



**САМАРСКИЙ
ПОЛИТЕХ**
Опорный университет

ВЕСТНИК

Самарского
государственного
технического
университета

Серия
«Психолого-педагогические науки»

Том 21
№ 3
2024

ISSN 1991-8569
eISSN 2712-892X

ВЕСТНИК

Самарского государственного технического университета

Серия: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2024

Том 21

№ 3

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. 13,75
Тираж 500 экз. Цена свободная

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

Редактор Г.В. Загребина
Компьютерная верстка Е.А. Образцовой

Отпечатано в типографии Самарского
государственного технического
университета. 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244. Корпус № 8
Рег. № 155/24. Заказ № 405
Подписано в печать 31.10.2024
Выход в свет 15.11.2024

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)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ 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. 3

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., Assoc. Prof. (Samara, Russia)

DEPUTY CHIEF EDITOR

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

EXECUTIVE SECRETARY OF THE EDITORIAL BOARD

P.G. Labzina, Cand. Ped. Sci., Assoc. 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 Luijngaarden, 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

Рефлексивность и способность к прогнозированию деятельности как основа формирования личности будущего профессионала	5
<i>Чеканушкина Е.Н., Гулк Е.Б.</i>	
Организация научно-исследовательской деятельности как способ развития функциональной грамотности магистрантов	20
<i>Пушкарева И.А.</i>	
Модель формирования коммуникативной компетентности звукорежиссеров	39
<i>Качалов Ю.А.</i>	
Использование платформы Moodle в образовательном процессе при освоении русского языка как иностранного	53
<i>Немич Н.Н., Хохлова А.А.</i>	
Электронный курс дисциплины как структурный элемент цифровой образовательной среды вуза	67
<i>Логинова Л.А., Ткаченко Е.В.</i>	
Важность интерязыка в обучении языкам: анализ его развития у изучающих второй язык	81
<i>Бароне С.</i>	

■ ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Историческое просвещение младших школьников: от теории к практике	98
<i>Верховых И.В., Шитякова Н.П., Забродина И.В.</i>	
Вклад оренбургских учёных-педагогов в разработку системы подготовки учащихся к осознанному выбору профессии педагога в позднесоветский период	117
<i>Алешина С.А.</i>	

■ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Иммерсивное обучение подрастающего поколения с использованием мобильной учебной лаборатории	129
<i>Аюбов Э.Н., Невелева С.В.</i>	

■ ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Применение техники взаимопроса на занятиях по иностранному языку в вузе	145
<i>Курченкова Е.А.</i>	

CONTENTS

■ THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Reflexivity and the ability to predict activities as the basis for future professional personality formation	5
<i>Chekanushkina E.N., Gulk E.B.</i>	
Organization of research activities as a way to develop undergraduates' functional literacy.....	20
<i>Pushkareva I.A.</i>	
Formation model of sound engineers' communicative competence.....	39
<i>Kachalov Yu.A.</i>	
Moodle in the educational process of learning Russian as a foreign language.....	53
<i>Nemich N.N., Khokhlova A.A.</i>	
Electronic course of a discipline as a structural element of the digital educational environment of a university.....	67
<i>Loginova L.A., Tkachenko E.V.</i>	
The importance of interlanguage in language teaching: an analysis of its development in L2 learners.....	81
<i>Barone S.</i>	

■ THEORY OF PEDAGOGY

Historical education of primary school children: from theory to practice.	98
<i>Verkhovnykh I.V., Shityakova N.P., Zabrodina I.V.</i>	
The contribution of Orenburg scholars and educators to the development of a system for preparing students for a conscious choice of teaching profession in the late Soviet period.....	117
<i>Alyoshina S.A.</i>	

■ MODERN TRENDS IN EDUCATION

Immersive learning of the young generation using a mobile learning lab.....	129
<i>Ayubov E.N., Neveleva S.V.</i>	

■ HIGHER SCHOOL EDUCATION

The use of peer questioning in foreign language classes at university.....	145
<i>Kurchenkova E.A.</i>	

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ И СПОСОБНОСТЬ К ПРОГНОЗИРОВАНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА

© *Е.Н. Чеканушкина*¹, *Е.Б. Гулк*²

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

² Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
Российская Федерация, 195251, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29

Поступила в редакцию 27.08.2024

Окончательный вариант 29.09.2024

■ Для цитирования: Чеканушкина Е.Н., Гулк Е.Б. Рефлексивность и способность к прогнозированию деятельности как основа формирования личности будущего профессионала // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024 Т. 21. № 3. С. 5–19. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.1>

Аннотация. В условиях динамичных преобразований всех сфер деятельности особое значение имеет наличие у профессионала рефлексивных, прогностических способностей при адаптации к новым вызовам времени, решении нестандартных задач и возникающих проблем, контроле собственных действий, а также готовности к объективному оцениванию результатов труда, самообразованию, профессиональному совершенствованию. Цель статьи – определить сущность и содержание рефлексивных, прогностических способностей личности, их значимость в профессиональной деятельности, а также выявить уровень развитости этих качеств у обучающихся университета по психолого-педагогическим и техническим направлениям подготовки и изложить условия их продуктивного развития. Авторами осуществлен теоретический анализ дефиниций «рефлексивность» и «прогнозирование», имеющих отражение в многочисленных психолого-педагогических исследованиях междисциплинарной направленности как отечественных, так и зарубежных ученых. Выявлена взаимосвязь рефлексивных и прогностических способностей с саморегуляцией поведения и деятельности индивида, его адаптации и профессионализации. Проведена диагностика по определению уровня рефлексивности (методика авторов А.В. Карпова, В.В. Пономаревой) и способности к прогнозированию (методика автора Л.А. Регуш) студентов начальных курсов психолого-педагогического направления подготовки Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого и технического направления Самарского государственного технического университета. Представлены результаты психодиагностики рефлексивных и прогностических способностей обучающихся, свидетельствующие о недостаточно высоком уровне предрасположенности к ретроспективной, ситуативной, перспективной рефлексии и прогнозированию. Однако реализация комплексного подхода в аудиторной и внеаудиторной подготовке, использование в учебном процессе успешно зарекомендованной совокупности интенсивных педагогических технологий (практико-ориентированные, эвристические, информационные), решение задач и тестового материала, разработанного на основе матричной модели познавательной деятельности, на промежуточном мониторинге показало позитивную динамику уровня развития рефлексивных и прогностических способностей студентов.

Ключевые слова: студенты психолого-педагогического направления подготовки, будущие технические специалисты, рефлексивность, способность к прогнозированию, педагогические условия.

REFLEXIVITY AND THE ABILITY TO PREDICT ACTIVITIES AS THE BASIS FOR FUTURE PROFESSIONAL PERSONALITY FORMATION

© E.N. Chekanushkina¹, E.B. Gulk²

¹ Samara State Technical University

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

² Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

29, Politechnicheskaya st., Saint Petersburg, 195251, Russian Federation

Original article submitted 27.08.2024

Revision submitted 29.09.2024

■ For citation: Chekanushkina E.N., Gulk E.B. Reflexivity and the ability to predict activities as the basis for future professional personality formation. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(3):5–19. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.1>

Abstract. In the context of dynamic transformations in all spheres of activity, the particular importance of professional's abilities for reflexive and prognostic activity in adapting to new challenges is obvious. Future professionals need the ability to solve non-standard tasks, cope with emerging problems, control their own actions, readiness for objective assessment of work results, self-education and professional development. The aim of the research is to define the essence and content of the reflective and prognostic abilities of an individual, their significance in professional activity, as well as to identify the level of development of these qualities among university students in psychological-pedagogical and technical fields of study, and to outline the conditions for their productive development. The authors carried out a theoretical analysis of the definitions of «reflexivity» and «forecasting», reflected in numerous psychological and pedagogical studies of interdisciplinary focus by scientists from different countries. The relationship between reflexive and prognostic abilities with self-regulation of behavior and activity of an individual, their adaptation and professionalization were revealed. Diagnostics were conducted to determine the level of reflexivity (suggested by A.V. Karpov, V.V. Ponomareva) and the prediction ability (suggested by L.A. Regush) among first-year students of the psychological and pedagogical fields of study at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University and the technical field at Samara State Technical University. The results of psychodiagnostics of reflexive and predictive abilities of students are presented and indicate an insufficient level of predisposition to retrospective, situational, prospective reflection and forecasting. However, the implementation of an integrated approach in classroom and extracurricular training, the use of intensive pedagogical technologies (practice-oriented, heuristic, informational) in the educational process, the problem solving techniques and test material developed on the basis of the matrix model of cognitive activity during intermediate monitoring showed positive dynamics in the increase of the level of development of reflexive and predictive student abilities.

Keywords: students of psychological and pedagogical training, future technical specialists, reflexivity, ability to predict, pedagogical conditions.

Введение

В условиях глобальной неопределенности в базовой модели компетентности будущего профессионала системообразующую роль начинают играть способности, обеспечивающие его адаптивность, готовность к изменению траектории профессионального развития, к самообразованию. Овладение этими способностями возможно только в условиях рефлексивной и прогнозирующей позиции личности по отношению к своей деятельности [1]. Эффективный профессионал способен давать объективную оценку продуктам своего труда, определять возникающие при изменении условий деятельности дефициты и разрабатывать стратегии их восполнения, а также прогнозировать не только свои результаты, но и направления развития профессиональной сферы в целом. Таким образом, перед системой профессионального образования ставится задача создания условий для развития рефлексивности и способности к прогнозированию у будущих конкурентоспособных специалистов. Теоретико-методологические подходы к изучению данных понятий в отечественной психологии и педагогике достаточно разработаны, созданы специальные методы для диагностики уровней их сформированности. Однако в перечень универсальных компетенций, которые должны быть сформированы в образовательном процессе вуза, эти способности включены лишь опосредованно. Рассматривая популярную в настоящее время модель soft skills 4К (коммуникация, кооперация, критическое мышление, креативность), можем констатировать, что в структуре критического мышления содержатся характеристики, связанные с рефлексивностью.

Это делает актуальными исследования, направленные на мониторинг уровня сформированности рефлексивности и способности к прогнозированию деятельности у будущих специалистов разных направлений подготовки и выявление педагогических условий, способствующих их развитию.

Обзор литературы

Теоретические подходы к изучению понятия «рефлексивность» в рамках психолого-педагогических исследований представлены в работах отечественных психологов А.В. Карпова, Д.А. Леонтьева, Г.В. Ожигановой, С.С. Кургиняна, В.В. Пономаревой, Н.В. Россохина, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, В.Д. Шадрикова и других. Важно отметить, что рефлексивность рассматривается в тесной взаимосвязи с понятием «рефлексия», которое является сложной многоаспектной категорией, предметом изучения философии, онтологии, социальных наук. Междисциплинарный характер данной дефиниции нашел отражение и в теоретико-методологических подходах к рассмотрению рефлексии в психологических исследованиях, что привело к созданию новой области – психологии рефлексии. Первенство в освоении этой отрасли принадлежит российским ученым, тогда как зарубежные исследования носят в основном прикладной характер.

