационное моделирование в строительстве. Справочник по обмену информацией. Часть 2» [24];
- СП 333.1325800.2020 «Информационное моделирование в строительстве. Правила формирования информационной модели объектов на различных стадиях жизненного цикла» [25].

Как видно из определений и наименований актов, *нормативная база* требует существенной доработки, а ее отсутствие вносит изрядный сумбур как в деятельность проектных организаций, так и в процесс подготовки кадров для строительной отрасли.

Обзор литературы

Методологической основой ЭОР послужили фундаментальные труды в области:

- основные направления методологии научного познания: системный подход (Берталанфи Л., Блауберг И.В., Садовский В.Н., Аверьянов А.Н., Кузьмина Н.В., Кустов Ю.А., Шадриков В.Д. и др.); компетентностный подход (Давыдов В.В., Зеер Э.Ф., Ларионова Г.Л., Хуторской А.В. и др.); деятельностный подход (Выготский Л.С., Лернер И.Я., Эльконин Д.В., Гальперин П.Я., Леонтьев А.Н., Талызина Н.Ф. и др.); личностный подход (Леонтьев А.Н., Ананьев Б.Г., Рубинштейн С.Л., Сластенин В.А. и др.);
- теории и методики профессионального образования (Абульханова - Славская К.А., Архангельский С. И., Новиков А.М., Сластёнин В.А., Талызина Н. Ф. и др.);
- теории и практики информатизации образования (Бешенков С.А., Ваграменко Я.А., Вострокнутов И. Е., Козлов О.А., Кузнецов А.А., Лапчик М.П.,

Мартиросян Л.П., Пак Н.И., Роберт И.В., Семакин И.Г., Хеннер Е.К., Шихнабиева Т.Ш. и др.);

- разработки и использования электронных образовательных ресурсов (Богомаз И.В., Долинер Л.И., Миронова Л.И., Насс О.В., Роберт И.В. и др.);
- теории компетентностного подхода (Болотов В.А., Бордовская Н.В., Вербицкий А.А., Зеер Э.Ф., Зимняя И.А., и др.);
- информационно-образовательной среды образовательного учреждения (Андреев А. А., Беляев Г. Ю., Зайцева Ж. Н., Марченко Е. К., Роберт И.В. и др.);
- организации и проведения педагогического эксперимента (Сердюков В.И., Сердюкова Н. А.; Стариченко Б.Е., Татур Ю. Г., Насс О.В.);
- теории игрофикации (Вербих К., Хантер Д., Зикерман Г., Линдер Д., Зорина О. Ю., Мак-Гонигал Дж., Нефедьев И., Бронникова М., Щепетова С.Е., Burmich, A., Marczewski A., Yu-kai Chou и др.).

Материалы и методы

Для решения педагогических задач при создании ЭОР применялись следующие методы:

- теоретический анализ научно-методической литературы, документальных источников и интернет-ресурсов; существующих нормативных актов по теме внедрения цифровых технологий в обучение;
- сравнение требований нормативных документов в области строительства по информационному моделированию объектов капитального строительства и использованием цифровых технологий виртуальной и дополненной реальности и положений учебно-методических материалов, позволяющих формировать у будущих инженеров-строителей профессиональную компетентность в области технологии реконструкции зданий и сооружений на базе применения виртуальной и дополненной технологий;
- моделирование положений учебно-методических материалов, уточняющих и разъясняющих принципы создания ЭОР;
- моделирование, внедрение и апробация ЭОР с использованием цифровых технологий в смешанном формате обучения;
- анализ результатов внедрения обучения с применения цифровых технологий.

Результаты и обсуждение

ЭОР «Техническая экспертиза и технология реконструкции зданий» разработан на основе веб-системы для организации и управления дистанционным обучением Moodle (от англ. *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) и предназначен для студентов направления подготовки «Строительство», уровень «Бакалавриат». Эту дисциплину изучают студенты 4-го курса специальностей ПГС («Промышленное и гражданское строительство», объемом дисциплины составляет 3 зачетных единицы). ЭОР используется в учебном процессе с июня 2021 г. на кафедре ПГС и ЭН.

Структура ЭОР включает лекционные материалы, методические рекомендации по практическим занятиям, глоссарий, мероприятия по текущему контролю и итоговой проверке в виде тестового контроля.

Учебно-методический блок	Справочные и ссылочные материалы Ведомости групп Консультации
Методический блок	Методические рекомендации по работе Рабочая программа График обучения Рейтинг-план дисциплины
Информационный блок	Лекции Учебные материал
Обучающий блок	Практические работы
Контролирующий блок	Вопросы для самопроверки Текущая аттестация Промежуточная аттестация Итоговая аттестация
Глоссарий	Основные понятия и термины

Рис. 1. Структура электронного образовательного курса

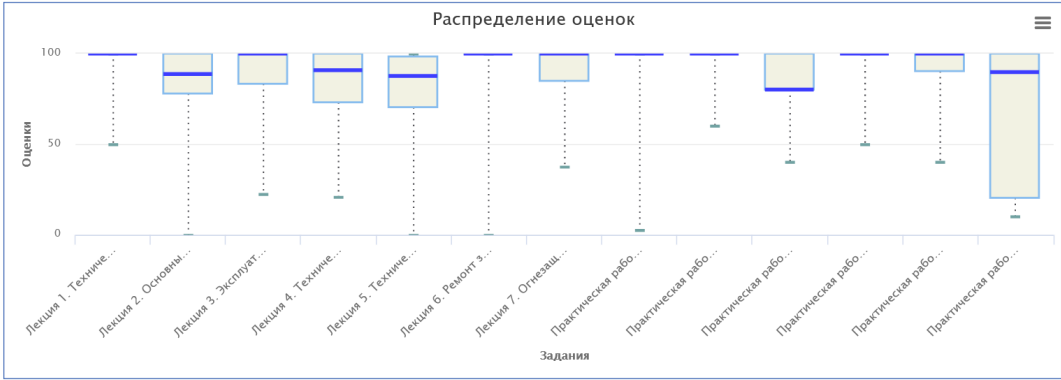
На рис. 1 представлена структура ЭОР по дисциплине «Техническая экспертиза и технология реконструкции зданий».

Учебно-методический блок содержит информацию об авторе ЭОР, справочные и ссылочные информационные материалы, ведомости групп, которые проходят обучение, с указанием текущих баллов каждого студента, управленческие элементы курса.

Методический блок содержит методические рекомендации по работе с ЭОР, рабочую программу дисциплины, график обучения и рейтинг-план дисциплины.

Информационный блок включает теоретический материал курса в виде электронных лекций. Каждая лекция состоит из нескольких тем, которые сопровождаются иллюстрированным материалом. В конце изучения каждой темы лекции студентам предлагаются тестовые вопросы в кластерах (несколько не повторяющихся вопросов при множественном прохождении одной темы).

В каждой лекции приведены содержание и библиографический список с указанием ссылок на нормативные документы для углубленного изучения материала. Каждый раздел дисциплины обеспечен материалами в текстовой форме (конспект лекции), дополнительными материалами (видеоролики с пояснениями лектора), видеообзорами материалов лекций. Лекцию можно оценивать баллами, которые записываются в журнал оценок.



Список заданий

Добавить все Убрать все

1 - Лекция 1. Техническая эксплуатация зданий	Удалить элемент из графика
2 - Лекция 2. Основные положения действующих норм и правил по эксплуатации зданий	Удалить элемент из графика
3 - Лекция 3. Эксплуатационные характеристики зданий и сооружений	Удалить элемент из графика
4 - Лекция 4. Техническое обслуживание зданий и сооружений	Удалить элемент из графика
5 - Лекция 5. Техническое обследование зданий и мониторинг технического состояния строительных конструкций	Удалить элемент из графика
6 - Лекция 6. Ремонт зданий и сооружений	Удалить элемент из графика

Рис. 2. Результаты выполнения заданий дисциплины

Лекционный материал включает актуальную информацию, соответствующую нормативным документам, техническим вопросам реконструкции и другим темам дисциплины. Все элементы лекций обновляются по мере внесения изменений в нормативные документы; в текущую версию ЭОР уже внесены изменения за 2024 г.

Обучающий блок включает методические указания для выполнения практических работ. Методические рекомендации по практическим занятиям дополнены видеоинструкциями с разборами основных тем и вопросов, подробным изложением методики расчетов по задачам и бланками для выполнения заданий. Практические работы оцениваются баллами, которые записываются в журнал оценок.

В практических работах студентам предоставляется возможность проявить навыки моделирования, оценить значимость владения инструментами автоматического проектирования при создании информационной модели всего объекта или отдельной конструкции.

Контролирующий блок позволяет реализовать все традиционные виды контроля: текущую аттестацию, зачет, экзамен. Вопросы для самопроверки в лекциях, тесты по практическим работам и текущей аттестации представлены в виде вопросов со «множественным выбором», «на соответствие», с «коротким ответом» или в виде вопросов открытого типа.

Результаты прохождения контрольных мероприятий и тестов фиксируются в ведомости группы и в журнале оценок по дисциплине, что позволяет самим студентам наблюдать, планировать и контролировать свою успеваемость.

Итоговый экзамен позволяет осуществить контроль в виде теста с помощью банка вопросов, который содержит 40 теоретических вопросов разной степени сложности. Контрольные задания подобраны для всех уровней усвоения материала: низкого, среднего и высокого.

На рис. 2 представлены результаты выполнения заданий с распределением оценок среди обучающихся на курсе. Эти данные, как и графики посещения, прохождения заданий и тестовых элементов курса, позволяют оценивать активность студентов.

Глоссарий содержит толковый словарь научных терминов и определений дисциплины, которые необходимо знать студенту после ее изучения.

Разработанный ЭОР признан одним из лучших в категории «Инженерное дело, технологии и технические науки» по результатам конкурса электронных образовательных ресурсов УрФУ в 2023 г.

Разработанный ЭОР позволяет студентам изучить основы применения технологии цифрового проектирования, знание которых помогает решать следующие актуальные инженерные задачи при *реконструкции и восстановлении* строительных объектов:

- *восстановление документации* на существующие объекты в виде интерактивного паспорта с учетом современных требований проектирования путем создания *информационной модели объекта капитального строительства (BIM-технологии* позволяют формировать не только графическую часть проекта, но и текстовую);
- *воссоздание первоначального облика исторических зданий* по сохранившимся архивным данным, но с применением современных материалов, соответствующих актуальным конструктивным, теплотехническим и экологическим нормам (*BIM-модель* может быть разработана со средствами дополненной реальности для исторической справки и представления преобразований, произошедших в ходе реконструкции, с указанием улучшенных свойств конструкций);
- *«оцифровка» всей создаваемой строительной документации* (проектной, рабочей, исполнительной, технологической), сохранение и использование ее эксплуатирующей организацией для внедрения системы электронного документооборота (*BIM-проекты* позволяют сохранять, изменять документацию после преобразования конструктивной схемы объектов в результате реконструкции, содержат конструктивную информацию о материалах, состоянии и дефектах конструкций, времени и гарантийных сроках ремонта и предоставляют ее инженерам эксплуатирующих организаций или специалистам при обследовании технического состояния для неразрушающего метода контроля состояния конструкций);
- *контроль состояния конструкции во время эксплуатации* при плановых или внеочередных осмотрах (*BIM-модели* содержат информацию о выявленных деформациях и повреждениях, обнаруженных при очередном техническом обследовании или осмотре, которая необходима инженерам эксплуатирующих организаций при оценке состояния конструкций для наглядного сравнения реального и зафиксированного состояния конструкций);

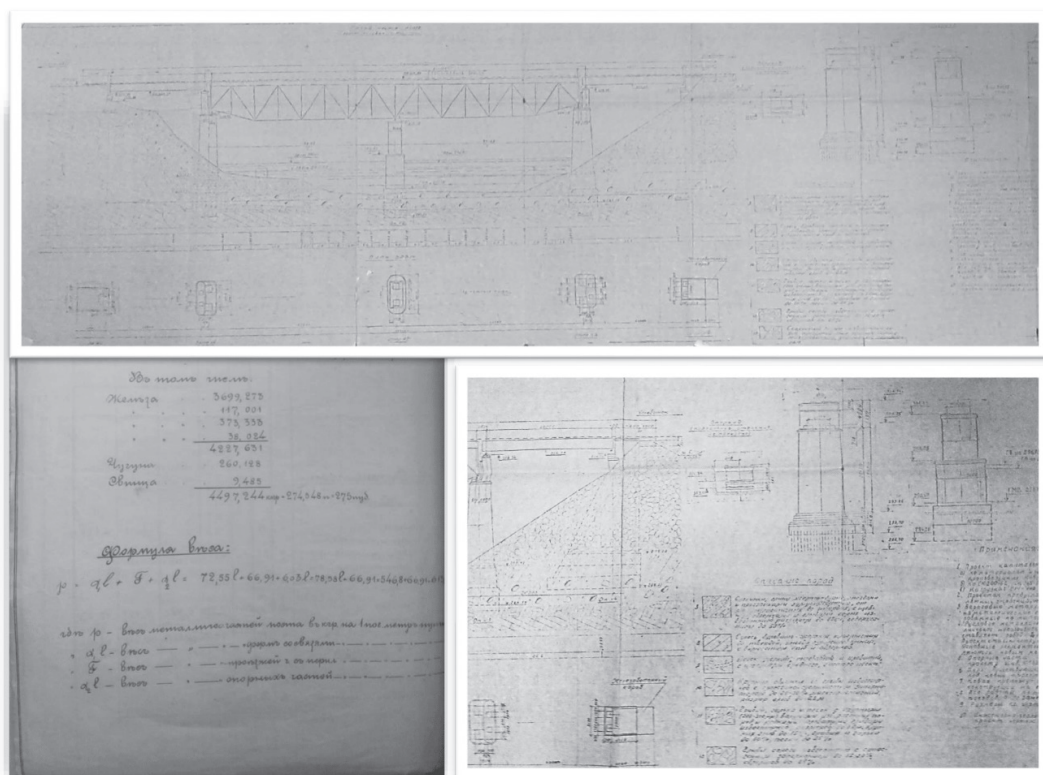


Рис. 3. Пример исходной документации, год разработки проекта – 1975 г.

- *строительный контроль* при выполнении работ (*BIM-модели* позволяют сравнивать проектное решение и реальное исполнение работ с предоставлением информации о допусках, отклонениях, эталонной технологии производства);
- *эффективное конструирование элементов усиления, планирование работ в стесненных условиях* при капитальном ремонте или реконструкции с помощью средств дополненной реальности (*BIM-проект* должен отражать реальное положение конструкций, выстроенная модель объекта должна учитывать все особенности расположения конструкций и технологического оборудования. Технологии дополненной реальности в этом случае смогут помочь при оценке возможности выполнения работ в условиях действующего предприятия или в стесненных условиях с применением крупногабаритной техники, работ в труднодоступных местах с применением средств малой механизации или на опасных участках с необходимым набором средств индивидуальной защиты).

Для углубления навыков цифрового проектирования и освоения терминологии по дисциплине студентам предлагается выполнить работу по расчету остаточной несущей способности конструкции с учетом повреждений и дефектов, подобрать эффективный способ усиления или восстановления и разработать техническое решение. Варианты выполнения работы:

- 1-й вариант: разработка цифровой модели объекта и создание документации (паспорта объекта) с внесением в нее всех данных о техническом состоянии конструкций;

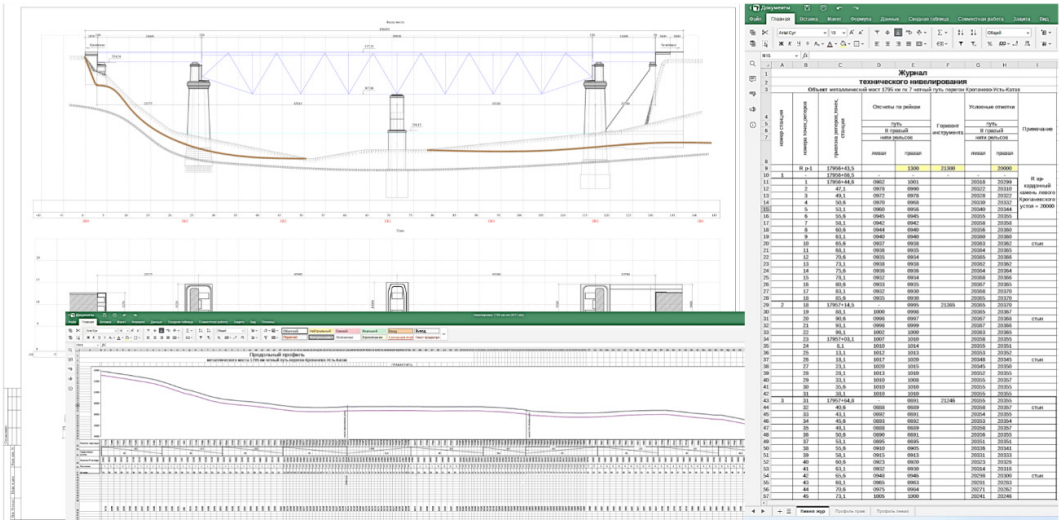


Рис. 4. Пример оцифрованной документации для технического обследования

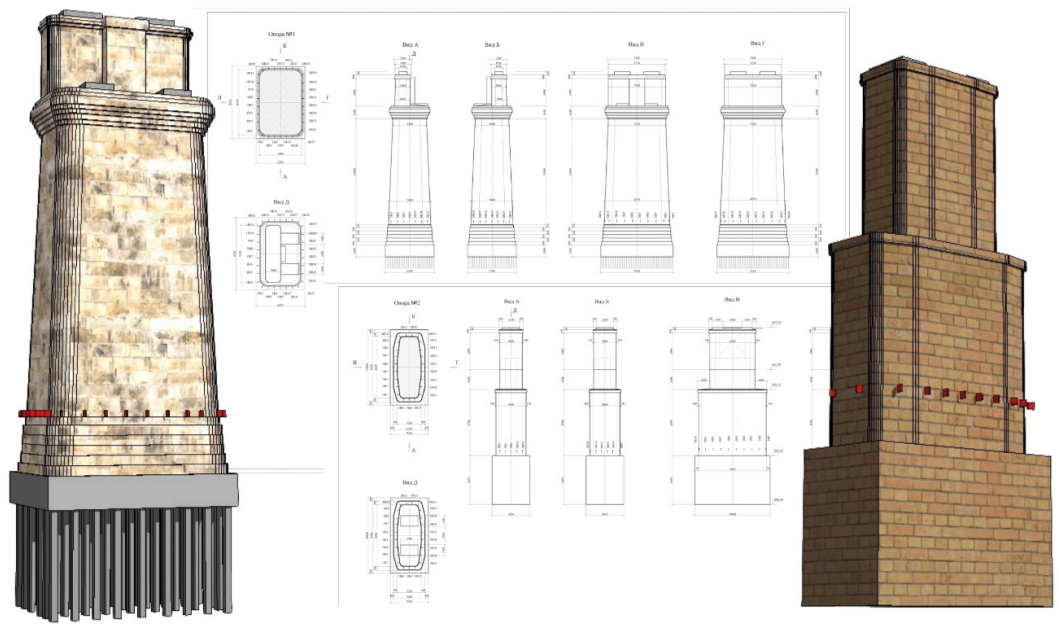


Рис. 5. Пример цифровой модели опор моста, созданной по восстановленной документации

- 2-й вариант: оцифровка документации и создание по ней цифровой модели объекта.

Пример выполнения практической работы:

- оцифровка документации проекта моста (год создания проекта – 1975 г.) (рис. 3);
- приведение документации в соответствие с действующими нормами проектирования для выполнения технического обследования (рис. 4);
- создание цифровой модели отдельных опор моста с указанием выявленных в ходе обследования дефектов и повреждений (рис. 5);

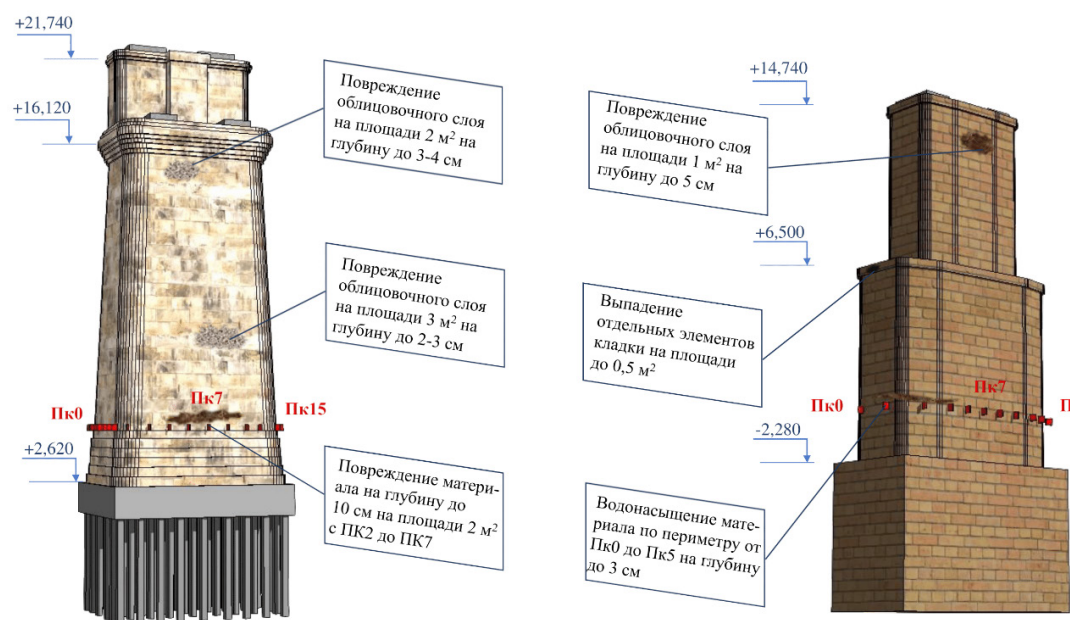


Рис. 6. Пример цифровой модели опор моста с контрольными метками и выявленными дефектами для последующих обследований и сопоставления реального состояния и достигнутого при обследовании

- создание технического паспорта объекта (в учебных целях – только опор моста) для передачи в эксплуатирующие службы (рис. 6).

На рис. 7 показана возможность последующего использования результата практической работы, выполненной с применением технологий цифрового проектирования и дополненной реальности.

Результатом обучения на базе разработанного ЭОР с применением цифровых технологий является сформированность у выпускников Института строительства и архитектуры в соответствии с требованиями ФГОС ВО «Строительство» необходимых профессиональных компетенций, под которой будем понимать совокупность:

- **знаний:**
 - основ технических расчетов конструкций по нормативным документам с учетом дефектов и повреждений, ссылки на электронные базы которых размещены в ЭОР;
 - состава проектов организации реконструкции, капитального ремонта, проектов производства работ, обеспечиваемых необходимыми учебными материалами, размещенными в ЭОР;
 - порядка проведения работ по усилению и восстановлению конструкций или объектов; для освоения этих знаний студент выполняет практические задания с помощью средств ЭОР: методических указаний, видеоинструкций;
- **умений:**
 - разрабатывать проектную, рабочую, организационно-технологическую документацию на проекты организации реконструкции, капитального ремонта, календарные планы выполнения работ по реконструкции, ремонту зданий и сооружений;



Рис. 7. Пример возможного использования результатов цифрового проектирования и технологии дополненной реальности при последующем обследовании (технология для применения на практике аттестованными специалистами)

- определять необходимое количество материальных и технических ресурсов для выполнения восстановительных работ;
- применять технологии BIM-проектирования для решения инженерных задач при усилении конструкций, реконструкции объекта или восстановительных работах;
- оформлять документацию по сдаче работ и объектов после реконструкции в эксплуатацию;
- **практического опыта:**
 - в области проектирования и реконструкции зданий, восстановления конструкций, достигаемых в ходе выполнения практических работ по методическим указаниями, видеоинструкциям, доступными в ЭОР.

Заключение

Информационно-проектировочная среда постоянно трансформируется благодаря достижениям в области цифровых технологий. В настоящее время законодателями разрабатываются нормативные акты в области цифровой трансформации разных отраслей экономики, в том числе строительства, которые совершенствуют инструменты нормативно-правового регулирования применения новых технологий, регламентируют использование технологии дополненной и виртуальной реальности, информационного моделирования при проектировании и строительстве и т. д.

Для развития процессов информационного взаимодействия между участниками инвестиционно-строительных проектов требуются квалифицированные специалисты, способные обеспечить решение инженерных задач при осуществлении профессиональной деятельности с использованием информационных и коммуникационных технологий.

Для того чтобы выпускникам – будущим специалистам уверенно взаимодействовать с другими участниками инвестиционно-строительного проекта, успешно использовать информационные модели, средства и технологии сбора, накопления, передачи и обработки проектной информации, они должны изучать и уметь использовать современные цифровые технологии, что, в свою очередь, повысит качество инженерной подготовки в вузе.

Технологии автоматизированного проектирования являются востребованным инструментом в строительной отрасли, их применение ведет к эффективному использованию ресурсов (материальных, финансовых, трудовых), поэтому они должны широко применяться в процессе инженерной подготовки.

Образовательный процесс в вузе, организованный на базе современного учебно-методического обеспечения, представленного в электронном формате, с внедрением практики цифрового проектирования, способствует развитию самостоятельной, познавательной, научно-исследовательской деятельности студентов, направленной на формирование их профессиональной компетентности.

Таким образом, учебный процесс, обеспеченный разработанными на научной основе, качественными электронными образовательными ресурсами, позволяет реализовать практико-ориентированный подход к обучению и способствует воспитанию будущих профессионалов строительного рынка.

ЭОР, включающий задания с применением *ВМ-технологий*, позволяет в *полной мере* реализовать практико-ориентированный подход к обучению. Применение цифровых технологий в процессе обучения способствует развитию интереса со стороны студентов, формирует необходимые конкурентные качества для их будущей работы в информационно-проектировочной среде.

Реализация вышеописанных возможностей цифровых технологий в процессе обучения студентов направления «Строительство», уровень «Бакалавриат» способствует интеллектуализации информационной деятельности, мастерскому владению инструментами исследования, моделирования, восстановления изучаемых объектов, всестороннему представлению процессов, как реальных, так и виртуальных, а также уверенному пользованию средствами проектирования виртуальной модели в соответствии с нормами.

Список литературы

1. Бижанов Е.Г. Технологии дополненной реальности в образовательной сфере (обзор) // Молодой ученый. – 2020. – № 31. – С. 321.
2. Вилисова А.Д. Совершенствование управления строительным проектированием на базе облачных технологий в условиях цифровизации // Инженерно-строительный вестник Прикаспия. – 2021. – № 3. – С. 5–9.
3. Миронова Л.И. Взаимодействие участников процесса проектирования строительных объектов на базе облачной информационно-проектировочной среды // Сборник научных трудов II Научно-практической конференции «Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в цифровой информационно-образовательной среде», 23 декабря 2020 г. – М.: Изд. центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, 2021. – С. 306–317.
4. Миронова Л.И. Облачная информационно-проектировочная среда как часть цифровой экосистемы в строительстве // Педагогическая информатика. – 2021. – № 4. – С. 3–8.

5. Оразбек К.А. Применение дополненной реальности в образовательном процессе // Юный ученый. – 2021. – № 8. – С. 49.
6. Роберт И.В. Перспективы использования иммерсивных образовательных технологий // Педагогическая информатика. – 2020. – № 3. – С. 141–159.
7. Роберт И.В. Характеристики информационно образовательной среды и информационно образовательного пространства // Мир психологии. – 2019. – № 2 (98). – С. 110–120.
8. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. – 2020. – № 3 (47). – С. 3–16.
9. Роберт И.В. Аксиологический подход к прогнозу развития образования в условиях цифровой парадигмы // Инновационные процессы в профессиональном и высшем образовании: колл. монография / Авт.-сост.: М.Н. Стризанов, Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов и др. – М.: Экон-Информ, 2020. – 358 с. – С. 47–73. ISBN 978-5-907233-89-8.
10. Роберт И.В. Цифровая парадигма современного периода информатизации образования: дидактический и технологический аспекты // Дистанционное образование в Республике Корея и Российской Федерации в посткоронавирусную эпоху: основные положения и направления. – Корея, ноябрь 27–28, 2020. – С. 59–337.
11. Роберт И.В. Тенденции развития дидактики в условиях цифровой трансформации современного образования // Проблемы эффективности и безопасности функционирования сложных технических и информационных систем: сборник трудов XXXIX Всероссийской научно-технической конференции. Ч. 5 / Под общ. ред. Ю.В. Астапенко, С.П. Столяревского; Серпухов: Филиал Военной академии Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого, 25–26 июня 2020 г. – С. 178–194.
12. Роберт И.В. Стратегические ориентиры развития информатизации образования в условиях цифровой трансформации // Информатизация образования: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 115-летию со дня рождения патриарха российского образования, великого педагога и математика, академика РАН С.М. Никольского (1905–2012 гг.), 29–31 октября 2020 г.; под ред. А.А. Русакова. – Орёл: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2020. – 388 с. – С. 42–60.
13. Приоритеты цифровизации российских девелоперских и строительных компаний // Strategy Partners [Электронный ресурс]. – URL: <https://strategy.ru/research/research/39> (дата обращения: 20.09.2023).
14. Fishman B., Dede C., Means B., Gitomer H., Bell C.A. eds. Teaching and technology: New tools for new times. Handbook of Research on Teaching. Fifth Edition. AERA, 2016. 104 p.
15. Paulus Trena M., Friend A. Wise Looking for Insight, Transformation, and Learning in Online Talk. New York: Routledge, 2019. 216 p.
16. Picciano A.G. Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*. 2017. Vol. 21 (3). Pp. 166–190. DOI: 10.24059/olj.v21i3.1225.
17. Saleeb N., Marzouk M., Atteya U. A comparative suitability study between classification systems for BIM in heritage. *International Journal of Sustainable Development and Planning*. 2018. Vol. 1 (13). Pp. 130–138. DOI: 10.2495/SDP-V13-N1-130-138.
18. Sampaio A.Z. The Introduction of the BIM Concept in Civil Engineering Curriculum. *International Journal of Engineering Education*. 2015. Vol. 31. 1(B). Pp. 302–315.
19. Casey M.J. Work in progress: How building informational modeling may unify IT in the civil engineering curriculum. *Annual Frontiers in Education Conference [Materials of the 38th Annual Frontiers in Education Conference]*. Saratoga Springs, NY, USA, 2008. Pp. S4J-5-S4J-6. DOI: 10.1109/FIE.2008.4720644.
20. Kovacic I., Filzmoser M., Kiesel K., Oberwinter L., Mahdavi A. BIM teaching as support to integrated design practice. *Gradjevinar*. 2015. Vol. 67, No. 6. Pp. 537–546. DOI: 10.14256/JCE.1163.2014.

21. Градостроительный кодекс РФ от 29.12.2004 № 190-ФЗ (ред. от 04.08.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2023) [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/docs/all/97828> (дата обращения: 20.09.2023).
22. ГОСТ Р 10.0.02-2019 «Система стандартов информационного моделирования зданий и сооружений. Отраслевые базовые классы (IFC) для обмена и управления данными об объектах строительства. Часть 1. Схема данных» (утвержден и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии № 278-ст от 05.06.2019) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.rst.gov.ru/portal/gost/home/standarts/catalognational> (дата обращения: 20.09.2023).
23. ГОСТ Р 10.0.03-2019/ИСО 29481-1:2016 «Система стандартов информационного моделирования зданий и сооружений. Информационное моделирование в строительстве. Справочник по обмену информацией. Часть 1. Методология и формат» (утвержден и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 5 июня 2019 г. № 279-ст) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.rst.gov.ru/portal/gost/home/standarts/catalognational> (дата обращения: 20.09.2023).
24. ГОСТ Р 10.0.04-2019 «Система стандартов информационного моделирования зданий и сооружений. Информационное моделирование в строительстве. Справочник по обмену информацией. Часть 2. Структура взаимодействия» (утвержден и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 5 июня 2019 г. № 280-ст) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.rst.gov.ru/portal/gost/home/standarts/catalognational> (дата обращения: 20.09.2023).
25. СП 333.1325800.2020 «Информационное моделирование в строительстве. Правила формирования информационной модели объектов на различных стадиях жизненного цикла» (утвержден Приказом Министерства строительства и жилищно-коммунального хозяйства РФ от 31.12.2020) [Электронный ресурс]. – URL: https://minstroyrf.gov.ru/docs/16405/?sphrase_id=1950615 (дата обращения: 20.09.2023).

References

1. *Bizhanov E.G. Tekhnologii dopolnennoy real'nosti v obrazovatel'noy sfere (obzor)* [Augmented reality technologies in the educational field (review)]. *Molodoy uchenyy*. 2020. No. 31. P. 321.
2. *Vilisova A.D. Sovershenstvovaniye upravleniya stroitel'nym proyektirovaniyem na baze oblachnykh tekhnologiy v usloviyakh tsifrovizatsii* [Improving construction design management based on cloud technologies in the context of digitalization of the economy]. *Inzhenerno-stroitel'nyy vestnik Prikaspiya*. 2021. No. 3 (37). Pp. 5–9.
3. *Mironova L.I. Vzaimodeystviye uchastnikov protsessa proyektirovaniya stroitel'nykh ob'yektov na baze oblachnoy informatsionno-proyektirovochnoy sredy* [Interaction of participants in the design process of construction projects based on a cloud-based information and design environment]. *Sbornik nauchnykh trudov II Nauchno-prakticheskoy konferentsii «Informatsionnaya bezopasnost' lichnosti sub'yektov obrazovatel'nogo protsessa v tsifrovoy informatsionno-obrazovatel'noy srede», 23 dekabrya 2020 g.* Moscow: Izd. tsentr RGU nefti i gaza (NIU) imeni I.M. Gubkina, 2021. Pp. 306–317.
4. *Mironova L.I. Oblachnaya informatsionno-proyektirovochnaya sreda kak chast' tsifrovoy ekosistemy v stroitel'stve* [Cloud information and design environment as part of the digital ecosystem in construction]. *Pedagogicheskaya informatika*. 2021. No. 4. Pp. 3–8.
5. *Orazbek K.A. Primeneniye dopolnennoy real'nosti v obrazovatel'nom protsesse* [Application of augmented reality in the educational process]. *Yunyy uchenyy*. 2021. No. 8. P. 49.
6. *Robert I.V. Perspektivy ispol'zovaniya immersivnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy* [Prospects for the use of immersive educational technologies]. *Pedagogicheskaya informatika*. 2020. No. 3. Pp. 141–159.

7. Robert I.V. Kharakteristiki informatsionno obrazovatel'noy sredy i informatsionno obrazovatel'nogo prostranstva [Characteristics of the information-educational environment and information-educational space]. *Mir psikhologii*. 2019. No. 2 (98). Pp. 110–120.
8. Robert I.V. Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya: vyzovy i vozmozhnosti sovershenstvovaniya [Digital transformation of education: challenges and opportunities for improvement]. *Informatizatsiya obrazovaniya i nauki*. 2020. No. 3 (47). Pp. 3–16.
9. Robert I.V. Aksiologicheskiy podkhod k prognozu razvitiya obrazovaniya v usloviyakh tsifrovoy paradigmy [An axiological approach to forecasting the development of education in the digital paradigm]. *Innovatsionnyye protsessy v professional'nom i vysshem obrazovanii: koll. monografiya. Avt.-sost.: M.N. Strizanov, E.N. Gevorkyan, N.D. Podufalov i dr.* Moscow: Ekon-Inform Publ., 2020. 358 p.
10. Robert I.V. Tsifrovaya paradigma sovremennogo perioda informatizatsii obrazovaniya: didakticheskiy i tekhnologicheskiy aspekty [Digital paradigm of the modern period of informatization of education: didactic and technological aspects]. *Distantсионное образование в Республике Корея и Российской Федерации в посткоронавирусную эпоху: основные положения и направления*. Korea, November 2020. Pp. 59–337.
11. Robert I.V. Tendentsii razvitiya didaktiki v usloviyakh tsifrovoy transformatsii sovremennogo obrazovaniya [Trends in the development of didactics in the context of digital transformation of modern education]. *Problemy effektivnosti i bezopasnosti funktsionirovaniya slozhnykh tekhnicheskikh i informatsionnykh sistem: sbornik trudov XXXIX Vserossiyskoy nauchno-tekhnicheskoy konferentsii. Ch. 5. Pod obshch. red. Yu.V. Astapenko, S.P. Stolyarevskogo. Serpukhov. Serpukhov: Filial Voennoy akademii Raketnykh voysk strategicheskogo naznacheniya imeni Petra Velikogo, 25–26 iyunya 2020 g.* Pp. 178–194.
12. Robert I.V. Strategicheskiye oriyentiry razvitiya informatizatsii obrazovaniya v usloviyakh tsifrovoy transformatsii [Strategic guidelines for the development of informatization of education in the context of digital transformation]. *Informatizatsiya obrazovaniya: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 115-letiyu so dnya rozhdeniya patriarkha rossiyskogo obrazovaniya, velikogo pedagoga i matematika, akademika RAN S.M. Nikol'skogo (1905–2012 gg.), 29–31 oktyabrya 2020 g.; pod red. A.A. Rusakova.* Orel: OGU im. I.S. Turgeneva Publ., 2020. Pp. 42–60.
13. Prioritety tsifrovizatsii rossiyskikh developerskikh i stroitel'nykh kompaniy [Priorities of digitalization of Russian development and construction companies]. *Strategy Partners*. <https://strategy.ru/research/research/39> (accessed September 20, 2023).
14. Fishman B., Dede C., Means B., Gitomer H., Bell C.A. eds. Teaching and technology: New tools for new times. Handbook of Research on Teaching. Fifth Edition. AERA, 2016. 104 p.
15. Paulus Trena M., Friend A. Wise Looking for Insight, Transformation, and Learning in Online Talk. New York: Routledge, 2019. 216 p.
16. Picciano A.G. Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*. 2017. Vol. 21 (3). Pp. 166–190. DOI: 10.24059/olj.v21i3.1225.
17. Saleeb N., Marzouk M., Atteya U. A comparative suitability study between classification systems for BIM in heritage. *International Journal of Sustainable Development and Planning*. 2018. Vol. 1 (13). Pp. 130–138. DOI: 10.2495/SDP-V13-N1-130-138.
18. Sampaio A.Z. The Introduction of the BIM Concept in Civil Engineering Curriculum. *International Journal of Engineering Education*. 2015. Vol. 31. 1(B). Pp. 302–315.
19. Casey M.J. Work in progress: How building informational modeling may unify IT in the civil engineering curriculum. *Annual Frontiers in Education Conference [Materials of the 38th Annual Frontiers in Education Conference]*. Saratoga Springs, NY, USA, 2008. Pp. S4J-5-S4J-6. DOI: 10.1109/FIE.2008.4720644.
20. Kovacic I., Filzmoser M., Kiesel K., Oberwinter L., Mahdavi A. BIM teaching as support to integrated design practice. *Gradjevinar*. 2015. Vol. 67, No. 6. Pp. 537–546. DOI: 10.14256/JCE.1163.2014.