При этом И.Н. Семенов отмечает «космизм» рефлексии, выход этого понятия за пределы одной научной области. Автором обоснован проектно-рефлексивный подход в инновационном образовании, который соединяет рефлексивную психологию, позволяющую изучать все аспекты учебной деятельности и субъектов образовательного процесса, и рефлексивную педагогику,

проектирующую и реализующую новые формы, рефлетехнологии обучения. Разделяя понятия «рефлексия» и «рефлексивность», И.Н. Семенов относит последнее к собственно психологическим понятиям [2].

А.В. Карпов, В.А. Лефевр, В.Д. Шадриков определяют рефлекссию как процесс осознанного познания себя, своей деятельности, себя в мире, тогда как рефлексивность – это свойство личности, отражающее способность к такому познанию. И в этом контексте могут быть выявлены определенные уровни развития рефлексивности человека. При этом ключевым остается направленность рефлексивности на саму личность. Рефлексивность – это прежде всего познание себя, осознание собственных действий, регуляция собственного поведения и его изменение в соответствии с меняющимися условиями. Таким образом, рефлексивность, как отмечает А.В. Карпов, связана с адаптивностью, но не ограничивается ею. Рефлексивность включена в когнитивную сферу личности, поскольку связана с операциями анализа и синтеза. Рефлексивные способности входят в структуру критического, проективного, творческого мышления. Однако способность к рефлексии дает возможность личности не только осознавать себя и адаптироваться к меняющимся внешним условиям, но и развиваться, усложняя свою «внутреннюю среду» [3].

Г.В. Ожиганова выделяет высшие рефлексивные способности, которые связаны с самосознанием, саморегуляцией, саморазвитием, осознанием смысла бытия, а также составляют морально-ценностный фундамент личности [4].

А.В. Карпов, Т.А. Воронова рассматривают рефлексивность как детерминанту структурной организации внутреннего мира человека. При этом установлено, что по мере увеличения уровня рефлексивности структура внутреннего мира усложняется, но при этом на высоких ступенях развития сохраняет способность к согласованности и стабильности. Наибольшая нестабильность личностных структур, интенсивность переживания познавательных состояний, по мнению А.О. Прохорова, А.В. Черновой [5], наблюдаются при среднем уровне развития рефлексивности. Индивиды же с высоким уровнем рефлексивности стремятся к личностному росту, обогащению своего внутреннего мира, поиску стимулов к самопроявлению. Таким образом, рефлексивность является основой не просто когнитивных, а метакогнитивных процессов личности (метапамять, метамышление) [6; 7].

Рефлексивность также рассматривается как детерминанта деятельности (Т.А. Воронова, А.В. Карпов, Д.А. Леонтьев, В.В. Пономарева, В.Д. Шадриков и др.), которая обеспечивает контроль внешней активности человека, осознанность регуляции и организации. В.Д. Шадриков отмечает, что рефлексивность растворена во всех компонентах деятельности, способствует их формированию и обеспечивает целостность, последовательность, целенаправленность и в конечном счете – результативность действий личности. При этом «рефлексия как один из теоретических конструктов концепции системогенеза деятельности определяется как процесс осознания индивидом средств и способов собственной деятельности, причин и следствий достигнутых в ней успехов и неудач» [8].

Ряд исследований показал, что сформированная в процессе профессиональной подготовки рефлексивность обуславливает снижение уровня профессионального выгорания (Е.Я. Матюшкина, А.А. Кантемирова), оказывает

позитивное влияние на эмоциональное благополучие профессионала (L. Meier, E. Cho, S. Dumani), самоорганизацию личности (Т.Э. Сизинова) [9–11] и на всю дальнейшую профессионализацию субъекта.

В рамках компетентностного подхода, который положен в основу профессиональной подготовки современного специалиста в отечественной системе высшего образования, рефлексивность включается в структуру аутопсихологической компетентности (А.А. Дергач, В.В. Карпов, Л.А. Степнова, Н.В. Кузьмина, В.В. Пантелеева (Пономарева), И.В. Голубева и др.). Аутопсихологическая компетентность определяется авторами как совокупность способностей специалиста к самопознанию и рефлексии, что способствует объективной самооценке, самоконтролю и, следовательно, регуляции своей профессиональной деятельности. Аутопсихологическая компетентность связана с рефлексией ограничений собственной компетентности, с объективной оценкой уровня своей деятельности.

В.В. Пантелеева (Пономарева), И.В. Голубева выделяют в структуре аутопсихологической компетенции когнитивно-рефлексивный, проективный, коммуникативный, конструктивный, организаторский и прогностический компоненты. При этом анализ взаимосвязи составляющих аутопсихологической компетентности с показателями эффективности деятельности выявил наибольшую значимость рефлексивного компонента для успешной адаптации и профессионализации молодых специалистов. Следует отметить важность прогностического компонента. Умение прогнозировать изменения в профессиональной деятельности, заблаговременно определять возможные риски и предотвращать их способствует повышению эффективности профессионала. При этом специалисты с высоким уровнем рефлексивности считают себя способными управлять профессиональной ситуацией и принимать самостоятельные решения, что, в свою очередь, приводит к более позитивному восприятию собственной жизнедеятельности. Также они предрасположены к планированию достижения поставленных целей, что способствует их профессиональному развитию. Авторы отмечают важность создания условий для реализации потребности специалиста в рефлексии своей деятельности. Именно рефлексивный компонент, по их мнению, выступает «существенным психолого-акмеологическим механизмом обеспечения эффективной адаптации молодого специалиста» и связан с показателями успешности деятельности и удовлетворенности ею [12].

Для проведения эмпирических исследований рефлексивности А.В. Карповым, Д.А. Леонтьевым, В.В. Пономаревой, В.Д. Шадриковым был предложен дифференциальный подход, позволяющий выделить уровни, виды и типы рефлексивности.

А.В. Карпов и В.В. Пономарева для диагностики уровня развития рефлексивности ввели общий показатель, разделив его на три уровня (высокий, средний, низкий), а также выделили четыре вида рефлексивности: ретроспективную, ситуативную, перспективную и социальную. Первые три вида связаны с осознанием личностью своей деятельности во временной перспективе. Социальная рефлексивность – способность индивида заглянуть во внутренний мир другого человека и понять, как он им воспринимается [13].

На дифференциальном подходе основан тест рефлексии, разработанный Д.А. Леонтьевым, Е.М. Лаптевой, Е.Н. Осиным, А.Ж. Салиховой. Проводя типологизацию по направленности сознания на себя и на внешний мир, авторы

обозначают следующие типы рефлексии: арефлексия (отсутствие самоконтроля, сосредоточенность лишь на внешнем объекте), интроспекция (погруженность в себя), квазирефлексия (отрыв от реальности, сосредоточенность на неактуальной жизненной ситуации, объекте), системная рефлексия (продуктивный тип рефлексии, позволяющий взглянуть и на себя, и на ситуации внешнего мира со стороны) [14].

В.Д. Шадриковым и С.С. Кургияном в основу диагностики рефлексивности была положена концепция системогенеза деятельности. Это позволяет изучать данный феномен на основании сформированности компонентов психологической функциональной системы деятельности. Результаты такого мониторинга задают вектор для дальнейшего развития, с одной стороны, эффективности различных компонентов деятельности, а с другой стороны, способности к их рефлексии, что может позволить вести целенаправленную работу по выявлению причин неэффективности различных видов деятельности (например, учебно-профессиональной при подготовке будущего специалиста) и созданию условий для успешного овладения всеми компонентами деятельности [8].

Отечественными и зарубежными исследователями активно изучаются условия формирования рефлексивности в студенческом возрасте, который рассматривается как значимый для этого период. При этом исследования показывают, что рефлексивность не только обеспечивает успешность дальнейшей профессиональной деятельности, но и связана с эффективностью учебно-профессиональной деятельности на этапе овладения профессией. М. Ryan рассматривает высокий уровень развития рефлексивности как основу для непрерывного образования на протяжении всей жизни [15]. В исследовании Т.С. Тихомировой и Н.В. Кочеткова показана взаимосвязь мотивации к овладению профессией и уровнем рефлексивности студентов бакалавриата [16]. Н. Goldblatt, T. Band-Winterstein отмечают важность рефлексивной позиции студентов для овладения исследовательской деятельностью [17]. S. Pedersen, M. Jolie, исследуя практики оценивая студенческих проектов, показывают необходимость создания пространства для творчества и рефлексии студентов, что способствует более успешному осуществлению проектной деятельности [18].

Технологии развития рефлексивности будущих профессионалов представлены в работах И.Н. Степанова, Д.С. Абдураимовой, В.Г. Богина, С.А. Михеева, В.А. Мазилова, Ю.Н. Слепко, О.П. Чозгияна и других [2; 19–23].

Так, И.Н. Степанов отмечает широкий спектр возможных рефлетехнологий, которые могут сочетаться с учебной, игровой, творческой деятельностью обучающихся и моделироваться студентами исходя из различных аспектов учебной ситуации. Определяющим является сочетание рефлексихологии, то есть рефлексии преподавателями условий и субъектов учебной деятельности, и рефлепедagogики, то есть выстраивания образовательного процесса на основании результатов проведенного мониторинга. Д.С. Абдураимова показывает приоритетность включенности студентов в рефлексию не только своей деятельности, но и работы преподавателя, а также в целом учебной ситуации на занятии, каждого этапа практической деятельности. При этом вхождение в рефлексирующую позицию начинается с рефлексии эмоционального состояния участников образовательного

процесса, а завершается итоговой рефлексией. Автор также раскрывает потенциал рефлексии ситуации выбора, с которой обучающиеся сталкиваются в образовательном процессе. С.А. Михеев изучает возможности офлайн- и онлайн-дискуссий для развития рефлексивности будущих инженеров. В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко указывают на возможности и риски широкой практической подготовки студентов для развития рефлексивности с учетом парциального характера этого развития на примере исследования изменения уровня рефлексивности будущих педагогов в процессе обучения. О.П. Чозгиян доказывает важность рефлексизирующих вопросов для развития рефлексивности студентов.

Наряду с рефлексивностью, как уже было отмечено выше, важную роль в становлении профессионала играют прогностические способности деятельности. Их исследованию посвящены работы А.Г. Асмолова, Б.Ф. Ломова, А.К. Осницкой, Е.Н. Суркова, Л.А. Регуш и других.

Л.А. Регуш рассматривает прогностические способности в контексте познавательной деятельности, ориентированной на получение прогноза (знания) о будущем. Прогнозирование включено в любую деятельность, но и само является деятельностью. Автор выделяет познавательный уровень прогностических способностей, который включает в себя сенсорно-перцептивный, представленческий, речемыслительный этапы и личностный, являющийся центром предложенной структуры прогностических способностей, связанный с такими качествами мышления, как аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность. Данные характеристики, определяемые на основе решения прогностических задач, были положены Л.А. Регуш в основу диагностики уровня сформированности прогностических способностей [24; 25].

В ряде психологических исследований показана взаимосвязь прогностических способностей с эффективностью управленческой деятельности и с коммуникативными, социальными компетенциями (Л.Н. Степанова [26]), с саморегуляцией поведения (М.С. Ионова, Н.В. Резепова [27]).

Таким образом, рефлексивные и прогностические способности могут рассматриваться как основа формирования личности будущего профессионала. Они взаимосвязаны с продуктивностью мышления и деятельности, в том числе учебно-профессиональной и профессиональной. При этом совершенствование этих способностей влечет за собой развитие личности в целом, ее ценностно-смысловой сферы, метакогнитивных процессов, способствует регуляции поведения, что ставит перед системой профессиональной подготовки задачу организации специальных педагогических условий для развития рефлексивности и прогностических способностей будущих профессионалов. В.Г. Богин отмечает важность создания условий для вхождения обучающегося в рефлексивную позицию в процессе обучения [20]. В этой позиции субъект выходит из осуществляемой деятельности и начинает анализировать свои действия, выявляя возможные дефициты, выстраивая траектории дальнейшего развития. Эта фиксация «точки роста» и становится началом осознанной познавательной деятельности и профессионального становления.

Однако несмотря на обоснованность теоретических, методических подходов и широту педагогического опыта по развитию рефлексивных и прогностических

способностей, на наш взгляд, недостаточно изучены специфические особенности их проявления у студентов разных направлений подготовки. Большая часть исследований рефлексивности обучающихся посвящена ее изучению у будущих специалистов психолого-педагогических и сопровождающих профессий, тогда как мониторинг рефлексивных и прогностических способностей студентов инженерных специальностей и сравнение их с результатами гуманитариев может представлять научный интерес. Кроме того, технологии развития рефлексивности и прогностических способностей используются, как правило, вне взаимосвязи друг с другом, тогда как взаимосвязь рефлексивного и прогностического компонентов как системообразующих в профессиональной компетентности будущего профессионала обладает несомненным потенциалом для их развития.

Материалы и методы

В трудовой деятельности будущих специалистов психолого-педагогического и технического направлений подготовки способность к рефлексии и прогнозированию как собственных действий, так и деятельности субъектов взаимодействия в разных условиях является одним из значимых компонентов профессиональной компетентности и успешности.

Проведенное исследование было направлено на изучение уровня сформированности рефлексивности, способности к прогнозированию студентов технических и гуманитарных направлений подготовки, а также разработку рекомендаций по созданию педагогических условий для их формирования в образовательном процессе вуза.

Методы исследования включали теоретические (анализ психолого-педагогической литературы), эмпирические (тестирование, опрос), методы анализа полученных данных (методы описательной статистики, матстатистические методы).

Методики исследования:

1. Методика определения уровня рефлексивности (авторы А.В. Карпов, В.В. Пономарева), позволяющая диагностировать собственную деятельность обучающихся и осуществлять анализ внутреннего мира другого индивида в зависимости от реализуемых функций и периода времени (ситуативная, ретроспективная, перспективная, социальная).

2. Методика «Способность к прогнозированию» (автор Л.А. Регуш), ориентированная на определение уровня способности индивида к решению прогностических задач, процессов, явлений.

Результаты исследования

Рассмотрим результаты исследования по методике определения уровня рефлексивности личности авторов А.В. Карпова, В.В. Пономаревой.

В исследовании приняли участие 171 студент психолого-педагогического направления подготовки Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ Петра Великого) и 249 обучающихся института нефтегазовых технологий Самарского государственного технического университета (СамГТУ) 1–2-х курсов.

Результаты данных диагностики общего уровня рефлексивности обучающихся представлены в таблице.

Средние значения по методике диагностики рефлексивности А.В. Карпова по шкалам

Шкала	СПБПУ Петра Великого	СамГТУ
Уровень рефлексивности	128,51	130,14
Ретроспективная	39,11	40,07
Ситуативная	37,69	39,81
Перспективная	38,53	39,89
Социальная	36,67	35,96

Выявлено, что среди обучающихся по психолого-педагогическим направлениям подготовки 15,56 % обладают высоким уровнем рефлексивности, а по техническим направлениям – лишь на 0,7 % больше. У студентов СПБПУ Петра Великого, как и СамГТУ, преобладают средний и низкий уровни рефлексивности, что указывает на их неспособность к детализации личных планов, к анализу собственных поступков и ошибок. У них возникают трудности с пониманием ответной реакции других людей и предсказыванием их поведения.

Если оценивать соотношение видов рефлексивности, которые предпочтительны для респондентов, то можно видеть, что ретроспективная, социальная и перспективная рефлексивности представлены примерно поровну. У студентов СПБПУ Петра Великого, как и СамГТУ, преобладает ретроспективная рефлексивность, то есть ориентация на анализ уже прошедшей деятельности. У 26,67 % респондентов психолого-педагогических направлений подготовки преобладает социальная рефлексивность, что указывает на их склонность рефлексировать поступки, действия и эмоции – как свои, так и других людей. Данный показатель у будущих технических специалистов незначительно меньше. Менее трети всех обследуемых предпочитают в своей деятельности строить планы и прогнозировать будущие события, выбирая перспективную рефлексивность. Менее всего у студентов выражен ситуативный вид, что означает, что большинство не анализируют ситуацию в моменте, то есть происходящее здесь и сейчас.

Таким образом, сравнительный анализ по выявлению уровня способностей к рефлексивным действиям у обучающихся вузов показал, что имеется незначительное увеличение у студентов технического университета предрасположенности к ретроспективной, ситуативной и перспективной рефлексии по сравнению с гуманитариями. Однако социальная рефлексия более развита у студентов СПБПУ Петра Великого.

Далее рассмотрим результаты исследования по методике «Способность к прогнозированию» автора Л.А. Регуш, направленной на выявление уровня прогностических способностей обучающихся.

Первичные показатели психодиагностики уровня прогнозирования продемонстрировали, что более 75 % обучающихся вузов имеют средний показатель прогностических способностей. Обратим внимание на отсутствие у студентов низкого уровня данных качеств, что позволяет предполагать наличие у них умений, обусловленных психологическими особенностями личности,

адаптироваться к действительности, решать задачи, значимые в будущем, планировать деятельность, продумывать достижение поставленных целей.

Развитие рефлексивных и прогностических способностей возможно при реализации в учебном процессе интенсивных образовательных технологий и использовании познавательно-деятельностной матрицы (автор д.п.н., профессор Е.Н. Рябинова).

Интенсивные образовательные технологии представляют собой определенную совокупность современных технологий, при использовании которых осуществляется осознанное изучение субъектами образовательной деятельности учебного материала по дисциплине (в соответствии с запланированным объемом часов), что способствует качественному формированию профессиональных навыков и умений, а следовательно, продуктивному достижению планируемого результата подготовки. Теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы, лучших практик ведущих высших школ, педагогического опыта позволил определить группы наиболее эффективных интенсивных образовательных технологий: практико-ориентированные (модульное обучение, технология конкретных ситуаций (case-study), проектное обучение), эвристические (метод прямой мозговой атаки, метод «контрольных вопросов», метод морфологического анализа и синтеза, синектика), информационные (облачные, мультимедийные, телекоммуникационные технологии), сочетание которых ориентировано на продуктивное развитие рефлексивных и прогностических способностей обучающихся высшей школы. Вышеуказанные технологии используются в аудитории в соответствии с целевой направленностью содержания дисциплин, различных видов практик, а также во внеаудиторной деятельности будущих специалистов.

Опыт практической педагогической деятельности свидетельствует об эффективности применения при обучении дисциплинам учебного плана подготовки познавательно-деятельностной матрицы, состоящей из последовательных уровней: уровней познавательного процесса (отражение, осмысление, алгоритмирование, контролирование) и уровней деятельностного процесса (репродуктивный (узнавание, воспроизведение) и продуктивный (применение, творчество)).

Каждому из них свойственны идентичные элементы психических процессов, что позволяют представить усвоение учебной информации как движение по элементам матрицы. На основе матричной модели познавательной деятельности разработаны задачи и тестовый материал четырех уровней сложности, начиная от репродуктивного и завершая творческим видом деятельности. Поэтапное решение таких задач и заданий в тестовой форме обеспечивает рефлексивный подход, способствует развитию у обучающихся умений анализировать, прогнозировать свою познавательную активность, образовательную траекторию, профессиональные действия.

Таким образом, именно вышеизложенный подход, реализуемый в образовательном процессе, обеспечивает высокий уровень усвоения студентами учебной информации, что способствует развитию аналитического мышления, осознанному мыслительному поиску, выстраиванию причинно-следственных связей, оцениванию эффективности собственной деятельности с целью ее совершенствования.

Обсуждение и заключение

Анализ моделей эффективного специалиста показал существенную значимость наличия у профессионала рефлексивных и прогностических умений, необходимых при выполнении трудовых функций.

Психодиагностическое исследование подтвердило, что целесообразно активизировать у студентов устойчивую познавательную активность и развивать у них потребность в осознанном овладении учебным материалом, критическом осмыслении собственной деятельности, принятии обдуманных решений, креативности, влияющих на профессиональную успешность. Сформированные рефлексивные и прогностические умения влияют на поведенческий и деятельностный компонент профессиональной компетентности специалиста.

Продуктивность развития способностей обучающихся к осуществлению рефлексивных действий и прогнозированию обусловлена реализацией взаимодополняющих подходов, применением в учебном процессе совокупности интенсивных педагогических технологий, организацией аудиторной и внеаудиторной работы с использованием комплекса разноуровневых по сложности задач и тестов, разработанных на основе матричной модели познавательной деятельности.

Список литературы

1. Карпов А.В. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта // Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта: колл. моногр. / Под ред. В.В. Знакова и др. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. – С. 96–107.
2. Семенов И.Н. Современные исследования психологии рефлексии: от истории и методологии через экспериментатику к практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 2. – С. 3–6.
3. Карпов А.В., Субботина Л.Ю., Маркова Е.В. Методика диагностики уровня квалификации педагогических кадров: учеб.-метод. материалы по подготовке управленческого персонала к использованию методики определения уровня квалификации педагогических кадров. Под ред. В.Д. Шадрикова, А.В. Карпова, И.В. Кузнецовой. – М., 2010. – 131 с.
4. Ожиганова Г.В. Рефлексия, рефлексивность и высшие рефлексивные способности: подходы к исследованию // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 4. – С. 56–60.
5. Карпов А.В., Воронова Т.А. Рефлексивность как детерминанта структурной организации внутреннего мира человека // ИСОМ. – 2018. – № 3–2. – С. 104–110.
6. Прохоров А.О., Чернов А.В. Динамика познавательных состояний студентов с разным уровнем и направленностью рефлексии // Сибирский психологический журнал. – 2019. – № 74. – С. 110–125.
7. Карпов А.В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности. – М.: Изд. дом РАО, 2012. – 494 с.
8. Шадриков В.Д., Кургиян С.С. Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности // Экспериментальная психология. – 2015. – Т. 8. – № 1. – С. 106–126.
9. Матюшкина Е.Я., Кантемирова А.А. Профессиональное выгорание и рефлексия специалистов помогающих профессий // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27. – № 2. – С. 50–68.
10. Meier L., Cho E., Dumani S. The effect of positive work reflection during leisure time on affective well-being: Results from three diary studies. *Journal of Organizational Behavior*. 2016. Vol. 37 (2). Pp. 255–278.