21. Gradostroitel'nyy kodeks RF ot 29.12.2004 № 190-FZ (red. ot 04.08.2023) (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.09.2023) [Urban Planning Code of the Russian Federation dated 12/29/2004 No. 190-FZ (as amended on 08/04/2023) (with amendments and additions, intro. effective from 09/01/2023)]. <http://government.ru/docs/all/97828> (accessed September 20, 2023).
22. GOST R 10.0.02-2019 «Sistema standartov informatsionnogo modelirovaniya zdaniy i sooruzheniy. Otrasleyvyye bazovyye klassy (IFC) dlya obmena i upravleniya dannymi ob ob'yektakh stroitel'stva. Chast' 1. Skhema dannykh» (utverzhdn i vveden v deystviye Prikazom Federal'nogo agentstva po tekhnicheskomu regulirovaniyu i metrologii № 278-st ot 05.06.2019) [GOST R 10.0.02-2019 «System of standards for information modeling of buildings and structures. Industry-specific Base classes (IFC) for the exchange and management of data on construction sites. Part 1. Data Schema» (approved and put into effect by Order of the Federal Agency for Technical Regulation and Metrology No. 278-st dated June 5, 2019)]. <https://www.rst.gov.ru/portal/gost/home/standarts/catalognational> (accessed September 20, 2023).
23. GOST R 10.0.03-2019/ISO 29481-1:2016 «Sistema standartov informatsionnogo modelirovaniya zdaniy i sooruzheniy. Informatsionnoye modelirovaniye v stroitel'stve. Spravochnik po obmenu informatsiyey. Chast' 1. Metodologiya i format» (utverzhdn i vveden v deystviye Prikazom Federal'nogo agentstva po tekhnicheskomu regulirovaniyu i metrologii ot 5 iyunya 2019 g. № 279-st) [GOST R 10.0.03-2019/ISO 29481-1:2016 «System of standards for information modeling of buildings and structures. Information modeling in construction. Information Exchange Handbook. Part 1. Methodology and Format» (approved and put into effect by Order No. 279-st of the Federal Agency for Technical Regulation and Metrology dated June 5, 2019)]. <https://www.rst.gov.ru/portal/gost/home/standarts/catalognational> (accessed September 20, 2023).
24. GOST R 10.0.04-2019 «Sistema standartov informatsionnogo modelirovaniya zdaniy i sooruzheniy. Informatsionnoye modelirovaniye v stroitel'stve. Spravochnik po obmenu informatsiyey. Chast' 2. Struktura vzaimodeystviya» (utverzhdn i vveden v deystviye Prikazom Federal'nogo agentstva po tekhnicheskomu regulirovaniyu i metrologii ot 5 iyunya 2019 g. № 280-st) [GOST R 10.0.04-2019 «System of standards for information modeling of buildings and structures. Information modeling in construction. Information Exchange Handbook. Part 2. The Structure of interaction» (approved and put into effect by Order No. 280-st of the Federal Agency for Technical Regulation and Metrology dated June 5, 2019)]. <https://www.rst.gov.ru/portal/gost/home/standarts/catalognational> (accessed September 20, 2023).
25. SP 333.1325800.2020 «Informatsionnoye modelirovaniye v stroitel'stve. Pravila formirovaniya informatsionnoy modeli ob'yektov na razlichnykh stadiyakh zhiznennogo tsikla» (utverzhdn Prikazom Ministerstva stroitel'stva i zhilishchno-kommunal'nogo khozyaystva RF ot 31.12.2020) [SP 333.1325800.2020 «Information modeling in construction. Rules for the formation of an information model of objects at various stages of the life cycle» (approved by the Order of the Ministry of Construction and Housing and Communal Services of the Russian Federation dated December 12, 2020)]. https://minstroyrf.gov.ru/docs/16405/?sphrase_id=1950615 (accessed September 20, 2023).

Информация об авторах

Бессонова Ольга Александровна, старший преподаватель кафедры «Промышленное, гражданское строительство и экспертиза недвижимости», Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Российская Федерация.
E-mail: o.a.bessonova@urfu.ru

ORCID 0009-0001-6176-0199

Миронова Людмила Ивановна, доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент, профессор кафедры «Промышленное, гражданское строительство и экспертиза недвижимости», Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Российская Федерация. E-mail: mirmila@mail.ru

Information about the authors

Olga A. Bessonova, Senior Lecturer of Department of Industrial, Civil Engineering and Real Estate Expertise, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russian Federation. E-mail: o.a.bessonova@urfu.ru

Ludmila I. Mironova, Doc. Ped. Sci., Cand. Tech. Sci., Associate Professor, Professor of Department of Industrial, Civil Engineering and Real Estate Expertise, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russian Federation. E-mail: mirmila@mail.ru

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

© В.М. Жураковская¹, О.А. Оличева²

¹ Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
Московской области «Корпоративный университет развития образования»
Российская Федерация, 129281, г. Москва, Староватутинский проезд, 8

² МОУ «Лицей г. Истра»
Российская Федерация, 143500, г. Москва, ул. Босова, 17а

Поступила в редакцию 05.04.2024

Окончательный вариант 18.05.2024

■ Для цитирования: Жураковская В.М., Оличева О.А. Деловая игра как педагогическое средство развития глобальных компетенций обучающихся // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21 № 2. С. 95-118. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.7>

Аннотация. К одной из важных задач реализации государственной образовательной политики относят качество образования, которое выражается в том числе в функциональной грамотности, включающей также глобальные компетенции обучающихся. В статье поднимается проблема, заключающаяся в разработке педагогических средств и условий, определяющих развитие у обучающихся глобальных компетенций. *Цель статьи* состоит в разработке структуры деловой игры, определяющей развитие у обучающихся общеобразовательной школы глобальных компетенций, в описании практического применения структуры деловой игры при проектировании конкретных деловых игр в образовательной практике общеобразовательной школы. Предлагается новая структура деловой игры, предложен пример деловой игры «Саммит стран БРИКС», спроектированной на основе этой структуры. *К научной новизне исследования* относим разработку деловой игры, спроектированной на основе интеграции научных подходов: синергетического, деятельностного, коучингового, взаимопроникновение которых определило разработку новых структурных компонентов деловой игры, ориентированной на формирование глобальных компетенций обучающихся. *Теоретической значимостью исследования* явились теоретические положения, положенные в основу структуры деловой игры, которые будут содействовать расширению и обогащению теории проектирования педагогических технологий, определяющих формирование глобальных компетенций обучающихся, и востребуют в образовательном процессе проведение деловых игр для обучающихся во внеурочной деятельности. *Практическая значимость исследования* заключается в практическом применении структуры деловой игры в профессиональной деятельности педагога при проектировании деловых игр во внеурочной деятельности, определяющих формирование глобальных компетенций обучающихся. Анализ использования в образовательной организации во внеурочной деятельности деловых игр, определяющих формирование глобальных компетенций обучающихся, дал возможность выявить позитивную динамику сформированности опыта глобального мышления обучающихся и на ней обосновать эффективность разработанных педагогических средств.

Ключевые слова: функциональная грамотность, глобальные компетенции обучающегося, деловая игра, структура деловой игры.

BUSINESS GAME AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS' GLOBAL COMPETENCIES

© V.M. Zhurakovskaya¹, O.A. Olicheva²

¹ Corporate University of Education Development of Moscow region
8, Starovatutinsky proezd, Moscow, 129281, Russia, Russian Federation

² Municipal Educational Institution "Lyceum in Istra"
17 a, Bosova st., Moscow, 143500, Russian Federation

Original article submitted 05.04.2024

Revision submitted 18.05.2024

■ For citation: Zhurakovskaya V.M., Olicheva O.A. Business game as a pedagogical tool for developing students' global competencies. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(2):95–118. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.7>

Abstract. One of the important tasks of implementing state educational policy is the quality of education, expressed in functional literacy, which also includes the global competencies of students. The paper raises the problem of developing pedagogical tools and conditions that determine the development of global competencies of secondary school students. The aim of the paper is to develop the structure of a business game that determines the development of global competencies of secondary school students, to describe the practical application of the structure of a business game when designing specific business games in the educational practice of a secondary school. The study proposes a new structure of a business game and offers an example of the business game "BRICS Summit", designed on the basis of this structure. The scientific novelty of the research includes the development of a business game designed on the basis of the integration of scientific approaches: synergetic, activity-based, coaching, the interpenetration of which determined the development of new structural components of a business game focused on the formation of global competencies of students. The theoretical significance of the study was the theoretical principles underlying the structure of the business game, which will contribute to the expansion and enrichment of the theory of design of pedagogical technologies that determine the formation of global competencies of students, and will require the conduct of business games for students in extracurricular activities in the educational process. The practical significance of the study is in practical application of the structure of a business game in the professional activities of a teacher when designing business games as extracurricular activities that determine the formation of global competencies of students. Analysis of business games implementation in an educational organization in extracurricular activities, which determine the formation of students' global competencies, made it possible to identify the positive dynamics of the development of students' experience of global thinking and, on this basis, to substantiate the effectiveness of the designed pedagogical tools.

Keywords: functional literacy, global competencies of the student, business game, structure of the business game.

Введение

В программе Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года отмечается, что образовательные результаты относятся к важной задаче реализации государственной образовательной политики. Качество образования в России определяется в том числе результатами международных исследований PISA, которые среди 60 стран мира являются значимыми, признанными показателями конкурентности, качества общего образования. Образовательные результаты соответствуют функциональной грамотности, включающей в том числе глобальные компетенции обучающихся [1].

Под глобальной компетентностью понимают следующее: способности обучающихся критически обсуждать, изучать, интерпретировать, анализировать проблемы глобального, межкультурного характера в обществе, умения обучающихся мыслить критически, выявлять разногласия по обсуждаемым вопросам, позициям, обусловленным культурными, политическими условиями, факторами и др. [2]; способности обучающихся критически исследовать межкультурные и мировые вопросы в различных аспектах, понимать, как различные занимаемые позиции людей влияют на восприятие, суждения и представления о себе и других, участвовать в открытом, адекватном и эффективном взаимодействии с другими людьми разного культурного происхождения на основе взаимного уважения к человеческому достоинству [3].

Таким образом, для того чтобы реализовать задачи государственной образовательной политики, связанные с формированием у обучающихся функциональной грамотности, необходимо решить проблему разработки педагогических средств, определяющих формирование у обучающихся в том числе глобальных компетенций, входящих в их функциональную грамотность, выраженных в способностях обучающихся критически исследовать глобальные проблемы, межкультурные вопросы, которые не имеют национальных границ, определяют развитие общества, жизнь будущих поколений, активно участвовать в открытом, эффективном межнациональном общении на основе взаимного уважения к человеческому достоинству.

Проблема исследования заключается в разработке педагогических средств, условий, определяющих развитие у обучающихся общеобразовательной школы глобальных компетенций. *Цель статьи* состоит в разработке структуры деловой игры, определяющей развитие у обучающихся общеобразовательной школы глобальных компетенций, в описании практического применения структуры деловой игры при проектировании конкретных деловых игр в образовательной практике общеобразовательной школы.

Обзор литературы

Современные отечественные исследователи используют для формирования глобальных компетенций обучающихся следующие педагогические средства в рамках реализации различных учебных дисциплин и внеурочной деятельности:

- а) при обучении иностранному языку используются интерактивные формы занятий: проектная деятельность, моделирование различных жизненных ситуаций, ролевые игры, решение задач в группах; цифровые интерактивные образовательные технологии: лаборатория лингвистики,

- дистанционное обучение, направленные на формирование межкультурной глобальной компетенции, межкультурного взаимодействия [4];
- б) при изучении географии применяются диалоговые ситуации, задания на разработку альтернативных решений проблемы, на принятие решений по глобальным экологическим проблемам человечества, разработанные на следующем содержании:
- на геоэкологическом содержании глобальных экологических проблем в курсе географии 7-го класса, в котором раскрывается связь глобальных изменений с природной зональностью, со становлением «океанического мышления», представления об экологическом императиве на примере взаимосвязей «океан – атмосфера»;
 - на содержании экономической и социальной географии мира в теме «Глобальные проблемы человечества» в рамках экологического модуля «Многообразие экологических проблем единого мира» [5];
- в) при обучении школьной географии в ходе прохождения курса «Экономическая и социальная география мира» исследуются проблемы глобального характера на внеурочных занятиях, организованных в рамках телекоммуникационных проектов, сетевых викторин, телеконференций [6];
- г) при изучении различных учебных дисциплин разрабатываются разноуровневые задания по формированию функциональной грамотности, включающие в том числе решение глобальных проблем человечества, смоделированных на реальных жизненных ситуациях и отраженных в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [2];
- д) при организации внеурочной деятельности организуется проведение следующих мероприятий:
- спецкурсы: «Формирование гуманитарной культуры старшеклассников», включающий творческие работы обучающихся, дискуссии, экскурсии, самостоятельные работы по саморазвитию гуманитарной культуры обучающихся [7]; «На пути к межкультурному диалогу», включающий систему мероприятий с обучающимися: КТД «Ярмарка толерантности», тренинги «Моя идентичность», «Сифан», имитационные игры «Миклухи» и «Маклаи», «Фестиваль диалог в литературе», часы творчества «Бумажный журавлик», «Костюм» и др. [8]; билингвальные спецкурсы (русско-французский и др.): «Ценности культуры Франции», «Литературные шедевры Франции», спецкурс «Россия и Франция в поликультурном измерении», включающие в том числе вопросы межкультурного взаимодействия людей [9, 10];
 - национальные праздники; олимпиады, выставки по национальной культуре, народные игры, фольклорные концерты, выставки народного творчества, игровая и тренинговая деятельность, анализ конкретных ситуаций, событий и явлений, определяющих информирование обучающихся о культуре и быте народов России, межэтнических и межконфессиональных конфликтах и причинах их возникновения и др. [11];
 - коммуникативные ситуации, моделирующие межэтническое общение в рамках имитационно-игровой формы: ситуация актуализации интереса к другому этносу, ситуация вхождения в диалог с представителями

- другого этноса, ситуация преодоления собственных этнокультурных стереотипов, ситуация интеграции делового и межличностного компонента в межэтническом общении [12];
- проектная деятельность по тематикам «Толерантность», «Отношения с другими», «Здоровый образ жизни», «Защита окружающей среды», «Наркотики», раскрывающая глобальные проблемы общества [9]; исследовательская деятельность, сюжетно-ролевые, познавательные игры, кружковая работа, педагогические технологии и авторские, модифицированные программы, включенные в учебные планы школы как региональный этнокультурный компонент, нацеленный на освоение обучающимися ценностей общероссийской и мировой культуры [13].

В зарубежных исследованиях развитие глобальных компетенций обучающихся связывают с *формированием глобальной гражданственности*, осуществляемым через следующие педагогические средства, деятельность: развитие критического мышления обучающихся, определяющего понимание обучающимися того, как они могут способствовать социальной справедливости в обществе, превращение обучающегося в эмансипированного, этичного и критически настроенного гражданина мира (Bosio E. [14]); освоение обучающимися курса педагогики глобального гражданства, обуславливающего формирование у обучающихся способности участвовать в жизни мира, вносить вклад в создание более справедливого и устойчивого общества (MacCallum C. [15]); реализация концепции воспитания в духе глобальной гражданственности, включающей три положения: осознание того, что гражданство и образование неразделимы; понимание, что демократия и образование неразрывны; осознание, что демократия сложна; подразумевается формирование у обучающихся знаний прав и обязанностей, жизненного опыта по реализации деятельности в контексте этики и морали, которые не могут быть навязаны обучающимся (Dominici P. [16]); освоение обучающимися программ по глобальной и национальной гражданственности, базирующихся на разработанных соответствующих учебниках, как подготовка к жизни в глобальном обществе, а также развитие у обучающихся критического мышления (Benzehaf B. [17]); подготовка обучающихся в государственном образовании с 5-го по 12-й классы (в Объединенных Арабских Эмиратах) к местным и глобальным проблемам, таким как устойчивое развитие, технологические инновации, изменение климата посредством включения вопросов по глобальным проблемам, определяющим формирование следующих глобальных компетенций обучающихся: самоэффективность в отношении глобальных проблем; осведомленность о глобальных проблемах; осведомленность о межкультурной коммуникации (Miao X. [18]); наполнение программ по английскому языку, отраженных в Национальных стандартах учебных программ Китая, знаниями и умениями о глобальной гражданственности, транскультурном образовании и как следствие – изменение практики учителей в сторону более гибкой, динамичной и подвижной транскультурной коммуникации (Sun T. [19]); повышение интернационализации образования Китая, внедрение международных программ в урочную и внеурочную деятельность, включающих решение растущих глобальных проблем, дискурсы и практику следования моральным традициям, инициативы глобального масштаба (Li C. [20]); групповое исследование

обучающихся, совместное обучение, информированные и критические дискуссии с обучающимися на мультикультурном и межкультурном содержании образования, проведение практик в различных областях, внимание к идентичности обучающихся, их профессиональная подготовка, побуждающая активно защищать социальную справедливость, равенство и устойчивое развитие как на местном, так и на глобальном уровне, а также организация во внеклассной деятельности волонтерства, повышающего в том числе проэкологическое поведение, культурный обмен, реализация программ обучения за рубежом (Hong Y. [21]).

Таким образом, современные отечественные и зарубежные исследователи сходятся во мнении, что формирование глобальных компетенций обучающихся следует осуществлять на мультикультурном и межкультурном содержании образования, отраженном в курсах, спецкурсах, программах, учебниках, в которых поднимаются глобальные проблемы межкультурного взаимодействия, гражданственности, экологические проблемы, смоделированные для обучающихся на реальных жизненных ситуациях, отраженных в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений, посредством организации для школьников практик в различных сферах деятельности, волонтерской, исследовательской деятельности, деловых игр и др.

Основываясь на сделанных выводах, придерживаемся в своем исследовании той позиции ученых, что формирование глобальных компетенций обучающихся следует осуществлять на содержании, определяющем осознание и понимание ими межкультурных различий, глобального характера экологических проблем и путей их решения, социальных норм и правил межличностных отношений в поликультурном и многоконфессиональном обществе через организацию интерактивных форм и методов деятельности обучающихся.

Материалы и методы

Считаем, что одним из педагогических средств развития глобальных компетенций обучающегося являются деловые игры. Теоретико-методологическим основанием проектирования деловой игры, определяющей развитие глобальных компетенций обучающегося, являются синергетический подход (теории самоорганизации) (Н.В. Поддубный [22], И. Пригожин [23]), коучинговый подход (М. Атkinson [24]), деятельностный подход (А.Н. Леонтьев [25]), теория игр (А.П. Панфилова [26]). Структура деловой игры, разработанной на основе интеграции синергетического, коучингового и деятельностного подходов, определяет решение проблемы в рамках деловой игры на основе интеграции знаний из разных учебных дисциплин, а затем – осознанный, свободный выбор деятельности обучающимся по реализации этого решения в социуме, образовательной среде на пользу другим людям, обществу.

Интеграция отмеченных подходов (синергетического, коучингового и деятельностного) проявляется во взаимном дополнении, проникновении, обусловленности и выражении единства следующих идей и положений этих научных подходов:

1. Согласно положениям синергетического подхода (теория самоорганизации) к условиям возникновения самоорганизующихся систем относят неравновесное состояние системы, возникающее под действием внешней энергии на открытую систему, которой является человек и др. [22].

К неравновесным состояниям системы относят следующие: озабоченность, неуверенность, беспокойство-тревога, неудовлетворенность собой, угрызения совести и др. [23]. С основой на этих положениях синергетического подхода в рамках деловой игры проектируется введение в проблему, которое определяет выход обучающегося из зоны равновесия (зона актуального развития) в зону неравновесного состояния (зона ближайшего развития), выражающийся в проявлении озабоченности, неуверенности, неудовлетворенности собой и др.

2. С позиции синергетического подхода нормализуют ситуацию неравновесного состояния процессы самоанализа и создание, конструирование устойчивых нормативных моделей поведения, обеспечивающих построение новой картины мира или изменение акцентов в ней [22].

Отмеченные положения синергетического подхода в интеграции с положениями деятельностного подхода определяют в рамках деловой игры следующие действия:

- организация введения в проблему, вызывающая у обучающегося неравновесные состояния: озабоченность, неуверенность, беспокойство-тревогу, неудовлетворенность собой, угрызения совести и др., которые являются условием возникновения самоорганизации обучающегося, определяющей его выход из зоны равновесия (зоны актуального развития); самоорганизация обучающегося лежит в основе механизма его саморазвития как сущностной характеристики субъектности обучающегося;
- постановка проблемы, обуславливающей *разработку обучающимся* нормативной модели поведения – *модели поведения человека как субъекта деятельности*;
- организация «*примеривания*» обучающимся на себя модели поведения человека как субъекта деятельности, выраженного в осознании обучающимся важности, ценности, смысла, значимости для него деятельности, отраженной в этой модели, в принятии обучающимся роли человека как субъекта деятельности, выполнении его обязанностей, связанных с решением проблемы, отстаивании определенных позиций, следовании им в деловой игре, социальной, образовательной среде;
- проведение в конце деловой игры рефлексивной сессии, определяющей самоанализ, осознанное, свободное *принятие обучающимся модели поведения человека как субъекта деятельности*, то есть готовность реализации этой модели поведения в социуме, образовательной среде на пользу другим людям, обществу. *Модель поведения человека* определяют как совокупность субъективно удобных средств, основанных на его компетенциях, ценностных ориентациях, смыслах деятельности, определяющих эффективное взаимодействие человека с субъектами деятельности, средой (А.К. Маркова) [27]. Модель поведения отражает потребности, цели, намерения, образ жизни, жизненные стратегии, личность человека, индивидуальный стиль поведения, стратегии, тактики, технологии, методы и приемы организации деятельности.

3. Рефлексивная сессия (разработанная с позиции интеграции коучингового и деятельностного подходов) определяет самоанализ, осознанное, свободное *принятие обучающимся модели поведения человека как субъекта*

деятельности и затем ее реализацию в социуме, образовательной среде. Интеграция этих подходов объясняется тем, что в теории коучинга разрабатываются рефлексивные сессии для людей, которые уже имеют внутреннюю мотивацию к какой-либо деятельности. Обучающиеся не всегда проявляют внутреннюю мотивацию к деятельности на пользу другим людям, обществу, поэтому с позиции интеграции коучингового и деятельностного подходов возможно разработать такую рефлексивную сессию, которая определяет перевод внешней мотивации деятельности обучающегося во внутреннюю. Исследователи синергетического подхода отмечают, что рефлексия является инструментом и фактором развития самоорганизующихся систем (человека в том числе) [22].

Таким образом, структура деловой игры разработана с позиции взаимного дополнения, проникновения идей и положений синергетического, коучингового, деятельностного подходов.

В основу структуры деловой игры, ориентированной на исследование какой-либо проблемы глобального характера, возникающей в обществе, на осознанный, добровольный выбор обучающимся деятельности по реализации решения этой проблемы в социальной, образовательной среде на пользу другим людям, сообществу, положена структура деловой игры А.П. Панфиловой [26]. Деловая игра представлена автором следующими основными структурными компонентами: актуальность деловой игры; домашнее задание, предваряющее начало игры; сценарий игры; введение в игру (в проблему); распределение между участниками игры ролей; ход проведения деловой игры; нормы и правила деловой игры; погружение в проблему, ее решение; подведение итогов деловой игры, рефлексия деловой игры [26]. Однако такие компоненты деловой игры, как «Введение в проблему», «Погружение в игру» и «Рефлексия игры», были изменены.

Приведем причины изменений структуры деловой игры, предложенной А.П. Панфиловой.

1. *Причины изменения компонента «Введение в игру».* Согласно автору [26], в рамках компонента деловой игры «Введение в игру» осуществляется постановка целей, задач и проблемы, разрешение которой обеспечивает передачу новых знаний, закрепление, систематизацию полученных знаний и др. В предложенной нами деловой игре компонент «Введение в игру» представлен двумя компонентами: «Выход обучающегося из зоны равновесия (зона актуального развития) в зону неравновесного состояния (зона ближайшего развития)» и «Постановка проблемы».

Компонент деловой игры «Выход обучающегося из зоны равновесия в зону неравновесного состояния» характеризуется озабоченностью, неуверенностью, неудовлетворенностью собой, которые могут быть вызваны в ходе / результате знакомства обучающегося с передовым опытом школьников, занимающих активную жизненную позицию, общественным движением детей и молодежи, которые успешно решают определенные проблемы в социуме, образовательной среде на пользу другим людям, обществу, реализуют социальные проекты, акции, добрые дела и др. Неравновесное состояние обучающегося обуславливает возникновение его самоорганизации, лежащей в основе механизма саморазвития

обучающегося как сущностной характеристики его субъектности [23]. Таким образом, компонент деловой игры «Выход обучающегося из зоны равновесия (зона актуального развития) в зону неравновесного состояния (зона ближайшего развития)» способствует проявлению субъектности обучающегося.

2. *Причины изменения компонента «Погружение в игру» (решение проблемы).* Автор работы [26] отмечает, что в рамках компонента «Погружение в игру» обучающиеся получают игровое задание и осуществляют поиск или выработку вариантов его решения. Разработка деловой игры с позиции интеграции синергетического, коучингового и деятельностного подходов заключается в том, что обучающимся ставится проблема (игровое задание) именно такая, которая бы определила необходимость разработки ими *модели поведения человека как субъекта деятельности*, определяющей деятельность обучающегося в зоне его ближайшего развития. Например, в деловой игре «Международный молодежный саммит стран Африки и Азии» обучающиеся берут на себя роли молодых волонтеров (18–24 года) – участников этого саммита и разрабатывают проекты на конкурс «Мой вклад в развитие общества Африки и Азии» (*то есть обучающиеся проектируют модель поведения молодых людей как субъектов деятельности*); в деловой игре «Международный саммит по решению проблем борьбы с терроризмом» обучающиеся берут на себя роли директоров спецслужб разных стран, представителей общественности, общественных движений и разрабатывают программу действий по борьбе с терроризмом и др. (*то есть обучающиеся проектируют модель поведения директоров спецслужб как субъектов деятельности*). Таким образом, в деловой игре в рамках ее компонента «Погружение в игру» обучающиеся разрабатывают модель поведения человека как субъекта деятельности.

3. *Причины изменения компонента «Рефлексия деловой игры»:*

а) «примеривание» обучающимся на себя модели поведения человека как субъекта деятельности происходит в рамках компонента деловой игры «Рефлексия деловой игры». В рамках структурного компонента деловой игры «Рефлексия игры», согласно А.П. Панфиловой, рефлексия ориентирована *на оценку результатов игры* с целью выяснения следующего: какие смыслы, мотивы, переживания возникли после реализации игры (личностная рефлексия); какими знаниями, навыками, умениями, методами познания и др. обогатился опыт участников игры (интеллектуальная рефлексия); насколько успешно осуществлялись совместная деятельность, сотрудничество и др. (коммуникативная рефлексия). В разработанной деловой игре в рамках ее компонента «Рефлексия деловой игры» осуществлялось проведение рефлексивной сессии, ориентированной на реализацию следующих целей: 1) осознание обучающимся важности, ценности выбираемой для него модели поведения человека как субъекта деятельности для ее реализации в социуме; 2) принятие, следование и реализация обучающимся модели поведения человека как субъекта деятельности в социуме, образовательной среде на пользу другим людям, обществу. *Под рефлексивной сессией* понимаем

форму обсуждения, основанного на самонаблюдении, самоанализе, обращении мыслей человека к своему поведению, ориентированному на самоопределение выбора определенного действия, поступка, деятельности;

- б) компонент деловой игры «Рефлексия деловой игры» необходим также для того, чтобы способствовать формированию *деятельностного компонента глобальной компетенции обучающегося*. Глобальная компетенция обучающегося представлена компонентами: знаниевым, деятельностным, эмоционально-ценностным. Следует отметить, что *формирование знаниевого и эмоционально-ценностного компонентов осуществляется в рамках деловой игры, а формирование деятельностного компонента возможно только в деятельности в социуме, образовательной среде по реализации решения глобальной проблемы общества*. В рамках деловой игры обучающиеся предлагают различные способы решения глобальной проблемы общества, то есть у них формируется знаниевый компонент глобальной компетенции как понимание того, что такое глобальная проблема, как она решается. Также в деловой игре происходит формирование эмоционально-ценностного отношения (эмоционально-ценностный компонент глобальной компактности) к тому, что глобальные проблемы требуют своих решений, что эти решения важны, нужны обществу, людям. По окончании рефлексивной сессии обучающиеся *добровольно, осознанно выбирают / не выбирают деятельность* на пользу другим людям, общественности, связанную с решением проблемы глобального характера в социальной, образовательной среде. Например, обучающиеся исследуют проблему экологического характера в деловой игре, по ходу рефлексивной сессии осознанно, добровольно выбирают / не выбирают деятельность в социуме – проведение экологической акции, десанта. Таким образом, в социальной, образовательной среде у обучающихся будет проявляться, формироваться деятельностный компонент глобальной компетенции, характеризующийся наличием опыта обучающегося решать, исследовать проблемы глобального характера.

Таким образом, структура деловой игры, спроектированная с позиции интеграции синергетического, коучингового, деятельностного подходов, определяющая формирование глобальных компетенций обучающегося, включает следующие компоненты:

1. *Актуальность деловой игры*. Актуальность деловой игры может быть аргументирована посредством приведения, перечисления тех глобальных компетенций, которые предполагается формировать, развивать у обучающихся в ходе / результате деловой игры.

Например, деловая игра может быть ориентирована на формирование следующих глобальных компетенций обучающегося:

- понимание проблем глобального характера: представления о наиболее актуальных проблемах; видение причинности между проблемами глобального характера, их влияния на локальные изменения;
- видение, осмысление межкультурных различий, осознание обучающимся сходств и различий разных культур; понимание иных мнений, суждений, осознание причин, определяющих выбор позиции, утверждений, высказываний;

- умение критически исследовать с различных точек зрения вопросы и ситуации глобального характера и межкультурного взаимодействия и эффективно действовать в этих ситуациях;
 - освоение опыта отношения к различным культурам, основанного на понимании ценности культурного многообразия, уважении к человеческому достоинству в рамках эффективного взаимодействия с другими людьми;
 - умение вступать в открытое, уважительное и эффективное взаимодействие с другими людьми на основе разделяемого всеми уважения к человеческому достоинству;
 - умение следовать логике, системно рассматривать глобальные проблемы, соблюдать последовательность в их рассмотрении; способность интерпретировать смысл элементов текста, устанавливать связи и выявлять противоречия при рассмотрении глобальных проблем;
 - осознание российской гражданской идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе, проявление интереса к познанию родного языка, истории, культуры Российской Федерации, своего края, народов России и др.
2. *Домашнее задание.* Домашнее задание, выполняемое до проведения деловой игры и заключающееся в поиске необходимой, важной информации, может быть использовано с целью оптимизировать деловую игру по времени, чтобы обучающиеся уложились в регламент деловой игры в рамках компонента «Погружение в игру» и предложили решения проблемы.
3. *Введение в деловую игру:*
- а) *обозначение проблемы, постановка целей, разработка задач деловой игры.* Участников деловой игры знакомят с проблемой, смыслами, целями и задачами деловой игры;
 - б) *«выход обучающегося из зоны равновесия (зона актуального развития) в зону неравновесного состояния (зона ближайшего развития)»* характеризуется растерянностью, волнением, неудовлетворенностью собой. Учитель знакомит обучающихся с передовым опытом общественного движения детей и молодежи, РДДМ «Движение Первых», с их сверстниками, которые результативно решают проблемы в социальной, образовательной среде на пользу общественности, другим людям, превращают в жизнь социальные проекты, акции, получают правительственные награды за заслуги, подвиги, благородные поступки и др.;
 - в) *регламент деловой игры:* прогнозирование, распределение времени на каждый компонент игры на основе сложности решаемой в деловой игре проблемы. В основном на деловую игру уходит один-два классных часа;
 - г) *распределение ролей:* статусные роли в деловой игре могут распределяться как по заслугам обучающихся в учебной деятельности, так и в зависимости от их желаний, возможностей и др. Обучающимся могут быть выданы карточки, на которых отражены функции участников игры, и др.;
 - д) *порядок, нормы и правила деловой игры.* Учитель объявляет порядок игры, нормы и правила поведения в деловой игре, проводит консультирование, инструктаж. *Правила деловой игры:* поощрение разных

подходов к решению проблемы; допущение различных, несовпадающих мнений и предположений по обсуждаемой проблеме; предоставление возможности критиковать и отвергать любое из высказываемых мнений; уважительное отношение к различным точкам зрения на рассматриваемую проблему; возможность высказаться для каждого участника; внимательное рассмотрение каждого высказывания, позиции; недопустимость в ходе обсуждения «переходить на личности», навешивать ярлыки, допускать уничижительные высказывания и т. п.; побуждение участников к поиску группового соглашения в виде общего мнения или решения [26].

4. *Погружение в проблему, ее решение посредством разработки обучающимся модели поведения человека как субъекта деятельности, определяющей деятельность обучающегося в зоне его ближайшего развития.* Поставленная в деловой игре проблема подразумевает деятельность обучающегося в зоне его ближайшего развития и предполагает разработку обучающимся *нормативной модели поведения человека как субъекта деятельности*, роль которого он принимает на себя в игре. Под нормативной моделью поведения человека понимают поведение, соответствующее принятым в социуме нормам и ожиданиям. В модели поведения человека как субъекта деятельности отражаются стратегии и тактики, в том числе жизненные стратегии, личность человека, индивидуальный стиль поведения, методы, приемы, средства решения проблемы.

Принятие обучающимся на себя определенной роли обуславливает разработку им модели поведения человека как субъекта деятельности, характеризующегося сущностными свойствами его индивидуальности, выраженными в следующем:

- участие в выдвижении прогрессивных положений, концепций, идей (социальных, общественно-политических), в прогрессивных социальных движениях как занятие определенной позиции, в том числе в решении проблем глобального характера;
- объективирование социальных, общественно-политических вопросов, положений, идей, проблем глобального характера, которые ранее не признавались, не осознавались злободневными, актуальными, насущными и проблемными;
- участие в выходе из сложных, проблемных профессиональных, социальных отношений, глобальных проблем;
- принятие, выбор социально-идейных убеждений, позиций, проявляющихся в добровольном, свободном выборе решения проблем в образовательной, социальной среде на пользу общественности, другим людям, принятие гражданской позиции в том числе в рамках решения проблем глобального характера;
- занятие позиции в контексте нравственности при решении проблем глобального характера;
- переосмысление устоявшихся, распространенных взглядов человека на способы, подходы к решению проблем глобального характера и др. [28].

В рамках деловой игры для обучающихся могут быть сформулированы следующие глобальные проблемы человечества, общества:

- военные: проблема сохранения мира; угроза ядерной войны и необходимость обеспечения мира для всех народов, недопущения мировым сообществом несанкционированного распространения ядерных технологий, радиоактивного загрязнения окружающей среды;
- экологические: катастрофическое загрязнение окружающей среды, снижение биоразнообразия; проблема обеспечения человечества ресурсами, исчерпание нефти, природного газа, угля, древесины, цветных металлов, дефицит водных ресурсов; проблема использования ресурсов Мирового океана; глобальное потепление; озоновые дыры; парниковый эффект;
- медицинские: проблема сердечно-сосудистых, онкологических заболеваний; проблема СПИДа;
- социальные: безработица, социальное неравенство; проблема «север – юг» (необходимость преодоления неравенства социально-экономического развития, сокращения разрыва в уровне развития между развивающимися и передовыми постиндустриальными странами); проблемы демографического характера и др.;
- криминальные: экстремизм, коррупция, терроризм; организованная преступность, насилие; киберпреступность;
- космические: проблемы освоения космического пространства, астероидная опасность;
- недооценка глобальных угроз существованию человечества, таких как развитие недружественного искусственного интеллекта и глобальные катастрофы.

Погружение в проблему предполагает деятельность обучающихся по решению проблемы, поставленной в рамках деловой игры.

Подобно тому, как учитель физики, алгебры до урока решает проблемные задания к нему, педагог, проектирующий деловую игру, должен решить проблему, которая будет рассмотрена на классном часе в рамках деловой игры, с тем чтобы оказать дозированную помощь обучающимся, если она потребуется.

5. Подведение итогов деловой игры:

- обобщение позиций, способов решения проблемы участниками игры, разными командами игроков;
- подведение участников деловой игры к обсуждению возможности переноса решения глобальной проблемы «на бумаге» в деловой игре на практику – в образовательную среду, социум посредством вопросов: «Ребята, в деловой игре вы играли роли людей с активной жизненной позицией, а ваша активная жизненная позиция – миф или реальность?»; «Ребята, в деловой игре вы играли роли людей, которые были ответственны за проблемы общества / человечества (проблема терроризма, экологическая проблема и др.). За что вы ответственны в этом мире? В решении каких проблем общества вы можете принять участие (проблема терроризма, экологическая проблема и др.).? Что вам по силам? К чему вы равнодушны?».

6. Рефлексия деловой игры, определяющая добровольный, осознанный выбор обучающимся деятельности по претворению, переносу решенной

проблемы глобального характера «на бумаге» в деловой игре на практику – в социальную, образовательную среду (то есть рефлексия игры определяет следование обучающимся нормативной модели в деятельности, в реальной жизненной ситуации).

Рефлексивная сессия разработана на основе интеграции коучингового и деятельностного подходов, выраженной во взаимном дополнении, единстве идей и положений этих подходов к осознанному, свободному выбору деятельности обучающимся. В теории деятельности структура деятельности представлена такими компонентами, как *потребности, мотивы, цели* (подкрепленные положительными эмоциями, ценностным отношением к деятельности, проявлением воли), обуславливающие *мотивацию деятельности* [25]. Однако механизм мотивации в научных работах, исследованиях окончательно еще не разработан. В теории коучинга под коучингом понимают процесс, вдохновляющий, *мотивирующий* человека на максимальное раскрытие его личного, профессионального потенциала. В коучинге разработаны рефлексивные сессии, побуждающие, вдохновляющие человека на инновационную деятельность, самореализацию, но для тех людей, которые уже имеют внутреннюю мотивацию к изменениям. Рефлексивная коуч-сессия включает следующие этапы: I этап: «Что вы хотите?». II этап: «Как вы можете этого достичь?». III этап: «Как можно углубить свою приверженность?». IV этап: «Как вы узнаете, что достигли желаемого результата?» [24]. Начинать рефлексивную сессию для обучающихся после деловой игры (после того как они решили проблему) с вопроса «Что вы хотите?» несвоевременно, так как обучающиеся должны выяснить для себя, насколько им необходима, важна эта деятельность. Исходя из вышеизложенного на основе интеграции коучингового и деятельностного подходов разработана рефлексивная сессия, определяющая перевод внешней мотивации деятельности обучающегося во внутреннюю. «Примеривание» обучающимся на себя позиции человека как субъекта деятельности, ярко проявляющего качества своей индивидуальности, осуществляется в рамках рефлексивной сессии и выражается в осознании обучающимся, зачем, почему, для чего/кого, ради чего/кого ему нужно следовать этой модели поведения в деятельности по воплощению, переносу решенной в деловой игре глобальной проблемы на практику – в образовательную среду, социум.

Структура рефлексивной сессии, определяющей перевод внешней мотивации деятельности обучающегося во внутреннюю (по воплощению, переносу решенной в деловой игре глобальной проблемы на практику – в образовательную среду, социум), представлена следующими этапами:

- этап I «Осознание потребности включения в деятельность» заключается в выяснении, зачем обучающему нужно включаться в деятельность;
- этап II «Осознание смыслов деятельности, раскрытие собственных ресурсов» предполагает выяснение обучающимся предназначения для него выбираемой деятельности;
- этап III «Осознание своих ценностей, значимости деятельности» определяет движущие факторы жизненных устремлений обучающегося;
- этап IV «Осмысление собственных целей» заключается в определении обучающимся личных, командных, социальных целей;

- этап V «Определение способов достижения целей» включает разработку обучающимся способов достижения своих / командных целей;
- этап VI «Осознание своих эмоций, управление эмоциями» ориентирован на формирование положительного отношения обучающегося к выбираемой деятельности;
- этап VII «Управление регуляцией волевыми действиями» ориентирован на противостояние обучающегося своей лени, нежеланию включаться в деятельность и др.;
- этап VIII «Осознание приверженности целям деятельности» – выяснение, насколько решительно обучающийся настроен на реализацию деятельности;
- этап IX «Обозначение рамок желаемого результата» нацелен на выявление обучающимся характеристик ожидаемого конечного результата;
- этап X «Осознанный, свободный выбор / невыбор деятельности обучающимся» [29].

Таким образом, включение обучающихся в деятельность по реализации решения проблемы в социуме, образовательной среде на пользу другим людям, обществу предполагает *следование обучающимися модели поведения человека как субъекта деятельности*, которое выражается в следующем:

- реализация, проявление позиции человека как субъекта деятельности, плодотворно демонстрирующего качества своей индивидуальности и др.;
- переживание обучающимися удовлетворенности собой, гордости за себя, успешности в ходе / результате реализации позиции человека как субъекта деятельности, ярко проявляющего качества своей индивидуальности в социальной, образовательной среде на пользу другим людям, ответственности и др.;
- формирование у обучающихся опыта взаимодействия с действительностью, включающего реалистичные представления, положения о новой для него позиции человека как субъекта деятельности в социальной, образовательной среде, о собственных способностях, которые он может реализовать в реальной обстановке, социальной среде, жизни и др.

Результаты исследования

В исследовании спроектированы деловые игры, нацеленные на развитие глобальных компетенций обучающегося, структура которых построена на теоретических позициях деловой игры, сконструированной на основе интеграции синергетического, коучингового и деятельностного подходов.

Рассмотрим пример деловой игры, направленной на формирование глобальных компетенций обучающегося.

Деловая игра «Саммит стран БРИКС»

Актуальность деловой игры. Деловая игра ориентирована на формирование следующих глобальных компетенций обучающегося: осознание и понимание глобальных проблем: осведомленность о наиболее значимых глобальных проблемах; понимание взаимосвязей между глобальными проблемами, влияния глобальных проблем на локальные тенденции. В деловой игре поднимается проблема «цифрового неравенства» в мире, образовательной среде, относящейся к глобальной социальной проблеме (социального неравенства).