11. Сизикова Т.Э. Влияние полимодальности рефлексии на самоорганизацию личности // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9. – № 1. – С. 57–75.
12. Пантелеева В.В., Голубева И.В. Структурный анализ компонентов аутопсихологической компетентности в деятельности педагогов [Электронный ресурс]. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15314.htm> (дата обращения: 10.07.2024).
13. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // *Психологический журнал*. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
14. Леонтьев Д.А., Лантева Е.М., Осин Е.Н., Салихова А.Ж. Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности // *Материалы VII Международного симпозиума «Рефлексивные процессы и управление»* (г. Москва, 15–16 октября 2009 г.) / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Когито-Центр, 2009. – С. 145–150.
15. Ryan M. Introduction: Reflective and reflexive approaches in higher education: A warrant for lifelong learning? In *Teaching Reflective Learning in Higher Education*. Springer: Cham, Switzerland, 2015. Pp. 3–14.
16. Тихомирова Т.С., Кочетков Н.В. Взаимосвязь мотивации к обучению и рефлексии студентов бакалавриата очной формы обучения // *Психологическая наука и образование*. – 2018. – № 6. – С. 97–106.
17. Goldblatt H., Band-Winterstein T. From understanding to insight: Using reflexivity to promote students' learning of qualitative research. *Reflective Practice*. 2016. Vol. 17. No. 2. Pp. 100–113.
18. Pedersen S., Jolie M. Implications of assessing student-driven projects: A case study of possible challenges and an argument for reflexivity. *Education Sciences*. 2020. Vol. 10. No. 1. P. 19.
19. Abduraimova D.S. Types of reflexive learning technologies in the pedagogical education system. *Open Access Repository*. 2023. Vol. 4. No. 03. Pp. 31–40.
20. Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности. – М., 2011. – 46 с.
21. Михеев С.А. Комбинированная online-дискуссия как инструмент формирования рефлексии будущих инженеров в условиях цифровизации образования // *Высшее образование в России*. – 2024. – Т. 33. – № 3. – С. 106–127.
22. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Сравнительный анализ психологического содержания и развития рефлексивных способностей студентов педагогического колледжа и педагогического вуза // *Science for education today*. – 2020. – Т. 10. – № 4. – С. 91–108.
23. Чозгиян О.П. Развитие рефлексивных способностей студентов как условие формирования готовности к профессиональной деятельности // *Проблемы и перспективы осуществления междисциплинарных исследований*. – 2023. – С. 105–109.
24. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
25. Регуш Л.А. Методика изучения способности к речемыслительному прогнозированию // *Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал*. – 2022. – Т. 2 (Методическое приложение). MET 101. ISSN 1997-8588. [Электронный ресурс]. – URL: <http://met.emissia.org/offline/2022/met101.htm> (дата обращения: 11.07.2024).
26. Степанова Л.Н. Реализация прогностических способностей личности в менеджменте и управлении // *Педагогическое образование в России*. – 2017. – № 11. – С. 109–116.
27. Ионова М.С., Резепова Н.В. Взаимосвязь саморегуляции поведения и способности к прогнозированию у студентов // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2022. – Т. 10. – № 6 [Электронный ресурс]. – URL: <https://mir-nauki.com/> (дата обращения: 11.07.2024).

References

1. Karpov A.V. Refleksiya v strukture metakognitivnoy organizatsii sub»yekta [Reflection in the structure of the metacognitive organization of the subject]. *Refleksiya v strukture metakognitivnoy organizatsii sub»yekta: koll. monogr. Pod red V.V. Znakova i dr.* Krasnodar: Kubanskiy gos. un-t, 2010. Pp. 96–107.
2. Semenov I.N. Sovremennyye issledovaniya psikhologii refleksii: ot istorii i metodologii cherez eksperimentatiku k praktike [Modern studies of the psychology of reflection: from history and methodology through experimentation to practice]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*. 2013. Vol. 10. No. 2. Pp. 3–6.
3. Karpov A.V., Subbotina L.Yu., Markova Ye.V. Metodika diagnostiki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov: Ucheb.-metod. materialy po podgotovke upravlencheskogo personala k ispol'zovaniyu metodiki opredeleniya urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov. Pod red. V.D. Shadrikova, A.V. Karpova, I.V. Kuznetsovoy [Methodology for diagnosing the qualification level of teaching staff]. Moscow, 2010. 131 p.
4. Ozhiganova G.V. Refleksiya, refleksivnost' i vysshiye refleksivnyye sposobnosti: podkhody k issledovaniyu [Reflection, reflexivity and higher reflexive abilities: approaches to research]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*. 2018. No. 4. Pp. 56–60.
5. Karpov A.V., Voronova T.A. Refleksivnost' kak determinanta strukturnoy organizatsii vnutrennego mira cheloveka [Reflexivity as a determinant of the structural organization of the inner world of a person]. *ISOM*. 2018. No. 3–2. Pp. 104–110.
6. Prokhorov A.O., Chernov A.V. Dinamika poznavatel'nykh sostoyaniy studentov s raznym urovnem i napravlennost'yu refleksii [Dynamics of cognitive states of students with different levels and directions of reflection]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal*. 2019. No. 74. Pp. 110–125.
7. Karpov A.V. Refleksivnaya determinatsiya deyatelnosti i lichnosti [Reflexive determination of activity and personality]. Moscow: Izd. Dom RAO, 2012. 494 p.
8. Shadrikov V.D., Kurginyan S.S. Issledovaniye refleksii deyatelnosti i yeye diagnostika cherez otsenku konstruktov psikhologicheskoy funktsional'noy sistemy deyatelnosti [Study of reflection of activity and its diagnostics through assessment of constructs of psychological functional system of activity]. *Eksperimental'naya psikhologiya*. 2015. Vol. 8. No. 1. Pp. 106–126.
9. Matyushkina E.Ya., Kantemirova A.A. Professional'noye vygoraniye i refleksiya spetsialistov pomagayushchikh professiy [Professional burnout and reflection of specialists in helping professions]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. 2019. Vol. 27. No. 2. Pp. 50–68.
10. Meier L., Cho E., Dumani S. The effect of positive work reflection during leisure time on affective well-being: Results from three diary studies. *Journal of Organizational Behavior*. 2016. Vol. 37 (2). Pp. 255–278.
11. Sizikova T.E. Vliyaniye polimodal'nosti refleksii na samoorganizatsiyu lichnosti [The influence of polymodality of reflection on self-organization of personality]. *Science for Education Today*. 2019. Vol. 9. No. 1. Pp. 57–75.
12. Panteleyeva V.V., Golubeva I.V. Strukturnyy analiz komponentov autopsikhologicheskoy kompetentnosti v deyatelnosti pedagogov [Structural analysis of the components of autopsychological competence in the activities of teachers]. <http://e-koncept.ru/2015/15314.htm> (accessed July 10, 2024).
13. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoye svoystvo i metodika yeye diagnostiki [Reflexivity as a mental property and the methodology of its diagnostics]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 2003. Vol. 24. No. 5. Pp. 45–57.

14. Leont'yev D.A., Lapteva Ye.M., Osin Ye.N., Salikhova A.Zh. Razrabotka metodiki differentsial'noy diagnostiki refleksivnosti [Development of a Methodology for Differential Diagnostics of Reflexivity]. *Materialy VII Mezhdunarodnogo simpoziuma «Refleksivnyye protsessy i upravleniye»* (g. Moskva, 15–16 oktyabrya 2009 g.) / Pod red. V.Ye. Lepsogo. [Proceedings of the VII International Symposium «Reflexive Processes and Management» (Moscow, October 15–16, 2009) / Ed. by V.E. Lepsky]. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., 2009. Pp. 145–150.
15. Ryan M. Introduction: Reflective and reflexive approaches in higher education: A warrant for lifelong learning? In *Teaching Reflective Learning in Higher Education*. Springer: Cham, Switzerland, 2015. Pp. 3–14.
16. Tikhomirova T.S., Kochetkov N.V. Vzaimosvyaz' motivatsii k obucheniyu i refleksii studentov bakalavriata ochnoy formy obucheniya [The Relationship between Motivation for Learning and Reflection of Full-Time Bachelor's Students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. 2018. No. 6. Pp. 97–106.
17. Goldblatt H., Band-Winterstein T. From understanding to insight: Using reflexivity to promote students' learning of qualitative research. *Reflective Practice*. 2016. Vol. 17. No. 2. Pp. 100–113.
18. Pedersen S., Jolie M. Implications of assessing student-driven projects: A case study of possible challenges and an argument for reflexivity. *Education Sciences*. 2020. Vol. 10. No. 1. P. 19.
19. Abduraimova D.S. Types of reflexive learning technologies in the pedagogical education system. *Open Access Repository*. 2023. Vol. 4. No. 03. Pp. 31–40.
20. Bogin V.G. Obucheniye refleksii kak sposob formirovaniya tvorcheskoy lichnosti [Teaching reflection as a way of forming a creative personality]. Moscow, 2011. 46 p.
21. Mikheyev S.A. Kombinirovannaya online-diskussiya kak instrument formirovaniya refleksii budushchikh inzhenerov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [Combined online discussion as a tool for forming reflection of future engineers in the context of digitalization of education]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. 2024. Vol. 33. No. 3. Pp. 106–127.
22. Mazilov V.A., Slepko Yu.N. Sravnitel'nyy analiz psikhologicheskogo soderzhaniya i razvitiya refleksivnykh sposobnostey studentov pedagogicheskogo kolledzha i pedagogicheskogo vuza [Comparative analysis of psychological content and development of reflective abilities of students of pedagogical college and pedagogical university]. *Science for education today*. 2020. Vol. 10. No. 4. Pp. 91–108.
23. Chozgiyan O.P. Razvitiye refleksivnykh sposobnostey studentov kak usloviye formirovaniya gotovnosti k professional'noy deyatel'nosti [Development of reflective abilities of students as a condition for forming readiness for professional activity]. *Problemy i perspektivy osushchestvleniya mezhdistitsiplinarnykh issledovaniy*. 2023. Pp. 105–109.
24. Regush L.A. Psikhologiya prognozirovaniya: uspekhi v poznanii budushchego [Psychology of forecasting: advances in understanding the future]. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2003. 352 p.
25. Regush L.A. Metodika izucheniya sposobnosti k rechemyslitel'nomu prognozirovaniyu [Methodology for studying the ability to verbal and mental forecasting]. *Pis'ma v Emissiya. Offlayn (The Emissia. Offline Letters): elektronnyy nauchnyy zhurnal*. 2022. Vol. 2 (Metodicheskoye prilozheniye). MET 101. ISSN 1997-8588. <http://met.emissia.org/offline/2022/met101.htm> (accessed July 11, 2024).
26. Stepanova L.N. Realizatsiya prognosticheskikh sposobnostey lichnosti v menedzhmente i upravlenii [Implementation of predictive abilities of the individual in management and administration]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*. 2017. No. 11. Pp. 109–116.
27. Ionova M.S., Rezepova N.V. Vzaimosvyaz' samoregulyatsii povedeniya i sposobnosti k prognozirovaniyu u studentov [The relationship between self-regulation of behavior and the ability to predict in students]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2022. Vol. 10. No. 6. <https://mir-nauki.com/> (accessed July 11, 2024).