Домашнее задание. Поиск материала обучающимися по проблеме «цифрового неравенства» в разных странах.

Введение в деловую игру.

1. Обозначение проблемы.

Ведущий: «Главной ценностью, определяющей благосостояние как отдельных людей, так и целых государств, становятся не материальные блага, а своевременная и легкодоступная информация. Точнее – знания, полученные с ее помощью. Элементы нового общества сегодня уже реально существуют, и базируются они на компьютерных и телекоммуникационных технологиях. Доступ к компьютерным технологиям и телекоммуникациям, а также правильное их использование – ключ к успеху в информационном обществе. Те, кто вовремя осознает это и овладеет новыми технологиями, окажутся в преимущественном положении перед другими представителями человеческого рода, так как получают большие возможности для своего профессионального роста и повышения благосостояния. Прочие же рискуют остаться на обочине – им придется либо пополнить армию безработных, либо всю жизнь заниматься тяжелым физическим трудом. Феномен зависимости успеха человека от его отношения к компьютерной и телекоммуникационной революции получил название «цифровой барьер», или «цифровой разрыв» (в англоязычной литературе – Digital Divide). С ним связана и проблема «цифрового неравенства», о которой сегодня много говорится как на семинарах по компьютерным технологиям, так и с трибуны Организации Объединенных Наций», с трибуны саммита стран БРИКС. Сотрудничество в области цифровизации и обеспечения экономического развития удаленных территорий было объявлено одним из приоритетов российского председательства в БРИКС в 2020 г. Цифровизация – это процесс интеграции информационно-телекоммуникационных технологий (ИКТ) в повседневную жизнь, в котором можно выделить следующие аспекты: создание цифровой инфраструктуры (в том числе обеспечение доступа к Интернету); развитие цифровой грамотности пользователей при использовании ИКТ в повседневной жизни. В рамках деловой игры «Саммит стран БРИКС» мы также попытаемся решить проблему «цифрового неравенства».

Целью деловой игры является решение проблемы «цифрового неравенства» в мире, образовательной среде.

- 2. «Выход обучающегося из зоны равновесия (зона актуального развития) в зону неравновесного состояния (зона ближайшего развития)».* Учитель сообщает обучающимся о том, как московские школьники успешно решают проблему цифрового неравенства посредством реализации социальных проектов. Например, обучающиеся СОШ № 1256 г. Москвы реализовали социальный проект под названием «Окно. РУ – Открой-КомпНачниОбщатьсяРадуйсяУспеху». Проблема социального проекта сводится к низкой компьютерной грамотности старшего поколения или ее отсутствию, что не позволяет пожилым людям пользоваться интернет-ресурсами для получения электронных городских и государственных услуг, консультационной помощи. Решение обозначенной проблемы

осуществилось через организацию обучающимися деятельности «Школы компьютерной грамотности», ориентированной на приобретение пенсионерами навыков работы на компьютере и работы в сети Интернет для улучшения качества их жизни [30, с. 109].

3. *Регламент деловой игры. Два классных часа:* 15–25 мин – введение в игру; 5–8 мин – распределение ролей; 30–35 мин – решение проблемы; 10–15 мин – общая дискуссия, рефлексия игры, подведение итогов.
4. *Распределение ролей* между обучающимися: роли президентов стран Бразилии, России, Индии, КНР, ЮАР, участников саммита.
5. *Порядок, нормы и правила деловой игры (отмечены выше).*

Погружение в проблему, ее решение посредством разработки обучающимися модели поведения человека как субъекта деятельности, определяющей деятельность обучающегося в зоне его ближайшего развития. Обучающиеся берут на себя определенные роли, обуславливающие разработку ими модели поведения человека как субъекта деятельности, характеризующегося сущностными свойствами его индивидуальности, выраженными в следующем: участие в разработке прогрессивных идей как занятие определенной позиции, в том числе в решении глобальных проблем; занятие социально-идейной позиции, выраженной в свободном, добровольном выборе решения проблем в социуме на пользу другим людям, обществу; занятие гражданской позиции, в том числе в рамках решения глобальных проблем.

Задание обучающимся:

1. Участникам саммита необходимо распределиться на 5 групп не более чем по 6 человек. Каждая группа представляет собой определенную страну – Бразилию, Россию, Индию, КНР, ЮАР, входящую в союз БРИКС.
2. Участникам саммита необходимо раскрыть проблему цифрового неравенства в своей стране. Каждый обучающийся из группы делает небольшой доклад (домашнее задание), в котором раскрывает, как решается проблемы цифрового неравенства в выбранной стране (Бразилия / Россия / Индия / КНР / ЮАР). Обучающиеся обсуждают, как еще можно решить проблему цифрового неравенства в своей стране.
3. Проведение круглого стола «Саммит стран БРИКС». Во главе страны – президент, за столом сидят участники саммита из этой страны. Президенты стран делают доклад, в котором раскрывают решение проблемы цифрового неравенства в их странах.
4. Участникам саммита стран БРИКС нужно решить проблему: как помочь ученикам СОШ № 17 г. Одинцово решить проблему цифрового неравенства в их школе, микрорайоне и др.
5. Представители каждой страны решают эту проблему, президенты озвучивают ответы по проблеме перед участниками саммита стран БРИКС.
6. Обобщение решений деловой игры, выбор более верного, оптимального.

Подобно тому как учитель физики, алгебры до урока решают задания к нему, предлагаем варианты решения проблемы по устранению «цифрового неравенства» в СОШ № 17 Одинцово, микрорайоне, разработанные при проектировании игры:

- помощь информационно небогатым ученикам в их работе на компьютере (помощь ученикам, которые не имеют компьютера, или тем, кто

желает его освоить на повышенном уровне). Старшеклассники могут разработать курс, например по анимации, цифровой графике, для сильных учеников средней школы и начальной в том числе;

- проектирование и реализация проекта по информированию пожилых жителей микрорайона о широко применяемых схемах мошенничества с использованием sms-сообщений, телефонных звонков, интернет-сервисов и др.

Подведение итогов деловой игры: обобщение позиций, способов решения проблемы участниками игры, разными командами игроков; подведение участников деловой игры к обсуждению возможности переноса решения глобальной проблемы «на бумаге», в деловой игре – на практику, в образовательную среду, социум.

Рефлексия деловой игры, определяющей осознанный, свободный выбор деятельности обучающимся по воплощению, переносу решенной глобальной проблемы «цифрового неравенства», обозначенной «на бумаге» в деловой игре – на практику, в образовательную среду, социум. Рефлексия деловой игры определяет следование обучающимся нормативной модели поведения человека как субъекта деятельности в реальной жизненной ситуации, социуме на пользу другим людям, обществу.

В ходе экспериментальной работы, осуществляемой в образовательной практике (внеурочной деятельности) Лицея г. Истра Московской области, были разработаны педагогические средства – деловые игры («Международный саммит по борьбе с терроризмом», «Международный саммит по развитию стран Азии и Африки» (волонтерская деятельность) и др.), определяющие развитие у обучающихся глобальных компетенций. Деловые игры проводились с обучающимися 6–9-х классов (124 человека) во внеурочной деятельности.

К критериям оценки сформированности опыта глобального мышления обучающихся отнесены критерий критичности, критерий нравственности.

Критерий критичности выражается в следующих показателях:

- умение осуществлять оценку значимости, обоснованности, достоверности информации с позиций внутренней целостности, непротиворечивости объективным данным и личному опыту;
- умение критически, с различных точек зрения рассматривать вопросы и ситуации глобального характера и межкультурного взаимодействия и эффективно действовать в этих ситуациях (тест Е.В. Веселовской) [31].

К показателям *сформированности нравственности обучающихся отнесены* умение оказывать помощь другому человеку, нуждающемуся (шкала 9); умение принимать иные культуры, положительно относиться к культурным отличиям, рассматривать иные культуры сквозь призму их ценностей; осуществлять нравственное отношение человека к миру, обществу, самому себе (шкалы 1–6) (методика С.С. Бубнова) [32].

Анализ результатов экспериментальной работы дал возможность определить, что в экспериментальных группах сформированность умений обучающихся критически рассматривать с различных точек зрения вопросы и ситуации глобального характера и межкультурного взаимодействия и др. по высокому уровню (19,67 %) и уровню выше среднего (30,32 %) выше, чем у обучающихся контрольных групп (соответственно 9,2 и 17,64 %). Низким уровнем критического отношения к глобальным проблемам и др. обладает

меньшее число обучающихся экспериментальных групп (24,59 %) в отличие от большего числа обучающихся контрольных групп (38,65 %). По низкому уровню сформированности умений критического отношения обучающихся к глобальным проблемам и др. различия статистически значимы: $\varphi^*=2,36$; $p \leq 0,01$. По высокому уровню различия статистически значимы: $\varphi^*=2,33$; $p \leq 0,01$. По уровню выше среднего различия статистически значимы: $\varphi^*=2,32$; $p \leq 0,01$. По среднему уровню различий не наблюдается: $\varphi^*=1,53$; $\varphi_{\text{эмп}}^* < \varphi_{\text{крит.}}$.

Диагностика сформированности умений обучающихся принимать иные культуры, положительно относиться к культурным отличиям, рассматривать иные культуры сквозь призму их ценностей и др. показала, что высокие показатели сформированности уровневых характеристик этих умений имеют обучающие экспериментальных групп (высокий уровень – 22,41 %; уровень выше среднего – 39,65 %) по сравнению с обучающимися контрольных групп (высокий уровень – 10,92 %; уровень выше среднего – 25,21 %). Низким уровнем умений обучающихся принимать иные культуры, положительно относиться к культурным отличиям и др. обладает меньшее число обучающихся экспериментальных групп (16,37 %) в отличие от большего числа обучающихся контрольных групп (29,41 %). Различия в сформированности умений обучающихся принимать иные культуры, положительно относиться к культурным отличиям и др. статистически значимы для высокого уровня ($\varphi^*=2,32$; $p \leq 0,01$), уровня выше среднего ($\varphi^*=2,36$; $p \leq 0,01$), для низкого уровня ($\varphi^*=2,37$; $p \leq 0,01$). Для среднего уровня умений обучающихся принимать иные культуры, положительно относиться к культурным отличиям и др.: $\varphi^*=2,2$, нет различия; $\varphi_{\text{эмп}}^* < \varphi_{\text{крит.}}$ – зона неопределенности. Таким образом, положительная динамика сформированности опыта глобального мышления обучающихся обусловлена использованием в образовательном процессе деловых игр, разработанных на основе интеграции синергетического, коучингового и деятельностного подходов.

Обсуждение и заключение

К обсуждению относим педагогические условия реализации деловых игр, ориентированных на формирование глобальных компетенций обучающихся: проведение для педагогов семинаров, мастер-классов по проектированию и реализации деловых игр, а также использование психолого-педагогических механизмов включения педагогов в реализацию деловых игр. В частности, для перевода внешней мотивации включения педагогов в инновационную деятельность во внутреннюю использовались деловые игры и рефлексивные сессии с использованием техник коучинга [33], электронный сервис Тильда, в котором на страничке «Инновационная деятельность образовательной организации» в рубрике «Зал Славы» помещались достижения педагогов в виде фотографий, видеоматериалов и др.

К научной новизне исследования относим разработку деловой игры, спроектированной на основе интеграции научных подходов: синергетического, деятельностного, коучингового, взаимопроникновение которых определило разработку новых структурных компонентов деловой игры, ориентированной на формирование глобальных компетенций обучающихся. Теоретической значимостью исследования явилась структура деловой игры, ориентированной на формирование глобальных компетенций обучающихся, представленная следующими компонентами:

1. Актуальность деловой игры.
2. Домашнее задание.

3. Введение в деловую игру:
 - а) обозначение проблемы, постановка целей, задач деловой игры;
 - б) «выход обучающегося из зоны равновесия (зона актуального развития) в зону неравновесного состояния (зона ближайшего развития)», характеризующегося озабоченностью, неуверенностью, неудовлетворенностью собой;
 - в) регламент деловой игры;
 - г) распределение ролей между обучающимися на основе их интересов, потребностей, возможностей, способностей;
 - д) порядок, нормы и правила деловой игры.
4. Погружение в проблему, ее решение посредством разработки обучающимся модели поведения человека как субъекта деятельности, определяющей деятельность обучающегося в зоне его ближайшего развития.
5. Рефлексия с использованием техник коучинга деловой игры, определяющей осознанный, добровольный выбор обучающимся деятельности по переносу проблемы глобального характера, решенной «на бумаге» в деловой игре, – на реальную практику, в социальную, образовательную среду.

Практическая значимость исследования заключается в практическом применении структуры деловой игры при проектировании определенной деловой игры, в частности при разработке деловой игры «Саммит стран БРИКС», ориентированной на решение проблемы социального неравенства и определяющей формирование глобальных компетенций обучающихся.

Анализ использования в образовательной организации во внеурочной деятельности деловых игр, определяющих формирование глобальных компетенций обучающихся, дал возможность выявить позитивную динамику сформированности опыта глобального мышления обучающихся и на этой основе обосновать эффективность разработанных педагогических средств, условий, определяющих развитие у обучающихся общеобразовательной школы глобальных компетенций. Дальнейшее исследование связываем с разработкой деловых игр, обуславливающих формирование глобальных компетенций обучающихся в урочной деятельности.

Список литературы

1. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/74404210/?ysclid=ltkehh5bb3472103963> (дата обращения: 13.11.2023).
2. Функциональная грамотность: глобальные компетенции. Отчет по результатам международного исследования PISA–2018. – М., 2020 [Электронный ресурс]. – URL: <https://koiro.edu.ru/activities/monitoringovye-issledovaniya/mezhdunarodnye/otchet-po-resultatam-PISA-2018.pdf> (дата обращения: 13.11.2023).
3. Лесев В.Н., Валеева Р.А. Глобальные компетенции: их роль и значение // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 12 (114). – Ч. 3. – С. 65–67.
4. Осколова Т.Л. Глобализация и высшее образование: путь к мировому гражданству или утрата национальной идентичности? // Образование и наука. – 2014. – № 1 (110). – С. 28–43.
5. Ковалева Г.С. Всероссийский форум экспертов по функциональной грамотности: глобальные компетенции. – М.: ИСПО РАО, 2019.
6. Данилова О.В. Педагогические условия формирования гуманитарной культуры старшеклассников в эпоху современных глобальных перемен: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Йошкар-Ола, 2007. – 24 с.

7. Винокурова Н.Ф. Теория и методика изучения глобальных экологических проблем на основе геоэкологического подхода в школьной географии: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. – М., 2000. – 36 с.
8. Захарова О.О. Система формирования межкультурных ценностных ориентаций у подростков во внеурочной деятельности // Челябинский вестник государственного педагогического университета. – 2016. – № 8. – С. 52–56.
9. Колобова Л.В. Становление личности школьника в поликультурном образовании: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2006. – 43 с.
10. Фахрутдинова А.В., Гревцева Г.Я., Элибаева Л.С. Гражданское образование: проблемы и опыт: учеб. пособие. – Челябинск: ЧГИК, 2019. – 232 с.
11. Попова О.Н. Формирование у школьников культуры межнационального общения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Волгоград, 2004. – 19 с.
12. Данилова Л.Н. Формирование культуры межэтнического общения у старшеклассников во внеурочной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2020. – 33 с.
13. Ибрагимова Л.А., Салаватова А.М. Этнокультурный компонент в деятельности современных школ региона // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2013. – № 4. – С. 79–83.
14. Bosio E., Waghid Y. Cultivating students' critical consciousness through global citizenship education: Six pedagogical priorities. *Prospects*. 2023. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09652-x> (accessed October 21, 2023).
15. MacCallum C., Mkubwa S., Maslin R. et al. Global citizenship education in practice: A transformative approach to global learning in Zanzibar. *Prospects* 53. 2023. Pp. 355–369. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09600-1> (accessed October 22, 2023).
16. Dominici P. The weak link of democracy and the challenges of educating toward global citizenship. *Prospects* 53. 2023. Pp. 265–285. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09607-8> (accessed October 22, 2023).
17. Benzehaf B., Zyad H. Global citizenship education in the Moroccan curriculum: Are Moroccan learners being prepared for the global village? *Prospects*. 2024. <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09679-8> (accessed October 29, 2023).
18. Miao X., Nadaf A., Zhou Z. Machine learning evidence from PISA 2018 data to integrate global competence intervention in UAE K–12 public schools. *Int Rev Educ* 69. 2023. Pp. 675–690. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10026-w> (accessed October 29, 2023).
19. Sun T., Buripakdi A. Cultural Education in Transition: Re-envisioning National English Curricula of China from a Global Citizenship Perspective. *Asia-Pacific Edu Res*. 2024. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00824-7> (accessed November 29, 2023).
20. Li C. Perpetuating student inequality? The discrepancy and disparity of global citizenship education in Chinese rural & urban schools. *Asia Pacific Educ. Rev*. 23. 2022. Pp. 389–401. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09708-7> (accessed November 25, 2023).
21. Hong Y. How will a conceptualized GCE curriculum function within Chinese secondary schools? *Prospects* 53. 2023. Pp. 443–457. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09596-0> (accessed November 30, 2023).
22. Поддубный Н.В. Синергетика: диалектика самоорганизующихся систем. – Белгород: Изд-во Белгородского госуниверситета, 1999. – 352 с.
23. Пригожин И.Р., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / пер. с англ. Ю.А. Данилова; под ред. и с послесловием В.И. Аршинова, Ю.Л. Климентовича, Ю.В. Сачкова. – М.: Едиториал УРСС, 2014. – 294 с.
24. Аткинсон М. Достижение целей: пошаговая система / при участии Рае Т. Чойс; пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 281 с.
25. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. I. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.

26. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие / под общ. ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 368 с.
27. Маркова, А.К. Психология профессионализма /А.К. Маркова.- М.: М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание» 1996.- 308 с.
28. Жураковская В.М. Система психолого-педагогического обеспечения развития индивидуальности обучающихся в образовательном процессе школы: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2021. – 53 с.
29. Жураковская В.М., Мухаметзянова Ф.Ш. Коучинг как технология развития личностного потенциала обучающегося, механизм раскрытия его индивидуальности // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 16–25.
30. Бродовская Е.В. Социальные проекты образовательных организаций г. Москвы: обзор лучших практик: учеб.-метод. пособие. – М.: Спорт и культура, 2017. – 223 с.
31. Веселовская Е.В. Педагогическая диагностика логического мышления учащихся : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Вологда, 2002. – 178 с.
32. Бубнова С.С. Методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности // Методы психологической диагностики. – М.: Изд-во ИП РАН, 1994. – Вып. 2. – С. 56.
33. Жураковская В.М., Оличева О.А. Деловая игра как метод развития субъектности педагога // Научное обеспечение системы повышения кадров. – 2023. – № 3 (56). – С. 34–39.

References

1. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 21.07.2020 № 474 «O natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda» [Decree of the President of the Russian Federation dated July 21, 2020 No. 474 “On the national development goals of the Russian Federation for the period until 2030”]. <https://base.garant.ru/74404210/?ysclid=ltkeh55bb3472103963> (accessed November 13, 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. <https://koiro.edu.ru/activities/monitoringovye-issledovaniya/mezhdunarodnye/otchet-po-resultatam-PISA-2018.pdf> (accessed November 13, 2023).
3. Lesev V.N., Valeyeva R.A. Global'nyye kompetentsii: ikh rol' i znachenie [Global competencies: their role and significance]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal*. 2021. No. 12 (114). Part 3. Pp. 65–67.
4. Oskolova T.L. Globalizatsiya i vyssheye obrazovaniye: put' k mirovomu grazhdanstvu ili utrata natsional'noi identichnosti? [Globalization and higher education: the path to world citizenship or loss of national identity?]. *Obrazovaniye i nauka*. 2014. No. 1 (110). Pp. 28–43.
5. Kovaleva G.S. Vserossiyskiy forum ekspertov po funktsional'noy gramotnosti: global'nyye kompetentsii [All-Russian Forum of Experts on Functional Literacy: Global Competencies]. Moscow: ISRO RAO Publ., 2019.
6. Danilova O.V. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya gumanitarnoy kul'tury starsheklassnikov v epokhu sovremennykh global'nykh peremen: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the formation of a humanitarian culture of high school students in the era of modern global changes. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Yoshkar-Ola, 2007. 24 p.
7. Vinokurova N.F. Teoriya i metodika izucheniya global'nykh ekologicheskikh problem na osnove geoekologicheskogo podkhoda v shkol'noy geografii: Avtoref. dis. dokt. ped. nauk [Theory and methodology for studying global environmental problems based on the geoeological approach in school geography. Abstract of thesis doc. of ped. sci.]. Moscow, 2000. 36 p.

8. Zakharova O.O. Sistema formirovaniya mezhkul'turnykh tsennostnykh oriyentsiy u podrostkov vo vneurochnoy deyatel'nosti [System of formation of intercultural value orientations among adolescents in extracurricular activities]. *Chelyabinskiy vestnik gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016. No. 8. Pp. 52–56.
9. Kolobova L.V. Stanovleniye lichnosti shkol'nika v polikul'turnom obrazovanii: Avtoref. dis. dokt. ped. nauk [Formation of a schoolchild's personality in multicultural education. Abstract of thesis doc. ped. sci.]. Orenburg, 2006. 43 p.
10. Fakhrutdinova A.V., Grevtseva G.Ya., Elibayeva L.S. Grazhdanskoye obrazovaniye: problemy i opyt: ucheb. posobiye [Civic education: problems and experience: textbook]. Chelyabinsk: ChGIK Publ., 2019. 232 p.
11. Popova O.N. Formirovaniye u shkol'nikov kul'tury mezhnatsional'nogo obshcheniya: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of a culture of interethnic communication among schoolchildren. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Volgograd, 2004. 19 p.
12. Danilova L.N. Formirovaniye kul'tury mezhetnicheskogo obshcheniya u starsheklassnikov vo vneurochnoy deyatel'nosti: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of a culture of interethnic communication among high school students in extracurricular activities. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Moscow, 2020. 33 p.
13. Ibragimova L.A., Salavatova A.M. Etnokul'turnyy komponent v deyatel'nosti sovremennykh shkol regiona [Ethnocultural component in the activities of modern schools in the region]. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013. No. 4. Pp. 79–83.
14. Bosio E., Waghid Y. Cultivating students' critical consciousness through global citizenship education: Six pedagogical priorities. *Prospects*. 2023. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09652-x> (accessed October 21, 2023).
15. MacCallum C., Mkubwa S., Maslin R. et al. Global citizenship education in practice: A transformative approach to global learning in Zanzibar. *Prospects* 53. 2023. Pp. 355–369. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09600-1> (accessed October 22, 2023).
16. Dominici P. The weak link of democracy and the challenges of educating toward global citizenship. *Prospects* 53. 2023. Pp. 265–285. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09607-8> (accessed October 22, 2023).
17. Benzeahaf B., Zyad H. Global citizenship education in the Moroccan curriculum: Are Moroccan learners being prepared for the global village? *Prospects*. 2024. <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09679-8> (accessed October 29, 2023).
18. Miao X., Nadaf A., Zhou Z. Machine learning evidence from PISA 2018 data to integrate global competence intervention in UAE K–12 public schools. *Int Rev Educ* 69. 2023. Pp. 675–690. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10026-w> (accessed October 29, 2023).
19. Sun T., Buripakdi A. Cultural Education in Transition: Re-envisaging National English Curricula of China from a Global Citizenship Perspective. *Asia-Pacific Edu Res*. 2024. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00824-7> (accessed November 29, 2023).
20. Li C. Perpetuating student inequality? The discrepancy and disparity of global citizenship education in Chinese rural & urban schools. *Asia Pacific Educ. Rev*. 23. 2022. Pp. 389–401. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09708-7> (accessed November 25, 2023).
21. Hong Y. How will a conceptualized GCE curriculum function within Chinese secondary schools? *Prospects* 53. 2023. Pp. 443–457. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09596-0> (accessed November 30, 2023).
22. Poddubnyy N.V. Sinergetika: dialektika samoorganizuyushchikhsya sistem [Synergetics: dialectics of self-organizing systems]. Belgorod: Izd-vo Belgorodskogo gosuniversiteta, 1999. 352 p.
23. Prigozhin I.R., Stengers I. Poryadok iz khaosa: novyy dialog cheloveka s prirodoy. Per. s angl. Yu.A. Danilova; pod red. i s poslesloviyem V.I. Arshinova, Yu.L. Klimentovicha, Yu.V. Sachkova [Order out of chaos: a new dialogue between man and nature. Lane from English Yu.A. Danilova; edited by and with an afterword by V.I. Arshinov, Yu.L. Klimentovich, Yu.V. Sachkov]. Moscow: Editorial URSS Publ., 2014. 294 p.

24. *Atkinson M.* Dostizheniye tselei: poshagovaya sistema. Pri uchastii Raye T. Choïs; per. s angl. [Achieving goals: A step-by-step system. With the participation of Rae T. Choice; trans. from English]. Moscow: Alpina Publisher Publ., 2012. 281 p.
25. *Leont'ev A.N.* Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya: v 2 t. T. I [Selected psychological works: In 2 vol. Vol. I]. Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 392 p.
26. *Panfilova A.P.* Igrovoye modelirovaniye v deyatel'nosti pedagoga: ucheb. posobiye. Pod obshch. red. V.A. Slastënina, I.A. Kolesnikovoy. 2-e izd., ster. [Game modeling in the activities of a teacher: textbook. Public ed. V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikova]. Moscow: Akademiya Publ., 2007. 368 p.
27. *Markova A.K.* Psychology of professionalism / A.K. Markova.- M.: M.: International. humanitarian Foundation «Knowledge» 1996.- 308 p.
28. *Zhurakovskaya V.M.* Sistema psikhologo-pedagogicheskogo obespecheniya razvitiya individual'nosti obuchayushchikhsya v obrazovatel'nom protsesse shkoly: Avtoref. dis. dokt. ped. nauk [System of psychological and pedagogical support for the development of individuality of students in the educational process of school. Abstract of thesis doc. ped. sci.]. Kazan, 2021. 53 p.
29. *Zhurakovskaya V.M., Mukhametzyanova F.Sh.* Kouching kak tekhnologiya razvitiya lichnostnogo potentsiala obuchayushchegosya, mekhanizm raskrytiya ego individual'nosti [Coaching as a technology for developing a student's personal potential, a mechanism for revealing his individuality]. *Kazanskiy pedagogicheskii zhurnal*. 2018. No. 2. Pp. 16–25.
30. *Brodovskaya E.V.* Sotsial'nyye proyekty obrazovatel'nykh organizatsiy g. Moskvy: obzor luchshikh praktik: ucheb.-metod. posobiye [Social projects of educational organizations in Moscow: a review of best practices: educational manual]. Moscow: Sport i kul'tura Publ., 2017. 223 p.
31. *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.
32. *Bubnova S.S.* Metodika diagnostiki individual'noy struktury tsennostnykh oriyentatsiy lichnosti [Methodology for diagnosing the individual structure of a person's value orientation]. *Metody psikhologicheskoy diagnostiki*. Moscow: IP RAN Publ., 1994. Vol. 2. Pp. 56.
33. *Zhurakovskaya V.M., Olicheva O.A.* Delovaya igra kak metod razvitiya sub'yektnosti pedagoga [Business game as a method for developing teacher subjectivity]. *Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kadrov*. 2023. No. 3 (56). Pp. 34–39.

Информация об авторах

Вера Михайловна Жураковская, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Управление», государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Московской области «Корпоративный университет развития образования», Москва, Российская Федерация. E-mail: gvera66@mail.ru

Researcher ID AAW-7742-2021
ORCID ID 0000-0003-2056-1801

Ольга Анатольевна Оличева, кандидат исторических наук, директор МОУ «Лицей г. Истра», Москва, Российская Федерация. E-mail: licey-istra@mail.ru

Researcher ID AAW-7793-2021
ORCID ID 0000-0002-1377-1256

Information about the authors

Vera M. Zhurakovskaya, Doc. Ped. Sci., Professor of Management Department, Corporate University of Education Development of Moscow region, Moscow, Russian Federation. E-mail: gvera66@mail.ru

Olga A. Olicheva, Cand. Hist. Sci., Director of the Municipal Educational Institution "Lyceum in Istra", Moscow, Russian Federation. E-mail: licey-istra@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

© Н.В. Агеенко¹, А.А. Рыбкина²

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

² Самарский филиал Московского городского педагогического университета
Российская Федерация, 443086, г. Самара, ул. Стара Загора, 76

Поступила в редакцию 21.04.2024

Окончательный вариант 24.05.2024

■ Для цитирования: Агеенко Н.В., Рыбкина А.А. Интерактивные онлайн-сервисы в процессе изучения иностранных языков // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21 № 2 С. 119-130. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.8>

Аннотация. Реализация современных образовательных стандартов требует разработки новых стратегий учебного процесса. Внедрение инновационных методов и технологий в образовательный процесс позволяет повысить эффективность учебной деятельности студентов и выбрать индивидуальную траекторию в открытой образовательной среде. В статье обосновывается необходимость развития лингвокультурной компетенции студентов высшей школы в процессе изучения иностранного языка. Авторы выделяют основные принципы и отличительные особенности обучения иностранному языку; анализируют систему и подходы к формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

В статье рассматриваются преимущества использования онлайн-платформ виртуальных музеев с целью развития лингвострановедческой компетенции студентов в высших учебных заведениях. Учитывается широкий образовательный потенциал виртуальных музеев как инновационного ресурса, который дополняет учебную программу и расширяет традиционную систему обучения, предлагая студентам знания о культуре в контексте различных видов деятельности. Статья представляет собой краткое описание применения виртуального музея для проведения аудиторных экскурсий в процессе обучения студентов и разработанную и апробированную модель формирования лингвострановедческой компетенции.

Ключевые слова: лингвострановедческая компетенция, виртуальный музей, фоновые знания, интерпретация культурного контекста, интерактивная экскурсия.

INTERACTIVE ONLINE SERVICES FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES

© N.V. Ageyenko¹, A.A. Rybkina²

¹ Samara State Technical University

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

² Samara Branch of Moscow City Pedagogical University

76, Stara Zagora st., Samara, 443086, Russian Federation

Original article submitted 21.04.2024

Revision submitted 24.05.2024

■ For citation: Ageyenko N.V., Rybkina A.A. Interactive online services for learning foreign languages. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(2):119–130. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.8>

Abstract. Modern educational standards implementation requires the development of new learning process strategies. Introduction of innovative methods and technologies in the educational process allows to increase the efficiency of students learning activity and to choose an individual trajectory in an open educational environment. The study substantiates the necessity of development linguistic-cultural competence of higher school students in the process of learning a foreign language. The authors identify the basic principles and distinctive features of language training; analyze the system and approaches to form students' foreign language communicative competence. The paper discusses the advantages of using online platforms of virtual museums for the purpose of the development of student's linguistic-country competence in higher educational institutions. Broad educational potential of virtual museums as an innovative resource that complements the curriculum and expands the traditional learning system, offering students knowledge of culture in the context of various activities is taken into account. The research represents a brief description of the virtual museum application for classroom tours in the process of teaching students and the developed and tested model of the formation of linguistic-country competence.

Keywords: linguistic-country studies competence, virtual museum, background knowledge, interpretation of cultural context, interactive excursion.

Introduction

The global digital transformation of society has a direct impact on higher education, so digital tools and the ability to use online learning services become indicators of a teacher's professional competence. The development of information technologies has led to the emergence of new learning formats that have affected all levels of education. Changing educational standards and approaches in the educational process influenced the trajectory of the learning process itself: in recent years, many universities have been actively introducing online or blended learning programmes, as well as providing online access to many useful resources. The trend of digitalisation of education was intensified during the COVID-19 pandemic, which could not but affect the format of teaching; digital skills have become an integral component of teachers' professional competence. Nowadays, the educational process has undergone irreversible changes, and now it is impossible to imagine neither classroom nor extracurricular activities without the use of online resources.

Modern education is oriented towards intensification of the learning process through the use of online resources. This article deals with the issue of professional training of students in foreign language classes. The development of students' foreign language communicative competence for international cooperation and effective communication in their chosen professional sphere is an indispensable component of professional development. Since the interface of online learning resources is often presented in English, the very use of these resources allows developing students' foreign language competence, contributing to their integration into the international educational space. The content of foreign language training at the university, to a greater extent than all other disciplines, implies individual work of students and requires their active participation in classes, repeated repetition and training in the use of lexical and grammatical constructions, working out strategies of speech behaviour in various situations. To intensify foreign language training, taking into account the limited number of classroom hours during which it is necessary to interview all students, it seems reasonable to use interactive online services in both distance and classroom formats. With the strengthening of the role of foreign languages in the life of modern society, there is a growing need for specialists capable of effectively carrying out the process of intercultural communication, which involves the formation of not only linguistic, but also cognitive consciousness of students.

Literature review

Theoretical understanding of various aspects of the problem of including culture in the process of teaching a foreign language in the last two decades was devoted to the studies of I.I. Khaleeva, V.P. Furmanova, S.G. Ter-Minasova, V.V. Safonova. Among the studies aimed at the practical development of foreign language teaching methodology taking into account its cultural component, we can name the works of B.C. Borisov, S.Y. Ilyina, A.N. Bogomolov, T.P. Popova, P.V. Sysoev and others. These scholars are united by the opinion that along with the study of a foreign language it is necessary to study the world and culture of the people speaking that language. N.D. Galskova and N.I. Gez proved the importance of mastering the skills of interaction in an intercultural environment, and also emphasize that otherwise

«communicators are «programmed» in advance for a conflict of misunderstanding». to the conflict of misunderstanding». It should be noted that the reliance on the theoretical basis of linguacultural science, the introduction of the data of this science in the educational process contributed to the formation of linguacultural approach in linguodidactics.

The researchers emphasize the importance of teaching a foreign language as a component of culture and acknowledge the fact that there is a new stage of development of this problematic, which meets both the increased needs of the educational process and a deeper understanding of the issues of the relationship between language and culture and its reflection in the practice of language teaching. The majority of works on this problematic are created within the framework of the linguo-cultural approach to language teaching and focus mainly on the formation of lexical skills on the basis of linguo-cultural materials, without setting themselves the task of forming in students a complete picture of foreign language socio-cultural reality, the condition for the success of intercultural communication. The application of the linguacultural approach to teaching foreign languages allows to solve the problems of forming the cognitive consciousness of the secondary linguistic personality.

In the 60s and early 70s of the 20th century, the problem of country studies began to be actively investigated by Russian scientists, the founders of this direction were E.M. Vereshchagin and V.G. Kostomarov. Country studies, being an aspect of studying the culture of the country of the target language, turned into a subject of the methodology of teaching languages, as well as a subject of co-study in teaching the language. Later on, country studies in the broad sense of the word was separated from country studies in the narrow sense as a part of linguodidactics, and in 1971 E.M. Vereshchagin and V.G. Kostomarov proposed the term «linguacultural studies» for it [1, p. 37].

This term has steadily strengthened among the linguistic and teaching community and now plays one of the key roles not only in teaching Russian as a foreign language, but also in the methodology of teaching foreign languages in general. G.D. Tomakhin, a scientist-encyclopedist in the field of linguistic-country studies and culture of English-speaking countries, regards linguistic-country studies as a philological (linguistic) science and writes that the task of this direction consists not only in the cognition of culture through the word, or rather vice versa, in the use of cultural knowledge (background knowledge) for a more holistic disclosure of the meaning of the word and ensuring its adequate understanding in the process of communication [2]. In the scientist's interpretation, the subject of linguistic-country studies is not only knowledge about the country, but also language facts, which reflect the peculiarities of the culture of the native people.

So, the study and assimilation of linguistic and country studies is an important condition for improving foreign language communicative competence. It is important to mark that linguistic-country studies in the process of teaching a foreign language is indispensable for overcoming the cultural barrier. S.G. Ter-Minasova notes «... cultural mistakes are perceived much more acutely than linguistic ones, they are forgiven more severely and leave far from the most pleasant impressions» [3, p. 32]. To avoid such situations, a person intending to communicate with representatives of a foreign language culture should be well aware of its peculiarities.

Materials and methods

According to E.M. Vereshchagin and V.G. Kostomarov, linguistic-country studies consist of two circles of questions. The first is linguistic, referring to the analysis of language units to establish the national-cultural meaning. The objects of study at the lessons are: non-equivalent vocabulary, background vocabulary and connotative vocabulary. In this aspect, linguistic-country studies are considered by G.D. Tomakhin, who has already been mentioned earlier. He believes that the main task of linguistic-country studies, like philology, is to ensure understanding, so that there are no unexplained aspects of the text [2].

The second issue is methodological, it includes the techniques of introduction, consolidation and activation of characteristic units of national-cultural content. According to the authors, the analysis of national-cultural semantics in linguistic-country studies is carried out with the purpose of its use in the educational process, rather than with cognitive tasks. This goal makes us refer linguistic-country studies to the sphere of linguodidactics [4, 5]. It follows that when implementing the linguistic-country studies approach in teaching, teachers should take into account the two above-mentioned issues.

The main idea of the linguistic-country studies approach is the formation of learners' ability to analyze linguistic phenomena from the point of view of their country marking and, based on the data of the analysis, to build a plan of their own speech behaviour [6, p. 16]. In other words, the aim of the linguistic and country studies approach is the formation of linguistic and country studies competence (LCC) as part of foreign language communicative competence (FLCC).

Knowledge of language facts reflecting the peculiarities of national culture is necessary for effective language communication between people from different cultures and countries. Background knowledge includes information about the country, its history, customs, norms of behaviour, traditions and concepts accepted in a given society. They are necessary for understanding the interlocutor and creating an adequate context of communication.

Linguistic-country studies includes the study of non-equivalent and connotative linguistic units, such as aphorisms and phraseological expressions, which reflect the cultural peculiarities of the people and can be difficult to translate into other languages, anthroponyms – names of historical figures, statesmen and public figures, outstanding inventors, which can also be associated with cultural connotations. In the linguistic component of linguistic-country studies there is another level – extra-linguistic. It includes knowledge not only of the language, but also of mimicry and special gestures, postures and body movements (inophone) of a native speaker of another culture, which may differ from the native language.

In this connection, researchers identified:

1. historical-cultural background, including information about the culture of society in the process of its historical development;
2. sociocultural background, which includes information about relationships in society, etiquette formulae, sign language;
3. ethno-cultural background containing information about everyday life, traditions, holidays;
4. semiotic background, including information about symbolism, signs, features of foreign language environment [7].

Development of linguistic-country studies competence within the framework of English language teaching in higher education requires the use of various methods and approaches to teaching. For example, it is recommended to apply cultural and social approach, learning the language through culture, based on the specific needs and interests of students. The aim of learning in the mentioned approach is to help students broaden their horizons and develop the ability to analyse linguistic elements and texts, as well as to become aware of the subtleties of the cultural context that shape their language skills and enable them to become more competent and effective in intercultural communication situations [8].

Research results

To achieve the effectiveness of the educational process, enhance student motivation it is necessary to introduce new technologies, for example, online platforms. The main goal of interactive online services is to provide learners with tools for learning foreign languages. At the moment, online services provide a large range of features, are easy and accessible to use, and are constantly evolving, adding new information for learning. The advantages of using online services are: ability to use on different platforms, gadgets; the functionality of online services allows to organize the learning process as efficiently as possible; accessibility, free option of use; development of students' independence skills; improving the quality of visibility; use of interconnected training of different types of activities; increasing the motivation of students. In order to develop communicative competence, interactive online services can be used in several ways:

1. demonstration of new teaching material;
2. reinforcement of learnt grammatical topics and lexical units;
3. conducting intermediate and final control of knowledge assimilation;
4. use of the game element.

The use of online services in teaching a foreign language ensures the effectiveness of the educational process.

This article deals with the issue of using virtual museums in the process of learning a foreign language. According to the International Council of Museums, there are three categories of virtual museums: brochure museum, content museum and educational museum [9]. A learning museum is a website that offers its virtual visitors different types of access depending on their age, education and knowledge. The information is presented in a context-oriented rather than object-oriented way. In addition, the site is educationally enhanced and linked to additional information designed to motivate the virtual visitor to learn more about a subject of particular interest to them and to visit the site again. The target audience of virtual museums are specialists from various fields, students and tourists. At the same time, the key goal of modern virtual museums is cultural enlightenment and education of the public.

Cultural artefacts exhibited in the physical environment of a museum are usually displayed in showcases, with only limited information about them available. In virtual museum exhibitions, museum exhibits can be digitized and presented in a virtual interactive environment. A virtual exhibit can contain information that a physical exhibit in a museum showcase cannot [10]. In addition, a virtual museum gives the user the ability to operate a virtual tour as it can provide 3D views

of the museum and a floor plan, so virtual visitors have the ability to navigate independently by choosing a direction themselves by choosing the field of interest.

Virtual museum is an effective tool for the development of students' competences. As V.I. Gvazava points out, its application allows activating students' cognitive activity, fostering students' general culture, increasing historical and cultural knowledge and forming world outlook. In addition, virtual museum provides a unique opportunity to study cultural and historical sights that are located in other geographical regions or countries without leaving home. This makes the learning process more accessible and interesting for students, who can delve more deeply into the topic under study [11, p. 99].

The didactic aspect of museum choice may include the following criteria and classifications:

1. The subject matter of the museum: it is necessary to select a museum that corresponds to the subject areas of the curriculum and deals with topics related to spirituality, morality and history. For example, museums of spiritual culture, historical museums, or museums dealing with themes of ethics and moral values.
2. Level of difficulty: the choice should be age-appropriate for students. The museum should be accessible and understandable for each age segment. For example, museums with interactive games and vivid visualizations are suitable for younger students, while more serious and in-depth museums are suitable for older students.
3. Interactivity: virtual museums with interactive elements can be more engaging and interesting for learners. This may include opportunities to interact with exhibits, solve problems and quizzes, share opinions and comments.
4. Pedagogical potential: the museum should have pedagogical materials and resources offering tasks and exercises for further discussion and analysis for the personal development of learners.
5. Quality and reliability of information: it is important to make sure that the information provided by the virtual museum is reliable and of good quality. Materials should be verified and meet scientific standards [12].

Let's consider the benefits of using virtual museums from the point of view of realizing the linguistic-country studies approach in foreign language teaching. Here are some examples of how virtual museums can be used:

1. Vocabulary learning: learners can take virtual tours of different sections of the museum and actively explore the exhibits to learn new lexical units.
2. Syntactic skills development: learners can listen to audio guides in a foreign language and perform grammar tasks aimed at mastering grammatical and syntactic patterns from the audio materials.
3. Listening comprehension: learners can listen to the guides' speeches while observing interesting exhibits in different contexts and perform tasks to check their understanding of the information heard.
4. Building and developing cultural competence: virtual museums provide an opportunity to explore the culture of the target language country: its traditions, customs, religion, art and history, and to analyze how these aspects are reflected in the national language and mentality.
5. Communication skills: learners can actively participate in dialogues with virtual characters-guides, as well as in the organization of group project activities [13].

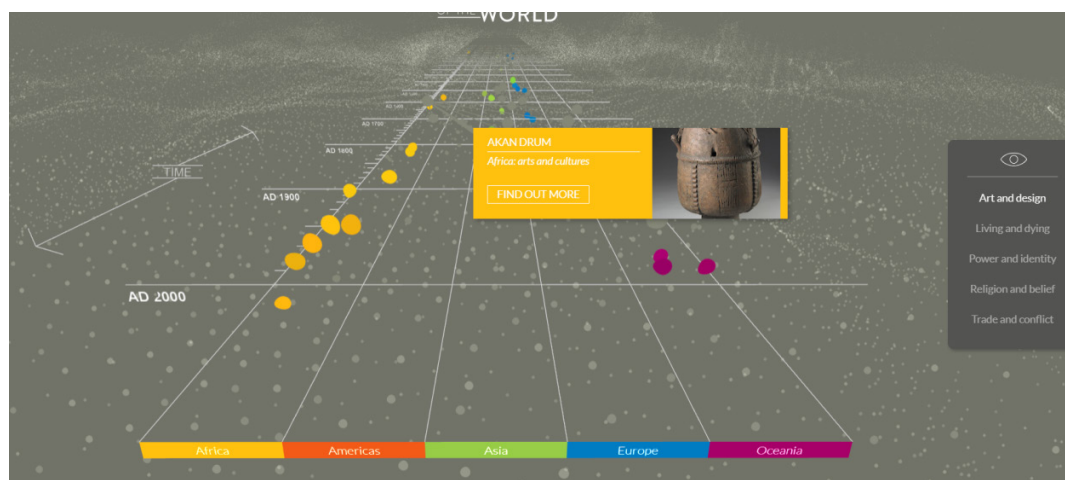


Figure 1

Virtual museums freely available on the Internet: Google Arts&Culture can be used as teaching material for the development of linguistic-country studies competence. For example, The Metropolitan Museum of Art, New York City, United States – Google Arts&Culture); The British Museum, United Kingdom – Google Arts&Culture), Salvador Dalí Theatre-Museum – Figueres, Spain (Fundació Gala – Salvador Dalí (salvador-dali.org)) [14, 15]. Virtual museums contain information about the countries, history and art of the language learnt: Great Britain, the United States of America, Spain. Students can familiarize themselves with country-specific linguistic phenomena, country-specific information, and will also be able to communicate in a foreign language.

Let us turn to the virtual museum «The British Museum» in order to get acquainted with the possibility of using the virtual museum environment as a source of linguistic-country studies materials for the English language classes. The museum model is quite peculiar: the visitor is presented with a timeline on which he/she can choose the period and topic of interest: for example, the topic «Art and design» (Figure 1).

Navigating through the museum's website gives students the opportunity to choose the subject of the exhibition and the way they want to familiarize themselves with the material (reading, listening, etc.). For example, in the table provided, students can select a particular exhibit: e.g. Africa; Arts and Cultures / Akan drum (Figure 2).

The lesson may include several stages. At the first stage, students are offered to make a virtual tour directly. In the course of such an interactive tour it is possible to zoom in or out on the object of interest, listen to the audio guide, read the text material containing information about the exhibit. Then follows a stage devoted to controlling the understanding of what has been read, heard and viewed. The tasks of this stage can be diverse, for example:

- fill in the blanks in the text;
- complete sentences;
- agree with the proposed statements or refute them;
- answering questions (multiple choice can be suggested).

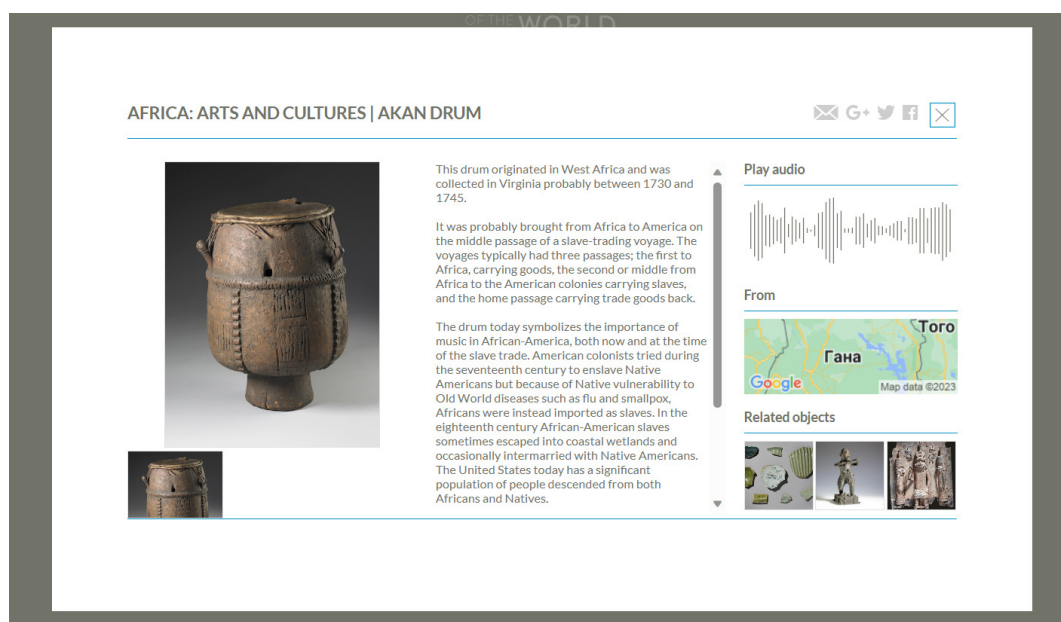


Figure 2

The next stage is group work on the project, which should result in the text of a virtual tour with visualization of objects (presentation). To fulfill this task, the group should first make a list of reference words and expressions to be used in the presentation, as well as an outline of the presentation. It should include the following criteria: justification of the choice of the exhibit(s), historical information about the object(s), information about the cultural value of the object(s) for the country/people, description of the impression from the acquaintance with the presented exhibit, etc. The work can also be completed by individual creative and research reports:

- prepare a presentation about the museum;
- prepare a review of the museum;
- prepare a project on museums of contemporary art;
- write an article for the Institute's website about the visit to the museum, etc.

Monitoring and assessment system should be regular and include both counselling and final control. The teacher's role in this form of organizing students' independent work is to plan (drawing up an instructional map), to advise in the process of implementation, to help in setting the goal and objectives of the project work, to control the stages of implementation. The grade for the completed project (written review, article, presentation) depends on the volume of the presented material, the use of language material on the topic, the logic of the written or oral report.

Discussion and conclusions

When developing linguistic-country studies competence, students begin to take a conscious approach to learning a foreign language, considering language units as carriers of information about national culture. Formation of linguistic-country studies competence is an important task of the educational system, as it influences the development of foreign language communication skills. Students possessing this competence are able to better understand cultural nuances of

foreign language utterances and avoid cultural mistakes when communicating with native speakers, and thus are able to overcome the cultural barrier. The use of a virtual museum in teaching can be useful for the development of linguistic-country studies competence. There is a great potential for learning in the virtual museum environment: the use of interactive learning applications of a virtual museum increases students' awareness of national cultural heritage. Virtual museums represent a new educational resource that complements the curriculum, works to expand the paradigm of traditional educational institutions and offers students knowledge about culture in the context of different activities.

References

1. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Yazyk i kul'tura: Lingvovedeniye i regionovedeniye v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo [Language and culture: Linguistic and regional studies in teaching Russian as a foreign language]. *Metodicheskoye rukovodstvo. 4-ye izd., pererab. i dop.* Moscow, Russkiy yazyk, 2010. 246 p.
2. Tomakhin G.D. Teoreticheskiye osnovy lingvistiki i regionovedeniya (na osnove leksicheskikh amerikanizmov angliyskogo yazyka) [Theoretical foundations of linguistic and regional studies (based on lexical Americanisms of the English language)]. Moscow, 2004. 487 p.
3. Ter-Minasova S.G. YAzyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya: uchebnik. [Language and intercultural communication: textbook]. Moscow, Slovo, 2000. 624 p.
4. Tareva E.G. Mezhhkul'turnoye inoyazychnoye obrazovaniye: lingvodidakticheskaya strategiya i taktika Kollektivnaya monografiya [Intercultural foreign language education: linguodidactic strategies and tactics Collective monograph]. Rep. editor E.G. Tareva. Moscow, Logos, 2020. 232 p.
5. O'Malley J.M., Chamot A.U. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2019.
6. Brianna D., Derrian R., Hunter H., Kerra B., Nancy C. Using EdTech to enhance learning. *International Journal of the Whole Child*. 2019. No. 4 (2). Pp. 57–63.
7. Furmanova V.P. Mezhhkul'turnaya kommunikatsiya i ligvostranovedeniye v teorii i praktike obucheniya inostrannym yazykam [mikroforma] [Intercultural communication and cultural linguistics in the theory and practice of teaching foreign languages [microform]]. Moscow, RSL, 2005. 122 p.
8. Kirillova N.B. "Virtualnaya realnost" i "virtualizatsiya kultury" kak kontsepty sovremennoy kultury. *Observatoriya kultury* ["Virtual reality" and "virtualization of culture" as concepts of modern culture]. *Observatoriya kul'tury*. 2017. No. 5. Pp. 524–531.
9. Vanyushkina L.M., Tikhomirov S.A. Muzey na peresechenii realnogo i virtualnogo mirov / Ekopoezis: ekogumanitarnyye teoriya i praktika [Museum at the intersection of the real and virtual worlds]. *Ekopoezis: ekogumanitarnyye teoriya i praktika*. 2021. No. 1. <https://cyberleninka.ru/article/n/muzey-na-peresechenii-realnogo-i-virtualnogo-mirov> (accessed January 21, 2023).
10. Yudkina E.S. Prosvetitel'skiye vozmozhnosti virtualnykh muzeev [Educational capabilities of virtual museums]. *Vestnik NASA*. 2020. №1. <https://cyberleninka.ru/article/n/prosvetitel'skie-vozmozhnosti-virtualnykh-muzeev> (accessed January 22, 2023).
11. Gvazava V.I. Virtualny muzey v vuzovskom obrazovanii [Virtual museum in higher education]. *Mir russkogo slova*. 2014. No.3. Pp. 99–102.
12. Intercultural Communication Skills You Need. <https://www.skillsyouneed.com/ips/ladder-of-inference.html> (accessed February 12, 2024).
13. Basturkmen H. Developing Courses in English for Specific Purposes. Palgrave: Macmillan, London, 2010. 157 p.

14. *Sevil Büyükalın Filiz, Elif Anda.* Evaluation of Business English Courses According to The English Teachers' Views Teaching at Girls' Technical and Vocational High Schools. *American Journal of Educational Research*. 2015. Vol. 3. No. 9. Pp. 1085–1090.
15. *Gruzdeva M.L., Vaganova O.I., Kaznacheeva S.N., Bystrova N.V., Chanchina A.V.* Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii v professionalnom obrazovanii. [Modern Educational Technologies in Professional Education]. *Konspekty lektsiy po setyam i sistemam*. 2020. No. 73. Pp. 1097–1103.

Список литературы

1. *Верецагин, Е.М.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верецагин, В.Г. Костомаров. – Методическое руководство. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
2. *Томахин, Г.Д.* Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка) / Томахин Геннадий Дмитриевич. – Москва, 1984. – 487 с.
3. *Тер-Минасова, С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
4. *Тарева, Е.Г.* Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики Коллективная монография / Отв. редактор Е.Г. Тарева. – М.: Логос, 2020. – 232 с.
5. *O'Malley J.M., Chamot A.U.* Learning strategies in second language acquisition. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2019.
6. *Brianna D., Derrian R., Hunter H., Kerra B., Nancy C.* Using EdTech to enhance learning. *International Journal of the Whole Child*. 2019. No. 4 (2). Pp. 57–63.
7. *Фурманова, В.П.* Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам [микроформа] / В. П. Фурманова. – М.: РГБ, 2005. – 122 с.
8. *Кириллова Н.Б.* “Виртуальная реальность” и “виртуализация культуры” как концепты современной культуры. *Обсерватория культуры*. 2017. № 5. С. 524–531.
9. *Ванюшкина Л.М., Тихомиров С.А.* Музей на пересечении реального и виртуального миров // Экопозэсис: экогуманитарные теория и практика. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzej-na-peresechenii-realnogo-i-virtualnogo-mirov> (дата обращения: 21.02.2024).
10. *Юдкина Е.С.* Просветительские возможности виртуальных музеев // Вестник НАСА. 2020. №1 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prosvetitel'skie-vozmozhnosti-virtualnyh-muzeev> (дата обращения: 21.02.2024).
11. *Гвазава В.И.* Виртуальный музей в вузовском образовании // Мир русского слова, 2014. – №3, – С. 99–102.
12. *Intercultural Communication Skills You Need.* <https://www.skillsyouneed.com/ips/ladder-of-inference.html> (accessed February 12, 2024).
13. *Basturkmen H.* Developing Courses in English for Specific Purposes. Palgrave: Macmillan, London, 2010. 157 p.
14. *Sevil Büyükalın Filiz, Elif Anda.* Evaluation of Business English Courses According to The English Teachers' Views Teaching at Girls' Technical and Vocational High Schools. *American Journal of Educational Research*. 2015. Vol. 3. No. 9. Pp. 1085–1090.
15. *Груздева М.Л., Ваганова О.И., Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Чанчина А.В.* Современные образовательные технологии в профессиональном образовании. Конспекты лекций по сетям и системам. 2020. № 73. Pp. 1097–1103.

Information about the authors

Nataliya V. Ageyenko, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Foreign Languages Department, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. Email: L-2402@yandex.ru

Alla A. Rybkina, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Department of Methods of Teaching Foreign Languages, Samara Branch of the Moscow City Pedagogical University, Samara, Russian Federation. E-mail: rybkina_a_a@mail.ru

Информация об авторах

Наталья Владимировна Агеенко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. Email: L-2402@yandex.ru

Алла Анатольевна Рыбкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Методика преподавания иностранных языков», Самарский филиал Московского городского педагогического университета, Самара, Российская Федерация. E-mail: rybkina_a_a@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОРЕСУРСОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

© Н.С. Швайкина¹, А.А. Попель²

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

² Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет имени Н.И. Лобачевского
Российская Федерация, 603000, г. Нижний Новгород, Университетский пер., 7

Поступила в редакцию 27.01.2023

Окончательный вариант 24.02.2023

■ Для цитирования: Швайкина Н.С., Попель А.А. Использование видеоресурсов для развития навыков и умений аудирования у студентов педагогических направлений подготовки на занятиях по английскому языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 2 С. 131-154. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.9>

Аннотация. Рассматривается использование видеоресурсов Youtube и Ted Talks, посвященных педагогическим вопросам и развитию карьеры в этой области, при обучении студентов направления «Экономика и иностранный язык» аудированию на английском языке. Авторами описана суть понятия аудирования, рассмотрены механизмы восприятия речи и соответствующие им умения, приведены классификации аудирования, трудности при обучении аудированию, этапы аудирования, классифицированы и проанализированы упражнения для развития навыков и умений аудирования. Разработан план работы по обучению студентов данного направления навыкам и умениям аудирования, составлены упражнения для развития навыков и умений аудирования на каждом его этапе. Также был проведен эксперимент по использованию видеоматериалов, включенных в систему упражнений для развития навыков и умений аудирования, проведена оценка выполнения упражнений студентами.

Ключевые слова: видеоресурсы, видеоматериалы, аудирование, аудитивная деятельность, аудитивные навыки, английский язык, механизмы восприятия речи, рецептивный вид речевой деятельности, устное сообщение, экстенсивное аудирование, интенсивное аудирование.

THE USE OF VIDEO RESOURCES TO DEVELOP LISTENING SKILLS AND ABILITIES OF STUDENTS RECEIVING PEDAGOGICAL TRAINING DURING ENGLISH LANGUAGE CLASSES

© N.S. Shvaikina¹, A.A. Popel²

¹ Samara State Technical University

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

² National Research State University of Nizhny Novgorod

named after N.I. Lobachevsky,

7, Universitetsky Lane, Nizhny Novgorod, 603000, Russian Federation

Original article submitted 27.01.2023

Revision submitted 24.02.2023

■ For citation: Shvaikina N.S., Popel A.A. The use of video resources to develop listening skills and abilities of students receiving pedagogical training during english language classes. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(2):131–154. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.9>

Abstract. This paper deals with Youtube and Ted Talks video resources focusing on pedagogics and relevant career development and their use in the classroom to develop listening skills of students studying Economics and Foreign Language. The authors took an insight into the concept of listening, examined mechanisms underlying speech and skills acquisition, presented classifications of types of listening, revealed difficulties teachers traditionally face while developing students' listening skills, described stages in listening, classified and analyzed exercises to help learners develop their listening skills and abilities. The authors devised a plan of activities including exercises for each specific stage to improve students' listening skills. The paper also describes an experiment on the use of video materials included in the system of exercises to develop and evaluate students' listening skills.

Keywords: video resources, video materials, listening, auditory activity, listening skills.

Введение

С опорой на богатый теоретический материал в части использования видеоматериала в процессе обучения иностранным языкам нами был разработан пошаговый план работы по обучению студентов вуза навыкам аудирования на основе применения современных видеоресурсов в процессе изучения английского языка.

Как известно, качество занятия во многом зависит от того, насколько оно методически выверено, насколько полно в нем реализованы принципы четкости, продуманности, целесообразности.

Следует отметить, что проведение занятий с привлечением видеоматериала представляет собой достаточно непростую задачу, поскольку преподаватель, планирующий такие занятия, должен уметь не только грамотно ввести учащихся в проблемное поле дискуссии, но и направить их деятельность, оказать индивидуальную помощь в процессе самостоятельной работы, сделать обобщающие выводы.

Также просмотр видеоматериала на уроке требует от преподавателя наличия четкого учебного плана и умения конструировать систему дифференцированных упражнений к видеоматериалу, который планируется к просмотру. Следование подобному плану во время занятия, а также четко сформулированные задания, выполняемые непосредственно после просмотра, позволят преподавателю чувствовать себя уверенно на уроке и гарантируют максимально полное достижение им поставленных целей и задач.

Одним из гарантов качественно проведенного занятия является заблаговременное выполнение преподавателем подготовительной работы. Выбрав необходимый видеоматериал он приступает к выполнению подготовительной работы, которая включает в себя:

- многократный просмотр видеофрагмента для его полного понимания;
- разделение видеозаписи на более короткие и логически завершенные эпизоды;
- перенос речи действующих героев сюжета в письменную форму (если отсутствует готовый аудиоскрипт);
- определение ключевой лексики и фоновой информации, требующих дополнительных объяснений;
- составление упражнений на основе принципа постепенного возрастания их уровня сложности;
- определение критериев оценивания ответов учащихся.

Следует также помнить о том, что упражнения, предлагаемые к выполнению преподавателем, должны выстраивать целостную, гармоничную систему, под которой понимают «организацию взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых умений и навыков в различных видах речевой деятельности» [4, с. 234].

Обзор литературы

Обучение любому иностранному языку представляется сложным, многоступенчатым процессом, в ходе которого обучаемый должен овладеть огромным объемом информации, воспринимаемой в первую очередь на слух. Основу

общения составляет аудирование [11, с. 185]. Слушая речь собеседника, мы учимся выявлять необходимые сведения для последующей коммуникации. Аудирование позволяет осуществлять коммуникацию, выполняя важную рецептивную функцию. В современной методике преподавания языков аудированию отведено особое место, так как оно неразрывно связано с другими видами речевой деятельности. Во-первых, аудирование тесно связано с говорением, поскольку участники коммуникации «постоянно меняются ролями, выступая то в роли говорящего, то в роли слушающего» [11, с. 186]. Чтение и аудирование объединены их принадлежностью к рецептивным видам речевой деятельности. Однако если сравнить аудирование с чтением, то мы обнаружим, что аудирование – более трудный способ получения информации, поскольку «текучесть и необратимость устного сообщения делают невозможным ретроспективный анализ, вследствие чего в принимаемой информации могут возникать невосполнимые пробелы» [1, с. 249]. Читающий реципиент, в отличие от слушающего, может неоднократно возвращаться к непонятным местам текста, перечитывать их, анализировать, делать паузы в чтении, чтобы осмыслить прочитанное. Отмечается также тесная взаимосвязь слушания с письмом, так как человек, графически фиксирующий свою речь, проговаривает и слышит то, что записывает.

Рассмотрим мнения отечественных и зарубежных преподавателей и методистов, предоставляющих различные трактовки понятия «аудирование». Термин имеет латинское происхождение и в переводе буквально означает «слышать». Считается, что понятие «аудирование» было введено в методику преподавания иностранных языков в 1930 г. американским психологом Доном Брауном в работе «Teaching Aural English». В отечественной методике данный термин появился в 1964 г. Именно с этого времени началась активная разработка проблем, связанных с обучением аудированию.

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез дают следующее определение термина «аудирование»: «Аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [3, с. 161].

Л.П. Солонцова определяет аудирование как «сложный вид внутренней речевой деятельности, которая в процессе обучения должна иметь выход во внешний план с помощью контроля и самоконтроля» [11, с. 185].

Т.П. Леонтьева дополняет формулировку, акцентируя внимание на психофизиологической стороне восприятия речи на слух: «Аудирование – очень сложный вид РД, который базируется на следующих психофизиологических механизмах: восприятие речи, узнавание, вероятностное прогнозирование, кратковременная и долговременная память, внутреннее проговаривание и понимание (осмысление)» [7, с. 79].

Мы возьмем за основу краткое и наиболее точное определение понятия «аудирование» И.А. Зимней, согласно которому аудирование является «умением понимать со слуха иностранную речь, ограниченную языковыми знаниями обучающихся».

Термин «аудирование» часто противопоставляется понятию «слушание». Слушание обозначает лишь акустическое восприятие звукоряда, а аудирование – это процесс восприятия звучащей речи, помимо слушания предполагающий еще

слышание, понимание и интерпретацию воспринимаемой на слух информации. Как отмечает М. Рост, термины «слушание» и «аудирование» часто используются как синонимы, однако между ними есть существенные различия [14, с. 12]. Несмотря на тот факт, что и слушание, и аудирование возможны только через восприятие звука, разница между ними заключается в степени намерения. Намеренность и осознанность прослушивания устной речи присуща аудированию, в то время как слушание осуществляется без конкретной интенции. По мнению советского методиста Е.И. Пассова, необходимо различать «слушание» и «аудирование» по признаку целенаправленности: если человек воспринимает речевой материал на слух без цели извлечения информации – это слушание; если же человек стремится извлечь необходимый объем информации из звукоряда – это аудирование [8, с. 63]. М.В. Данилин предлагает рассматривать это противопоставление понятий как своеобразный «термино-понятийный парадокс», берущий свое начало с перехода *auding* в терминологический аппарат отечественной методической науки и адаптации в нем одновременно «аудирования» и «слушания» [5, с. 311].

Для качественного обучения аудированию важно учитывать определенные психофизиологические механизмы, лежащие в основе аудирования. Многими отечественными исследователями выделены следующие механизмы: речевой слух, память, вероятностное прогнозирование, артикулирование [7, с. 79–80; 10, с. 129–132]. Рассмотрим умения, обеспечивающие работу четырех основных механизмов (табл. 1).

Таблица 1

Механизмы восприятия речи и умения и навыки аудирования

Механизм восприятия речи	Умения и навыки аудирования
1. Речевой слух	– узнавать отдельные звуки; – определять на слух личность говорящего; – делить звучащую речь на смысловые синтагмы, слова, словосочетания; – определять ритмический рисунок слова (количество гласных и согласных звуков, количество слогов, ударение); – воспринимать различные темпы речи
2. Память	– удерживать звуковую информацию в различных видах памяти: оперативной, кратковременной и долговременной; – сохранять в памяти отдельные текстовые части, важные для понимания содержания звучащего текста; – высвобождать из кратковременной памяти избыточную информацию, несущественную для понимания текста, для восприятия последующей информации
3. Вероятностное прогнозирование	– выдвигать смысловую гипотезу, предвосхищать (антиципировать) содержание речи говорящего; – догадываться о содержании информации на основе понятой части звукового сообщения
4. Артикулирование	– преобразовывать с помощью моторного анализатора звуковые образы в артикуляционные; – имитировать процессы, происходящие при внешней речи

Охарактеризуем названные выше механизмы подробнее.

Речевой слух (фонематический и интонационный), будучи важнейшим механизмом аудирования, обеспечивает восприятие устной речи. Благодаря хорошо тренированному речевому слуху учащийся может узнавать знакомые

образы в потоке речи и различать их. Речевой слух может нарушаться в том случае, когда работа по выделению значимых фонематических признаков по каким-то причинам «выпадает».

При восприятии речи на слух мы используем различные информативные признаки, чтобы понимать содержание фразы. Один из самых важных признаков – это интонация, которая помогает нам членить фразу на синтаксические блоки и понимать связь между ними. Интонация также позволяет нам определить тип предложения – повествование, вопрос, восклицание или побуждение. Логический и синтаксический планы выделяются с помощью логического ударения и членения фразы на синтагмы. Эмоциональная оценка и проявление чувств также могут быть выражены с помощью интонации, что помогает нам понимать подтекст сообщения.

Кроме интонации, мы также используем фонематический слух для различения звуков речи и идентификации их с соответствующими фонемами. Это позволяет нам распознавать слова и строить слухоартикуляционные образы, которые затем сохраняются в долговременной памяти. Кратковременная память играет важную роль в удержании звукового сообщения на короткий период времени, чтобы мы могли передать информацию в долговременную память.

Успешность аудитивной деятельности зависит от памяти. Именно память позволяет сохранять информацию о звуках, словах и фразах, которые мы слышим. Она позволяет нам анализировать и интерпретировать слышимое, устанавливать связи между новой информацией и уже имеющимися знаниями. Память также помогает нам запоминать произношение слов и улучшать свои языковые навыки. Существуют три вида памяти:

- оперативная;
- кратковременная;
- долговременная [10, с. 129].

Кратковременная память играет важную роль в удержании звукового сообщения на короткий период времени, обеспечивая последующую передачу информации в долговременную память. Она позволяет нам запомнить в течение нескольких секунд звуковое сообщение, после чего оно передается в хранилище слухоартикуляционных образов слов, словосочетаний, синтаксических конструкций, грамматических структур, правил и схем их соединения – долговременную память. В этом хранилище мы сохраняем информацию на более длительный период времени, что позволяет нам использовать ее в будущем. Долговременная память является ключевым элементом нашей способности к языковому общению и позволяет запоминать и использовать языковые конструкции в повседневной жизни. Оперативная память, смежная с кратковременной, в отличие от нее способна удерживать информацию значительно дольше, чем в течение 10 секунд, и работать наиболее эффективно при наличии установки на запоминание [10, с. 130].

Вероятностное прогнозирование заключается во внутреннем порождении гипотез как о смысле еще не завершеного высказывания, так и его языковым (вербальном) составе. Следовательно, прогнозирование звучащей речи осуществляется на смысловом и лингвистическом уровнях. Избыточность языка облегчает прогнозирование, поскольку в тексте имеются элементы, непосредственно не связанные с содержанием звучащего текста: вводные слова,

повторы, риторические вопросы, синонимические выражения. Все названные дублирующие языковые средства служат резервом времени для вероятностного прогнозирования.

В методике обучения аудированию существуют различные классификации.

Во-первых, аудирование делится на два вида: *контактное* и *дистантное*. Суть контактного аудирования заключается в его непосредственном включении в процесс устного интерактивного общения. Дистантное аудирование всегда опосредовано (например, радиозаписи, телевидение, песни и т. д.). Дистантное аудирование – это «*форма коммуникации*», которая «*представляет собой самостоятельную, обладающую своими особенностями форму речевого общения*» [3, с. 161]. В нашем исследовании будет рассматриваться только дистантное аудирование.

Во-вторых, в зарубежной методической литературе есть классификация аудирования, согласно которой оно разделяется на *extensive* (экстенсивное) и *intensive* (интенсивное) [13, с. 303]. Эти виды аудирования имеют некоторые важные различия. Так, экстенсивное аудирование можно отнести к виду деятельности, которым студенты чаще всего занимаются вне класса, по собственной инициативе. При данном виде работы используются аутентичные аудиоматериалы. Интенсивное аудирование отличается от экстенсивного тем, что обучающиеся всегда имеют определенную цель, т. е. установку на аудирование. Более того, интенсивное аудирование обычно происходит при непосредственном контроле преподавателя во время занятий иностранным языком, при этом он не только акцентирует внимание на ключевых моментах аудиотекста, но и помогает преодолевать языковые трудности. Интенсивное аудирование может включать в себя следующие виды упражнений: *conversation* (беседа), *story-telling* (рассказ), *interviews* (интервью), *fast-forward* (просмотр видеоролика с помощью функции быстрой перемотки вперед или назад), *silent viewing* (просмотр без звука), *freeze frame* (стоп-кадр) и *subtitles* (субтитры). Для формирования навыков и умений аудирования автор предлагает использовать комбинацию двух данных подходов.

В рамках другой классификации, базирующейся на целях слушающего, степень глубины понимания звучащего текста при аудировании зависит от так называемой «фокусировки»:

- поверхностная «фокусировка» (*shallow attentional focus*);
- средняя «фокусировка» (*medium attentional focus*);
- глубокая «фокусировка» (*deep attentional focus*);
- наиболее глубокая «фокусировка» (*very deep attentional focus*) [22, с. 66].

Поверхностная «фокусировка» подразумевает ознакомительное прослушивание (*skimming*) – аудирование с пониманием основного содержания аудиотекста, которое предполагает обработку смысловой информации звучащего текста с целью определить его цель и тематику, статус и цель говорящего, отделить главное от второстепенного и закрепить в памяти наиболее важные сведения.

Средняя «фокусировка» подразумевает прослушивание с выборочным извлечением информации (*listening for partial comprehension*) – основной задачей является вычленение необходимой или интересующей информации в речевом потоке (аргументы, детали, ключевые слова, примеры, конкретные данные). При прослушивании с выборочным пониманием запрашиваемой информации,

где нет необходимости полностью понять текст, процент незнакомой лексики может составлять от 5 до 10 %.

Прослушивание с полным пониманием (detailed comprehensional listening) предполагает полное, точное и быстрое понимание звучащей речи, что требует высокой степени автоматизации навыков, концентрации внимания и напряженной работы памяти. Большинство методистов считают, что допустимое количество незнакомого лексического материала не должно превышать 3–5 % от всех слов предъявляемого на слух сообщения.

Прослушивание с критической оценкой (critical listening) аналогично чтению с критической оценкой подразумевает способность отличать факты от мнений, оценивать точку зрения автора (говорящего), делать умозаключения, интерпретировать, понимать подтекст.

Являясь наиболее сложным видом речевой деятельности, аудирование чаще всего вызывает трудности у обучающихся независимо от их возраста и языковой подготовки. Каждый обучающийся сталкивается с трудностями восприятия и понимания иноязычной речи на слух. Факторов, затрудняющих аудирование, много. Безусловно, основной трудностью является невозможность аудитора внести конкретные изменения в акт слушания. Как отмечает Н.В. Елухина, аудирование – «единственный вид речевой деятельности, при которой от лица, ее выполняющего, ничто не зависит. Слушающий, в отличие от читающего, пишущего или говорящего, бессилен что-либо изменить в выполняемой деятельности, облегчить ее, снизить трудности, приспособить условия поступления информации к своим возможностям...» [6, с. 227]. Е.Н. Соловова также утверждает, что аудирование является самым сложным видом речевой деятельности, так как «оно характеризуется одноразовостью предъявления». Л.П. Солонцова поясняет, что одноразовость предъявления «звучащего» текста объясняется не желанием преподавателя экономить аудиторное время, а «условиями естественного устно-речевого общения». О трудном положении человека, воспринимающего речевой материал на слух, также пишут зарубежные исследователи. Например, Стивен Браун отмечает невозможность учащегося, слушающего аудиотекст, вернуться к определенному фрагменту данного текста: «Прослушивание должно осуществляться в режиме реального времени; второго шанса не бывает, если, конечно, слушатель специально не просит повторения».

Рассмотрим предложенную Н.В. Елухиной классификацию трудностей при обучении аудированию:

- трудности, связанные с языковой формой сообщения;
- трудности, связанные со смысловым содержанием сообщения;
- трудности, связанные с условиями предъявления сообщения;
- трудности, связанные с источниками информации [6, с. 228].

Трудности первой группы возникают в первую очередь из-за неизученного языкового материала, содержащегося в тексте для аудирования. Наличие незнакомой лексики в аудиосообщении неизбежно, но должно быть количественно ограничено. Трудности второй группы напрямую связаны с содержанием аудиосообщения. Преподавателю нужно тщательно выбирать тексты для аудирования, исключая «неинтересные, неинформативные, бессодержательные». С трудностями третьей группы учащиеся сталкиваются, когда слушают аудитивный

текст и не понимают его из-за быстрого или медленного темпа речи говорящего. Наконец, трудности последней группы связаны с выбором вида источника информации: аудитивный или аудиовизуальный. Главный недостаток аудитивных источников – отсутствие предметной наглядности. Аудиовизуальные источники дают возможность учащимся легче понять информацию, так как они могут одновременно слушать речь и смотреть видеоряд, слайды, картинки.

И.А. Бредихина предлагает выделять особую группу трудностей при обучении аудированию. В данную группу входят «трудности, связанные с социокультурной составляющей обучения иностранным языкам. Незнание социокультурных особенностей может привести к непониманию речевого поведения партнера, а также нарушить понимание воспринимаемой на слух информации» [2, с. 14].

Все возникающие в процессе обучения аудированию трудности требуют комплексной системы преподавания. Л.П. Солонцова предлагает трехуровневую систему обучения аудированию:

- 1) на первом (элементарном) уровне важным считается формирование перцептивной базы аудирования, т. е. обучающиеся в первую очередь учатся понимать звуковые образы языковых единиц, узнавать их в потоке речи, развивать речевой слух;
- 2) на втором уровне начинается формирование базовых умений аудирования, т. е. обучающиеся учатся воспринимать на слух полноценные связанные тексты, которые постепенно усложняются и содержательно, и по языковой форме;
- 3) на третьем, завершающем уровне обучающиеся активно участвуют в устном иноязычном общении, одновременно воспринимая речь собеседника и реагируя на его реплики [11, с. 188].

Данная система показывает, что обучение аудированию должно осуществляться строго поэтапно, поскольку учащиеся не способны овладеть сразу всеми так называемыми **аудитивными навыками** (от лат. *audire* – слышать). Аудитивными навыками называют «речевые умения, обеспечивающие возможность понимать смысл воспринимаемых на слух иноязычных текстов», которые формируются в результате выполнения специальных речевых упражнений (табл. 2).

Для развития аудитивных навыков разработаны различные модели обучения аудированию, но общим для большинства моделей является наличие **трех основных стадий**. Данные стадии названы по времени выполнения определенных заданий для развития аудитивных навыков:

- до прослушивания (*before listening*);
- во время прослушивания (*while listening*);
- после прослушивания (*post/after listening*).

Этап «до прослушивания» необходим для плавного погружения обучающихся в контекст аудиозаписи, которую им предстоит послушать. Как пишет Л.П. Солонцова, погружение в контекст ситуации «позволяет более точно сконцентрироваться на тексте и выработать необходимую стратегию аудирования» [11, с. 199]. Кроме того, на данном этапе преподавателю важно усилить мотивацию учащихся и сформулировать установку на первичное прослушивание [10, с. 136].

На стадии прослушивания обучающиеся непосредственно слушают аудиозапись и выполняют задания либо на полное (детальное) понимание текста, либо на выборочное понимание необходимой информации.

Таблица 2

Упражнения для развития умений аудирования в рамках трехуровневой системы

Уровень	Умение	Пример упражнения
I (элементарный)	Различать отдельные фонемы	Внимательно послушайте аудиозапись и запомните 5 слов с межзубными звуками [ð] и [θ]
	Распознавать словесное ударение	Послушайте фрагмент аудиозаписи и определите ударение в последнем слове в словосочетании <i>a way of communicating</i>
	Определять ударную и безударную позицию слова в предложении, то есть функцию фразового ударения	Послушайте фрагмент аудиозаписи и определите, имеет ли слово <i>teacher</i> смысловое ударение во фразе
	Идентифицировать сокращенные формы слов в связной речи	Послушайте короткое высказывание и выберите те сокращенные формы слов, которые использует спикер в своей речи
II (средний)	Выделять ключевые лексические единицы, относящиеся к определенной теме, в потоке речи	Послушайте фрагмент аудиозаписи и назовите 3 слова/выражения по теме « <i>Преподавание в школе</i> »
	Догадываться о значении незнакомых лексических единиц, опираясь на контекст (антиципировать незнакомые слова и выражения)	Послушайте фрагмент аудиозаписи и предположите, какое значение имеет словосочетание <i>self-awareness</i>
	Определять главную тему аудиотекста на основе прослушанного звукового сообщения	Послушайте историю иностранного преподавателя об обучении малазийцев и выберите наиболее подходящий заголовок к звуковому сообщению
	Понимать на слух основное тематическое содержание короткого и законченного по смыслу аудиотекста	Послушайте выступление иностранного спикера и выберите наиболее подходящее высказывание, резюмирующее содержание речи спикера
III (продвинутый)	Детально понимать семантику отдельных фрагментов аудиотекста и ключевых единиц, определяющих особенности развития тематического содержания	Послушайте 3 фрагмента аудиозаписи и соотнесите ключевой термин с подходящей частью прослушанного сообщения
	Устанавливать взаимосвязь между событиями в отдельных фрагментах аудиотекста	Послушайте 5 фрагментов аудиозаписи и расположите в правильном хронологическом порядке части аудиотекста
	Понимать основные социально-поведенческие характеристики говорящего	Послушайте выступление англоязычного преподавателя и отметьте, какие паралингвистические средства общения он использует во время коммуникации с публикой
	Понимать основные цели и мотивы говорящего, характер его отношения к предмету речи и реципиенту, выраженные в аудиотексте эксплицитно	Послушайте речь преподавателя и определите его отношение к проблеме преподавательского выгорания, которое наблюдается у опрошенных

За этапом непосредственного прослушивания следует послетекстовый этап. Обучающимся предлагается качественно осмыслить прослушанный материал и выполнить задания. Данная стадия представляет собой опору для последующего выполнения заданий на продуктивные виды речевой деятельности: говорение и письмо.