Информация об авторах

Елена Николаевна Чеканушкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика, межкультурная коммуникация и русский как иностранный», Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: elenacheka@mail.ru

Елена Борисовна Гулк, кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы лингвистики и педагогики СПбПУ Петра Великого, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
E-mail: egulk@spbstu.ru

Information about the authors

Elena N. Chekanushkina, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of the Department of Pedagogy, Intercultural Communication and Russian as a Foreign Language, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: elenacheka@mail.ru

Elena B. Gulk, Cand. Ped. Sci., Associate Professor at the Higher School of Linguistics and Pedagogy of Peter the Great SPbPU, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russian Federation. E-mail: egulk@spbstu.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ

© *И.А. Пушкарева*

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

Поступила в редакцию 23.08.2024

Окончательный вариант 29.09.2024

■ Для цитирования: Пушкарева И.А. Организация научно-исследовательской деятельности как способ развития функциональной грамотности магистрантов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 3. С. 20–38. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.2>

Аннотация. Рассматривается развитие функциональной грамотности и ее структурных компонентов в процессе организации научно-исследовательской деятельности магистрантов, изучающих дисциплину «Иностранный язык в правоведении». Оценка уровня развития рассматриваемых компонентов проводилась на каждом этапе деятельности обучающихся. Объектами оценивания выступали демонстрируемые умения и навыки магистрантов. Развитие функциональной грамотности как актуальная тенденция модернизации современного образования проанализировано на уровне профессионального образования. Особое внимание уделялось функциональной грамотности как основе иноязычной коммуникативной компетенции, реализуемой в решении практических задач академического и профессионального взаимодействия. Эффективность организации научно-исследовательской деятельности с целью развития функциональной грамотности магистрантов обусловлена системой взаимосвязанных дидактических принципов обучения и подтверждена высокими личностными, предметными и метапредметными результатами.

Ключевые слова: функциональная грамотность, научно-исследовательская деятельность, читательская и естественнонаучная грамотность, глобальные компетенции, креативное мышление, академическое и профессиональное взаимодействие.

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

ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITIES AS A WAY TO DEVELOP UNDERGRADUATES' FUNCTIONAL LITERACY

© 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 23.08.2024

Revision submitted 29.09.2024

■ For citation: Pushkareva I.A. Organization of research activities as a way to develop undergraduates' functional literacy. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(3):20–38. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.2>

Abstract. The paper considers the development of functional literacy and its structural components in the process of organizing the research activities of undergraduates in the process of mastering the discipline «Foreign Language in Law». Assessment of the level of development of the components under consideration was carried out at each stage of the students' activities. The objects of assessment were the demonstrated skills and abilities of undergraduates. As an urgent trend in the modernization of modern education, the development of functional literacy is analyzed at the level of vocational education. Special attention is paid to functional literacy as the basis of foreign-language communicative competence, implemented in solving practical problems of academic and professional interaction. The effectiveness of the organization of research activities in order to develop the functional literacy of undergraduates is due to a system of interconnected didactic principles of training and is confirmed by high personal, subject and meta-subject results.

Keywords: functional literacy, research activities, reading and natural science literacy, global competencies, creative thinking, academic and professional interaction.

Acknowledgements: *The authors express their gratitude to the members of the expert council of the Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (Novokuznetsk) and the anonymous reviewers of this article for the work done.*

Введение

Несмотря на то, что развитие функциональной грамотности является актуальной тенденцией модернизации современного образования, она рассматривается, как правило, на этапе обучения в школе, однако ранее сформированные умения и навыки требуют дальнейшего непрерывного развития и усовершенствования и на следующих уровнях профессионального образования. Данный процесс направлен на формирование коммуникативных и информационных навыков с целью их дальнейшего продуктивного использования для самореализации обучающихся и проявления их активной позиции в общественной жизни [1].

В отличие от большинства научных работ, рассматривающих функциональную грамотность преимущественно как надпрофессиональную компетенцию, формирование которой не обусловлено спецификой конкретной работы и определенной предметной областью, мы попытались проследить ее развитие посредством организации научно-исследовательской деятельности магистрантов в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык в правоведении».

Исследовательская деятельность приобретает большое значение для общества именно на информационном этапе его развития, так как «существенно обогащает культуру, привносит запас прочности в интеллектуальный потенциал общества, определяющий социальный прогресс» [2, с. 30].

Мы в своей работе остановимся на развитии функциональной грамотности магистрантов посредством организации их научно-исследовательской деятельности в процессе обучения дисциплине (модулю) «Иностранный язык в правоведении» для направления подготовки 40.04.01 Юриспруденция (магистратура), где функциональная грамотность выступает в качестве основы иноязычной коммуникативной компетенции, на формирование которой нацелено освоение вышеуказанной дисциплины.

Таким образом, целью работы является рассмотрение научно-исследовательской деятельности магистрантов как способа развития их функциональной грамотности и обоснование ее эффективности. Достижению поставленной цели способствуют рассмотрение понятия функциональной грамотности и ее структурных компонентов, анализ деятельности магистрантов на каждом этапе проведения научно-исследовательской работы, направленном на развитие рассматриваемых компонентов функциональной грамотности, и оценка полученных результатов.

Тема работы соотнесена с установленными в образовательной программе индикаторами достижения компетенций (УК-4 Коммуникация). Функциональная грамотность рассматривается как основа коммуникативной компетенции в академической и профессиональной сферах, взаимосвязь которых отражена в определении академического взаимодействия. Так, под академическим взаимодействием понимается «официальное профессиональное диалогическое и монологическое общение в учебных и научных заведениях, а также неофициальное профессиональное общение в учебных и научных профессиональных сообществах (в педагогических и научных коллективах)» [3; 4, с. 5].

Активное вовлечение магистрантов в научно-исследовательскую деятельность на иностранном языке в неязыковом вузе способствует дальнейшему развитию их коммуникативных и информационных умений и навыков,

повышению мотивации к самостоятельному получению языковых и профессиональных знаний, что и определяет их функциональную грамотность [5].

Обзор литературы

Необходимость непрерывного развития функциональной грамотности обусловлена ее значительным влиянием на способность адаптации будущего специалиста к динамичным условиям жизни и труда, его рост в профессиональном и карьерном плане, повышение трудовой мобильности и эффективное участие в общественных, социальных и правовых отношениях [6]. Функциональная грамотность будущего специалиста определяет основу его обучения в течение всей жизни в контексте непрерывного образования [7].

Существующее многообразие форм и методов развития функциональной грамотности способствует успешной самореализации человека в различных сферах жизни: личной, социальной, академической и профессиональной.

Высокий потенциал иностранного языка для формирования функциональной грамотности объясняется тем, что процесс его изучения направлен на развитие системы необходимых будущему специалисту компетенций, его общекультурное и интеллектуальное развитие [8].

Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык в правоведении» предусматривает проведение магистрантами научно-исследовательской деятельности, в ходе которой развиваются навыки самостоятельной познавательной активности. Результатом данной деятельности становится написание реферата и его защита в виде доклада с использованием мультимедийной презентации.

Таким образом, научно-исследовательская работа магистрантов направлена на формирование «компетентного, творчески мыслящего специалиста, способного оперативно решать возникающие перед ним профессиональные задачи, применять методы научного исследования, осуществлять активный научный поиск и индивидуализацию исследования» [9, с. 56].

Несмотря на то, что понятие «функциональная грамотность» появилось в трудах отечественных и зарубежных исследователей более полувека назад, активный интерес к его изучению отмечается в последние два десятилетия.

Исследователи рассматривают функциональную грамотность как возможность практического применения обучающимися навыков и умений, связанных с техникой чтения, для «извлечения информации из реального текста – для его понимания, сжатия, трансформации» [10, с. 15]

Более широко данное понятие рассматривает известный советский и российский лингвист А.А. Леонтьев, относящий речевую грамотность (устную и письменную), умения и навыки аудирования с целью осуществления межличностной, академической профессиональной коммуникации с учетом межкультурных особенностей и различий к ее необходимым составляющим [11].

Согласно Н.М. Мамедову и С.Е. Мансуровой, функциональная грамотность присуща цивилизованному человеку, владеющему «систематизированными знаниями и основами научного мышления, функциональность которых проявляется в том, что он «задает мировоззренческие вопросы, умеет принимать грамотные решения в условиях быстро меняющейся действительности» [12, с. 46].

Являясь необходимым компонентом образовательного процесса, функциональная грамотность непосредственно связана с информационной и коммуникативной компетентностями. Их основу составляют умения читать с использованием различных стратегий, анализировать, сравнивать, интерпретировать и обобщать информацию с целью принятия решений, осуществлять межличностную, академическую и профессиональную коммуникацию, что способствует повышению качества профессиональной или образовательной деятельности обучающегося [13].

Таким образом, функциональная грамотность, предполагающая развитие предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, способствует самореализации обучающихся, их быстрой адаптации и социализации в обществе с учетом происходящих изменений в социальном и профессиональном взаимодействии [11].

Организация научно-исследовательской работы студентов признается одной из эффективных форм, направленных на формирование их функциональной грамотности, которая способствует их личностной самореализации посредством исследовательских навыков в трех направлениях: самосовершенствовании, самопознании и самовоспитании.

Вклад научно-исследовательской деятельности в личностно-психологические характеристики обучающихся отмечает и А.С. Обухов, делая акцент на формировании их мировоззрения в результате творческого процесса деятельности по поиску неизвестного, психологической готовности и включенности обучающихся в исследовательский процесс, развитию воображения, креативного и критического мышления, интуиции и т. п. [14].

В свою очередь, получение магистрантами нового научного знания, являющегося источником развития духовной культуры общества и ценностных ориентиров исследователя, определяет качество научной работы [15].

Помимо личностной и духовной самореализации магистрантов, научно-исследовательская деятельность способствует развитию всех сфер жизни общества, в котором наука и образование всегда находились в тесном «взаимодействии с социальными реальностями, отражая их в системе научного знания и практической деятельности» [15].

Научно-исследовательская деятельность формирует готовность обучающихся к профессиональной мобильности и повышению уровня профессиональной подготовки, расширяет и углубляет теоретические знания обучающихся в их профессиональной области; развивает умения самостоятельно проводить научные изыскания для решения практических задач, обосновывать результаты своей деятельности и формулировать содержательные и аргументированные выводы.

Развитие функциональной грамотности магистрантов посредством научно-исследовательской работы требует знания основ научного исследования, научной методологии, юридической терминологии, языковых и грамматических средств и умений их адекватного применения в поэтапном ведении научно-исследовательской деятельности, которая определяет уровень образованности обучающегося и является показателем качества образования.

Сегодня понятие образования «наполняется новым смыслом» и подразумевает «не только «многознание», а сформированность способностей системного

характера и функциональной грамотности, значимых для познания изменяющейся жизнедеятельности человека» [16, с. 42]

Таким образом, результатами сформированности функциональной грамотности магистрантов как основы их иноязычной коммуникативной компетенции будут являться «овладение грамотной устной и письменной речью, готовность и способность вести диалог, умение самостоятельно определять проблему и планировать свою деятельность» в рамках проведения ими научно-исследовательской работы [17, с. 116].

На наш взгляд, понятия научно-исследовательской деятельности и функциональной грамотности взаимообусловлены, взаимозависимы и являются источниками взаимообогащения.

Материалы и методы

Проведенное исследование основывалось на когнитивно-обобщающих методах (теоретическом анализе и обобщении научных, методических и педагогических трудов, направленных на изучение понятий «функциональная грамотность», «учебно-исследовательская деятельность», их сущности и компонентов). Сравнительно-сопоставительный и предметно-содержательный методы применялись в процессе анализа ФГОС высшего образования – магистратура (направление подготовки 40.04.01 Юриспруденция).

Эмпирические методы предусматривали разработку тем исследования, их апробирование в процессе организации научно-исследовательской деятельности магистрантов. Для оценки результатов использовались педагогическое наблюдение и качественно-количественный анализ.

Результаты исследования

Являясь комплексной по своей структуре, функциональная грамотность требует формирования способностей системного характера. В нашей работе мы попытаемся проследить формирование читательской и естественнонаучной грамотности, креативного мышления и глобальных компетенций как основных компонентов функциональной грамотности в процессе ведения магистрантами своей научно-исследовательской деятельности.

Формирование компонентов функциональной грамотности подразумевает совместную работу как обучающегося, так и преподавателя, где роль последнего заключается в выборе и организации оптимальной модели научно-исследовательской деятельности в зависимости от условий ее реализации.

Так, учебно-исследовательская деятельность магистрантов организуется с целью их подготовки к промежуточной аттестации, которая осуществляется в межсессионный период и проводится в форме экзамена. Задания, выносимые на экзамен, включают защиту магистрантом реферата в форме доклада, сопровождающегося мультимедийной презентацией, по итогам проведенной научно-исследовательской работы в межсессионный период.

На первом занятии установочной сессии преподаватель знакомит магистрантов с учебным планом и требованиями к сдаче промежуточной аттестации.

Магистрантам предоставляют список тем и дают время на их обдумывание и выбор, знакомят с порядком проведения научно-исследовательской деятельности и ее структурой.

Исходя из существующего многообразия моделей организации научно-исследовательской деятельности, на наш взгляд, Flex model, в которой преподаватель выступает в качестве координатора, заостряя внимание магистранта на проблемных аспектах исследуемого вопроса с целью их последующего обсуждения, является наиболее приемлемой в рамках заочной формы обучения студентов. В данной модели преподаватель опосредованно осуществляет педагогическое управление научно-исследовательской деятельностью магистранта в режиме соуправления [9].

Несмотря на выполнение магистрантами работы в межсессионный период, у них есть возможность обратиться за индивидуальной консультацией лично в отведенные часы (аудиторная работа) или с помощью электронной информационно-образовательной среды Moodle (дистанционные образовательные технологии).

Необходимость индивидуальных консультаций, проводимых в межсессионный период, обусловлена тем, что учебно-исследовательская деятельность ведется обучающимися индивидуально и порой магистрант не может оценить комплексность исследуемой проблемы, видит лишь некоторые ее стороны. В процессе консультации учебное познание приобретает черты коллективного творчества, в котором взгляды обучающегося и преподавателя отражают разные аспекты исследуемой проблемы, дают новый толчок ее движению или задают ей неожиданную траекторию.

Итак, научно-исследовательская деятельность магистрантов начинается с выбора темы и обзора литературы. В процессе выполнения данной деятельности продолжается формирование читательской грамотности магистрантов, определенный уровень которой был сформирован на предыдущих уровнях обучения. На этом этапе магистрант совершенствует умение работать с научными источниками, статистическими данными и официальными документами, например нормативно-правовыми актами, составляющими информационную базу учебного исследования, использовать различные читательские стратегии, применять дифференцированный подход к отбору необходимого материала, иметь дело с ключевыми понятиями, строить рассуждения и приходить к умозаключениям на основе прочитанного [18–20].

Другими словами, большое внимание уделяется умениям обучающихся использовать информацию, полученную при чтении [21].

Информационная работа с большим объемом материала, изучение истории развития и современного состояния изучаемого вопроса помогают магистранту очертить круг интересующих его проблем, поставить цель и спланировать последовательность своей деятельности по ее достижению.

По итогам каждого этапа научно-исследовательской деятельности нами проводилось оценивание сформированности компонентов функциональной грамотности магистрантов по следующим уровням: высокий, средний и низкий. На данном этапе нами оценивался уровень сформированности читательской грамотности, объектами которой стали умение работать с большим объемом материала, находить, сортировать и отбирать необходимую информацию; умение находить необходимую информацию при просмотре нескольких источников и умение интерпретировать и использовать информацию из разных предметных областей [17, с. 117].

Учитывая то, что магистранты не испытывали трудностей при обозначении круга сопутствующих вопросов, требующих рассмотрения в рамках выбранной темы, достаточно легко определяли ее прикладное значение и лишь в единичных случаях обращались за консультацией к преподавателю, уровень развития читательской грамотности на этом этапе можно оценить как высокий.

Следующий этап организации научно-исследовательской деятельности включал непосредственное обучение ее основам (постановка целей и задач исследования, определение объекта и предмета исследования, выбор методов, составление плана исследования и непосредственное выполнение работы, формулирование рекомендаций и выводов).

Являясь отраслью общественных, гуманитарных наук, юридическая наука изучает сферу человеческой деятельности, связанную с правовыми общественными отношениями, а также систему знаний о праве и государстве, в связи с чем в определении объекта и предмета исследования магистранты опирались на поиск закономерностей в правовых и общественных отношениях. Формулирование цели и задач вытекало непосредственно из сути решения конкретной проблемы.

В процессе этой работы формировалась естественнонаучная грамотность, востребованная у будущих специалистов в современных условиях жизни общества и являющаяся актуальным вопросом образования.

Формирование естественнонаучной грамотности подразумевает изучение актуальной информации, «ценности которой могут быть присвоены в ходе обучения, основанного на идеях постнеклассического познания, деятельностном и компетентностном подходах» [12, с. 57].

Развитие данного компонента функциональной грамотности способствует воспитанию критически мыслящего специалиста с активной гражданской позицией, выражающейся в способности нести ответственность за окружающую действительность, свое личное и профессиональное развитие [12].

Научно-исследовательская деятельность как фактор социально-экономического прогресса направлена на развитие естественнонаучной грамотности посредством достижения обучающимися единства знаний о природе, человеке и обществе, что и определяет ее смысл. Исследовательская работа развивает умения и навыки магистрантов анализировать правовые источники с целью получения знаний и осознания ценности прав и обязанностей граждан, важных для надлежащего функционирования общества, дальнейшего определения и применения надлежащих правовых норм в своей профессиональной деятельности, осуществлять обоснованные критические суждения и приходить к аргументированным заключениям и оценкам [22]. Полученные в процессе исследовательской работы магистрантами теоретические знания, в нашем случае уголовно-правового профиля, закрепляются на других дисциплинах посредством реализации междисциплинарных связей.

Будучи компонентом функциональной грамотности и в силу существующей тесной взаимосвязи гуманитарных и естественнонаучных дисциплин естественнонаучная грамотность подразумевает развитие мыслительных операций по отношению и к научной сфере. Формирование естественнонаучной грамотности предполагает получение знаний о науке, о методах получения научных знаний, понимание обоснованности этих методов, осмысление научных концепций и умение практически применять их в повседневной жизни [1].

Другими словами, сформированная естественнонаучная грамотность подразумевает знания магистрантами структуры работы (введение: анализ состояния исследуемой проблемы, цель и задачи, методологическая база исследования; структурные разделы; заключение в виде рациональных и обоснованных рекомендаций, предложений и выводов; список литературы); методов исследования (наблюдение, сравнение, подсчет, измерение, обобщение, абстрагирование, формализация, анализ и синтез, индукция и дедукция, аналогия, моделирование, идеализация, ранжирование, аксиоматические, гипотетические, исторические и системные методы т. д.); требований к содержательному наполнению разделов [23].

Получение вышеперечисленных знаний и развитие исследовательских умений направлены на возможность решения будущими специалистами широкого диапазона задач правовой сферы и правовых отношений, что создает условия для их полноценного функционирования в современном обществе [24].

На данном этапе магистранты продемонстрировали высокий уровень развития естественнонаучной грамотности, индикаторами которой стали сформированные умения самостоятельно собрать и структурировать информацию, раскрывающую изучаемую проблему с разных сторон, сформулировать цель и задачи, определить объект и предмет научных изысканий, сформулировать методологическую и теоретическую базу исследования, что подтвердило их мотивацию и интерес к научному познанию [25].

Основной этап научно-исследовательской деятельности предусматривал работу с иноязычными информационными источниками с целью отбора актуального материала для написания реферата. В процессе этой работы иностранный язык из непосредственно объекта изучения превратился в средство получения профессиональных знаний.

На этом этапе продолжалось развитие не только читательской грамотности, но и глобальной компетентности магистрантов как ценностно-интегративного аспекта функциональной грамотности, имеющего «собственное предметное содержание, ценностную основу и нацеленного на формирование универсальных навыков» [10].

Глобальная компетентность является достаточно сложным понятием и предусматривает в числе прочего формирование умений взаимодействовать с окружающей действительностью, которые на информационном этапе развития современного общества мы рассматриваем через работу обучающихся с информационными ресурсами. Являясь многоаспектной целью обучения, глобальная компетентность предусматривает возможность для магистрантов изучить отечественные, межкультурные и глобальные проблемы, понять имеющиеся перспективы их решения, оценить отличные от своего мировоззрения и выработать собственные меры для обеспечения общественного благополучия [26, 27].

Развитие глобальной компетентности способствует признанию культурного разнообразия и помогает развивать инициативы и обновлять стратегии международного сообщества в ряде областей [28].

Развитие у магистрантов умений и навыков работы с информацией способствует реализации возможности их самообразования в течение всей жизни. Существующее многообразие иноязычных информационных источников

требует от магистрантов умения их отбирать с учетом новизны, актуальности, аутентичности и полноты раскрытия содержания вопроса.

Умения подробно изучать исследуемый материал, понимать логику мышления авторов, рассматривать проблемы частного и общего характера, оценивая их взаимосвязь и взаимообусловленность, анализировать вопросы межкультурного взаимодействия с разных точек зрения и принимать их во внимание, оценивать доказательную базу, приводить свои аргументы и вырабатывать собственное решение с учетом интересов других являются индикаторами развития глобальной компетентности.