Итак, нами были рассмотрены разные подходы к определению понятия «аудирование». Мы видим, что аудирование действительно представляет собой самый сложный вид речевой деятельности, который требует систематических преподавательских решений.

Вся совокупность упражнений, направленных на обучение способности восприятия иноязычной речи на слух, традиционно представлена двумя основными подгруппами: подготовительные (базовые, или тренировочные) и речевые (коммуникативные) упражнения.

Выполнение подготовительных упражнений преимущественно направлено на корректное восприятие звуковой формы слов, формирование у учащихся навыка языковой догадки. Уровень сложности подготовительных упражнений зачастую искусственно занижается за счет присутствия в них формальных опор и увеличенного количества предъявлений видеофрагмента.

Для построения стройной системы упражнений для аудирования Н.И. Гез рекомендует учитывать следующие факторы:

- аудирование и говорение всегда образуют целостное диалектическое единство, поскольку являются формами устного общения;
- подготовительные и речевые упражнения также взаимосвязаны между собой, поэтому важно применять их дозированно исходя из общего уровня языковой подготовки учащихся, а также из их речевого опыта, особенно в части навыка восприятия иноязычной речи на слух;
- постепенное возрастание сложности упражнений гарантирует посильность их выполнения на различных этапах обучения [4, с. 235].

Для достижения большей эффективности занятия, в рамках которого предусмотрен просмотр видеоматериала, необходимо следовать принципу соблюдения этапности при выполнении последующих за ним заданий.

Выделяют следующие этапы:

- 1) «до-просмотровый», или преддемонстрационный (*pre-viewing*);
- 2) «просмотровый», или демонстрационный (*while-viewing*);
- 3) «после-просмотровый», или после-демонстрационный (*post-viewing*).

Также иногда в литературе встречается четвертый этап – креативно-личностно-ориентированный (творческий) [9, с. 153], который нацелен на развитие творческого потенциала обучающихся, их способности осуществлять самостоятельный поиск и извлечение из видеофрагмента необходимой информации с ее последующей аналитической интерпретацией.

В нашем исследовании мы объединили четвертый и после-просмотровый этапы в один, поскольку творческие задания следуют непосредственного за просмотром видеоматериала. Каждый из обозначенных выше этапов является неотъемлемой частью занятия и обладает собственной индивидуальной спецификой.

Важно также отметить, что каждый последующий этап являет собой логическое продолжение предыдущего; таким образом, весь комплекс упражнений должен строиться на принципе постепенного наращивания уровня сложности заданий, что в конечном итоге образует многоуровневую иерархию.

Рассмотрим особенности каждого этапа.

В рамках до-просмотрового этапа преподаватель вовлекает учащихся в предварительное обсуждение видеофрагмента, в ходе которого погружает их в его тематику; учащиеся могут высказывать предположения о содержании видеоматериала, также могут называть уже известные им слова и выражения в рамках данной темы.

Затем преподаватель вводит и закрепляет новые лексические единицы, которые необходимы для более глубокого понимания содержания видеофрагмента. Важно, чтобы преподаватель ясно сформулировал цели и задачи предстоящего просмотра. Таким образом, погружение учащихся в семантическое поле предстоящего просмотра позволяет снять возможные затруднения, которые могут возникнуть при просмотре видеоматериала.

На данном этапе целесообразно выполнять упражнения, направленные на плавное введение учащихся в контекст видеосюжета и предвосхищение его содержания, однако для сохранения интриги от его просмотра мы рекомендуем предлагать такие задания, в процессе выполнения которых не будет раскрываться полное содержание видеоматериала.

В табл. 3 представлены примеры подготовительных упражнений.

Таблица 3

**Примеры подготовительных упражнений
на преддемонстрационном этапе работы с видеоматериалом**

1. Упражнения, направленные на развитие речевого слуха, совершенствование фонетических навыков, а также внутреннего проговаривания	1. Внимательно прослушайте несколько пар слов и повторите их вслух (<i>Listen carefully to a few pairs of words and repeat them aloud</i>). 2. Внимательно прослушайте несколько предложений и определите, какое слово пропущено в каждом из них (<i>Listen carefully to a few sentences and decide which word is missing in each of them</i>). 3. Прочитайте вслух небольшой отрывок из аудиотекста, в котором некоторые слова представлены в транскрипционной форме (<i>Read aloud a short abstract from the audioscript where a few words come as transcriptions</i>).
2. Упражнения, направленные на развитие вероятностного прогнозирования	1. Прочитайте заголовок видеоматериала и сделайте предположение о теме данного видеоматериала (<i>Read the title of the video and guess its topic</i>). 2. Посмотрите на заставку видеозаписи и скажите, кого или что вы можете наблюдать на ней (<i>Look at the first frame of the video and say who or what you can see on it</i>). 3. Прослушайте начало предложения говорящего и придумайте подходящее по смыслу окончание данного предложения (<i>Listen to the first part of the speaker's sentence and suggest its suitable ending</i>).
3. Упражнения, направленные на развитие слуховой кратковременной памяти	1. Прослушайте отдельные слова, запомните и воспроизведите только те, которые соответствуют конкретной теме (например, «Качества хорошего преподавателя») (<i>Listen to a few words, memorize and reproduce only those that relate to a topic in hand (for example, «Qualities of a good teacher»)</i>). 2. Прослушайте выступление говорящего и запомните первую произнесенную фразу (<i>Listen to the speaker's introduction and memorize the first phrase he/she says</i>).
4. Упражнения, направленные на развитие аудиального внимания учащихся	1. Посмотрите на стоп-кадр в начале видеозаписи и отметьте несоответствия картинки с предложенными высказываниями, описывающими данное изображение (<i>Look at the freeze frame at the beginning of the video and pick up inconsistencies between the picture and the suggested statements describing it</i>).

Следующий этап работы с видеоматериалом – непосредственно просмотр видеозаписи (*while-viewing*) – открывает широчайшие возможности как для преподавателя, так и для студентов.

Отметим, что во время проведения занятия видеоматериал следует демонстрировать студентам порционно, небольшими смысловыми отрезками; также не следует забывать о максимально возможном вовлечении учащихся в процесс просмотра.

Одним из способов достичь желаемого может выступать выполнение речевых упражнений, которые «способствуют выработке умений воспринимать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному речевому общению» [4, с. 236] (табл. 4).

Таблица 4

**Примеры речевых упражнений
на демонстрационном этапе работы с видеоматериалом**

1. Упражнения на развитие умения восстановить последовательность элементов звучащей информации и восполнить пробелы в аудиотексте	1. Послушайте говорящего и расположите произнесенные им предложения в хронологическом порядке (<i>Listen to the speaker and put the sentences in chronological order</i>). 2. Во время просмотра видеофрагмента заполните пропуски в предложенном фрагменте аудиоскрипта (<i>While watching the video, fill in the gaps in the audio script</i>).
2. Упражнения на развитие умения обобщить услышанную информацию	1. Посмотрите фрагмент видеозаписи и ответьте на вопрос: «О чем была речь говорящего?» (<i>Watch the video and answer the question: «What is the speaker talking about?»</i>).
3. Упражнения, направленные на развитие вероятностного прогнозирования на основе анализа зрительной или слуховой информации	1. Посмотрите фрагмент видеозаписи с выключенным звуком и сделайте предположение, о чем может быть речь говорящего. Обсудите ваши предположения с одногруппниками (<i>Watch the muted video and guess what the speaker might be talking about? Discuss your ideas with your groupmates</i>) (данный прием известен как <i>silent viewing</i> (беззвучный просмотр)). 2. Прослушайте речь говорящего без видеоизображения и постарайтесь описать происходящее на экране: его внешность, место действия, наличие иных действующих лиц и т. д. (<i>Listen to the speaker's speech without the video and try to describe what is happening on the screen: the speaker's appearance, settings, other characters involved, etc.</i>). 3. Посмотрите короткий фрагмент видеозаписи. Как могут разворачиваться события в дальнейшем? (<i>Watch a short video. What might happen next?</i>).
4. Упражнения, направленные на развитие навыка одновременной работы с видеоизображением и субтитрами	1. Прочитайте субтитры и выберите те, которые соответствуют только что просмотренным фрагментам видеозаписи (<i>Read a few subtitles and select only those that match the parts of the video you have just watched</i>). 2. Посмотрите фрагмент видеозаписи и найдите ошибки (лишние слова) в предложенных субтитрах (<i>Watch the video and find mistakes (extra words) in the subtitles</i>).

На заключительном этапе (*post-viewing*) студентам необходимо применить знания, которые они получили на предыдущих этапах, в качестве опоры для развития продуктивных умений в устной и письменной речи.

После окончания просмотра видеофрагмента преподаватель решает, насколько успешно студенты пользуются ориентирами для лучшего понимания видеозаписи, которая была им предложена в рамках предварительного этапа. Также он проверяет качество понимания содержания и использования языковых и речевых средств, которые применялись в видеоматериале. На послепросмотровом

этапе рекомендуется сочетать индивидуальную, парную и групповую работу, поскольку студентам важно научиться правильно вести себя во время коллективного обсуждения различных педагогических ситуаций и решения общих задач.

Примеры речевых и контролирующих упражнений на последедемонастрационном этапе работы с видеоматериалом представлены в табл. 5.

Таблица 5

Примеры речевых и контролирующих упражнений на последедемонастрационном этапе работы с видеоматериалом

Речевые упражнения	
1. Упражнения, направленные на раскрытие творческого потенциала учащихся и развитие умения анализировать события	1. Посмотрите полную видеозапись выступления говорящего, затем выберите понравившийся фрагмент его выступления, представьте, что вы – говорящий и выразительно прочитайте фрагмент текста (<i>Watch the full video with the speaker's speech, choose the part in his speech you like, pretend to be a guest speaker and read the text emotionally</i>). 2. После просмотра видеозаписи составьте ассоциативную карту о главной теме в видео. Представьте вашу ассоциативную карту другим учащимся и подробно расскажите о ее содержании (<i>After watching the video, draw an mind map about the main theme in the video. Then present your mind map to other students and explain its content in detail</i>).
2. Упражнения на активизацию командной работы и развитие диалогической речи на основе просмотренного и/или прослушанного материала	1. Поделитесь на две команды. Перескажите просмотренную часть видеозаписи другой команде (при условии, что каждая половина группы посмотрела конкретную часть видеозаписи) (<i>Divide yourselves into two teams. Retell your part of the video to the other team</i>). 2. Выпишите основные тезисы выступления говорящего и примите участие в дискуссии по теме просмотренного видео (<i>Put down the key notes of the speaker's speech and take part in a discussion on the topic of the video watched</i>).
Контролирующие упражнения	
1. Упражнение на развитие умения различать прослушанную информацию	Выделите в прослушанном сообщении смысловые части и озаглавьте их (<i>Find the semantic parts in the listened message and entitle them</i>).
2. Упражнение на развитие умения дать рецензию прослушанному	После просмотра видеозаписи составьте рецензию на нее в соответствии с планом: – тема сообщения; – действующие лица; – краткое изложение содержания; – основная идея; – оценка прослушанного (<i>After watching the video, write a review of it using the following plan: topic of the speaker's message; characters involved; summary of its content; main idea; evaluation of what you've heard</i>).

Во время урока преподаватель должен следовать данной последовательности упражнений, ясно формулировать задачи, при возникновении затруднений во время просмотра приходить на помощь студентам.

Материалы и методы

В ходе нашего исследования были реализованы такие методы как наблюдение, анализ и сравнение результатов, моделирование, диагностика и эксперимент.

Данный эксперимент апробировался со студентами второго курса Самарского государственного технического университета направления 44.03.05 педагогическое

образование с двумя профилями подготовки «Иностранный язык и экономика». Программа направлена на подготовку преподавателей английского языка и экономики. Занятия проходили в рамках дисциплины «практикум по английскому языку с применением смешанного обучения» по разделу “My future profession”. Условия экспериментальной работы были следующими: две группы студентов 2 курса (21 человек) проходили одну и ту же программу обучения, но в одной группе в процесс обучения были внедрены видеоресурсы, в другой – нет.

Результаты исследования

Цель опытно-экспериментальной работы состояла в поиске доказательств сформулированной нами гипотезы: тщательно продуманная система упражнений с использованием современных аутентичных видеоматериалов способствует более эффективному формированию умений и навыков аудирования студентов.

Для определения эффективности разработанной нами системы упражнений была проведена ее апробация, которая состояла из трех экспериментов:

- 1) констатирующий эксперимент, направленный на определение наличествующих знаний и умений студентов;
- 2) формирующий эксперимент, в ходе которого была проведена коррекция и совершенствование умений и навыков аудирования с помощью разработанной системы упражнений;
- 3) контрольный эксперимент, в рамках которого была осуществлена проверка эффективности использования системы упражнений в процессе формирования аудитивных навыков и умений.

Констатирующий эксперимент включал в себя следующие задачи:

- подготовить систему упражнений для определения уровня сформированности навыков и умений аудирования студентов;
- осуществить входную диагностику умений и навыков аудирования студентов 2 курса направления «Иностранный язык и экономика».

Рассмотрим результаты, которые мы получили после проведения констатирующего эксперимента. Для определения уровня сформированности навыков и умений аудирования мы предложили группе студентов выполнить упражнения, созданные на основе аутентичного видеоматериала «The secrets of learning a new language», размещенного на официальном канале TED на видеохостинге Youtube [16].

1. Преддемонстрационный этап (*pre-viewing*). Пример предваряющего просмотр видео выступления преподавателя: «Nice to see you all here! Since you are doing two jobs in parallel – studying your future profession, i.e. teaching and learning foreign languages, I'd like you to watch a short video about polyglots and different ways how foreign languages can be learnt. The speaker is Lýdia Machová who holds a degree from the Faculty of Languages at University of Bratislava. She is a professional translator as well as a language mentor. Now let's get down to the preparation stage». Преподаватель также может спросить студентов об их ожиданиях от предстоящего просмотра.

Далее преподаватель предлагает студентам выполнить два подготовительных упражнения для плавного погружения их в семантическое поле видеофрагмента. Первое упражнение является имитативным, т. е.

студент должен воспроизвести фразу, произнесенную говорящим. Второе упражнение носит вопросно-ответный характер, в ходе выполнения которого студенты должны устно ответить на вопросы. Выполнение каждого упражнения оценивается в один балл; таким образом, каждый студент может заработать два балла за выполнение двух подготовительных упражнений.

2. Демонстрационный этап (*while-viewing*). Цель данного этапа состоит в обучении студентов восприятию аутентичной речи на слух, более глубокому пониманию содержания текста. Студентам необходимо во время просмотра видеофрагментов выполнить ряд упражнений на их понимание. Например, в третьем упражнении обучающимся необходимо придумать пять вопросов; это упражнение оценивается в пять баллов (один балл за каждый правильно сформулированный вопрос).

В четвертом упражнении студенты прослушивают аудиофрагмент и должны соотнести начало и окончание фраз; в данном случае студент может рассчитывать на максимальные восемь баллов (один балл за каждую правильно составленную фразу).

Для успешного выполнения пятого задания студентам необходимо на основе скриншота из видеозаписи предположить, что объединяет четыре картинки на скриншоте и с какой целью говорящий решил продемонстрировать их зрителям. Выполнение данного упражнения оценивается в два балла.

В процессе выполнения шестого упражнения студенты смотрят видеофрагмент без субтитров, а затем должны найти допущенные ошибки в субтитрах при одновременном прослушивании речи говорящего. Максимальное количество баллов за выполнение данного упражнения – семь (один балл за каждую обнаруженную ошибку).

Наибольшую сложность вызвало у студентов выполнение седьмого задания, в рамках которого им предстояло заполнить пропуски в аудиоскрипте. Максимальное количество баллов за выполнение данного упражнения – двенадцать (студенту начисляется один балл за каждое восстановленное предложение).

3. Последемонстрационный этап (*post-viewing*). Завершающий этап включает в себя обсуждение просмотренного и прослушанного материала, а также выполнение упражнения на развитие умения разделять видеотекст на логически завершенные блоки и озаглавливать их.

Для оценивания ответов учащихся преподавателю следует ориентироваться на таймкоды видеозаписи:

0:00 – 1:17 – Intro;
1:18 – 2:47 – Methods;
2:48 – 3:54 – Polyglots;
3:55 – 5:50 – Enjoy the process;
5:51 – 6:34 – Effective methods;
6:35 – 7:35 – System;
7:36 – 10:45 – Success.

Студенты также могут предложить свои варианты таймкодов и названия смысловых блоков видеотекста.

Оценки выполнения упражнений, проведенных в рамках констатирующего этапа, представлены в табл. 6.

Таблица 6

Оценки выполнения упражнений в рамках констатирующего этапа

Кодовое обозначение студента	Номер упражнения								Сумма баллов	Процент правильно выполненных упражнений
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Студент 1	1	1	5	7	2	6	10	2	34	89
Студент 2	1	1	3	5	1	6	9	1	27	71
Студент 3	1	1	4	6	1	5	8	1	27	71
Студент 4	0	1	3	4	1	6	6	1	22	58
Студент 5	1	1	4	5	1	6	10	1	29	76
Студент 6	1	1	4	6	1	5	9	2	29	76
Студент 7	0	1	4	6	1	4	8	1	25	66
Студент 8	1	1	3	5	1	7	8	1	27	71
Студент 9	1	1	5	7	2	6	10	2	34	89

Формирующий эксперимент. Целью формирующего эксперимента является нахождение убедительных доказательств тому, что постоянное применение системы упражнений на основе использования современных видеоматериалов способствует более быстрому формированию навыков и умений аудирования.

В задачи данного этапа входят:

- применение на практике системы упражнений на основе видеоматериалов;
- повышение уровня сформированности навыков и умений аудирования.

Система упражнений, разработанная авторами, применялась в течение пяти занятий, на каждом из которых актуализировались ранее изученные темы, что позволило фасилитировать связанное усвоение нового и закрепление предыдущего материала. В начале каждого занятия преподаватель предоставлял группе студентов общие сведения о содержании видеоматериала; например, в качестве подобного введения нами было использовано выступление Азул Терронез по теме «What makes a great teacher great?» [17].

1. Преддемонстрационный этап (*pre-viewing*). Перед просмотром видеофрагмента студентам было предложено обсудить высказывания Азул о личностных и профессиональных чертах личности, которые формируют собирательный образ выдающегося преподавателя. Данное упражнение формирует умение вероятностного прогнозирования содержания иноязычной речи и оценивается в 8 баллов.
2. Демонстрационный этап (*while-viewing*). Данный этап продолжает работу с фрагментами видеозаписи; в частности, второе упражнение направлено на глубокое понимание иноязычной речи и требует выбора ответа из трех предложенных вариантов. Данное упражнение оценивается в три балла (один балл за каждый правильный ответ).

Таблица 7

Результат группы студентов после формирующего эксперимента

Кодовое обозначение студента	Номер упражнения								Сумма баллов	Процент правильно выполненных упражнений
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Студент 1	8	3	9	4	6	2	5	5	42	91
Студент 2	6	3	6	3	6	2	4	4	34	74
Студент 3	7	3	7	3	5	2	5	4	36	78
Студент 4	6	2	5	3	4	1	3	3	27	59
Студент 5	7	3	7	3	6	2	4	5	37	80
Студент 6	6	3	7	4	6	2	4	5	37	80
Студент 7	5	3	6	3	5	1	3	4	30	65
Студент 8	5	3	5	3	6	2	3	4	31	67
Студент 9	7	3	8	4	7	2	4	5	40	87

В третьем упражнении студентам необходимо посмотреть самый длинный фрагмент видеозаписи и изложить в письменном виде то, как говорящий объясняет высказывания школьников из первого (подготовительного) упражнения. После выполнения данного упражнения преподаватель также может инициировать непродолжительную дискуссию, чтобы выслушать различные точки зрения студентов. Обоснование собственной позиции дает студенту два балла (один балл присуждается за грамматическую правильность речи, еще один балл – за использование выражений из речи говорящего).

В следующем упражнении после просмотра видеофрагмента студентам предлагается ряд утверждений, которые они должны пометить как ложные или истинные. Данное упражнение оценивается в четыре балла.

Задачей пятого упражнения является составление краткого психологического портрета учащегося, о котором повествует говорящий, через заполнение ассоциативной карты, куда студентам необходимо записать слова и выражения, характеризующие его поведение, речь, эмоциональную компоненту. Правильное выполнение данного упражнения дает студенту восемь баллов.

В шестом упражнении студентам необходимо самостоятельно разработать дефиницию понятия *content experts* на основе объяснений говорящего. Удачное определение дает студенту еще два балла.

В седьмом упражнении студентам необходимо максимально сфокусироваться на понимании заключительной части речи говорящего, где он объясняет важность не столько обучения аудированию, сколько умения внимательно слушать своих учеников. Задача упражнения – правильно определить причину, почему необходимо обучать детей слышать и слушать друг друга, а также записать примеры обучения аудированию, которые упоминает говорящий в видео. Правильное выполнение данного задания начисляет студенту дополнительные шесть баллов.

3. Последемонстрационный этап (*post-viewing*). На данном этапе студентам предлагается выполнить творческое задание: высказать свои предложения о том, что они могли бы сделать для повышения эффективности образовательного процесса. Целесообразно завершить данный этап проведением коллективного обсуждения с целью нахождения наиболее ярких и оригинальных педагогических решений. Данное упражнение оценивается в пять баллов.

Полученные в процессе формирующего этапа результаты работы студентов с видеоматериалами представлены в табл. 7.

По окончании формирующего эксперимента мы провели сравнительный анализ результатов студентов, полученных во время констатирующего и формирующего эксперимента (рис. 1). Как мы видим, шесть студентов показали улучшение результатов, что свидетельствует о правильности выбранной нами стратегии и эффективности проведенной практической работы.

Контрольный эксперимент. Завершающей стадией выступает контрольный эксперимент, в рамках которого осуществляется проверка эффективности примененной нами системы упражнений. Студентам был продемонстрирован видеофрагмент выступления Дэвида Джека, директора одной из школ Вирджинии, США [15].

1. Преддемонстрационный этап (*pre-viewing*). В рамках подготовительных упражнений мы вводим наиболее часто используемую говорящим в видеофрагменте лексику: в первом упражнении обучающимся необходимо подобрать правильное определение к лексической единице, во втором – обсудить две цитаты говорящего («Учителя существуют, чтобы учить» и «Наши учителя творят чудеса»), смысл которых будет раскрыт в процессе последующего просмотра видеоматериала. Максимальное количество баллов за оба упражнения – восемь.

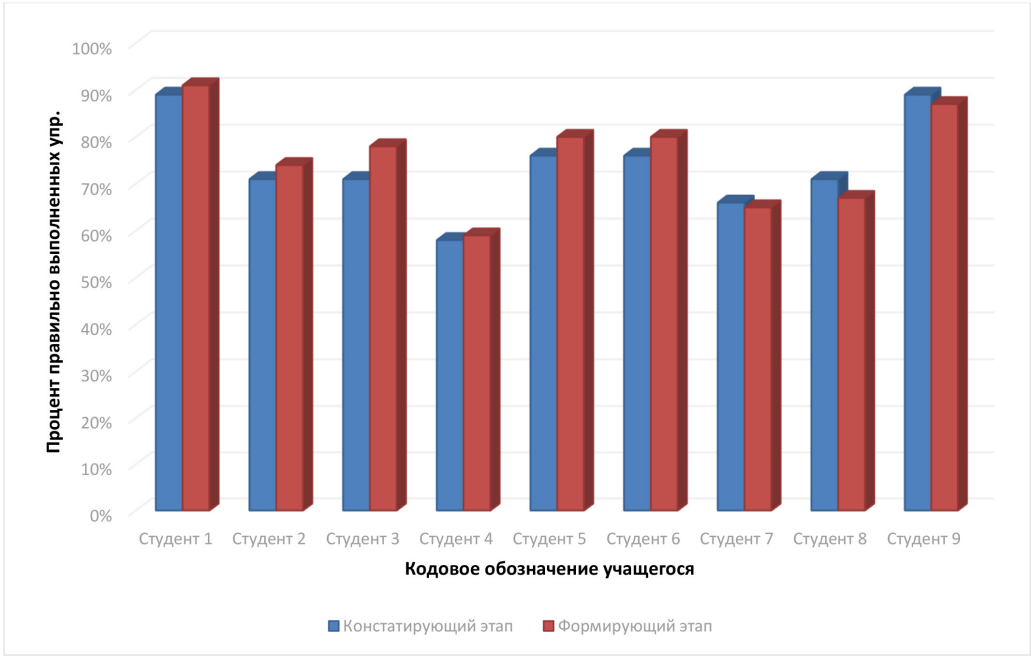


Рис. 1. Сравнительный анализ результатов группы по итогам констатирующего и формирующего этапов

Таблица 8

Результаты группы студентов после контрольного эксперимента

Кодовое обозначение студента	Номер упражнения							Сумма баллов	Процент правильно выполненных упражнений
	1	2	3	4	5	6	7		
Студент 1	6	2	5	3	2	6	2	26	100
Студент 2	5	2	4	3	2	5	2	23	88
Студент 3	5	2	5	3	2	6	2	25	96
Студент 4	5	1	3	2	2	5	2	20	77
Студент 5	6	1	4	3	2	6	2	24	92
Студент 6	5	1	4	3	2	5	2	22	85
Студент 7	4	1	4	3	2	6	2	22	85
Студент 8	4	1	4	3	2	5	2	21	80
Студент 9	6	1	5	3	2	6	2	25	96

2. Демонстрационный этап (*while-viewing*). В первом упражнении студентам необходимо посмотреть фрагмент видеозаписи и ответить на вопросы по ее содержанию. Студенты работают индивидуально, затем обсуждают и совместно проверяют правильность выполнения упражнения. Упражнение оценивается в пять баллов.

Второе упражнение этого этапа подразумевает совместный просмотр отдельного видеофрагмента двумя студентами с последующим изложением друг другу ключевых идей в устной форме на иностранном языке. Рекомендуется в ходе просмотра делать записи для последующего устного пересказа. Данное упражнение оценивается в три балла.

В следующем упражнении студентам предлагается найти ответ на вопрос про учительские успехи в профессиональном контексте. Возможно коллективное обсуждение запрашиваемой информации. Студент может получить два балла за участие в обсуждении.

В процессе выполнения заключительного упражнения данного этапа преподаватель предлагает студентам посмотреть видеозапись до конца, затем последовательно демонстрирует несколько скриншотов и просит связать их с тезисами говорящего. Выполнение данного упражнения оценивается в шесть баллов.

3. Последемонстрационный этап (*post-viewing*). Преподаватель организует дискуссию со студентами о роли и месте учителя в современном образовательном процессе и возможных причинах его ухода из педагогической профессии. Дискуссия должна носить академический характер: студенты могут приводить примеры как из собственного опыта, так и из опыта коллег и друзей, а также ссылаться на статистические данные. Выполнение данного упражнения позволяет, во-первых, заострить внимание студентов на наиболее злободневных проблемах российского образования; во-вторых, сравнить проблемы российского образования с проблемами англосаксонской высшей школы, о которых упоминалось в видеофрагментах.

В табл. 8 представлены результаты обучающихся после выполнения упражнений на завершающем этапе эксперимента.

Сравнительный анализ результатов студентов по итогам формирующего и контрольного эксперимента представлен на рис. 2.

Сопоставляя полученные статистические данные на формирующем и контрольном этапах, мы видим, что наблюдается качественное изменение в аудитивных навыках студентов благодаря постепенному совершенствованию умений извлекать главную информацию из видеоматериала и впоследствии работать с извлеченным содержанием видеотекста. Тем самым мы сделали вывод, что уровень владения аудитивными навыками растет при регулярном применении тщательно отобранных современных аутентичных видеоматериалов.

Последовательная организация и успешное проведение учебных занятий со студентами 2 направления подготовки позволили максимально приблизиться к реализации поставленной цели работы, которая заключалась в теоретическом и практическом обосновании эффективности применения видеоматериалов в ходе апробаций разработанной системы упражнений для обучения аудированию студентов педагогической специальности. Дальнейшее внедрение аутентичных видеоматериалов в план занятия иностранного языка зависит от намерений ведущего преподавателя, которому предстоит самостоятельно отбирать видеоматериалы требуемой тематики в сети Интернет. Назовем возможные варианты тематической направленности для студентов – будущих педагогов: «Требования XXI века к педагогическому сообществу», «Использование новых технологий, в том числе искусственного интеллекта (ИИ) в учебном процессе», «Трудности дистанционного образования», «Трансформации в педагогическом треугольнике «Учитель – Ученик – Родитель»».

Исходя из всего вышесказанного, можно утверждать, что видеоматериалы являются достаточно эффективным средством обучения, особенно при обучении аудированию на иностранном языке.

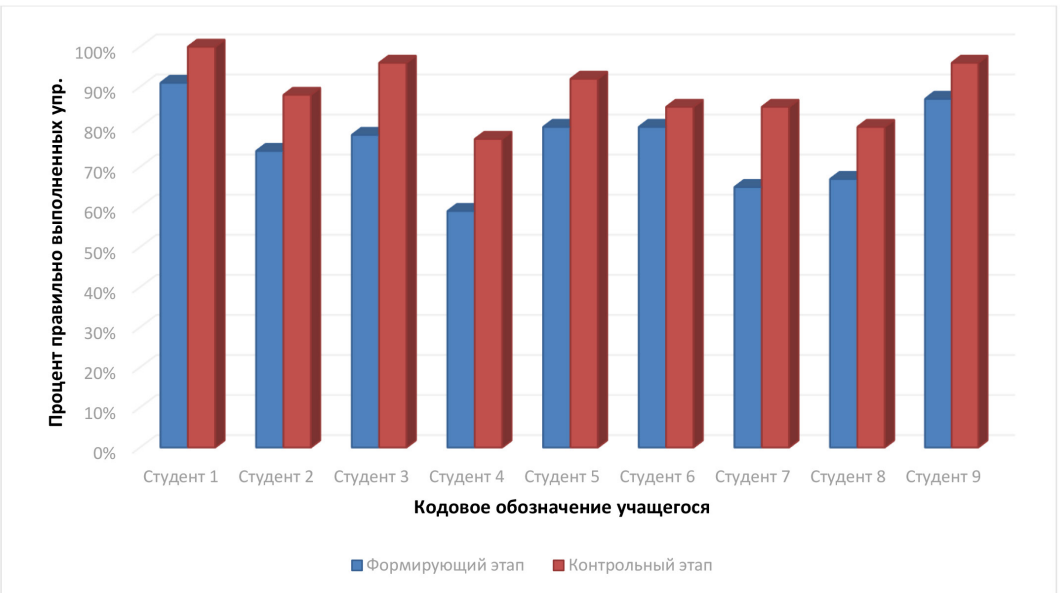


Рис. 2. Сравнительный анализ результатов студентов по итогам формирующего и контрольного эксперимента

Обсуждение и заключение

Для успешного проведения занятия с привлечением видеоматериалов нужно методически грамотно организовать занятие, которое должно отличаться четкостью, продуманностью, целесообразностью. Последовательная подготовка занятия с использованием видеоматериалов включает в себя: многократный просмотр выбранного видеоматериала с целью полного понимания содержания видеотекста; разделение видеозаписи на более короткие и логически завершённые эпизоды; составление аудиоскрипта текста (в том случае, если отсутствует готовый аудиоскрипт); выявление ключевой лексики и фоновой информации, требующей дополнительных объяснений; составление целостной системы упражнений различного уровня сложности (постепенное возрастание уровня языковой сложности).

Мы представили и проанализировали результаты исследования эффективности аудирования студентов с применением аутентичных видеоматериалов. Конкретная цель этого исследования заключалась в том, чтобы доказать, что использование аутентичных материалов может удовлетворять задаче развития аудитивных навыков. Методические разработки содержат упражнения, базирующиеся на аутентичных видеоматериалах. Апробация разработанной системы упражнений на практике осуществлялась со студентами 2 курса и проводилась на констатирующем, формирующем и контрольном эксперименте. На каждом этапе студентам было предложено выполнить упражнения различного уровня сложности с целью проверки сформированности их аудитивных навыков. Результаты занятий, проведенных нами, дают основание утверждать, что использование системы упражнений действительно способствует повышению эффективности формирования аудитивных навыков и умений и, как следствие, подтверждают выдвинутую нами гипотезу.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 336 с.
4. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
5. Данилин М.В. К вопросу о смысловой соразмерности содержания понятий «Auding» и «аудирование» // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 1–2. – С. 309–318.
6. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 1. – С. 226–238.
7. Леонтьева Т.П. и др. Методика преподавания иностранного языка: учеб. пособие / под общ. ред. Т.П. Леонтьевой. – 3-е изд., испр. – Минск: Вышэйшая школа, 2017. – 239 с.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
9. Сергеева Н.Н., Чукунова А.Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1. – С. 147–157.

10. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
11. Солонцова Л.П. Современная методика обучения иностранным языкам (общие вопросы, базовый курс): учебник. – Алматы: Эверо, 2015. – 373 с.
12. Field J. Listening in the Language Classroom. Cambridge University Press, 2008. 366 p.
13. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Pearson Education Limited. 2007. 448 p.
14. Rost M. Teaching and Researching Listening (Second Edition). Pearson Education Limited. 2011. 407 p.
15. The Great American Teacher Shortage // Видеохостинг YouTube [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=o2ekPZg3jb4> (дата обращения: 07.10.2023).
16. The secrets of learning a new language // Видеохостинг YouTube [Электронный ресурс]. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=o_XVt5rdpFY (дата обращения: 07.10.2023).
17. What makes a good teacher great? // Видеохостинг YouTube [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=vrU6YJle6Q4> (дата обращения: 07.10.2023).

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow: IKAR Publ., 2009. 448 p.
2. Bredikhina I.A. Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: obucheniye osnovnym vidam rechevoy deyatel'nosti: ucheb. posobiye [Methods of teaching foreign languages: Teaching basic types of speech activity: studies. manual]. Yekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2018. 104 p.
3. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobiye [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology: Study manual]. Moscow: Academy Publ., 2009. 336 p.
4. Gez N.I., Lyakhovitskiy M.V., Mirolyubov A.A. i dr. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole: uchebnik [Methods of teaching foreign languages in secondary school: Textbook]. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 1982. 373 p.
5. Danilin M.V. K voprosu o smyslovoy sorazmernosti soderzhaniya ponyatiy «Auding» i «audirovaniye» [On the question of the semantic proportionality of the content of the concepts «Auding» and «listening»]. *Prepodavatel' XXI vek*. 2020. No. 1–2. Pp. 309–318.
6. Elukhina N.V. Osnovnyye trudnosti audirovaniya i puti ikh preodoleniya [The main difficulties of listening and ways to overcome them]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 1987. No. 1. Pp. 226–238.
7. Leont'yeva T.P. i dr. Metodika prepodavaniya inostrannogo yazyka: ucheb. posobiye. Pod obshch. red. T.P. Leont'yevoy. 3-e izd., ispr. [Methods of teaching a foreign language: Study manual]. Minsk: Vysheyschaya shkola Publ., 2017. 239 p.
8. Passov E.I. Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu [Communicative method of teaching foreign language speaking]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 1985. 208 p.
9. Sergeyeva N.N., Chikunova A.E. Autentichnyye videomaterialy kak sredstvo razvitiya sotsiokul'turnoy kompetentsii studentov ekonomicheskikh spetsial'nostey [Authentic video materials as a means of developing socio-cultural competence of students of economic specialties]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*. 2011. No. 1. Pp. 147–157.
10. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lektsiy: posobiye dlya studentov ped. vuzov i uchiteley [Methodology of teaching foreign languages: A basic course of lectures: A manual for students of pedagogical universities and teachers]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 2002. 239 p.
11. Solontsova L.P. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam (obshchiye voprosy, bazovyy kurs): uchebnik [Modern methods of teaching foreign languages (general questions, basic course): textbook].

- basic course): Textbook for students of pedagogical specialty and teachers of foreign languages of different types of educational institutions]. Almaty: Evero Publ., 2015. 373 p.
12. *Field J.* Listening in the Language Classroom. Cambridge University Press, 2008. 366 p.
 13. *Harmer J.* The Practice of English Language Teaching. Pearson Education Limited. 2007. 448 p.
 14. *Rost M.* Teaching and Researching Listening (Second Edition). Pearson Education Limited. 2011. 407 p.
 15. The Great American Teacher Shortage. *Videokhosting YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=o2ekPZg3jb4> (accessed October 07, 2023).
 16. The secrets of learning a new language. *Videokhosting YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=o_XVt5rdpFY (accessed October 07, 2023).
 17. What makes a good teacher great? *Videokhosting YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=vrU6YJle6Q4> (accessed October 07, 2023).

Информация об авторе

Нина Сергеевна Швайкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика, межкультурная коммуникация и русский как иностранный», Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: nsshvaikina@gmail.com

Александр Александрович Попель, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая социология и социальная работа», кафедры общегуманитарных наук, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация. E-mail: alexander.popel.1977@mail.ru

Information about the authors

Nina S. Shvaikina, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Pedagogics, Intercultural Communication and Russian as a Foreign Language Department, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: nsshvaikina@gmail.com

Alexander A. Popel, Cand. Psych. Sci., Associate Professor of General Sociology and Social Work Department, Department of General Humanities, National Research State University of Nizhny Novgorod named after N.I. Lobachevsky, Nizhny Novgorod, Russian Federation. E-mail: alexander.popel.1977@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА УЧЕБНОГО ПРОЕКТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ»)

© *В.Г. Григорьева, Н.В. Назарова*

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

Поступила в редакцию 27.01.2023

Окончательный вариант 24.02.2023

■ Для цитирования: Григорьева В.Г., Назарова Н.В. Применение метода учебного проекта при подготовке магистрантов в неязыковом вузе (на примере дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации») // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 19. № 3. С. 155-170. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.10>

Аннотация. Появление новых направлений магистерских программ в неязыковом вузе ставит перед преподавателями иностранного языка задачи по оптимизации языковой подготовки обучающихся. В статье описывается опыт применения метода учебного проекта в подготовке магистрантов по направлению «Управление музейно-выставочной деятельностью» в ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры» в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации». Подготовительный этап проектной деятельности включал актуализацию необходимого языкового материала на основе аутентичных текстовых, аудио- и видеисточников. Следующим этапом было знакомство магистрантов с экспозиционно-выставочной деятельностью и новейшими технологиями в музейном деле на базе МАУ г.о. Самара «Музей Э.А. Рязанова», завершившееся проведением магистрантами экскурсии на английском языке. В ходе следующего этапа было подготовлено и выполнено анкетирование среди студентов-бакалавров, изучающих музейное дело, по теме проекта. На завершающей стадии магистрантами была подготовлена презентация проекта. Результаты учебного проекта «Музей как «третье место» также были представлены на студенческой научной конференции СГИК, подготовлены доклад и презентация для выступления на областной научной конференции студентов. В заключение авторами статьи была проведена оценка эффективности применения метода учебных проектов в виде опроса участников относительно его роли в развитии языковых навыков и формировании универсальных и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: метод учебных проектов, иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации, подготовка магистрантов, управление музейно-выставочной деятельностью, универсальные компетенции, языковые навыки.

Благодарности: авторы выражают благодарность сотрудникам МАУ г.о. Самара «Музей Э.А. Рязанова» за сотрудничество в организации и проведении проекта «Музей как «третье место», а также рецензентам за внимание к данной работе.

APPLICATION OF THE PROJECT METHOD IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE TRAINING OF MASTER'S DEGREE STUDENTS AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY (EXEMPLIFIED BY «FOREIGN LANGUAGE IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION»)

© V.G. Grigorieva, N.V. Nazarova

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

Original article submitted 27.01.2023

Revision submitted 24.02.2023

■ For citation: Grigorieva V.G., Nazarova N.V. Application of the project method in foreign language teaching in the training of master's degree students at a non-linguistic university (exemplified by «foreign language in the field of professional communication»). *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2024; 19(3):155–170. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.10>

Abstract. Introduction of new areas of master's programs in a non-linguistic university sets challenges for foreign language teachers to optimize the language training of the students. The article describes the experience of using a practical-oriented method in teaching the discipline «Foreign Language in the Professional Sphere» to Master's Degree students of «Management of Museum and Exhibition Activities» at the Samara State Institute of Culture. The preparatory stage of the project activity involved updating the necessary language material based on authentic text and video sources. The next stage was introduction of the Master's Degree students to exposition and exhibition activities and the latest technologies in museum business on the basis of the Samara «E.A. Ryazanov Museum», which was completed with an excursion conducted by the Master's Degree students in English. During the next stage, a survey was prepared and carried out among the undergraduate Bachelor students studying museum business on the topic of the project. The final stage of the work was the assessment of the project activities in the form of the participants' survey regarding the positive impact of the project method on the development of language skills and on the formation of universal and professional competencies.

Keywords: project activity, foreign language in professional sphere, training of Master's Degree students, management of museum and exhibition activities, universal competencies, language skills.

Acknowledgements: the authors express gratitude to the employees of the Samara «E.A. Ryazanov Museum» for cooperation in organizing and conducting the project «Museum as the third place», as well as to the reviewers for their attention to this work.

Введение

В соответствии с требованиями ФГОС программа магистратуры по направлению 51.04.03 «Социально-культурная деятельность: Управление музейно-выставочной деятельностью» предполагает формирование в числе прочих таких компетенций, как способность организовывать исследовательские и проектные работы в области культуроведения и социокультурного проектирования; способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать мышление, стратегию действий, способность разработки и управления проектом на всех этапах его реализации; умение применять современные коммуникативные технологии для академического и профессионального взаимодействия [1].

Формированию перечисленных выше компетенций служит помимо специализированных курсов дисциплина «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации». Вопросы языковой подготовки магистрантов остаются по-прежнему актуальными. Особое внимание уделяется преемственности в обучении иностранному языку в вузе [2, 3]. Много исследований посвящено рассмотрению особенностей магистрантов как субъектов образовательной деятельности [4–6]. Предлагаются различные способы повышения эффективности и качества преподавания иностранных языков на данной ступени обучения [7, 8].

Как нам представляется, одной из эффективных современных интерактивных технологий обучения иностранному языку является метод учебного проекта, и особенно актуален данный метод в профессионально ориентированной подготовке магистрантов.

Данная статья описывает опыт внедрения метода учебных проектов на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» у магистрантов 1-го и 2-го курсов обучения направления «Управление музейно-выставочной деятельностью» в ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры». Авторы статьи предпринимают попытку описать и обосновать эффективность использования практико-ориентированного метода учебных проектов при обучении иностранному языку.

Объект исследования – метод учебного проекта при обучении дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» магистрантов по направлению «Управление музейно-выставочной деятельностью».

Предметом исследования является реализация профессиональной направленности обучения при использовании метода учебных проектов.

Цель работы – обосновать и апробировать на практике эффективность применения данного метода при обучении дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» в подготовке магистрантов.

Гипотеза исследования – преподавание дисциплины, а также формирование закрепленной за ней компетенции окажутся более эффективными, если в ходе обучения будут задействованы практико-ориентированные проекты на иностранном языке.

Поставленная цель определяет решение следующих задач:

- 1) раскрыть понятие метода учебного проекта в профессионально направленном обучении магистрантов;
- 2) провести эксперимент по реализации проекта при обучении студентов по магистерской программе;

- 3) определить эффективность метода учебного проекта при овладении иностранным языком.

Как нам представляется, эффективность применения метода учебных проектов при подготовке магистрантов по иностранному языку недостаточно представлена в методической литературе. Актуальность данной работы объясняется, с одной стороны, тем, что подготовка магистрантов по направлению «Управление музейно-выставочной деятельностью» началась в СГИК относительно недавно, в 2022 году, и, следовательно, дидактический опыт преподавания дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» для магистрантов-музеологов в нашем вузе находится в стадии формирования. Обучение иностранному языку в магистратуре ставит новые вызовы перед преподавателем, требуя адаптировать курс под практические цели, под особенности обучающихся как субъектов образовательного процесса (их автономность, возраст, неоднородную языковую подготовку). Кроме того, следует учитывать профессиональную специфику работы магистрантов, новые тенденции в развитии музейно-выставочной деятельности. Так, социокультурная динамика требует от музея изменений его функций, замены традиционных методов более современными подходами. Большой объем теоретического и практического материала по актуальным вопросам музейного дела представлен на иностранных языках, что, в свою очередь, ставит новые требования перед педагогами по повышению эффективности преподавания дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» в рамках магистерской программы по направлению «Управление музейно-выставочной деятельностью». Практическая значимость проведенного педагогического эксперимента заключается в описании использования метода учебного проекта при обучении магистрантов по данному направлению подготовки.

Обзор литературы

Как известно, метод проектов – «это комплексный процесс, формирующий у студентов общие учебные умения, основы технологической грамотности, культуры труда и основанный на овладении ими способами преобразования материалов, энергии, информации, технологиями их обработки» [9, с. 5]. Вопрос о дидактическом потенциале данной технологии рассматривался в работах разных авторов, как отечественных (Е.В. Барановская [10], А.А. Пикалова [11], Халилов С.Р. [12], Зимняя И.А. [13] и др.), так и зарубежных, которые отмечают положительное влияние данного метода на развитие когнитивных способностей обучающихся [14, 15], повышение мотивации студентов [16, 17]. Не подлежит сомнению эффективность метода проектов при изучении иностранного языка [18]. Многие исследователи, например Н. Dewi, S.W. Lim, R.J. Jainatul, Н. Jaidin, R.M. Roslan и др., отмечают роль данной интерактивной технологии при обучении разным языковым навыкам, как то говорение, чтение, письмо [19, 20]. Кроме того, по замечанию Л.В. Кожановой, «проектная работа придает процессу обучения личностно-деятельностный характер и... создает условия, в которых процесс обучения иностранному языку по своим характеристикам приближается к процессу естественного овладения языком в аутентичном языковом контексте» [21, с. 720]. Метод проектов дает преподавателю большие возможности для оптимизации обучения. Игровые (ролевые),

исследовательские, информационные, профессионально ориентированные, конструктивно-практические и прочие виды проектной работы позволяют преподавателю максимально эффективно внедрить данную интерактивную технологию в обучение в зависимости от целей и задач дисциплины. О.В. Ситосанова отмечает, что на практике «зачастую приходится иметь дело со смешанными видами проектов, в которых имеются признаки как исследовательских и творческих, так и проектно-ориентированных работ» [13, с. 46]. Как нам представляется, такие виды проектной работы являются весьма эффективными при обучении магистрантов дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» и позволяют реализовать основную цель дисциплины – формирование универсальной компетенции, а именно способности применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранных языках, для академического и профессионального взаимодействия. Кроме того, при работе над практико-ориентированным проектом студенты магистерской программы приобретают умения по сбору и анализу релевантной информации, развивают навыки работы с иноязычными источниками, учатся кооперации с коллегами. Профессионально ориентированный учебный проект помимо развития языковых навыков способствует формированию общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых для проведения исследования в рамках магистерской программы, а именно – навыков самостоятельной постановки целей и задач, выдвижения гипотез исследования и прогнозирования ожидаемых результатов, структурирования информации, а также презентации полученных данных и формулирования выводов.

Однако, как нам представляется, перспективность метода учебных проектов в преподавании профессионально ориентированного курса иностранного языка для магистрантов по направлению подготовки «Управление музейно-выставочной деятельностью» недостаточно представлена в методической литературе. Вместе с тем актуальность данной работы обусловлена, с одной стороны, профессионально ориентированным характером подготовки магистрантов и повышенным уровнем академических и научно-исследовательских задач, стоящих перед обучаемыми, а с другой стороны, неоспоримым потенциалом иностранного языка в профессиональной практико-ориентированной подготовке магистров по направлению «Управление музейно-выставочной деятельностью».

Использование метода учебных проектов в плане совершенствования приобретенных языковых навыков и умений способствует дальнейшему развитию лингвистических компетенций, повышает внутреннюю мотивацию к изучению иностранного языка, позволяет осуществлять иноязычную речевую деятельность в профессиональной сфере деятельности музеолога. Кроме того, совершенствование владения иностранным языком открывает доступ к огромному объему профессионально ориентированных информационных ресурсов, которые знакомят с зарубежным опытом музейного дела, передовыми технологиями сохранения и передачи культурных ценностей. Как нам представляется, обучение в магистратуре имеет в первую очередь профессионально ориентированную направленность, готовит обучающегося к практической деятельности в сфере выбранной специальности. На данной ступени высшего профессионального образования особое значение придается самостоятельной работе

студента, нацеленной на поиск и анализ релевантной информации. В результате внедрения учебных проектов, имеющих практико-ориентированный характер, самостоятельная работа магистрантов по решению профессиональных и научно-исследовательских задач поднимается на качественно иной уровень. Как справедливо замечает Г.И. Михайлова, метод учебных проектов меняет парадигму образовательного процесса, смещая фокус с преподавателя на обучаемого, делая его актором обучения, придавая учебному процессу статус диалога и полилога. «В этом суть как проектного метода, так и возрождения и становления института менторства, когда преподаватель становится наставником» [23, с. 75]. Вместе с тем в ходе выполнения учебного проекта магистранты работают с большим количеством иноязычных источников, что требует от обучающихся совершенствования языковых навыков, необходимых для поиска и творческой обработки материала. Все вышесказанное способствует формированию компетенций, закрепленных за дисциплиной.

Материалы и методы

В процессе работы нами были использованы следующие методы исследования:

- теоретический: анализ литературы по педагогике и методике преподавания иностранных языков, а именно использованию метода учебного проекта при обучении студентов и магистрантов;
- экспериментально-теоретический: педагогический эксперимент по реализации проекта в области музейного дела, разработанного магистрантами первого и второго годов обучения и реализованного на базе МАУ г.о. Самара «Музей Э.А. Рязанова»;
- эмпирические: педагогическое наблюдение, анкетирование магистрантов первого и второго годов обучения по направлению «Управление музейно-выставочной деятельностью».

Результаты исследования

Как известно, первым этапом работы над проектом является выбор темы проекта. В нашем случае выбор пал на важную в современном социокультурном пространстве города тему – концепцию «третьего места», выдвинутую известным американским социологом Р. Ольденбургом. Выбор темы проектной работы магистрантов-музеологов «Музей как «третье место» обусловлен актуальностью определения места и роли музея в современных условиях. В отечественной социологии и культурологии пик интереса к концепции приходится на первую четверть XXI века, когда были опубликованы переводы работ Р. Ольденбурга, автора термина «третье место», – *The Great Good Place* (1989) [24] и *Celebrating The Third Place* (2001) [25]. Вполне очевидно, что объем англоязычных источников по данной теме превышает объем отечественных, что не может не стимулировать интерес магистрантов к изучению источников на иностранном языке. В отечественных исследованиях концепция «третьего места» только начинает рассматриваться и в основном сводится к изучению функций библиотеки в социокультурном ландшафте города [26]. Вместе с тем трансформации в обществе, развитие новых информационных технологий, инновационных интерактивных форм и методов социокультурной коммуникации, появление представления об инклюзивности социокультурного пространства

не могут не затронуть деятельность музея. Возникает вопрос об изменении его функции, характера и ценности музейных экспонатов, особенностей их публичного показа. Многие исследователи пишут о трансформации роли музея в современном социуме [27–29]. Так, Е.А. Полякова рассматривает музей в качестве «универсальной культурной формы документирования и трансляции социального опыта» в музейно-педагогической деятельности [30, с. 134]. Этой же позиции придерживаются Н.В. Нагорский [31, с. 44–45] и Л.М. Шляхтина [32], указывая, что современные музеи все чаще становятся медиаторами между представлениями людей о прошлом и будущим, адаптируя их восприятие перемен к социодинамике современной культуры [32, с. 5–6]. З.А. Овчинникова подчеркивает трансформацию в информационном обществе миссии музеев по сохранению социальной и культурной памяти, «стабилизации культурного пространства и исторического времени» [33, с. 44].

Выполнение проекта на иностранном языке включало в себя несколько стадий. Предварительный этап работы предполагал актуализацию необходимого языкового материала и предкоммуникативную тренировку. Преподавателями были отобраны аутентичные текстовые, аудио- и видеоматериалы как по теме концепции «третьего места» в целом, так и о современных тенденциях в музейном деле, в частности. Работа с языковым материалом заключалась в различных видах чтения, включающих просмотровое, ознакомительное чтение с общим охватом содержания; изучающее чтение с целью детального понимания прочитанного; поисковое чтение с целью извлечения конкретной информации. Кроме того, в качестве заданий, следующих за чтением текстов, магистранты выполняли аннотирование и реферирование статей. Примером таких заданий могут служить следующие:

- найдите в абзаце предложение/высказывание, которое может служить заголовком;
- найдите и отметьте абзацы, содержащие конкретную информацию;
- составьте логический план текста;
- используйте лексическое, грамматическое перефразирование; и т. п.

Использование видеоматериалов также способствовало развитию навыков аудирования, расширению словарного запаса посредством формирования иноязычного понятийного аппарата по теме исследования, а также совершенствованию навыков говорения во время дискуссии по просмотренным сюжетам. Среди заданий по работе с видеоматериалами были задействованы упражнения, ориентированные на поиск определенной языковой информации, вычленение и фиксирование тех или иных языковых явлений из области лексики, фонетики и грамматики. Следует отметить, что практико-ориентированное релевантное содержание способствовало максимальной эффективности выполнения задания и вовлеченности магистрантов в работу.

Предварительный этап проведения проекта «Музей как «третье место» на иностранном языке включал также составление каждым обучающимся глоссария по тематике исследования, который в дальнейшем был использован при реализации практической части проекта. Кроме того, магистрантами была составлена база вопросов на английском языке для последующего анкетирования студентов-бакалавров первого и второго годов обучения по направлению «Музеология и арт-проектирование» на тему «Музей как «третье место».

Следующим логическим этапом исследования стали подготовка и проведение экскурсии на английском языке по экспозициям музея Э.А. Рязанова. Выбор данного культурного учреждения не случаен. Он обусловлен положительным опытом коллаборации с музеем и уникальностью проектов, проводимых его сотрудниками. Это, по нашему мнению, могло бы способствовать формированию профессиональных компетенций магистрантов, необходимых при разработке и реализации проектов по развитию экспозиционно-выставочной деятельности в музее, при организации и проведении научного исследования социально-культурной деятельности. В экспозициях музея Э.А. Рязанова используются современные мультимедийные технологии, аудиовизуальные средства коммуникации, интерактивные форматы экскурсии, что, на наш взгляд, делает данное учреждение привлекательным и доступным для широкого круга аудитории. Как нам представляется, концепция превращения музея в «третье место» может быть изучена на примере деятельности музея Э.А. Рязанова.

Экскурсия была подготовлена магистрантами первого и второго курсов при поддержке сотрудников музея и проводилась для студентов-бакалавров 1-го и 2-го годов обучения по направлению «Музеология и арт-проектирование».

В ходе следующего этапа практико-ориентированной проектной работы было подготовлено и проведено анкетирование среди студентов-бакалавров, изучающих музейное дело, с целью определения их позиции по потенциальной возможности музея стать «третьим местом». Анкетирование проводилось на занятиях по иностранному языку. В числе вопросов, заданных студентам, были следующие:

- 1) How are you related to cultural studies and museum work?
 - a) I study cultural studies and museum work
 - b) I study other areas related to art
 - c) I am a specialist in the field of culture
 - d) I am a tourist, listener and visitor
- 2) How often do you visit museums?
 - a) Once every three months
 - b) Once every six months
 - c) Once a year
 - d) Less than once a year
- 3) What do you think is the main role of museums in the modern community?
 - a) Preservation of cultural heritage and scientific knowledge
 - b) Public education
 - c) Promotion of art, creativity and artistic expression
 - d) Promoting social change, creating a space and atmosphere open to debate

Проведение анкетирования и опроса завершилось анализом собранной информации, обсуждением промежуточных результатов на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации».

На завершающей стадии магистрантами была подготовлена презентация проекта, которая была представлена студентам-бакалаврам 1-го и 2-го годов обучения по направлению «Музеология и арт-проектирование». Результаты проектной работы «Музей как «третье место» также были представлены на

студенческой научной конференции СГИК, подготовлены доклад и презентация для выступления на областной научной конференции студентов.

По результатам проведенного учебного проекта на иностранном языке авторами статьи, в свою очередь, был проведен опрос среди магистрантов, задействованных в проекте, относительно эффективности данного метода при формировании профессиональных и универсальных компетенций, закрепленных за дисциплиной «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации».

Респондентам было предложено ответить на следующие вопросы:

- как вы оцениваете влияние реализации учебного проекта на формирование универсальной компетенции «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия»?
- способствует ли, по вашему мнению, метод учебных проектов развитию языковых навыков и умений (включая аудирование, говорение, чтение, перевод, письмо, аннотирование и реферирование)?
- влияет ли, по вашему мнению, метод учебных проектов на способность организовывать исследовательские и проектные работы в области культуроведения и социокультурного проектирования, на осуществление критического анализа, на развитие мышления?

Все участвовавшие в выполнении учебного проекта магистранты отметили его положительное влияние на формирование универсальной компетенции «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия». Также обучающиеся констатировали, что подобный вид работы предполагал изучение большого количества материала на иностранном языке с последующей адаптацией собранной информации под задачи исследования, ее осмыслением и творческим применением. По мнению магистрантов, это положительно повлияло на их умение реферировать и аннотировать иноязычные источники, улучшило навыки аудирования, письма, чтения и перевода (рис. 1).

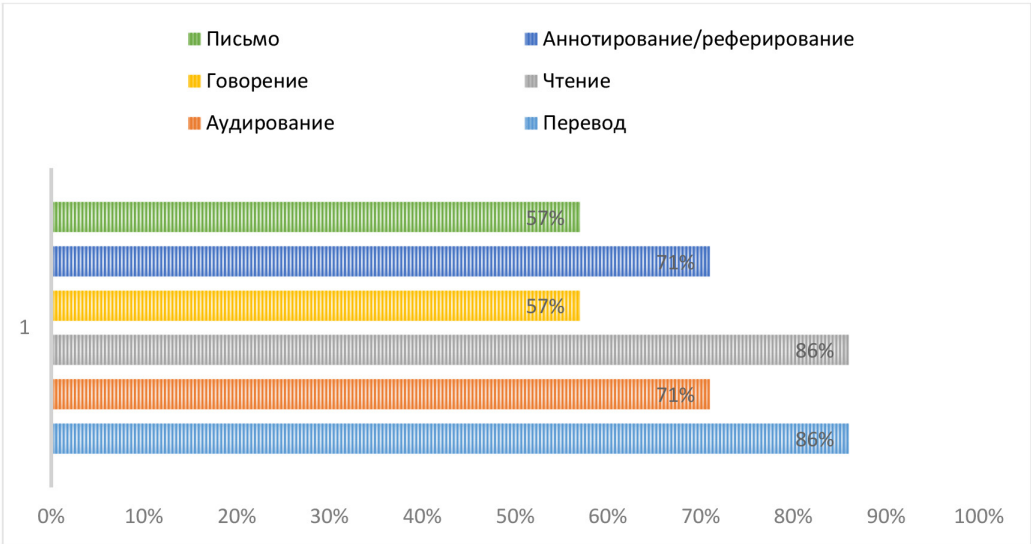


Рис. 1. Положительная динамика влияния метода учебных проектов на развитие языковых навыков и умений (по результатам опроса магистрантов)

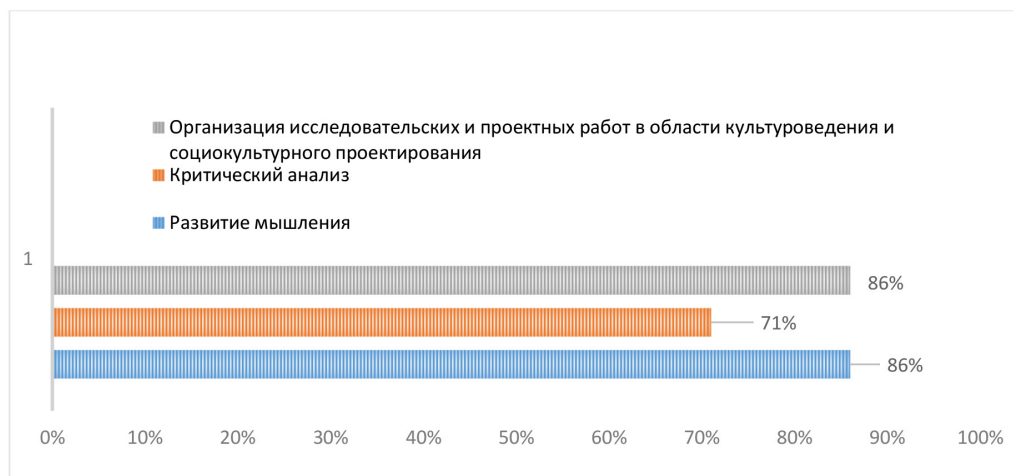


Рис. 2. Положительная динамика влияния метода учебных проектов на формирование профессиональных компетенций (по результатам опроса магистрантов)



Рис. 3. Оценка эффективности участия в учебном проекте «Музей как «третье место» (по результатам опроса магистрантов)

Участники опроса отметили положительное влияние подобных заданий на способность организовывать исследовательские и проектные работы в области культуроведения и социокультурного проектирования, на осуществление критического анализа, на развитие мышления (рис. 2).

Также магистранты, принимавшие участие в проекте «Музей как «третье место», отметили свой возросший интерес и мотивацию к изучению иностранного языка для аналитической работы с иноязычными информационными источниками. В целом можно отметить, что все участники дали положительную оценку эффективности данного вида работы относительно повышения мотивации к изучению иностранного языка, развития языковых навыков и умений и формирования профессиональных компетенций (рис. 3).

Обсуждение и заключение

Изучая теоретическую базу и практический опыт по применению метода учебных проектов при обучении иностранным языкам, можно констатировать, что данный метод, интерес к которому зародился в отечественной педагогике еще в 20-е годы прошлого столетия, не потерял своей актуальности

и в условиях дидактических задач современной высшей школы. В настоящее время изучается возможность его применения при формировании общекультурных, профессиональных и универсальных компетенций на различных этапах обучения специалистов как гуманитарных, так и технических специальностей. Анализируя собственный опыт использования метода учебных проектов при обучении магистрантов иностранному языку, авторы данной статьи показывают на примере проекта «Музей как «третье место» положительное влияние данного метода на формирование коммуникативной компетенции, на развитие профессиональных навыков, необходимых магистрантам-музейщикам в их дальнейшей профессиональной деятельности. Результаты педагогического эксперимента по применению метода учебных проектов в ходе обучения магистрантов дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» были представлены авторами статьи на научно-практической методической конференции преподавателей и аспирантов СГИК.

Таким образом, опыт использования метода учебных проектов на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» у магистрантов по направлению «Управление музейно-выставочной деятельностью» позволяет констатировать положительную динамику при формировании языковых навыков и универсальных компетенций, закрепленных за дисциплиной. Применение метода проектов на иностранном языке способствует актуализации языкового материала, совершенствованию коммуникативной компетенции, быстрому вовлечению обучающихся в исследовательскую работу, развитию критического мышления, увеличивает мотивацию к изучению иностранного языка.

Полученные в ходе проведенного педагогического эксперимента результаты позволяют сделать вывод об эффективности и целесообразности применения метода проектов при практико-ориентированной подготовке магистрантов, изучающих музейное дело.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 06.12.2017 № 1185 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 51.04.03 Социально-культурная деятельность (уровень магистратура)» [Электронный ресурс]. – URL: [https:// publication.pravo.gov.ru/ Document/View/0001201712270003?index=11](https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201712270003?index=11) (дата обращения: 20.01.2024).
2. Ястребова Е.Б. Обеспечение преемственности в обучении иностранным языкам: бакалавриат – магистратура // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Сер.: Образование и педагогические науки. – 2015. – Вып. 14 (725). – С. 128–138 [Электронный ресурс]. – URL: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/vest-725.pdf (дата обращения: 14.03.2024).
3. Коряковцева Н.Ф. Актуальные вопросы непрерывного лингвистического образования в системе преемственных уровней подготовки по иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Сер.: Образование и педагогические науки. – 2017. – Вып. 5 (782). – С. 68–80 [Электронный ресурс]. – URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/5_782_OP.pdf (дата обращения: 28.02.2024).
4. Чашко М.М. Особенности обучения иностранным языкам на уровне магистратуры // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Сер.: Образование и педагогические науки. – 2018. – Вып. 1 (790) – С. 104–113.
5. Хайрутдинов Р.Р. Субъектно-деятельностная парадигма в магистерском образовании // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 1 (132). – С. 7–9.

6. Пиралова О.Ф. Особенности обучения в магистратуре современных вузов // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 5. – С. 78–80.
7. Гусейнова И.А. Современные подходы к концепции лингвистического непрерывного образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Сер.: Образование и педагогические науки. – 2017. – Вып. 4 (775). – С. 9–19 [Электронный ресурс]. – URL: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/4_775.pdf (дата обращения: 01.03.2024).
8. Каримова А.Д. Особенности результатов образовательного процесса в магистратуре // Психопедагогика в правоохранительных органах. – Омская академия МВД, 2011. – № 3 (46). – С. 67–71.
9. Шихваргер Ю.Г. Метод проектов в профессиональном обучении педагогов: монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. – 141 с.
10. Барановская Е.В. Проектный метод как способ обучения иностранному языку в условиях поликультурного пространства // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития: сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции, Пинск, 26 марта 2021 г. – Пинск: Полесский государственный университет, 2021. – Вып. 2. – С. 725–728.
11. Пикалова А.А. Развитие проектной компетентности будущих бакалавров инженерных направлений подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Красноярск, 2020. – 24 с.
12. Халилов С.Р. Педагогические условия реализации метода проектов в профессиональной подготовке будущего педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2012. – 24 с.
13. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4. – С. 16–31.
14. Guo P., Saab N., Post L.S., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. 2020. https://www.researchgate.net/publication/341480053_A_review_of_projectbased_learning_in_higher_education_Student_outcomes_and_measures (accessed February 10, 2024).
15. Iller E.C., Krajcik J.S. Promoting deep learning through project-based learning: a design problem. *Discip Interdiscip Sci Educ Res* 1, 7. 2019. <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0009-6> (accessed January 19, 2024).
16. Amaral J.A., Fregni F. The impacts of stress, project-based learning activities, and motivation on students' learning. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*. 2022. Vol. 6. No. 2. DOI 10.47263//jasem.6(2)04. <https://journals.aau.dk/index.php/pbl/article/view/7514> (accessed January 10, 2024).
17. Sauri M.S., Purnomo Y.W., Mustadi A. Analysis of Student Learning Motivation using Project-Based Learning Method. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*. 2022. Vol. 14. No. 3. Pp. 3405–3412. DOI 10.35445/alishlah.v14i3.665. https://www.researchgate.net/publication/363560932_Analysis_of_Student_Learning_Motivation_using_Project-Based_Learning_Method (accessed January 18, 2024).
18. Chung Th.Th., Hang N.V.L. Integrating Project Work into English Proficiency Courses for Pre-Service Teachers' Training. November 2021. Vol. 25. No. 3. <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume25/ej99x/ej99a12/> (accessed January 14, 2024).
19. Dewi H. Project Based Learning Techniques to Improve Speaking Skills English education journal (EEJ). July 2016. Vol. 7 (3). Pp. 341–359. <https://core.ac.uk/download/pdf/291614094.pdf> (accessed January 19, 2024).
20. Lim S.W., Jainatul R.J., Jaidin H., Roslan R.M. Learning history through project-based learning. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. February 2023. Vol. 17 (1). Pp. 67–75. https://www.researchgate.net/publication/367764367_Learning_history_through_project-based_learning (accessed January 23, 2024).

21. Кожанова Л.В., Сихарулидзе Д.Х. Метод проектов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2021. – № 5 (37). – С. 46–50.
22. Ситосанова О.В. Метод проектов при обучении иностранному языку // Вестник Ангарского государственного технического университета. – 2022. – № 16. – С. 251–253.
23. Михайлова Г.И. Эффективность метода проектов в обучении иностранному языку в вузе // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 81–4. – С. 73–76. – DOI 10.18411/trnio-01-2022-145.
24. Oldenburg R. The great good place: cafés, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day. *Paragon House*. 1991. 338 p.
25. Oldenburg R. Celebrating the third place. Inspiring stories about the «great good places» at the heart of our communities. Marlowe & Co, 2001. 224 p.
26. Кряжева М.Ф., Шакирова Э.С. Библиотека как «третье место»: реализация концепции. Обмен опытом. – 2019. – № 3. – С. 93–98.
27. Музей как третье место = The Museum as the third place: материалы международной конференции в рамках проекта «Музей 15/24»: сборник методических материалов / Государственный Эрмитаж; сост., отв. ред. С. Кудрявцева. – СПб.: Фонд «Эрмитаж XXI век», 2020. – 221 с.
28. Котлярова А.С. Музей как феномен культуры // Молодой ученый. – 2022. – № 2 (397). – С. 363–365 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/397/87922/> (дата обращения: 15.03.2024).
29. The Future of Museum Professionals in the Digital Era. The Success Story of Mu.SA. Edited by Prof. Dr. Achilles Kameas Panagiota Polymeropoulou. Hellenic Open University Press. 2020. 96 p.
30. Полякова Е.А. Развитие музея как образовательной формы культуры // Вестник Томского государственного университета. Сер.: История. – 2014. – № 6. – С. 129–136.
31. Нагорский Н.В. Музей в духовной жизни общества. – СПб.: [б. и.] (ОАО Иван Федоров). – 2004. – 427 с.
32. Шляхтина Л.М. Основы музейного дела: теория и практика: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2005. – 182 с.
33. Овчинникова З.А. Музей в контексте социально-культурных трансформаций информационного общества // Вестник культуры и искусств. – 2017. – № 3 (51). – С. 43–48.

References

1. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 06.12.2017 № 1185 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 51.04.03 Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost' (uroven' magistratura)» [Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 06.12.2017 No. 1185 «On the approval of the federal state educational standard for higher education in the field of training 51.04.03 Social and cultural activity (master's level)»]. [https:// publication.pravo.gov.ru/ Document/View/0001201712270003?index=11](https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201712270003?index=11) (accessed January 20, 2024).
2. Yastrebova E.B. Obespecheniye preymstvennosti v obuchenii inostrannym yazykam: bakalavriat – magistratura [Ensuring continuity in teaching foreign languages: bachelor's – master's degree]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Ser.: Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki*. 2015. Vol. 14 (725). Pp. 128–137. libranet.linguanet.ru/prk/Vest/vest-725.pdf (accessed March 14, 2024).
3. Koryakovtseva N.F. Aktual'nyye voprosy nepreryvnogo lingvisticheskogo obrazovaniya v sisteme preymstvennykh urovney podgotovki po inostrannomu yazyku [Current issues of continuing linguistic education in the system of subsequent levels of training in a foreign language]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Ser.:*

- Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki*. 2017. Vol. 5 (782). Pp. 68–80. libranet.linguanet.ru/prk/Vest/5_782_OP.pdf (accessed February 28, 2024).
4. Chashko M.M. Osobennosti obucheniya inostrannym yazykam na urovne magistratury [Features of studying foreign languages at the master's level]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Ser.: Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki*. 2018. Vol. 1 (790). Pp. 104–113.
 5. Khayrutdinov R.R. Sub'yektno-deyatelnostnaya paradigma v masterskom obrazovanii [Subject-activity paradigm in master's education]. *Kazanskiy pedagogicheskii zhurnal*. 2019. No. 1 (132). Pp. 7–9.
 6. Piralova O.F. Osobennosti obucheniya v magistrature sovremennykh vuzov [Features of studying in the master's degree of modern universities]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya*. 2010. No. 5. Pp. 78–80.
 7. Guseynova I.A. Sovremennyye podkhody k kontseptsii lingvisticheskogo nepreryvnogo obrazovaniya [Modern approaches to the concept of linguistic continuing education]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Ser.: Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki*. 2017. Vol. 4 (775). Pp. 9–19. libranet.linguanet.ru/prk/Vest/4_775.pdf (accessed March 01, 2024).
 8. Karimova A.D. Osobennosti rezul'tatov obrazovatel'nogo protsessa v magistrature [Features of the results of the educational process in the magistracy]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh*. Omskaya akademiya MVD. 2011. No. 3 (46). Pp. 67–71.
 9. Shikhvarger Yu.G. Metod proyektov v professional'nom obuchenii pedagogov: monografiya [Method of projects in professional training of teachers: monograph]. Novosibirsk: NGPU Publ., 2013. 141 p.
 10. Baranovskaya E.V. Proyektnyy metod kak sposob obucheniya inostrannomu yazyku v usloviyakh polikul'turnogo prostranstva [Design method as a way to teach a foreign language in a multicultural space]. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya: sovremennyye vektory razvitiya: sbornik nauchnykh statey po materialam II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Pinsk, 26 marta 2021 g.* Pinsk: Poleskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2021. Vol. 2. Pp. 725–728.
 11. Pikalova A.A. Razvitiye proyektnoy kompetentnosti budushchikh bakalavrov inzhenernykh napravleniy podgotovki: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Development of project competence of future bachelors in engineering areas of training. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Krasnoyarsk, 2020. 24 p.
 12. Khalilov S.R. Pedagogicheskiye usloviya realizatsii metoda proyektov v professional'noy podgotovke budushchego pedagoga: Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the implementation of the project method in the professional training of the future teacher. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Stavropol, 2012. 24 p.
 13. Zimnyaya I.A. Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Competence and competence in the context of a competency approach in education]. *Uchenyye zapiski natsional'nogo obshchestva prikladnoy lingvistiki*. 2013. No. 4. Pp. 16–31.
 14. Guo P., Saab N., Post L.S., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. 2020. https://www.researchgate.net/publication/341480053_A_review_of_projectbased_learning_in_higher_education_Student_outcomes_and_measures (accessed February 10, 2024).
 15. Iller E.C., Krajcik J.S. Promoting deep learning through project-based learning: a design problem. *Discip Interdiscip Sci Educ Res* 1, 7. 2019. <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0009-6> (accessed January 19, 2024).
 16. Amaral J.A., Fregni F. The impacts of stress, project-based learning activities, and motivation on students' learning. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*. 2022. Vol. 6. No. 2. DOI 10.47263/jasem.6(2)04. <https://journals.aau.dk/index.php/pbl/article/view/7514> (accessed January 10, 2024).

17. Sauri M.S., Purnomo Y.W., Mustadi A. Analysis of Student Learning Motivation using Project-Based Learning Method. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*. 2022. Vol. 14. No. 3. Pp. 3405–3412. DOI 10.35445/alishlah.v14i3.665. https://www.researchgate.net/publication/363560932_Analysis_of_Student_Learning_Motivation_using_Project-Based_Learning_Method (accessed January 18, 2024).
18. Chung Th.Th., Hang N.V.L. Integrating Project Work into English Proficiency Courses for Pre-Service Teachers' Training. November 2021. Vol. 25. No. 3. <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume25/ej99x/ej99a12/> (accessed January 14, 2024).
19. Dewi H. Project Based Learning Techniques to Improve Speaking Skills English education journal (EEJ). July 2016. Vol. 7 (3). Pp. 341–359. <https://core.ac.uk/download/pdf/291614094.pdf> (accessed January 19, 2024).
20. Lim S.W., Jainatul R.J., Jaidin H., Roslan R.M. Learning history through project-based learning. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. February 2023. Vol. 17 (1). Pp. 67–75. https://www.researchgate.net/publication/367764367_Learning_history_through_project-based_learning (accessed January 23, 2024).
21. Kozhanova L.V., Sikharulidze D.Kh. Metod proyektov pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze [The method of projects when teaching a foreign language in a non-linguistic university]. *Sovremennyye problemy gumanitarnykh i obshchestvennykh nauk*. 2021. No. 5 (37). Pp. 46–50.
22. Sitosanova O.V. Metod proyektov pri obuchenii inostrannomu yazyku [Project method in foreign language learning]. *Vestnik Angarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2022. No. 16. Pp. 251–253.
23. Mikhaylova G.I. Effektivnost' metoda proyektov v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze [Effectiveness of the project method in teaching a foreign language at a university]. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2022. No. 81–4. Pp. 73–76. DOI 10.18411/trnio-01-2022-145.
24. Oldenburg R. The great good place: cafés, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day. *Paragon House*. 1991. 338 p.
25. Oldenburg R. Celebrating the third place. Inspiring stories about the «great good places» at the heart of our communities. Marlowe & Co, 2001. 224 p.
26. Kryazheva M.F., Shakirova E.S. Biblioteka kak «tret'ye mesto»: realizatsiya kontseptsii. Obmen opytom [Library as «Third Place»: Realization of the concept. Sharing experiences]. 2019. No. 3. Pp. 93–98.
27. Muzey kak tret'ye mesto = The Museum as the third place [The Museum as the third place]. *Materialy mezhdunarodnoy konferentsii v ramkakh proyekta «Muzey 15/24»: sbornik metodicheskikh materialov*. Saint-Petersburg: Fond «Ermitazh XXI vek» Publ., 2020. 221 p.
28. Kotlyarova A.S. Muzey kak fenomen kul'tury [Museum as a cultural phenomenon]. *Molodoy uchenyy*. 2022. No. 2 (397). Pp. 363–365. <https://moluch.ru/archive/397/87922/> (accessed March 15, 2024).
29. The Future of Museum Professionals in the Digital Era. The Success Story of Mu.SA. Edited by Prof. Dr. Achilles Kameas Panagiota Polymeropoulou. Hellenic Open University Press. 2020. 96 p.
30. Polyakova E.A. Razvitiye muzeya kak obrazovatel'noy formy kul'tury [Development of the museum as an educational form of culture]. *Vestnik Tomskego gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Istoriya*. 2014. No. 6. Pp. 129–136.
31. Nagorskiy N.V. Muzey v dukhovnoy zhizni obshchestva [Museum in the spiritual life of society]. Saint-Petersburg: [b. i.] (OAO Ivan Fedorov), 2004. 427 p.
32. Shlyakhtina L.M. Osnovy muzeynogo dela: teoriya i praktika: ucheb. posobiye [Fundamentals of museum business: theory and practice: a textbook]. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 2005. 182 p.
33. Ovchinnikova Z.A. Muzey v kontekste sotsial'no-kul'turnykh transformatsiy informatsionnogo obshchestva [Museum in the context of socio-cultural transformations of the information society]. *Vestnik kul'tury i iskusstv*. 2017. No. 3 (51). Pp. 43–48.

Информация об авторах

Виктория Гавриловна Григорьева, доцент, доцент кафедры «Культурология, музеология и искусствоведение», Самарский государственный институт культуры, Самара, Российская Федерация. E-mail: vggrigorieva@mail.ru

Наталья Владимировна Назарова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Культурология, музеология и искусствоведение», Самарский государственный институт культуры, Самара, Российская Федерация. E-mail: natvm@rambler.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Information about the authors

Viktoria G. Grigorieva, Associate Professor of Cultural Studies, Museology and Art History Department, Samara State Institute of Culture, Samara, Russian Federation. E-mail: vggrigorieva@mail.ru

Natalya V. Nazarova, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Cultural Studies, Museology and Art History Department, Samara State Institute of Culture, Samara, Russian Federation. E-mail: natvm@rambler.ru

The authors declare no conflicts of interests

АНАЛИЗ САМООЦЕНКИ, УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ И УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© О.А. Шейпак, Е.В. Судилина

Московский авиационный институт
(Национальный исследовательский университет)
Российская Федерация, 125993, г. Москва, Волоколамское шоссе, 4

Поступила в редакцию 11.03.2024

Окончательный вариант 20.05.2024

■ Для цитирования: Шейпак О.А., Судилина Е.В. Анализ самооценки, уровня притязаний и уровня владения иностранным языком у студентов неязыковых специальностей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 2 С. 171-184. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.11>

Аннотация. Самооценка – важная составляющая в жизни каждого человека, которая связана с жизненным благополучием и успешностью в профессиональной деятельности. Если самооценка неадекватна (завышена или занижена), то это негативно сказывается как на личной, так и на профессиональной сфере человека. Однако самооценка – это параметр, поддающийся корректировке, так как не является врожденным, а формируется с течением жизни, поэтому неадекватная самооценка может быть скорректирована. Как показывает анализ научной литературы за последние годы, крайне мало исследуется самооценка студентов неязыковых специальностей, тогда как этот параметр важно учитывать. Студенты должны не только получать профессиональные знания, но и развивать другие навыки и качества, необходимые для успешного специалиста, ведь только знание предмета не гарантирует высоких достижений. В связи с этим мы решили провести исследование и посмотреть, какой самооценкой обладают студенты аэрокосмических специальностей неязыкового вуза, а также сопоставить самооценку и уровень владения иностранным языком (то есть выявить связь между самооценкой и академической успеваемостью). Также в работе рассматривается уровень притязаний студентов, который, являясь довольно важной составляющей самооценки, оказывает на нее влияние. В качестве методики исследования была выбрана методика Дембо – Рубинштейн. Результаты исследования показали, что студенты, обладающие высоким знанием иностранного языка, по большей части имеют неадекватную самооценку (в большинстве случаев – заниженную) и уровень притязаний, а это значит, что, обладая высокими знаниями, они не используют максимально свой потенциал. Студенты же с более низким уровнем иностранного языка обладают по большей части адекватной самооценкой. Данное исследование подчеркивает необходимость и важность анализа самооценки студентов и при необходимости последующей работы по ее коррекции.