Некоторые вышеперечисленные умения характерны и для креативного мышления, которое одни исследователи относят к глобальной компетенции, а другие выделяют как самостоятельный компонент функциональной грамотности.

Темы, включенные в список для проведения научно-исследовательской работы (*Causes and Solutions of Juvenile Delinquency, Crime Prevention, Crime Analysis, Crimes against humanity & international criminal law, Approaches to Life Imprisonment and Capital punishment* и т. д.) были сформулированы с учетом необходимости формирования глобальных компетенций магистрантов. Креативность мышления как необходимое условие для раскрытия предложенных тем проявлялась в нестандартности и гибкости, анализе, проведении сравнений, способности на основе проведенного анализа «видеть вещи с необычных ракурсов, находить неочевидные связи и пересекать границы различных областей знания» [29].

Изучение данных тем, с одной стороны, опиралось на уже сформированный определенный уровень глобальных компетенций и критического мышления магистрантов, а с другой стороны – стимулировало их развитие в решении профессиональных вопросов, имеющих перспективу дальнейшего применения в практической деятельности.

Формирование этих компонентов обуславливает готовность и способность обучающихся оставаться конкурентоспособными в изменяющихся условиях современности, где на первый план выходит креативное и критическое мышление, связанное с интеллектуальным процессом анализа информации [12].

Вовлечение магистрантов в исследовательскую деятельность творческого характера, развивающую воображение, оригинальность и смелость мышления и мотивирующую их к самостоятельному получению знаний, стимулирует личностный ресурсный потенциал обучающихся, позволяя им решать задачи повышенной сложности, связанные с анализом, синтезом, сравнением, абстрагированием, конкретизацией и систематизацией информации [30].

Другими словами, научно-исследовательская деятельность является фундаментом для развития у обучающихся умственных операций высокого уровня, способствующих возможности формулировать последовательные и обоснованные выводы, и дополнительных логических операций в виде умозаключений на основе проведенных анализа и сравнения [31; 32]. Согласно Н.М. Мамедову и С.Е. Мансуровой, сформированное критическое мышление позволяет обучающимся по-новому реализовывать свои идеи с учетом исходных данных, видеть нестандартные решения проблемы или ситуации [12].

На этапе написания реферата продолжается совершенствование читательской грамотности магистранта, подразумевающей умения понимать,

критически оценивать, анализировать и интерпретировать содержание прочитанного, приходить к тем или иным заключениям, переводить информацию в знания, сравнивать и сопоставлять с ранее полученными знаниями, оперировать понятийным и абстрактным мышлением и применять полученные знания в практической деятельности.

Как видно, читательская грамотность, будучи системным компонентом функциональной грамотности, предусматривает наличие ряда умений, характерных и для креативного мышления.

Интеллектуальные операции по осмыслению и оценке прочитанного становятся возможными только при изучении достаточно большого объема источников, что позволяет магистранту рассматривать изучаемую проблему с разных точек зрения. Сравнение мнений, выявление общих и уникальных характеристик рассматриваемых явлений и вопросов позволяет магистранту приходить к логическим выводам, формировать собственные суждения, приводить аргументацию и отстаивать свое мнение, что является индикаторами достижения сформированной коммуникативной компетенции, основу которой и составляет функциональная грамотность.

Таким образом, на этапе непосредственного написания реферата сформированность читательской грамотности оценивалась на основе умений магистрантов следовать логике изложения материала, убедительно раскрывать исследуемые вопросы, аргументировать приводимые доводы, грамотно использовать языковые, грамматические средства и понятийный аппарат правовой сферы деятельности, учитывать особенности научного стиля.

Высокий уровень развития читательской грамотности магистрантов подтвердился сформированными системными межпредметными и метапредметными знаниями, умениями использовать традиционные способы работы с языковым материалом, навыками поиска, отбора, обработки и интерпретации иноязычной информации, адекватного использования профессиональной терминологии согласно контексту, представления собственной точки зрения по исследуемой теме.

Умения магистрантов понимать, анализировать и описывать исследуемые профессиональные вопросы с учетом многообразия мнений и международного опыта в рассмотрении глобальных проблем оценивались как сформированные, но несистемные и указывали на средний уровень развития глобальной компетенции и креативного мышления.

Выводы рефератов в своем большинстве содержали лишь перестроенные, комбинированные и подытоженные изыскания. С целью раскрытия сути вопроса магистранты осуществляли поиск дополнительной информации, испытывая сложности в ее применении для принятия оригинальных решений исследуемой проблемы в плане усовершенствования правового регулирования, системы социальных мер, экономической и правовой политики государства. В то же время высокий уровень сформированности указанных компонентов функциональной грамотности предполагает способность обучающихся синтезировать на основе проанализированной информации новый материал, включающий их индивидуальное прочтение и сгенерированные перспективные решения и идеи с учетом национальной правовой системы, международного права и разных точек зрения на изучаемую проблему.

Необходимое будущему специалисту креативное мышление, заключающееся в его гибкости, открытости и независимости, магистранты показали лишь в 50 % учебно-исследовательских работ. В своих исследованиях только половина обучающихся продемонстрировала умения интерпретировать данные и доказательства, решать сложные проблемы, формулировать собственные оригинальные выводы на основе проведенного исследования и разрабатывать рекомендации, представляющие профессиональную ценность, что свидетельствует о высоком уровне сформированности этого компонента функциональной грамотности.

Умения обобщать и сравнивать данные, проводить аналитическую и описательную статистику и приводить ее результаты в таблицах, схемах и графиках, представляющих иллюстративный материал, оценивались как индикаторы сформированности критического мышления обучающихся. В большинстве своем магистранты предпочитали использовать уже готовые статистические данные, найденные на информационных ресурсах, не проявляя аналитической самостоятельности для понимания тех или иных закономерностей.

Таким образом, развитие критического мышления осталось на среднем уровне, что объясняется спецификой данных навыков, развитие которых в первую очередь зависит от достаточного количества фоновых и профессиональных знаний магистрантов и их богатой практической деятельности [33].

И наконец, последний этап научно-исследовательской работы магистрантов представлял собой защиту реферата в виде доклада с использованием презентации, что является мета- и межпредметным результатом освоения дисциплины «Иностранный язык в правоведении» и дисциплин уголовно-правового профиля.

В процессе защиты реферата магистранты опирались в первую очередь на коммуникативные умения и навыки, связанные в контексте функциональной грамотности с решением практических задач в профессиональной сфере деятельности.

Функциональная грамотность, обуславливая коммуникативную компетенцию, реализуется в умениях «свободного общения и практического применения своих знаний, умений, навыков и компетенций в условиях взаимодействия с социумом (овладение грамотной письменной и устной речью, как монологической, так и диалогической)» [17, с. 106].

В процессе представления результатов своей научно-исследовательской деятельности магистранты демонстрировали высокий уровень коммуникативной компетенции и функциональной грамотности, проявляющейся в системных умениях слушать, понимать и принимать различные точки зрения по рассматриваемой проблеме и эффективно взаимодействовать с другими участниками коммуникации. В результате недостаточно сформированного уровня креативного и критического мышления ряд магистрантов испытывали затруднения в обосновании и аргументации своей позиции.

Полученные на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык в правоведении» знания основных средств и стилистических особенностей устного публичного выступления, речевых клише, формул, средств связанности и адресованности к собеседнику для обеспечения логичности и целостности высказывания адекватно использовались магистрантами согласно коммуникативным ситуациям общения [34–36].

Сформированная на предыдущем этапе обучения лингвистическая компетентность способствовала реализации лингвистической производительности,

выражающейся в применении базовых знаний к фактическому использованию языка [37]. Магистранты уверенно выстраивали устную коммуникацию с учетом целевой аудитории, соблюдая логические и этические нормы, аргументируя свою позицию и подтверждая сделанные выводы. Достаточно свободное владение языковыми и речевыми нормами иностранного языка, навыками использования юридической терминологии позволило магистрантам последовательно и логично выстраивать деловую коммуникацию, развернуто выражать свои мысли, находить компромиссы в спорных ситуациях обсуждения, соблюдать этику профессионального общения и публичного выступления.

Таким образом, защита реферата создает условия для совершенствования коммуникативных и дискуссионных умений магистрантов с учетом их профессиональной специфики, основу которых составляет развитие функциональной грамотности, умений осуществлять успешное коммуникативное взаимодействие (интеракцию) на иностранном языке, являющееся конечной целью изучения дисциплины (модуля) «Иностранный язык в правоведении».

Обсуждение и заключение

Итак, эффективность организации научно-исследовательской деятельности с целью дальнейшего развития функциональной грамотности магистрантов обусловлена принципами: научности, дифференциации и индивидуализации, сознательности (самостоятельное планирование исследовательской деятельности), активности и интерактивности (смена роли объекта на роль субъекта образования), прочности результатов обучения (личная заинтересованность магистранта, практическая значимость исследования, его поэтапное планирование), наглядности (использование мультимедийной презентации) и рефлексивности (осмысление личного компетентностного опыта в последующей самореализации) [38].

И, наконец, принцип аккумулятивности предполагает формирование функциональной грамотности магистранта посредством использования многообразия источников, составляющих информационную базу научно-исследовательской деятельности [39].

Организация научно-исследовательской деятельности как способа развития функциональной грамотности магистрантов, рассматриваемая в качестве ключевой компетенции будущих специалистов и предусматривающая не только получение знаний в образовательном процессе, но и формирование навыков их практического применения в социуме, показала свою эффективность, анализ которой включал оценку личностных, предметных и метапредметных результатов [17].

В исследовании обосновано, что организация научно-исследовательской деятельности способствовала осознанию магистрантами своей гражданской идентичности (развитие глобальных компетенций), готовности к самообразованию и саморазвитию (формирование читательской грамотности, критического мышления), проявлению самостоятельности в организации исследовательской деятельности и планировании своей образовательной траектории (естественнонаучная грамотность), учету межкультурного аспекта в исследовании проблемы, проявлению уважительного и толерантного отношения к собеседнику, повышению мотивации

к изучению языка, обусловленной личными и профессиональными интересами обучающихся (развитие глобальных компетенций).

Возможности использования иностранного языка как функционального средства для расширения профессиональных знаний и обмена ими в процессе академического и профессионального взаимодействия при представлении и защите научно-исследовательской работы образовывали совокупность предметно-языкового обучения.

Метапредметные результаты развития функциональной грамотности магистрантов на основе системно-деятельностного подхода (организация научно-исследовательской деятельности) в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык в правоведении» включали: развитие личности магистранта, его творческих и интеллектуальных способностей, интереса к научному познанию; формирование информационных, логических, исследовательских и познавательных умений и навыков; формирование коммуникативных навыков академического и профессионального взаимодействия, навыков аргументации и ведения дискуссии, адекватного использования юридической лексики в профессиональных ситуациях общения.