Ключевые слова: самооценка, уровень притязаний, уровень владения иностранным языком, методика Дембо – Рубинштейн, раскрытие потенциала, академическая успеваемость.

ANALYSIS OF SELF-ESTEEM, LEVEL OF CLAIMS AND FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY OF NON-LINGUISTIC STUDENTS

© O.A. Sheypak, E.V. Sudilina

Moscow Aviation Institute (National Research University)
4, Volokolamskoe shosse, Moscow, 125993, Russian Federation

Original article submitted 11.03.2024

Revision submitted 20.05.2024

■ For citation: Sheypak O.A., Sudilina E.V. Analysis of self-esteem, level of claims and foreign language proficiency of non-linguistic students. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(2):171–184. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.11>

Abstract. Self-esteem is an important component in every person's life, which is associated with well-being in life and success in professional activities. If self-esteem is inadequate (overestimated or underestimated), then this negatively affects both the personal and professional spheres of a person. However, self-esteem is a parameter that can be adjusted, since it is not innate, but is formed over the course of life, so inadequate self-esteem can be adjusted. As the analysis of scientific literature in recent years shows, the self-esteem of non-linguistic students is very little studied, whereas this parameter is extremely important to be taken into account. Students should receive not only professional knowledge, but also develop other skills and qualities necessary for a successful specialist, because only deep knowledge of the subject does not guarantee high achievements in profession. In this regard, we decided to conduct a study to see what level of self-esteem students of aerospace specialties have, as well as compare their self-esteem and the level of foreign language proficiency (that is, to identify the relationship between self-esteem and academic performance). The paper also examines the level of students' claims, which being a fairly important component of self-esteem has an impact on it. The Dembo-Rubinstein method was chosen as the research method. The results of the study have shown that mostly students with high foreign language level have inadequate self-esteem and a level of claims. It means that having high knowledge they do not use their full potential to the maximum. Students with a lower level of a foreign language have, for the most part, adequate self-esteem. This study highlights the need and importance of analyzing students' self-esteem and, if necessary, subsequent work to correct it.

Keywords: self-assessment, level of claims, the level of foreign language proficiency, Dembo-Rubinstein methodology, potential disclosure, academic performance.

Введение

Самооценка – один из важнейших компонентов, влияющий на многие сферы жизни каждого человека: и на личные, и на профессиональные. В том числе она играет значимую роль для студентов, обучающихся в неязыковых вузах, как для будущих специалистов в различного рода высокотехнологических областях.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что проведено крайне мало исследований самооценки учащихся неязыковых специальностей, а следовательно, данный аспект зачастую не учитывается в ходе образовательного процесса. Считается, что если студент хорошо учится и обладает большим объемом знаний, то будет успешным.

Однако для достижения успеха современному человеку недостаточно иметь только высокие профессиональные, специализированные знания. Самооценка напрямую влияет на успешность человека в профессии и на благополучие его жизни вообще, поскольку она связана с необходимыми для этого качествами и навыками, такими как, например, уверенность в себе, объективная оценка самого себя, других людей и событий, умение ставить цели и достигать их, а также умение выстаивать отношения.

Следует отметить, что самооценка крайне важна в юношеском возрасте (17–23 года), поскольку в этот период человек определяется с выбором своей профессиональной сферы [1].

Здоровая, адекватная самооценка отображает объективное и наиболее точное представление человека о самом себе. Это значит, что человек осведомлен и о своих достоинствах, которые он может успешно применять по жизни, и о своих недостатках, над которыми он может работать.

Если человек обладает заниженной или завышенной самооценкой, то есть неадекватной, то это означает, что он имеет искаженное представление о самом себе, что может не давать ему возможности ни эффективно применять свои сильные качества, ни работать над своими слабыми сторонами.

Заниженная самооценка оказывает крайне негативное влияние на профессиональную сферу, поскольку человек с такой самооценкой будет считать себя ни на что не способным и не будет стремиться добиться успехов в профессиональной деятельности.

Люди с завышенной самооценкой, как и с заниженной, имеют о себе искаженное, необъективное представление. Они могут быть чрезмерно самоуверенны и крайне тяжело переносить критику ввиду отсутствия реалистичного видения себя. Человек с завышенной самооценкой склонен переоценивать, возвышать собственные возможности по отношению к объективным способностям [2]. Такому человеку также будет трудно добиться хороших результатов в профессиональной сфере, поскольку данная позиция не даст ему возможности двигаться вперед ввиду отсутствия объективного анализа своей деятельности, неумения беспристрастно смотреть на критику и на свои ошибки.

Все это в итоге ведет к отсутствию уверенности в себе, недовольству своими достижениями, а возможно, и жизнью в целом, поэтому даже если студент будет обладать большим объемом знаний по изучаемым в вузе предметам, это не гарантирует ему успешности, если его самооценка не является адекватной.

Следует отметить, что самооценка связана с таким параметром, как уровень притязаний, который, в свою очередь, взаимосвязан с мотивацией [3].

Уровень притязаний – «степень реализации целей, приносящая личное удовлетворение человеку, который принимает решение и стремится к достижению соответствующей цели» [4, с. 291]. Повышая или понижая уровень притязаний, можно корректировать и самооценку.

Если уровень притязаний является адекватным, это означает, что человек может ставить реалистичные цели и добиваться их, поскольку объективно оценивает свои возможности. «Он является оптимальным для развития личности, поскольку деятельность человека приходит в гармоничное состояние» [5].

Если уровень притязаний неадекватный (завышен или занижен), то это говорит о несоответствии ожиданий человека и его реальных возможностей.

Заниженный уровень притязаний говорит о наличии незначительных целей и стремлений у данного человека. Такой человек, даже обладая большими ресурсами, например знаниями, умениями для достижения значительных целей в жизни, не ставит перед собой больших, амбициозных задач, которых он по факту мог бы добиться, то есть человек может даже не осознавать, что он может добиться чего-то большего в жизни.

Завышенный уровень притязаний говорит о том, что человек ставит перед собой цели, которых либо очень сложно добиться, либо невозможно, поскольку его реальные возможности ниже предполагаемых. Завышенные ожидания, скорее всего, не оправдаются, что негативным образом может повлиять на самооценку.

На основании вышеизложенного нами сформулирована цель исследования: проанализировать уровень самооценки и уровень притязаний студентов неязыковых специальностей, а также сопоставить данные параметры с уровнем знаний по предмету, изучаемому в вузе (был выбран предмет «Иностранный язык»), для понимания и обоснования необходимости работы по формированию адекватной самооценки студентов неязыковых специальностей.

Обзор литературы

Самооценка – один из важнейших вопросов, изучение которого по сей день является актуальным. Ее изучением занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, С.Я. Рубинштейн, И.С. Кон, В.С. Мухина, М.И. Лисина и другие. И в современном мире вопросы, связанные с самооценкой, не теряют своей значимости.

Особо важную роль самооценка играет для студентов как будущих специалистов, поэтому в вузах необходимо создавать такую среду взаимодействия преподавателей и студентов, в которой бы могла формироваться здоровая самооценка обучающихся. Взаимосвязь самооценки и успешности в профессиональной деятельности освещается А.В. Непогодиной и С.А. Ярушевой: авторы подчеркивают, что «уровень самооценки повлияет на выбор модели поведения в процессе профессиональной деятельности, восприятие человеком факта успеха/неудачи и оценки окружающих его как личности» [6]. Л.С. Емец [7] отмечает влияние самооценки на такой важный параметр успешности, как «уверенность в себе», что является также крайне важным для будущего специалиста.

Д.С. Мунь и Л.А. Косолапова [8] пишут о влиянии самооценки на успешность человека и о важной роли «внутренних факторов» для достижения благополучия и довольства своей жизнью, для умения противостоять трудностям и решать различные проблемы, с которыми сталкивается человек.

Однако результаты анализа исследований ученых в области самооценки за последние годы говорят о том, что самооценка студентов неязыковых специальностей в сочетании с анализом уровня притязаний изучается крайне мало, в то время как в современном мире такие исследования крайне важны. Стоит отметить, что большинство научных статей и исследований относительно самооценки студентов говорит о том, что по большей части объектом исследования в данной теме являются студенты различных гуманитарных специальностей.

В статье [9] С.А. Великова говорит о взаимосвязи самооценки студентов гуманитарных специальностей, в частности студентов-историков, и их успеваемости: с более высокой самооценкой успеваемость выше.

И.Ю. Елькина [10] исследует самооценку студентов-психологов и говорит о ее взаимосвязи с эмоциональным интеллектом. Автор отмечает, что «задачей системы высшего образования становится развитие у будущих психологов личностных качеств, способных оказать влияние на эффективность предстоящей профессиональной деятельности».

В статье [11] авторы исследуют взаимосвязь самооценки и уровня притязаний у студентов-психологов и пишут о важности исследования этих параметров, поскольку они влияют на поведение человека.

Исследования самооценки студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», также показали, что существует непосредственная взаимосвязь самооценки студентов с их успеваемостью, а именно – у студентов с адекватной самооценкой успеваемость достаточно высокая [11, с. 167].

Несмотря на значимую роль самооценки в формировании будущих специалистов гуманитарных специальностей, стоит подчеркнуть, что самооценка не менее важна и для будущих специалистов, обучающихся в технических вузах.

Свой подход к учету самооценки предлагают авторы статьи [13]. В своем исследовании О.А. Чалова и др. показывают, что студенты технических специальностей с разной самооценкой по-разному решают задачи, связанные с творчеством, креативностью, нестандартной постановкой при обработке информации на иностранном языке. Авторы подчеркивают, что адекватная самооценка обеспечивает развитие способности к восприятию пробелов в знаниях и сознательному выбору индивидуальных моделей обучения иностранному языку.

Анализ литературы показал, что зарубежные авторы также интересуются темой самооценки и ее взаимосвязи с академической успеваемостью.

Авторы Noronha L. и другие [14] провели исследование, в результате которого приходят к противоречивому выводу, что по сути нет связи между самооценкой и академической успеваемостью. К такому же выводу пришел в своей работе и Tus J. [15].

Следует также отметить исследования Gulton S., Oktaviani L. [16] и Utami B.R., Wahudin A.Y. [17]. Авторы изучают самооценку студентов и ее взаимосвязь с оценкой, полученной в результате тестирования по иностранному языку (English proficiency test), и приходят к выводу, что чем выше у студентов самооценка, тем выше они получают балл по тестированию.

Как видно, разные ученые получают различные, порой противоречивые результаты при анализе взаимосвязи самооценки и уровня иностранного языка, что говорит о необходимости дальнейшего, более глубокого исследования в данной области.

Материалы и методы

Данное исследование было проведено с целью выявления уровня самооценки и уровня притязаний студентов технического вуза и анализа взаимосвязи этих параметров с уровнем владения студентами иностранным языком. Были поставлены задачи: проведение тестирования для определения уровня самооценки и уровня притязаний студентов по методике Дембо – Рубинштейн и последующий анализ полученных результатов, а также сопоставление уровня самооценки, уровня притязаний и уровня владения иностранным языком.

Методика Дембо – Рубинштейн была разработана известным психологом Тамарой Вульфовой Дембо и затем дополнена советским психологом Сусанной Яковлевной Рубинштейн. «Методика дает возможность выявить самооценку детей и взрослых, которую можно рассматривать как один из показателей зрелости их личности, а также оценить их уровень притязания [18]». «Тест Дембо – Рубинштейн уже давно стал классическим инструментом психодиагностики, он пользуется популярностью среди психологов и не теряет своей актуальности по сей день» [19].

Испытуемым было предложено оценить себя по шести параметрам: «ум», «здоровье», «характер», «авторитет», «внешность», «уверенность в себе». Перечисленные параметры представлены в виде вертикальных шкал, где нижняя точка соответствует 0 баллов, верхняя – 100 баллов, также посередине есть отметка 50 баллов. Испытуемые сначала оценивают по шкалам свой уровень по каждому из данных параметров (самооценка), а затем отмечают желаемый уровень достижения тех же самых качеств (уровень притязаний).

Параметры самооценки оцениваются по следующей шкале: 0–51 баллов – заниженная самооценка; 52–65 баллов – средний уровень самооценки; 66–79 баллов – высокий уровень самооценки; 80–100 баллов – уровень самооценки завышен. Самооценка на среднем и высоком уровне в соответствии с данной методикой считается нормой, то есть адекватной самооценкой. Люди с такой самооценкой имеют наиболее объективное представление о себе.

Параметры уровня притязаний оцениваются по следующей шкале: 0–66 баллов – заниженный уровень притязаний; 67–79 баллов – средний уровень притязаний; 80–92 баллов – высокий уровень притязаний; 93–100 баллов – уровень притязаний завышен.

В тестировании принимали участие 32 студента аэрокосмических специальностей в возрасте 19–20 лет.

Результаты исследования

Проанализировав результаты тестирования по методике Дембо – Рубинштейн, можно отметить, что «здоровье» и «ум» являются наименее проблемными параметрами, поскольку количество студентов с адекватной самооценкой по данным параметрам больше, чем с неадекватной (рис. 1). На рис. 1 видно, что самыми проблемными параметрами являются «авторитет», «уверенность в себе», «характер» и «внешность» – по данным параметрам больше всего студентов с неадекватной самооценкой (то есть самооценка либо завышена, либо занижена): по параметру «авторитет» число студентов с неадекватной самооценкой – 78 %, по параметру «характер» – 69 %, по параметру «внешность» – 66 %, по параметру «уверенность в себе» – 62,5 %. По этим же параметрам преобладает

число студентов, которые имеют заниженную самооценку; завышенная самооценка преобладает по параметрам «здоровье» и «ум». Также на диаграмме видно, что по четырем параметрам из шести больше студентов с заниженной самооценкой, чем с завышенной, из чего можно сделать вывод, что заниженная самооценка студентов технических вузов является достаточно серьезной проблемой.

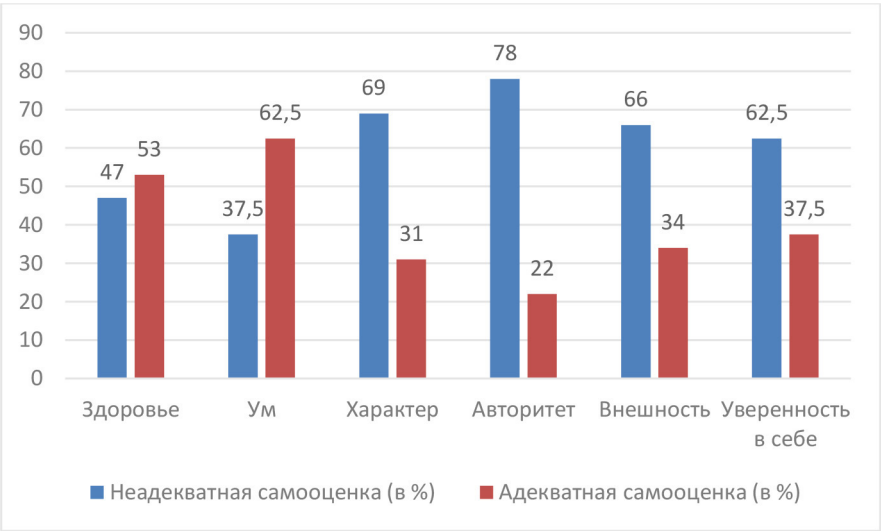


Рис. 1. Сравнение количества студентов с адекватной и неадекватной самооценкой

На рис. 2 можно увидеть, что число студентов с заниженной самооценкой по параметру «авторитет» – 50 %, то есть это самый проблемный параметр, по параметру «внешность» и «характер» – 37,5 %, что также является немалым числом, по параметру «уверенность в себе» – 34 %, по параметру «здоровье» – 25 %, а по параметру «ум» – 22 %.

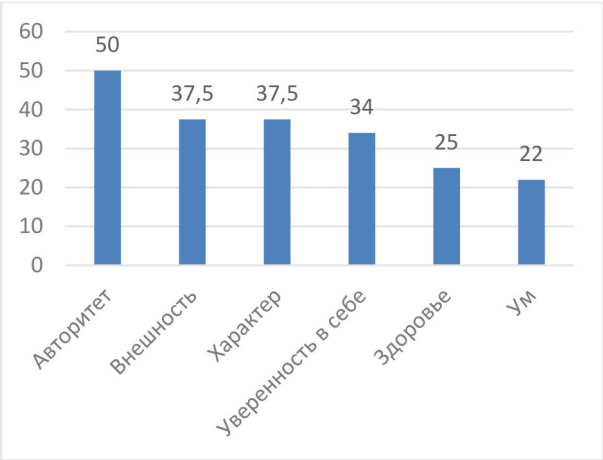


Рис. 2. Процент студентов с заниженной самооценкой по каждому из параметров исследования

Из представленных выше результатов можно сделать вывод, что студенты по большей части считают себя умными и обладают достаточно хорошими профессиональными знаниями, однако ввиду того, что большая часть студентов

имеет заниженную самооценку по параметрам «авторитет», «внешность», «характер» и «уверенность в себе», можно предположить, что студентам будет весьма сложно раскрыть и проявить максимально весь свой потенциал знаний ввиду необъективного представления о самих себе.

Далее было произведено сравнение самооценки по параметрам тестирования Дембо – Рубинштейн с числом студентов с определенным уровнем владения иностранным языком.

Для объективной оценки уровня подготовленности студентов по языку мы использовали общеевропейскую шкалу языковой компетенции, принятую Европейским союзом – CEFR (Common European Framework of Reference). С 2007 года эту систему применяют для определения языковой компетенции во всем мире, большинство курсов и экзаменов приведены в соответствие с CEFR. Шкала CEFR не только дает общую картину того, что студент может делать на каждом из уровней, но и может отдельно оценить четыре составляющих языка или компетенций: чтение, аудирование, говорение и письмо. Сегодня система CEFR применяется для оценки уровня уже более 30 языков. Система устанавливает единые стандарты, используя специальную шкалу, разработанную Ассоциацией ALTE (The Association of Language Testers of Europe). Ассоциация разработала формулу “can do” – «могу» и с ее помощью определила набор умений и навыков, соответствующих каждому из шести уровней, от начального A1 до профессионального C2 (A1, A2, B1, B2, C1, C2). При этом уровни A считаются базовыми (basic user), B – независимыми (independent user), C – свободными (proficient user) [20].

В таблице видно, что если рассматривать самые проблемные параметры самооценки – «характер», «авторитет», «внешность» и «уверенность в себе» – то адекватной самооценкой обладают в основном студенты с уровнем владения иностранным языком A2; среди студентов с завышенной самооценкой по всем параметрам также преобладают студенты с уровнем владения иностранным языком A2; среди студентов с заниженной самооценкой по параметрам «внешность» и «авторитет» большая часть имеет уровень владения иностранным языком B2; по параметру «уверенность в себе» больше всего студентов с заниженной самооценкой и с уровнем владения иностранным языком B1.

Сравнение самооценки по параметрам тестирования Дембо – Рубинштейн с определенным уровнем владения иностранным языком

Параметр	Адекватная самооценка			Завышенная самооценка			Заниженная самооценка		
	A2	B1	B2	A2	B1	B2	A2	B1	B2
«Характер»	7	1	2	5	3	2	4	4	4
«Авторитет»	4	3	0	7	1	1	5	4	7
«Внешность»	7	2	2	5	2	7	3	4	5
«Уверенность в себе»	8	1	3	5	2	2	3	5	3

Из вышесказанного можно сделать вывод, что студенты с более низким уровнем владения иностранным языком в общем имеют более здоровую и адекватную самооценку, чем студенты, чей уровень владения иностранным языком выше.

На рис. 3 видно, что по всем параметрам самооценки – «характер», «внешность», «авторитет», «уверенность в себе», «ум» и «здоровье» – число студентов с уровнем иностранного языка A2 превышает число студентов с уровнями B1 и B2.

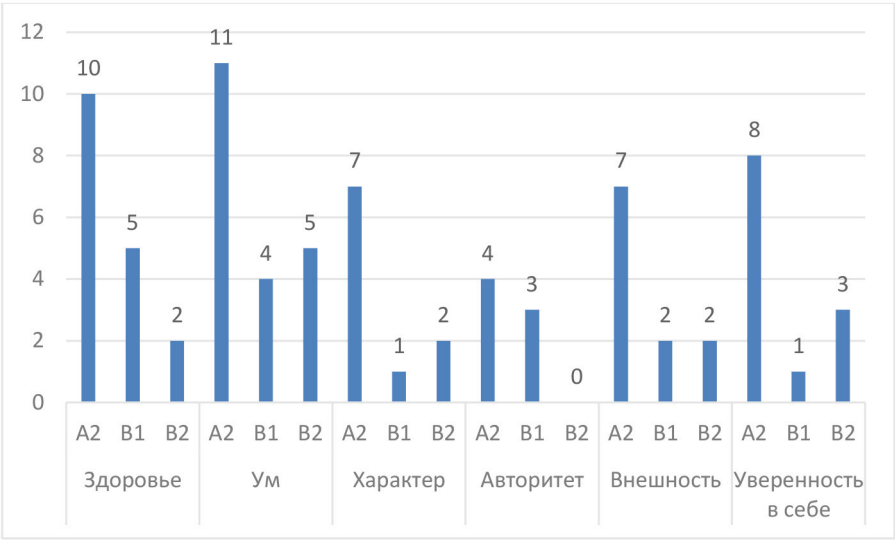


Рис. 3. Число студентов с определенным уровнем иностранного языка и с адекватной самооценкой по каждому из параметров

В результате анализа уровня притязаний были получены следующие результаты.

По каждому из параметров исследования адекватный уровень притязаний имеют студенты, большая часть из которых также имеет уровень знаний иностранного языка A2, что показано на рис. 4; то есть получается, что студенты с более низким уровнем владения иностранным языком ставят более реалистичные цели, чем студенты, владеющие более высоким уровнем иностранного языка.



Рис. 4. Число студентов с определенным уровнем иностранного языка и с адекватным уровнем притязаний по каждому из параметров

Число студентов с неадекватным (завышенным или заниженным) уровнем притязаний превышает число студентов с адекватным уровнем притязаний и составляет по параметру «здоровье» – 75 %, по параметру «авторитет» – 56 %, по параметрам «внешность» и «уверенность в себе» – 53 %. При этом, как видно на рис. 5, по четырем параметрам из шести («здоровье», «ум», «характер», «уверенность в себе») завышенный уровень притязаний преобладает над заниженным. Это говорит о том, что студенты склонны по большей части переоценивать свои возможности и ставить труднодостижимые и даже невыполнимые цели, что впоследствии может негативно сказаться на уровне их самооценки.

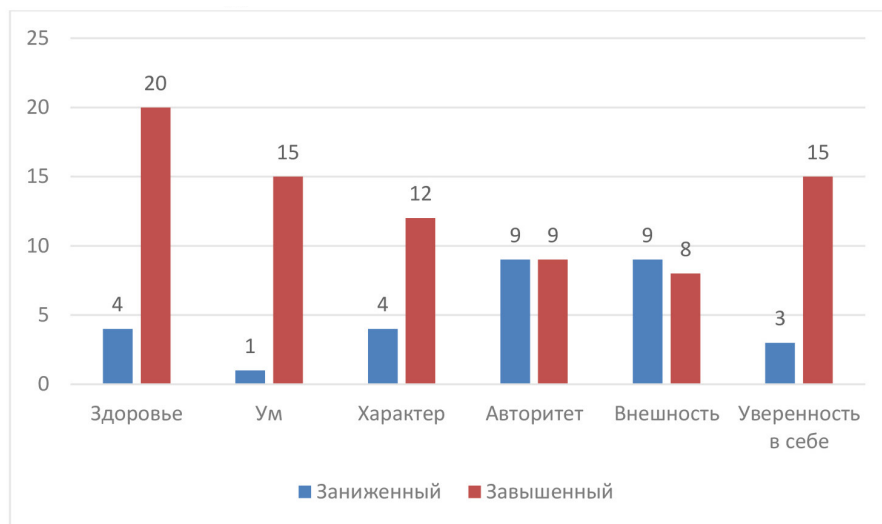


Рис. 5. Сравнение завышенного и заниженного уровней притязаний

Проведенное исследование говорит о том, что большая часть студентов, принимавших участие в исследовании, обладает неадекватной самооценкой и неадекватным уровнем притязаний. При этом самыми проблемными параметрами самооценки являются «авторитет», «уверенность в себе», «характер» и «внешность» – именно с этими параметрами в первую очередь нужно работать, доводя их до адекватного уровня.

По параметрам «авторитет», «уверенность в себе», «характер» и «внешность» большинство студентов имеют заниженную самооценку, что говорит о весомом отклонении неадекватной самооценки в сторону пониженной.

Также по большинству исследуемых параметров преобладает завышенный уровень притязаний.

Студенты, обладающие более высоким уровнем иностранного языка, по большей части имеют неадекватную самооценку, а студенты с более низким уровнем владения иностранным языком – адекватную. Из этого следует, что необходима работа по коррекции самооценки и раскрытию потенциала студентов, обладающих высоким уровнем знаний, чтобы они могли проявлять себя и добиваться более высоких результатов в профессиональной деятельности и в жизни.

Студенты, обладающие более низким уровнем иностранного языка, также имеют по большей части адекватный уровень притязаний по сравнению со студентами с более высоким уровнем иностранного языка, что говорит об их

способности к постановке реалистичных целей, которых они смогут добиться, что также вносит вклад в формирование адекватной самооценки.

Таким образом, не всегда верно утверждение: чем выше у студентов самооценка, тем выше их знание иностранного языка [15, 16]. Как видно из нашего исследования, результаты могут быть и обратными. Самооценка – достаточно сложный параметр, требующий более глубоких и комплексных исследований.

Обсуждение и заключение

Исходя из вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Несмотря на имеющиеся исследования, которые говорят о том, что студенты с адекватной самооценкой имеют высокую академическую успеваемость, в частности по иностранному языку, есть и другие категории студентов, которые при адекватной самооценке имеют более низкие знания по иностранному языку и в целом менее успешны в учебе. И наоборот, есть студенты, которые при хорошей академической успеваемости имеют неадекватную (завышенную или заниженную) самооценку, – это отражает важность и необходимость работы по коррекции самооценки и раскрытию потенциала таких студентов, что позволит им быть успешными как в профессиональной деятельности, так и в жизни.
2. Проведенное нами исследование показало, что студенты, обладающие более низким уровнем иностранного языка, имеют по большей части адекватный уровень притязаний по сравнению со студентами с более высоким уровнем иностранного языка. Это свидетельствует о способности более слабых в иностранном языке студентов ставить реалистичные цели, которых они смогут добиться как в учебе, так и в дальнейшей работе, что будет благоприятно влиять на формирование и поддержание адекватной самооценки.
3. Анализ результатов исследования показал, что большая часть студентов, принимавших участие в исследовании, обладает неадекватной (завышенной или заниженной) самооценкой и неадекватным уровнем притязаний. Самые проблемные параметры – это «авторитет», «уверенность в себе», «характер» и «внешность». Следовательно, именно с данными параметрами в первую очередь нужно работать, доводя их до адекватного уровня. Адекватный уровень притязаний и самооценки – это залог успешности человека в жизни.
4. В результате исследования было выявлено, что студенты в основном более склонны занижать свою самооценку, чем завышать, и, следовательно, важна работа по корректировке самооценки в сторону повышения.

Учитывая тот факт, что самооценка в сочетании с уровнем притязаний – малоизученная область в педагогике высшей школы, мы считаем, что подобные исследования следует проводить в сотрудничестве с преподавателями других кафедр, в том числе и профильных, при обучении студентов специальным дисциплинам. Студенты – это будущие специалисты, для которых важен не только высокий уровень знаний изучаемых предметов, но и владение надпрофессиональными навыками, такими как уверенность в себе, умение ставить цели и достигать их, которые во многом будут зависеть от адекватности самооценки и уровня притязаний. Поэтому крайне важно для студентов, чтобы в процессе обучения разным дисциплинам преподаватели вели работу с учетом их самооценки с целью при необходимости ее коррекции и формирования ее адекватного уровня.

Данное исследование полезно и может быть учтено и применено при осуществлении образовательного процесса в вузах – в этом заключается его практическая значимость. В перспективе можно провести исследование на более крупной выборке студентов, обучающихся по различным направлениям, для понимания их самооценки и уровня притязаний, сравнения этих параметров в зависимости от направления обучения студентов и при необходимости для работы по корректировке данных параметров.

Список литературы

1. Ковалевич М.С., Леонюк Н.А. Адекватная самооценка студентов: условия формирования // Народная асвета. – 2022. – № 12. – С. 3–5.
2. Астахова С.П., Ткаченко И.В. Самооценка как составляющая асертивного поведения // Социально-психологические проблемы современной семьи: психолого-педагогическая поддержка и наставничество. – 2023. – С. 147–151.
3. Кабалина М.С. Взаимосвязь уровня притязаний и мотивации достижения у студентов вуза на этапе профессиональной подготовки // Студент года 2022: сборник статей II Международного учебно-исследовательского конкурса. Т. 2. – Петрозаводск, 2022. – С. 218–226.
4. Козелецкий Ю. Решение открытых задач. Уровень притязаний // Психологическая теория решений. – М., 1979. – С. 288–314.
5. Уланова А.О. Содержание понятия «уровень притязаний» и его структуры // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 64–3. – С. 176–179. – DOI 10.18411/lj-08-2020-115.
6. Непогодина А.В., Ярушева С.А. Уровень самооценки как фактор успеха профессиональной деятельности // Управление, экономика и общество – 2020: проблемы и пути развития: сборник статей участников Международной научно-практической конференции, Челябинск, 16 апреля 2020 г. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2020. – С. 118–120.
7. Емец Л.С. Роль самооценки в развитии личности // Наука, образование, инновации: гуманитарные, естественно-научные и технические решения современности: Материалы XXIII Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 10 февраля 2020 г. – Ростов-на-Дону: Южный университет (ИУБиП), 2020. – С. 214–217.
8. Мунь Д.С., Косолапова Л.А. Роль уровня притязаний и самооценки личности в учебной успеваемости курсантов военных вузов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11. – № 1–1. – С. 121. DOI: 10.34670/AR.2022.94.39.011
9. Великова С.А. Самооценка студентов гуманитарного института как регулятор их успеваемости // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2022. – № 2 (42). – С. 136–145.
10. Елькина И.Ю. Эмоциональный интеллект студентов-психологов и его взаимосвязь с самооценкой // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2020. – № 4. – С. 49–52.
11. Нижник А.Э., Еголаева Е.С. Динамика уровня притязаний у студентов-психологов 1–4 курса с разным уровнем самооценки // Инновационное развитие современной науки: сборник научных трудов по материалам XLIII Международной научно-практической конференции, Анапа, 10 января 2022 г. – С. 167–171.
12. Ковярова В.А., Холодковская Н.С. Исследование уровня самооценки студентов // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2021. – № 1. – С. 46–52.
13. Чалова О.А., Журбенко Н.Л., Шейпак О.А. и др. Разработка технологии индивидуальной траектории обучения иностранному языку в неязыковом вузе с учетом самооценки студента // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 3 [Электронный ресурс]. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/11PDMN322.pdf> (дата обращения: 02.03.2024). DOI: 10.15862/11PDMN322
14. Noronha L., Monteiro M., Pinto N. A study on the self-esteem and academic performance among the students. *International Journal of Health Sciences and Pharmacy (IJHSP)*. 2018. Vol. 2. No. 1.
15. Tus J. Self-concept, self-esteem, self-efficacy and academic performance of the senior high school students. *International Journal of Research Culture Society*. 2020. Vol. 4. No. 10. Pp. 45–59.

16. Gultom S., Oktaviani L. The correlation between students' self-esteem and their english proficiency test result. *Journal of English Language Teaching and Learning*. 2022. Vol. 3. No. 2. Pp. 52–57.
17. Utami B.R., Wahyudin A.Y. Does self-esteem influence student english proficiency test scores? *Journal of English Language Teaching and Learning*. 2022. Vol. 3. No. 2. Pp. 16–20.
18. Вавилкина Н.Г., Шишкина А.А. Анализ психологического состояния студентов с ОБЗ по слуху (по цветовому тесту М. Люшера и методике Т. Дембо – Рубинштейн) // Вестник ИЖГТУ имени М.Т. Калашникова. – 2018. – Т. 21. – № 4. – С. 254–258.
19. Бузина Д.О. Тест на самооценку Дембо – Рубинштейн: об авторе и истории создания методики (к 110-летию со дня рождения С.Я. Рубинштейн) // Психология – наука будущего: Материалы IX Международной конференции молодых ученых, Москва, 18–19 ноября 2021. – М.: Институт психологии РАН, 2021. – С. 51–54.
20. Европейская система уровней владения иностранным языком [Электронный ресурс]. – URL: https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php (дата обращения: 27.02.2024).

References

1. Kovalevich M.A., Leonyuk N.A. Adekvatnaya samootsenka studentov: usloviya formirovaniya [Adequate self-assessment of students: conditions of formation]. *Narodnaya asveta*, 2022. No. 12. Pp. 3–5.
2. Astakhova S.P., Tkachenko I.V. Samootsenka kak sostavlyayushchaya assertivnogo povedeniya [Self-esteem as a component of assertive behavior]. *Sotsial'no-psikhologicheskiye problemy sovremennoy sem'i: psikhologo-pedagogicheskaya podderzhka i nastavnichestvo*. 2023. Pp. 147–151.
3. Kabalina M.S. Vzaimosvyaz' urovnya prityazaniy i motivatsii dostizheniya u studentov vuza na etape professional'noy podgotovki [The relationship between the level of claims and motivation of achievement among university students at the stage of professional training]. *Student goda 2022: sbornik statey II Mezhdunarodnogo uchebno-issledovatel'skogo konkursa*. Vol. 2. Petrozavodsk, 2022. Pp. 218–226.
4. Kozeletskiy Yu. Reshenie otrkritikh zadach. Uroven' prityazaniy [Solving open problems. The level of claims]. *Psikhologicheskaya teoriya resheniy*. Moscow, 1979. Pp. 288–314. DOI 10.18411/lj-08-2020-115.
5. Ulanova A.O. Soderzhanie ponyatiya "uroven' prityazaniy" i ego strukturi [The content of the concept of «level of claims» and its structure]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2020. No. 64–3. Pp. 176–179.
6. Nepogodina A.V., Yarusheva S.A. Uroven' samoocenki kak faktor uspekha professional'noj deyatel'nosti [Self-assessment level as factor of success in professional activity]. *Upravlenie, ekonomika i obshchestvo – 2020: problemy i puti razvitiya: sbornik statey uchastnikov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Chelyabinsk, 16 aprelya 2020 g.* Chelyabinsk: Chelyabinskii gosudarstvennyi universitet, 2020. Pp. 118–120.
7. Emets L.S. Rol' samootsenki v razvitii lichnosti [Role of self-assessment in personality development]. *Nauka, obrazovaniye, innovatsii: gumanitarnyye, estestvenno-nauchnyye i tekhnicheskkiye resheniya sovremennosti: Materialy XXIII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Rostov-na-Donu, 10 fevralya 2020 g.* Rostov-on-Don: Yuzhnyy universitet (IUBiP), 2020. Pp. 214–217.
8. Mun' D.S., Kosolapova L.A. Rol' urovnya prityazanii i samootsenki lichnosti v uchebnoi uspevaemosti kursantov voennykh vuzov [The role of the level of claims and self-assessment of the person in the learning performance of cadets of military higher education institutions]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennyye issledovaniya*. 2022. Vol. 11. No. 1–1. Pp. 121–128. DOI: 10.34670/AR.2022.94.39.011
9. Velikova S.A. Samootsenka studentov gumanitarnogo instituta kak regul'yator ikh uspevaemosti [Self-assessment of students of the humanitarian institute as a regulator of their progress]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review*. 2022. No. 2 (42). Pp. 136–145.

10. *Elkina I.Yu.* Emotsional'nyy intellekt studentov-psikhologov i yego vzaimosvyaz' s samootsenkoy [Emotional intelligence of psychology students and its relationship with self-esteem]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*. 2020. No. 4. Pp. 49–52.
11. *Nizhnik A.E., Yegolayeva E.S.* Dinamika urovnya prityazaniy u studentov-psikhologov 1–4 kursa s raznym urovnem samootsenki [Dynamics of the level of claims among psychology students of the 1st-4th year with different levels of self-esteem]. *Innovatsionnoye razvitiye sovremennoy nauki: sbornik nauchnykh trudov po materialam XLIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Anapa, 10 yanvarya 2022 g.* Pp. 167–171.
12. *Kovyarova V.A., Kholodkovskaya N.S.* Issledovaniye urovnya samootsenki studentov [Research of students' self-esteem level]. *Vestnik Taganrogskego instituta imeni A.P. Chekhova*. 2021. No. 1. Pp. 46–52.
13. *Chalova O.A., Zhurbenko N.L., Sheypak O.A. et al.* Razrabotka tekhnologii individual'noy trayektorii obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze s ucheto samootsenki studenta [Developmen of individual educational path technology of foreign language teaching in non-linguistic universities using the student's self-assessment]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2022. Vol. 10. No. 3. <https://mir-nauki.com/PDF/11PDMN322.pdf> (accessed March 02, 2024). DOI: 10.15862/11PDMN322
14. *Noronha L., Monteiro M., Pinto N.* A study on the self-esteem and academic performance among the students. *International Journal of Health Sciences and Pharmacy (IJHSP)*. 2018. Vol. 2. No. 1.
15. *Tus J.* Self-concept, self-esteem, self-efficacy and academic performance of the senior high school students. *International Journal of Research Culture Society*. 2020. Vol. 4. No. 10. Pp. 45–59.
16. *Gultom S., Oktaviani L.* The correlation between students' self-esteem and their english proficiency test result. *Journal of English Language Teaching and Learning*. 2022. Vol. 3. No. 2. Pp. 52–57.
17. *Utami B.R., Wahyudin A.Y.* Does self-esteem influence student english proficiency test scores? *Journal of English Language Teaching and Learning*. 2022. Vol. 3. No. 2. Pp. 16–20.
18. *Vavilkina N.G., Shishkina A.A.* Analiz psikhologicheskogo sostoyaniya studentov s OVZ po slukhu (po tsvetovomu testu M. Lyushera i metodike T. Dembo – Rubinshteyn) [Analysis of the Psychological State of Hearing-Impaired Students (Based on the Luscher Color Test and the Dembo – Rubinstein Technique)]. *Vestnik IzhGTU imeni M.T. Kalashnikova*. 2018. Vol. 21. No. 4. Pp. 254–258.
19. *Buzina D.O.* Test na samootsenku Dembo – Rubinshteyn: ob avtore i istorii sozdaniya metodiki (k 110-letiyu so dnya rozhdeniya S.Ya. Rubinshteyn) [Dembo – Rubinstein self-esteem test: about the author and the history of the methodology (on the 110th anniversary of S.Ya. Rubinstein's birth)]. *Psikhologiya-nauka budushchego: Materialy IX Mezhdunarodnoy konferentsii molodykh uchenykh, Moskva, 18–19 Noyabrya 2021*. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2021. Pp. 51–54.
20. *Yevropeyskaya sistema urovney vladeniya inostrannym yazykom* [The European system of foreign language proficiency levels]. https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php (accessed February 27, 2024).

Информация об авторах

Ольга Анатольевна Шейпак, кандидат биологических наук, доцент кафедры «Иностранный язык для инженерных специальностей», Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет), Москва, Российская Федерация. E-mail: oasheypak@gmail.com

Елена Владимировна Судилина, старший преподаватель кафедры «Иностранный язык для инженерных специальностей», Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет), Москва, Российская Федерация. E-mail: hitechsun@yandex.ru

Information about the authors

Ol'ga A. Sheypak, Cand. Biol. Sci., Associate Professor of Foreign Language for Engineering Department, Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russian Federation. E-mail: oasheypak@gmail.com

Elena V. Sudilina, Senior Lecturer of Foreign Language for Engineering Department, Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russian Federation. E-mail: hitechsun@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВИЗИРУЮЩИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ ИНТЕРЬЕРА

© Н.С. Жданова, А.В. Екатеринушкина, Ю.С. Антоненко

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
Российская Федерация, 455000, Челябинская обл., г. Магнитогорск, пр. Ленина, 38

Поступила в редакцию 01.02.2024

Окончательный вариант 29.03.2024

■ Для цитирования: Жданова Н.С., Екатеринушкина А.В., Антоненко Ю.С. Использование активизирующих методов обучения художественному проектированию будущих дизайнеров интерьера // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т.21. № 2. С. 185-200. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.12>

Аннотация. Управление процессом обучения студентов всегда было в поле зрения и обсуждения педагогов. Сегодня уже накоплен обширный и разнообразный опыт, изложенный в ряде публикаций разных авторов. Вместе с тем тема далеко не исчерпана хотя бы потому, что содержание самой деятельности вносит свои коррективы в любые, даже универсальные методы и рекомендации. В каждой предметной области деятельности существуют свои предпочтения в использовании активизирующих методов, их комбинаций и мест приложения. Эти особенности недостаточно изучены в профессиональной подготовке будущих дизайнеров. Цель исследования – проверка влияния активизирующих методов обучения, благодаря которым студенты интенсивно осваивают процесс художественного проектирования и демонстрируют достаточно высокие его результаты. Предварительный опыт изучения темы свидетельствует, что при введении преподавателем активизирующих методов в учебный процесс студент под их воздействием успешно развивается и качественно выполняет учебные задания. Для изучения влияния активизирующих методов осуществлялась экспериментальная работа со студентами, обучающимися дизайну. Рассмотрены стадии проектирования и соответствующие методы деятельности преподавателя, которые вызывают активизацию студентов и приводят к повышению результативности выполненных проектов, а значит, и к более высокому качеству профессиональной подготовки.

Ключевые слова: активизирующие методы, познавательный интерес, обучение студентов, художественное проектирование, профессиональная подготовка.

USING ACTIVATING METHODS OF TEACHING ARTISTIC DESIGN TO FUTURE INTERIOR DESIGNERS

© *N.S. Zhdanova, A.V. Ekaterinushkina, J.S. Antonenko*

Nosov Magnitogorsk State Technical University

38, Lenin Avenue, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000, Russian Federation

Original article submitted 01.02.2024

Revision submitted 29.03.2024

■ For citation: Zhdanova N.S., Ekaterinushkina A.V., Antonenko J.S. Using activating methods of teaching artistic design to future interior designers. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2024; 21(2): :185–200. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.12>

Abstract. Management of student learning has always been in the field of view and discussion of teachers. Today, a lot of diverse experience has already been accumulated; it is presented in a number of publications by different authors. At the same time, the topic is far from being exhausted, because the content of the activity itself makes its own contribution to any methods and recommendations. Each subject area of activity has its own preferences in the use of activating methods, their combinations and places of application. These features have not been sufficiently studied in the professional training of future designers. The purpose of the study is to test the influence of activating teaching methods, thanks to which students intensively master the process of artistic design and demonstrate fairly high results. Preliminary experience in studying the topic indicates that the teacher introduces activating methods into the educational process, and the student, under their influence, successfully develops and performs educational tasks with high quality. To study the influence of activating methods, experimental work was carried out with students studying design. The stages of design and the corresponding methods of the teacher's activity are considered, which cause the activation of students and lead to an increase in the effectiveness of completed projects, and therefore to a higher quality of professional training.

Keywords: activating methods, cognitive interest, student teaching, artistic design, professional training.

Введение

Сегодня в нашем обществе и производстве гораздо чаще используется понятие «дизайн», чем «художественное проектирование», которое было официальным термином в советское время. В сугубо профессиональной среде, а главное, в методологии самого дизайна теорию продолжают называть «технической эстетикой», а практику – «художественным проектированием» [1]. Поскольку в этой статье пойдет речь об обучении практической деятельности будущих дизайнеров, авторы посчитали нужным использовать понятие «художественное проектирование».

Сегодня существует определенное противоречие между тем, что востребовано в обществе, и тем, что может обеспечить наше образование. Оно заключается в том, что обществу необходим активный профессионал-дизайнер, но это качество формируется и развивается в процессе длительного обучения, а сроки учебы ограничены, поэтому нет ничего удивительного, что в педагогической науке пока нет ясных путей достижения этого результата. Впрочем, большинство исследователей сходятся во мнении, что активная личность может быть получена только в результате активного освоения познавательной деятельности и высокой степени самостоятельности.

В отечественной педагогической теории методов и средств активизации приводится достаточно много:

- проблемные ситуации [2, 3];
- проектные технологии [4, 5, 6];
- проблемные обсуждения [7];
- самостоятельная работа [8];
- тестирование [9];
- эвристические методы [10];
- исследовательские методы [11].

В зарубежных публикациях нами было обнаружено исследование группы авторов David Palmer, Jeanette Dixon & Jennifer Archer, которые выделили следующие активные методы:

- появление неожиданной информации, особенно противоречащей уже имеющейся;
- проблемное повествование или проблемные тексты;
- живые опыты с различными материалами;
- использование информации из телепередач, не только профессиональной направленности;
- примеры из жизни и производственной деятельности;
- анализ собственной жизненной ситуации;
- анализ ситуации, рассказанной сокурсниками;
- коллективное обсуждение и др. [12].

В нашей педагогической теории и практике большое внимание уделяется двум аспектам активизирующего воздействия на обучающихся: организации самостоятельной деятельности всех уровней образования и процессу поддержания и развития познавательного интереса. Следует отметить, что эти аспекты взаимосвязаны и подчас их трудно разделить. Эффективность самостоятельной деятельности часто обеспечивается активизирующими методами, приводящими к формированию таких качеств, как саморазвитие и самообучение

личности. «Основной проблемой в организации и руководстве самообразовательной деятельностью студентов в современном вузе является рациональный отбор методов обучения, установление оптимальной взаимосвязи между ними на разных уровнях усвоения и самостоятельности» [3, с. 444].

Обзор литературы

Благодаря деятельности в области познавательного интереса советских психологов и педагогов, которые работали во второй половине XX века, сегодня накоплен и описан достаточно обширный опыт в разных учебных дисциплинах. Остановимся только на двух положениях, важных для этого исследования. Первое: познавательный интерес – это особая направленность личности на познание окружающей действительности. Это непрерывное поступательное движение, способствующее переходу к более полному и глубокому проникновению в сущность явлений.

Второе положение раскрывает связь интереса и мышления. Это глубоко исследовал А.М. Матюшкин, который установил зависимость интереса и мышления от проблемных ситуаций, предложенных для решения учащимся. Он доказал, что постепенное усложнение проблемных ситуаций сохраняет интерес и развивает мышление [2].

Более подробно рассмотрим работы тех авторов, которые более близки к нам по предметной области – дизайну. Большинство из них указывают на особенности дизайнерской работы как «деятельности с применением технологий проектного обучения, которые ориентированы на формирование навыков самостоятельного исследования, реализации проектных идей и инициатив» [5, с. 10]. Бесспорно, такую деятельность может осуществлять только активный и инициативный специалист [13].

Для нас стали интересными некоторые работы зарубежных авторов, которые предлагают также развивать устойчивый познавательный интерес студентов активизирующими методами. К первой группе можно отнести работу K.R. Scherer [14], который изучал влияние эмоций на познавательный интерес и результаты деятельности. Такую же позицию занимал Т. Hascher. Он заметил, что «ученики в процессе коллективного обсуждения проблем испытывают различные эмоции, такие как гордость, гнев, разочарование, счастье и грусть» [15, с. 18]. Они отметили, что положительные эмоции, такие как удовольствие и любопытство к новому материалу, поддерживают внимание и контролируют поток мышления. К другой группе относится коллектив педагогов, которые исследовали влияние отрицательных эмоций на познавательный процесс и доказали важность в обучении всего спектра эмоций [16].

В отдельную группу авторов можно выделить тех, которые видят путь активизации познания в максимальном приближении теории к практике, к жизненным ситуациям, близким и знакомым студентам. Среди зарубежных авторов мы выделяем исследование Р. Титлера [17, с. 38].

Важным фактором является образовательная среда. Педагог Хунмин Ма рассматривал важность влияния среды обучения на учащихся в процессе организации исследовательской работы [18]. Близкой позиции придерживается наш автор В.И. Коваленко. При рассмотрении понятия «среда» основное внимание уделялось социальным, психосоциальным и педагогическим аспектам, таким как человеческое поведение и взаимодействие, обучение и поддержка

учителя, отношения со сверстниками и релевантность содержания [19]. Некоторые методы давно используются и в обучении проектированию. Из них в нашей работе использовались проблемные ситуации, проектные технологии, анализ собственной жизненной ситуации, коллективное обсуждение.

Целью исследования стала проверка влияния активизирующих методов обучения на процесс проектирования и его результаты у будущих дизайнеров.

Материалы и методы

Эксперимент проводился в течение года, в нем участвовали студенты и несколько преподавателей, в том числе – авторы этой статьи. Участниками экспериментального исследования были студенты бакалавриата, обучающиеся по направлению подготовки 54.03.01 «Дизайн». В конечном счете в работу было включено 64 человека: 34 – в экспериментальной группе и 30 – в контрольной, в возрасте от 17 до 23 лет. Все студенты обучались на третьем курсе и имели опыт проектирования интерьеров.

В исследовании использовалась продольная схема, включающая два последовательных этапа эксперимента:

1. Корректирующий этап предусматривал выравнивание необходимых компетенций студентов обеих групп. Это позволяло объективно сравнить полученные результаты. Основные методы этого этапа: корректирующее обучение, наблюдение и сравнение.
2. Экспериментальный этап предусматривал обучение студентов обеих групп: в контрольной группе применялась традиционная методика работы преподавателя, а в экспериментальной преподаватель вводил активизирующие методы. Основные методы этого этапа – экспериментальное обучение, наблюдение, оценка и сравнение полученных данных.

На первом этапе был определен уровень знаний студентов в области проектирования посредством выполнения несложного практического задания, рассчитанного на одну пару. Выявленные недостатки восполнялись последующим обучением и индивидуальной работой со студентом.

Корректирующее обучение длилось один месяц. За это время студенты выполнили четыре экспресс-задания на разные темы, где в ускоренном темпе проходили все стадии проектирования. Концепция проекта не писалась, а проговаривалась преподавателю индивидуально в начале работы, что значительно ускоряло процесс, но не обеспечивало глубины осмысления проектной ситуации. Каждому отстающему студенту прописывалась своя вспомогательная «дорожная карта». В результате корректирующего обучения появились две группы студентов с равным уровнем компетенций, необходимых для успешного проектирования.

На втором этапе – экспериментальном – студенты обучались по одной и той же программе, выполняли одни и те же задания. Отличался только процесс проведения занятий в контрольной и экспериментальной группах.

Задание выполнялось в течение трех месяцев. Темами проектирования стали: больничная палата, комната в спортивно-оздоровительном лагере, жилая комната в студенческом общежитии. Список возможных тем предлагался студентам через интернет-сайт образовательной программы. Студент подтверждал выбор темы, а преподаватель мог увидеть дату выбора темы студентом, то есть время начала осмысления задания.

Работа студентов по проектированию интерьера разбивалась на традиционные стадии проектирования. На каждой из них в экспериментальных группах преподаватель применял активизирующие методы (табл. 1).

Таблица 1

Взаимосвязь стадий проектирования и деятельности преподавателей и студентов

№ п/п	Содержание стадии проектирования	Активизирующие методы преподавателя	Показатели активности студентов
1	Выбор темы, осмысление проектной ситуации	– опрос – организация коллективного обсуждения	Количество и качество заданных вопросов
2	Предпроектный анализ	– проведение экскурсии – привлечение сведений из повседневной жизни	Количество изученных аналогов, привлеченных примеров из жизни и практики
3	Определение принципов и средств решения задачи	– стимулирование написания первого варианта образной концепции	Количество и качество текста, отражающего образную концепцию
4	Формирование проектного образа (эскизирование)	– создание благоприятной деловой среды общения и работы	Количество вариативных решений
5	Графический поиск принципиальных решений	– анализ принципиальных решений и собеседование	Оригинальность решений и их практическая значимость
6	Проектная проработка и оформление проектной экспозиции	– анализ и оценка проектной экспозиции	Тщательность проработки, время самостоятельной работы

Выбор темы стал первым, чрезвычайно активным этапом, который более подробно описан в статье «Свобода выбора темы проекта как основа познавательной активности будущих дизайнеров» [20].

В дальнейшем в контрольной группе утверждение темы проходило в традиционной форме: собеседование с преподавателем. Для студента это всегда осмысление противоречия между тем, что есть, и тем, в чем нуждается человек. Кроме этого, студент объяснял, что его привлекло в данной теме, какие пути решения заданной проблемы он видит на данный момент.

В экспериментальной группе утверждение темы проходило путем коллективного обсуждения «несовершенства предметного мира» во всех его проявлениях с глубоким изучением эволюции каждого интерьера. Методика проведения коллективных обсуждений многократно апробировалась и совершенствовалась [21].

Наиболее ясным показателем, позволяющим отслеживать первую активность студентов, являются количество и качество задаваемых вопросов. В табл. 1 этот первый показатель соответствует первой стадии проектирования «Выбор темы и осмысление проектной ситуации», хотя следует отметить, что многие вопросы студентов были связаны и с изучением аналогов, да и на всех других стадиях они, конечно, возникали.

На второй стадии предпроектного анализа преподаватель по возможности проводил экскурсии, потому что не все студенты живут в общежитии и не всем приходилось лежать в больнице. К сожалению, в некоторых группах вся

работа этой стадии проходила в аудиториях путем обсуждения личного жизненного опыта студентов.

На третьей стадии – определение принципов и средств решения проектного задания – у любого проектировщика, в том числе студента, начинает складываться образная концепция – идеальный образ будущего изделия, новая идея [22]. Традиционно в конце выполнения проекта оформляется концепция в виде текста, который произносится на защите. Многолетний педагогический опыт подсказывал, что логическое изложение концепции должно начинаться раньше.

На четвертой стадии измеряется количество и качество выполненных эскизов проектных решений. Здесь важно было посчитать количество вариантов промежуточных решений, что является одним из показателей активности мыслительной деятельности студентов. Это оказалось наиболее трудоемкой частью исследовательской работы.

На последующих пятой и шестой стадиях большую часть времени студенты индивидуально и самостоятельно выполняли свое проектное задание. Процесс проектирования изучался методом наблюдения и бесед со студентами. На стадии «Графический поиск принципиальных решений» преподаватели в обеих группах беседовали индивидуально, часто с опорой на жизненный опыт.

На последней стадии проектирования студенты не были ограничены во времени, они могли работать в мастерских сколько угодно. Те, кто был заинтересован в достижении высоких результатов, проводили там значительно больше времени, их проекты были более тщательно проработаны. Здесь основным показателем является затраченное время на выполнение задания.

Результаты исследования

Корректирующий этап был нацелен на то, чтобы студенты улучшили свои компетенции в области проектирования. Последнее корректирующее задание было выполнено успешно, примерно на одном уровне в обеих группах и в установленные сроки, поэтому все студенты были допущены к следующему этапу исследования.

Экспериментальный этап начался со знакомства с темами проектирования. «При отборе тематики задания преподаватели руководствовались следующими соображениями:

- проектная ситуация должна быть знакома студентам;
- задания должны быть посильными для выполнения в отведенное время;
- задания должны иметь разную степень личной заинтересованности студентов» [21, с. 46].

Преподаватель в контрольной и экспериментальной группах давал одинаковые пояснения. В первой теме он сообщал, что проектируется больничная палата терапевтического отделения, где будут находиться больные средней тяжести заболевания, которые самостоятельно передвигаются по зданию больницы, посещают лечебные кабинеты, имеют общие зоны отдыха и рекреации. Вторая тема – комната спортивно-оздоровительного лагеря – предусматривала модульный подход, то есть рядом располагались такие же комнаты по размеру и конфигурации, а вот внутри они могли быть зонированы и оформлены по предпочтениям проживающих подростков. В третьей теме ограничивалась лишь площадь комнаты – не более 16 кв. м и количество проживающих в ней – два человека.

Поскольку выбор темы очень важен, то студентам обеих групп предлагали ответить на пять вопросов, которые позволяют оценить осознанность выбора:

1. Обсуждали ли вы свою тему? Если обсуждали, то с кем?
2. Меняли ли вы тематику в процессе предварительных размышлений?
3. Надо ли преобразовывать интерьеры заявленных зданий?
4. С каким интерьером вы больше всего знакомы?
5. Почему остановились на этой теме?

Ответы студентов помогали понять, почему они выбрали ту или иную тему и насколько на этот выбор повлиял их личный опыт.

Ниже приведены характерные ответы по каждому вопросу. Ответы на первый вопрос свидетельствовали, что часть студентов ни с кем ничего не обсуждали, но их было меньшинство. Большая часть обсуждала с друзьями и сокурсниками. Были и неожиданные ответы: «Да, обсуждала с подругой в студенческом общежитии. Она учится на психолога и посоветовала мне взять больничную палату, но мне это неинтересно».

Ответы на второй вопрос оказались традиционными, примерно такими, как ожидалось. Тема выбиралась с учетом того, что «лучше знаю», или «совсем не знаю, но хотел бы узнать».

Однозначными оказались ответы на третий вопрос: подавляющее большинство уверены, что все три интерьера – «болевы точки» безликости и скуки. Интересным оказалось вот такое суждение: «В интернете редко воспроизводят палаты больных, но все окружающие говорят, что они ужасные, значит – надо. Статей о лечении много, даже есть о реабилитации, но о том, что предметно-пространственная среда тоже лечит, пока ничего не нашел».

Для нас наиболее важными были ответы на четвертый вопрос:

- жил в двух общежитиях нашего университета, условия жизни примерно одинаковые и комнаты одинаковые;
- один раз ездил в спортивно-оздоровительный лагерь, понравилось;
- говорят, в раннем детстве я болел и лежал в больнице, но ничего не помню. Сейчас я здоров.

Ответы на пятый вопрос «Почему остановился на этой теме?» оказались вполне предсказуемыми. Студенты сослались опять же на интерес, а некоторые – на необходимость делать жизнь более комфортной.

Простой подсчет показал, что из 320 ответов в 52 % случаев прозвучало слово «интересно». В 15 % случаев студенты склонились к слову «надо». Это косвенно подтверждает, что в этой возрастной группе интерес – важное условие продуктивной деятельности студентов. Распределение тем показано в табл. 2.

Таблица 2

Распределение выбранных тем проектирования

Вид работы	Проектирование больничной палаты	Проектирование комнаты в спортивно- оздоровительном лагере	Проектирование жилой комнаты в студенческом общежитии
Контрольная	12	23	29
Экспериментальная	10	21	33

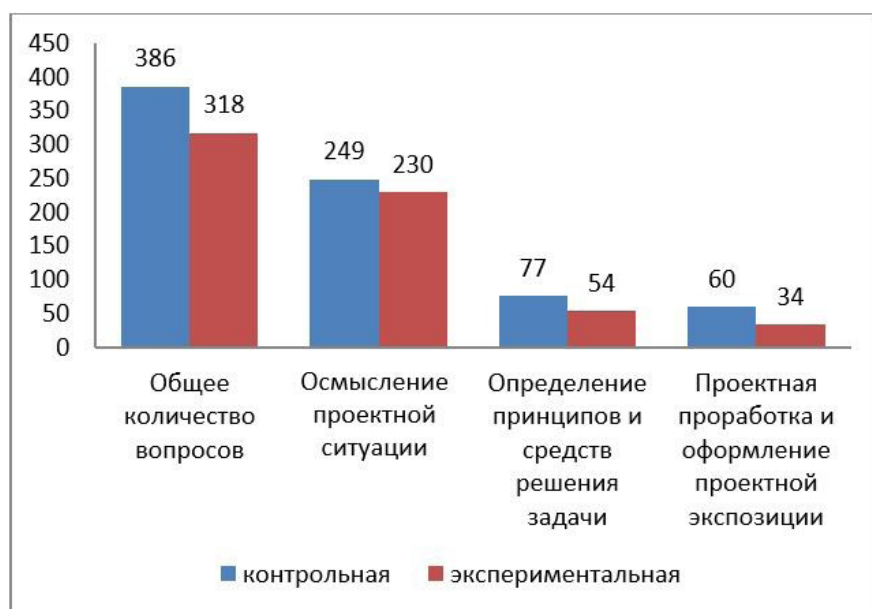
Принципиальных различий в контрольной и экспериментальной группах не наблюдалась, показатели примерно равные. На первую тему откликнулось меньше всего студентов – по-видимому, в молодом возрасте она неактуальна. Вторая тема привлекала студентов, которые хотели пофантазировать, они считали, что она предоставляет больше свободы творчеству. Третья тема была выбрана в основном студентами, которые проживают в общежитии.

В контрольной группе утверждение темы проходило в традиционной форме личного собеседования с преподавателем, где, кстати, субъективизма гораздо больше, даже если преподаватель очень доброжелательно относится к студенту. В экспериментальной группе студенты с удовольствием обсуждали свой выбор коллективно, где приводили свои аргументы. «Для меня это интересно», – звучало чаще всего. Здесь каждый участник имел право задать вопрос и получить ответ не только от преподавателя, но и от товарища или оппонента. На утверждение темы в группах было затрачено одинаковое количество времени, но в экспериментальной наблюдалась долговременная активность всех студентов, а не только при разборе личной темы. Утверждение темы через обсуждение дало толчок к переходу на следующий этап.

В процессе экспериментального обучения студентов участвовали разные преподаватели с различными личными характеристиками. Каждый немного по-своему проводил коллективное обсуждение, но неизменно все студенты в этих группах оставались довольными началом проектирования. Это свидетельствует о том, что такая форма является активной.

На этом этапе показателями активности студентов являются количество и качество вопросов, а также поведенческая реакция после получения ответов. Традиционно самое большое количество вопросов задается в начальной стадии проектирования – во время осмысления проектной ситуации. Большую часть вопросов студенты задают сами себе и самостоятельно ищут на них ответы. Это протекает в скрытой форме, как внутренний психологический процесс. Со стороны хорошо наблюдается молчаливая напряженность работы, определенная сосредоточенность, отсутствие разговоров и комментариев, шуршание карандашей и бумаги. Если же студент не находит ответов на свои внутренние вопросы, то задает их вслух. По количеству и содержанию вопросов можно судить об активности мыслительной деятельности. В контрольной группе осмысление проходило индивидуально и все вопросы адресовались преподавателю, в этом отношении их было легче подсчитать и дифференцировать. В этой группе вопросы возникали в процессе всего проектирования и носили вспомогательный, уточняющий характер.

В экспериментальной группе осмысление проектной ситуации происходило в процессе коллективного обсуждения. Наблюдение показало, что вопросов здесь было задано ненамного меньше, но они адресовались не столько к преподавателю, сколько к сокурсникам. На большинство из них ответили другие участники группы, и только в том случае, если информация была неправильной, подключался преподаватель и корректировал ее. Разные мнения только приветствовались, обсуждались все пути решения проблемной ситуации. В последующем обучении в обеих группах вопросы продолжали задаваться и фактически сопровождали весь процесс проектирования. Однако в экспериментальной группе их количество сокращалось быстрее.



Снижение количества вопросов студентов по стадиям проектирования

Снижение количества вопросов на разных этапах проектирования в контрольной и экспериментальной группах отражено в приведенной гистограмме (см. рисунок).

В экспериментальных группах вопросы были сконцентрированы в первой половине процесса проектирования, на стадии осмысления проектной ситуации. Вопросы, направленные на уточнение условий заданий, на ликвидацию недостающих знаний, были заменены на проблемные, выявляющие существенные характеристики объекта проектирования. Анализ заданных вопросов помог спланировать дальнейшую экспериментальную работу.

На второй стадии – предпроектного анализа – часть студентов побывали на экскурсиях, но не в больничных палатах. Они сходили в общежитие, хотя большинство даже городских студентов там уже были. Несколько раз выезжали в университетские дома отдыха и спорта вместе с преподавателем, который указывал, что непосредственно надо посмотреть, измерить, сфотографировать. Здесь тоже проходили обсуждения, где студенты рассказывали о своем личном опыте. По возвращении приступали к изучению аналогов – проектов, близких по тематике. Для этого студенты обращались к журналам, каталогам и информационным электронным источникам. По общему количеству источников экспериментальная и контрольная группа не отличались, однако в экспериментальной выбор был точнее, ближе к тематике.

Гораздо больше отличалась деятельность на третьей стадии проектирования. Студенты в контрольной группе начали графически определять принципы организации пространства интерьера, а в экспериментальной группе стали писать первый вариант концепции. Для ее формирования необходимо логическое и эмоциональное начало – недоразвитость одного из них пагубно влияет на весь процесс проектирования и на конечный результат.

Первичные образы – неустойчивые, мимолетные и очень обобщенные, хотя могут быть и яркими, эмоциональными. Поскольку психологи давно

установили, что первичный образ необходимо быстро зафиксировать любым способом, у дизайнера чаще всего это быстрые зарисовки – кроки. Однако студенты экспериментальной группы письменно формулировали все требования, искали источник образного решения, доказывали, что он оптимален, предлагали несколько вариантов названий. Поначалу у какой-то части студентов это вызывало отторжение: все уже было проговорено и, как им казалось, понятно, но когда они начали излагать текст, выяснилось, что есть еще «темные места». Несколько коротких строчек в конце концов обросли не только кроками и эскизами, но и более или менее связным текстом.

На четвертой стадии проектирования – в процессе эскизирования – все студенты работали в основном самостоятельно. Здесь от преподавателя требовалась наибольшая тактичность. Он вмешивался только в том случае, если по поведению студента видел, что тот «расслабился» или зашел в тупик. Для этого он привлекал одного или двух студентов, и в малой группе студенты рассказывали о себе: как проживают в общежитии, как лечились в тех или иных больницах, как отдыхали и какие разные случаи с ними происходили. Это обогащало студентов живым опытом, даже если не имело прямого отношения к их темам. Основным методом здесь является наблюдение и своевременная поддержка, словесное подстегивание «задремавших» студентов. В результате в контрольных группах в среднем было 4,6 варианта на человека. В экспериментальных группах студенты имели в среднем 5,1 решений.

На стадии графического поиска принципиальных решений в экспериментальных группах проводилось собеседование с озвучиванием предварительных оценок за все предыдущие стадии работы. Такое мероприятие позволяет поддержать интерес к работе, тем более что к исходу второго месяца работы над проектом наблюдалось заметное снижение интереса и работоспособности студентов.

На последней стадии – проектной проработки и оформления проектной экспозиции – учитывалось время, в течение которого студенты добровольно работали в учебных аудиториях. Можно сказать, что в общем экспериментальная группа потратила больше времени на выполнение практического задания, чем контрольная. Кроме того, в экспериментальной группе было выполнено больше вариантов-эскизов, а значит, студенты работали интенсивнее и с большей активностью. В это время преподаватель традиционно пытался ускорить процесс завершения работ и косвенно составить мнение о самооценке студентов: насколько объективно они оценивают свое проектное предложение, видят ли в нем недостатки и причины их возникновения.

При анализе и оценке выполненных проектов учитывалось только два критерия: оригинальность решения и практическая значимость разработанного интерьера. Оба критерия используются в профессиональной деятельности дизайнеров, но в учебном процессе они несут дополнительную нагрузку. Оригинальность решения выявляла креативность мышления и чувство стиля студента. Практическая значимость – заинтересованность студента в конструктивном преобразовании окружающего мира и реалистичность воплощения данного предложения в жизнь.

Выполненные проекты оценивались несколькими преподавателями по традиционной пятибалльной шкале. Каждый из них заполнял отдельно оценочный лист, затем выводились среднеарифметические показатели (табл. 3).

Таблица 3

Оценка проекта по критериям оригинальности и практической значимости

Группа	Тема	Оригинальность	Практическая значимость	Средняя оценка
Контрольная	Больничная палата	2,20	3,85	3,02
	Комната спортивно-оздоровительного лагеря	4,10	2,70	3,40
	Жилая комната в общежитии	3,82	4,19	4,00
Экспериментальная	Больничная палата	2,45	3,92	3,18
	Комната спортивно-оздоровительного лагеря	4,41	3,70	4,02
	Жилая комната в общежитии	4,00	4,54	4,27

Полученные результаты можно проанализировать с разных сторон. Если рассмотреть с позиции тематики, то следует отметить, что в обеих группах при проектировании больничной палаты показатели практической значимости гораздо выше показателей оригинальности. Во второй теме в обеих группах – высокая оригинальность. В третьей теме оригинальность решений контрольной и экспериментальной групп практически одинакова (3,82–4,00), в экспериментальной группе высока практическая значимость (4,54) – это самый высокий показатель. По всей видимости, здесь сказывается жизненный опыт, ведь некоторые студенты живут в общежитии и знают все проблемы не понаслышке. Если сравнивать деятельность студентов по «средней оценке», то она выше в экспериментальной группе, но, наверное, это не главное. Более значимым является тот факт, что студенты успешно проходят все этапы проектирования.

После оценивания были сделаны предварительные выводы. Отмечено, что самым сложным этапом оказалось написание первого варианта концепции проекта. С одной стороны, это было принципиальное изменение последовательности выполнения задания, с другой – действительно переход на логическое мышление там, где обычно еще опираются на эмоции и интуицию. Беседы со студентами после окончания работы подтвердили, что в обеих группах они выделяют этот этап как самый сложный, но при этом подтверждают, что такое волевое действие обеспечило более стабильную и продуктивную последующую работу. В экспериментальной группе выше активность, больше вариантов решения, выше качество самого проекта.

Обсуждение и заключение

Процесс обучения художественному проектированию будущих дизайнеров весьма противоречив и сложен. Он требует от человека как хорошо развитых логических умственных действий, так и эмоциональной окраски и проявления большой воли. Поскольку этот процесс тянется почти три месяца, то рано или поздно появляется усталость от темы, понижение интереса

и работоспособности. Своевременное введение преподавателем активизирующих методов позволяет поддержать заинтересованность, мобилизовать волевые качества студента на преодоление неудач и затруднений.

Наиболее эффективной формой такого вмешательства является коллективное обсуждение сложившейся ситуации. В этом случае выход из тупика часто подсказывает не преподаватель, а другие участники группы. Постоянное обращение к личному опыту, анализу конкретных проектных ситуаций, сопоставление известного и неизвестного – все это было источником познавательной активности. Вместе с тем следует отметить, что за рамками этого исследования осталось еще достаточно много неизученных вопросов: были ли действительно равнозначными предложенные задания; какова должна быть доля индивидуальных и коллективных обсуждений; был ли изначально оптимальным выбор активизирующих методов и каковы реальные взаимосвязи между ними. Поставленные здесь вопросы, на наш взгляд, вовсе не умаляют значения уже проведенного исследования, а лишь свидетельствуют о дальнейших перспективах работы в этом направлении.

Список литературы

1. Рунге В.Ф., Сеньковский В.В. Основы теории и методологии дизайна: учеб. пособие. – М.: МЗ ПРЕСС, 2005. – 368 с.
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – С. 208.
3. Щербакова Н.А. Активизация самостоятельной деятельности студентов в условиях использования инновационных средств в самообразовательной деятельности // Аграрная наука и образование: проблемы и перспективы: Сборник статей Национальной научно-практической конференции, Саратов, 28 марта – 1 апреля 2022 г. / Под ред. Е.Б. Дудниковой. – Саратов: ООО «Центр социальных агроинноваций СГАУ», 2022. – С. 443–449.
4. Алтайгулова Л.Д., Атанасова И.В. Проектная деятельность как средство активизации познавательной деятельности // Проектная деятельность: новый взгляд на образование: Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции, Астрахань, 24–25 апреля 2018 г. – Астрахань: Астраханский университет, 2018. – С. 15–21.
5. Белова И.Л., Быстрова Н.В., Медонова Е.В. Методы активизации художественно-проектной деятельности будущих графических дизайнеров // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75–1. – С. 10–13.
6. Жданова Н.С. Проектно-графическое моделирование в дизайне: теория и практика. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2016. – 151 с. – ISBN 978-5-9967-0817-8.
7. Мартынов В.В., Мартынова Н.В. Педагогика сотрудничества как образовательная технология в формировании творческих способностей студентов вуза в процессе реализации учебного проекта // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. – № 3А. – С. 447–456. DOI: 10.34670/AR.2020.38.52.098
8. Горшкова Е.Б. Вопросы активизации учебной деятельности обучающихся на основе формирования у них ценностного отношения к самостоятельной познавательной деятельности // Мир образования – образование в мире. – 2017. – № 1(65). – С. 250–255.
9. Лейченко Ю.Д. Тестирование как средство активизации познавательной деятельности в процессе теоретического обучения // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2012. – Т. 2. – С. 204–206.
10. Полуднякова Н.А., Вильцина С.А. Использование дидактических методов активизации познавательной деятельности в обучении школьников // Молодой ученый. – 2014. – № 4 (63). – С. 1068–1071 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/63/9761/> (дата обращения: 05.12.2023).

11. Сорокина Л.А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознание // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – С. 522–524.
12. Palmer D., Dixon J., Archer J. Using situational interest to enhance individual interest and science-related behaviours. *Research in Science Education*. 2017. No. 47. Pp. 731–753. DOI:10.1007/s11165-016-9526-x
13. Бердник Т.О. Мотивация когнитивной активности и потребности в самореализации студентов художественно-творческих направлений подготовки // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – С. 89.
14. Scherer K.R. What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*. 2005. No. 44 (4). Pp. 659–729.
15. Hascher T. Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*. 2010. No. 9 (1). Pp. 13–28.
16. Pekrun R., Gotz T., Titz W., Perry R. Academic emotions in learners' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*. 2002. No. 37 (2). Pp. 91–105.
17. Tytler R. Australian education review: Re-imaging science education. Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research, 2007.
18. Hongmin Ma. Influence of interaction of usual affective attributes and learning environments in the classroom for students' situational affective experience in teaching science: Stories of Primary pre-Service Teachers. *Research in science Education*. 2018. No. 12. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9800-1>
19. Волостникова А.Г. Познавательные интересы и их роль в формировании личности. – М., 1994. – 75 с.
20. Жданова Н.С., Екатеринушкина А.В. Свобода выбора темы проекта как основа познавательной активности будущих дизайнеров // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2021. – № 3. – С. 71–76. – DOI: 10.20339/AM.03-21.071.
21. Жданова Н.С. Коллективные обсуждения как фактор развития познавательного интереса студентов-дизайнеров // Современные тенденции изобразительного, декоративно-прикладного искусств и дизайна. – 2020. – № 2. – С. 42–49.
22. Антоненко Ю.С., Екатеринушкина А.В. Дизайн-концепция в учебной проектной деятельности // Художественное и художественно-педагогическое образование: анализ прошлого, оценка современного и вызовы будущего: Международная научно-практическая конференция, посвященная памяти ученого, педагога, художника Н.К. Шабанова, Курск, 27–28 апреля 2021 г. Вып. 1. – Курск: Курский государственный университет, 2021. – С. 373–380.

References

1. Runge V.F., Senkovsky V.V. Fundamentals of design theory and methodology: textbook. allowance. – М.: MZ PRESS, 2005. – 368 p.
2. Matyushkin A.M. Problem situations in thinking and learning. – М.: Pedagogy, 1972. – P. 208.
3. Shcherbakova N.A. Activation of independent activities of students in the conditions of using effective means in self-educational activities // Agricultural science and education: problems and prospects: Collection of articles of the National Scientific and Practical Conference, Saratov, March 28 - April 1, 2022 / Ed. E.B. Dudnikova. – Saratov: LLC "Center for Social Agroinnovations of SSAU", 2022. – P. 443–449.
4. Altaigulova L.D., Atanasova I.V. Project activity as a means of enhancing cognitive activity // Project activity: a new look at education: Collection of proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Astrakhan, April 24–25, 2018 – Astrakhan: Astrakhan University, 2018. – pp. 15–21.

5. Belova I.L., Byistrova N.V., Medonova E.V. Methods for enhancing the artistic and design activities of future graphic designers // *Problems of modern pedagogical education*. – 2022. – No. 75–1. – P. 10–13.
6. Zhdanova N.S. Design and graphic modeling in design: theory and practice. – Magnitogorsk: Magnitogorsk State Technical University named after. G.I. Nosova, 2016. – 151 p. – ISBN 978-5-9967-0817-8.
7. Martynov V.V., Martynova N.V. Pedagogy of cooperation as an educational technology in the formation of creative abilities of university students in the process of implementing an educational project // *Pedagogical Journal*. – 2020. – T. 10. – No. 3A. – pp. 447–456. DOI: 10.34670/AR.2020.38.52.098
8. Gorshkova E.B. Issues of intensifying the educational activities of students based on the formation of their value-based attitude towards independent cognitive activity // *World of Education - Education in the World*. – 2017. – No. 1(65). – pp. 250–255.
9. Leichenko Yu.D. Testing as a means of enhancing cognitive activity in the process of theoretical training // *Modern education: content, technology, quality*. – 2012. – T. 2. – P. 204–206.
10. Poludnyakova N.A., Viltina S.A. The use of didactic methods for enhancing cognitive activity in teaching schoolchildren // *Young scientist*. – 2014. – No. 4 (63). – pp. 1068–1071 [Electronic resource]. – URL: <https://moluch.ru/archive/63/9761/> (access date: 12/05/2023).
11. Sorokina L.A. Activation of cognitive activity of students as a means of forming meta-subject results when studying a natural science course // *Young scientist*. – 2013. – No. 12. – P. 522–524.
12. Palmer D., Dixon J., Archer J. Using situational interest to enhance individual interest and science-related behaviors. *Research in Science Education*. 2017. No. 47. Rr. 731–753. DOI:10.1007/s11165-016-9526-x
13. Berdnik T.O. Motivation of cognitive activity and the need for self-realization of students of artistic and creative areas of training // *Modern problems of science and education*. – 2018. – No. 3. – P. 89.
14. Scherer K.R. What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*. 2005. No. 44(4). Rr. 659–729.
15. Hascher T. Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*. 2010. No. 9(1). Rr. 13–28.
16. Pekrun R., Gotz T., Titz W., Perry R. Academic emotions in learners' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*. 2002. No. 37(2). Rr. 91–105.
17. Tytler R. Australian education review: Re-imaging science education. Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research, 2007.
18. Hongmin Ma. Influence of interaction of usual affective attributes and learning environments in the classroom for students' situational affective experience in teaching science: Stories of Primary pre-Service Teachers. *Research in science education*. 2018. No. 12. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9800-1>
19. Volostnikova A.G. Cognitive interests and their role in the formation of personality. – M., 1994. – 75 p.
20. Zhdanova N.S., Ekaterinushkina A.V. Freedom to choose a project topic as the basis for the cognitive activity of future designers // *Alma Mater (Higher School Bulletin)*. – 2021. – No. 3. – P. 71–76. – DOI: 10.20339/AM.03-21.071.
21. Zhdanova N.S. Collective discussions as a factor in the development of cognitive interest of design students // *Modern trends in fine, decorative and applied arts and design*. – 2020. – No. 2. – P. 42–49.
22. Antonenko Yu.S., Ekaterinushkina A.V. Design concept in educational project activities // *Art and art-pedagogical education: analysis of the past, assessment of the present and challenges of the future: International scientific and practical conference dedicated to the memory of the scientist, teacher, artist N.K. Shabanova, Kursk, April 27–28, 2021 Issue. 1.* – Kursk: Kursk State University, 2021. – P. 373–380.

Информация об авторах

Надежда Сергеевна Жданова, кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Дизайн», институт строительства, архитектуры и искусства, Магнитогорский государственный технический университет, Магнитогорск, Челябинская обл., Российская Федерация. E-mail: gdnacerg@mail.ru

Анна Владимировна Екатеринушкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дизайн», институт строительства, архитектуры и искусства, Магнитогорский государственный технический университет, Магнитогорск, Челябинская обл., Российская Федерация. E-mail: savsof@mail.ru

Юлия Сергеевна Антоненко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дизайн», институт строительства, архитектуры и искусства, Магнитогорский государственный технический университет, Магнитогорск, Челябинская обл., Российская Федерация. E-mail: antilopa632@mail.ru

Information about the authors

Nadezhda S. Zhdanova, Cand. Ped. Sci., Professor of Design Department of Construction, Architecture and Art Institute, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian Federation. E-mail: gdnacerg@mail.ru

Anna V. Ekaterinushkina, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Design Department of Construction, Architecture and Art Institute, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian Federation. E-mail: savsof@mail.ru

Yuliya S. Antonenko, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Design Department of Construction, Architecture and Art Institute, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian Federation. E-mail: antilopa632@mail.ru