Представленные результаты позволяют сделать вывод об эффективности организации научно-исследовательской деятельности магистрантов с целью дальнейшего развития их функциональной грамотности, важность формирования которой обусловлена современными требованиями, предъявляемыми к выпускникам неязыковых вузов и закрепленными нормативными документами, которые определяют содержание и планируемые результаты образования.

Список литературы

1. Беликова Р.М., Новолодская Е.Г. Развитие естественнонаучной грамотности обучающихся средствами дополнительного образования // Педагогическая перспектива. – 2022. – № 1 (5). – С. 57–63 [Электронный ресурс]. – URL: [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_1\(5\)](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_1(5)): 57 (дата обращения: 11.05.2024).
2. Акимов С.С. Обучение в технологическом образовании основам научных исследований // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2005. – Т. 5. – № 4. – С. 30–32 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-v-tehnologicheskoy-obrazovanii-osnovam-nauchnykh-issledovaniy/viewer> (дата обращения: 11.07.2024).
3. Шестакова Н.А., Мурнева М.И., Самойлова Е.В. Развитие навыков иноязычной академической коммуникации магистрантами технических специальностей в рамках освоения дисциплины «Современные коммуникативные технологии» // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 4. – С. 1–8 [Электронный ресурс]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32786> (дата обращения: 21.07.2024).
4. Коммуникативное поведение. Вып. 32. Академическое общение: моногр. / редкол.: И.А. Стернин (науч. ред.) [и др.]. – Воронеж: Истоки, 2009. – 194 с.
5. Волкова А.Ю. Практическое значение профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов // Содержание профессиональной подготовки по иностранным языкам в неязыковом вузе: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Моск. обл., г. Химки, 25 марта 2015 г.). – Химки, 2015. – С. 57–61.
6. Касьяник Е.Л. Надпрофессиональные компетенции личности как основа профессиональной успешности специалистов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 4 (48). – С. 69–77.

7. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework /OECD. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en.html (accessed July 24, 2024).
8. Шеманаева М.А. Функциональная грамотность как основа профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в контексте непрерывности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 7. – С. 118–124.
9. Погребняк Н.Н. Технологии научно-исследовательской деятельности студентов в университетах Европы // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2021. – Т. 7 (73). – № 3. – С. 53–63.
10. Веряев А.А., Нечунаева М.Н., Татарникова Г.В. Функциональная грамотность учащихся: представления, критический анализ, измерение // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – Т. 2. – № 2 (78). – С. 13–17.
11. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сборник материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баласс, Изд. дом РАО, 2003. – С. 64–74.
12. Мамедов Н.М., Мансурова С.Е. Естественнонаучная грамотность как условие адаптации человека к эпохе перемен // Ценности и смыслы. – 2020. – № 5 (69). – С. 45–59.
13. Очиров М.Н., Лобсанова О.А. Информационная компетентность: фундаментальный подход // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – Вып. 15. – С. 132–134.
14. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 288 с.
15. Яркова Т.А. Полисубъективность научно-исследовательской деятельности как тенденция современного этапа развития педагогической науки и практики // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2013. – № 1 (22). – С. 68–74 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polisubektivnost-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-kak-tendentsiya-sovremennogo-etapa-razvitiya-pedagogicheskoy-nauki-i-praktiki> (дата обращения: 15.07.2024).
16. Санько А.М., Борисова С.П. Организация исследовательской деятельности обучающихся // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2023. – Т. 25. – № 1 (88). – С. 42–46.
17. Безукладников К.Э., Мелехина Е.С. Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка в рамках учебно-исследовательской деятельности // Язык и культура. – 2023. – № 61. – С. 103–126 [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.17223/19996195/61/7> (дата обращения: 15.07.2024).
18. Ina V.S. Mullis & Michael O. Martin (Eds.). PIRLS 2021 Assessment Frameworks. https://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf (accessed July 24, 2024).
19. Afflerbach P. & Cho B.-Y. Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), Handbook of research on reading comprehension (pp. 69–90). New York, NY: Routledge, 2009.
20. Langer J. Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction (2nd ed.). Newark, DE: International Reading Association, 2011.
21. Elley W.B. How in the world do students read? IEA study of reading literacy. The Hague, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 1992.
22. Schulz W. et al. Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2018. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2> (accessed July 24, 2024).

23. Vocational Teacher Education in Central Asia Developing Skills and Facilitating Success, 2018, Vol. 28. ISBN 978-3-319-73092-9. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73093-6> (accessed July 27, 2024).
24. Ковцун А.А., Кохичко А.Н. Научные подходы к понятию «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука и школа. – 2022. – № 6. – С. 99–109. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-6-99-109> (дата обращения: 28.07.2024).
25. Пентин А.Ю., Никифоров Г.Г., Никишова Е.А. Основные подходы к оценке естественнонаучной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 80–97.
26. OECD (2019), “PISA 2018 Global Competence Framework”, in PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, OECD Publishing, Paris.
27. O'Connor K., Zeichner K. “Preparing US teachers for critical global education”, Globalisation, Societies and Education, 2011. <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2011.605333> (accessed July 24, 2024).
28. UNESCO (2009), Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: UNESCO World Report, UNESCO, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185202> (accessed July 19, 2024).
29. Ульянов И.М., Шайдуллова Л.Р., Шаращенко С.В., Новиков С.С. Функциональная грамотность // Универсальная онлайн-энциклопедия Российского общества «Знание» [Электронный ресурс]. – URL: https://znanierussia.ru/articles/%D0%A4%D1%83%D0%BD%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C (дата обращения: 15.07.2024).
30. Гилев А.А. Систематизация когнитивных операций // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2010. – Т. 7. – № 3. – С. 27–32.
31. Петренко Н.А., Филимонов С.П. Креативное мышление как важный компонент функциональной грамотности // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2023. – Т. 9 (75). – № 2. – С. 75–83.
32. Surwanti D., Hikmah I. Improving Students' Awareness of Functional Literacy. English Language Teaching Educational Journal. 2019. No. 2 (2). Pp. 79–89.
33. Willingham D. “Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?”, Arts Education Policy Review. 2008. Vol. 109/4. Pp. 21–32. <http://dx.doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32> (accessed July 24, 2024).
34. Русецкая О.Н., Ямов Н.В. Функционально-стилистические особенности публичной речи // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 48 (57). – С. 144–147.
35. Россолова О.А. Перформатив как показатель адресованности высказывания // Вестник КРАУНЦ. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 1 (17). – С. 106–125.
36. Shouhua Qi. The Art of Public Speaking in English [M]. Shanghai Education Press, 2004.
37. Ahmed S.T.S., Pawar S.V. Communicative Competence in English as a Foreign Language: Its Meaning and the Pedagogical Considerations for its Development. The Creative Launcher. 2018. No. 2 (6). Pp. 301–312.
38. Щучка Т.А. Педагогические принципы развития информационно-исследовательской компетентности магистранта педагогического образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 1 (22). – С. 236–238.
39. Прохорова А.А., Безукладников В.К., Лизунова Л.Р. Исследование понятия и структуры лингвоцифровой компетенции студента // Язык и культура. – 2022. – № 58. – С. 236–260. <https://doi.org/10.17223/19996195/58/14> (дата обращения: 24.07.2024).

References

1. Belikova R.M., Novolodskaya E.G. Razvitiye estestvennonauchnoy gramotnosti obuchayushchikhsya sredstvami dopolnitel'nogo obrazovaniya [Development of scientific literacy of students by means of additional education]. *Pedagogicheskaya perspektiva*. 2022. No. 1 (5). Pp. 57–63. [https://doi.org/10.55523/278_22559_2022_1\(5\)](https://doi.org/10.55523/278_22559_2022_1(5)): 57 (accessed May 11, 2024).
2. Akimov S.S. Obuchenie v tekhnologicheskoy obrazovaniy osnovam nauchnykh issledovaniy [Teaching in technological education the basics of scientific research]. *Nauchno-tekhnicheskii vestnik informatsionnykh tekhnologiy, mekhaniki i optiki*. 2005. Vol. 5. No. 4. Pp. 30–32. <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-v-tehnologicheskoy-obrazovaniy-osnovam-nauchnykh-issledovaniy/viewer> (accessed July 11, 2024).
3. Shestakova N.A., Murneva M.I., Samoylova E.V. Razvitiye navykov inoyazychnoy akademicheskoy kommunikatsii magistrantami tekhnicheskikh spetsial'nostey v ramkakh osvoiniya distsipliny «Sovremennyye kommunikativnyye tekhnologii» [Development of skills in foreign-language academic communication by undergraduates of technical specialties as part of the development of the discipline «modern communication technologies»]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2023. No. 4. Pp. 1–8. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32786> (accessed July 21, 2024).
4. Kommunikativnoye povedeniye. Vyp. 32. Akademicheskoye obshcheniye: monogr. [Communicative behavior. Issue 32. Academic communication: monograph]. Redkol.: I.A. Sternin (nauch. red.) [i dr.]. Voronezh: Istoki Publ., 2009. 194 p.
5. Volkova A.Yu. Prakticheskoye znachenie professional'no-oriyentirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh fakul'tetov [The practical significance of vocational-oriented teaching of a foreign language to students of non-linguistic faculties]. *Soderzhaniye professional'noy podgotovki po inostrannym yazykam v neyazykovom vuze: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Mosk. obl., g. Khimki, 25 marta 2015 g.)*. Khimki, 2015. Pp. 57–61.
6. Kas'yanik E.L. Nadprofessional'nyye kompetentsii lichnosti kak osnova professional'noy uspekhnosti spetsialistov [Supra-professional competencies of the individual as the basis of professional success of specialists]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom*. 2022. No. 4 (48). Pp. 69–77.
7. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework /OECD. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en.html (accessed July 24, 2024).
8. Shemanayeva M.A. Funktsional'naya gramotnost' kak osnova professional'noy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii v kontekste nepreryvnosti [Functional literacy as the basis of professional foreign language communicative competence in the context of continuity]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015. No. 7. Pp. 118–124.
9. Pogrebnyak N.N. Tekhnologii nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov v universitetakh Evropy [Technologies of research activities of students at universities in Europe]. *Uchenyye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Sotsiologiya. Pedagogika. Psikhologiya*. 2021. Vol. 7 (73). No. 3. Pp. 53–63.
10. Voryayev A.A., Nezhunayeva M.N., Tatarnikova G.V. Funktsional'naya gramotnost' uchashchikhsya: predstavleniya, kriticheskii analiz, izmereniye [Functional literacy of students: representations, critical analysis, measurement]. *Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013. Vol. 2. No. 2 (78). Pp. 13–17.
11. Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». Pedagogika zdravogo smysla. Sbornik materialov / pod nauch. red. A.A. Leont'yeva [Educational system «School 2100». The pedagogy of common sense. Collection of materials / under the scientific editorship of A.A. Leontiev]. Moscow: Balass Publ., Izd. dom RAO, 2003. Pp. 64–74.
12. Mamedov N.M., Mansurova S.E. Estestvennonauchnaya gramotnost' kak usloviye adaptatsii cheloveka k epokhe peremen [Natural science literacy as a condition for human adaptation to the era of change]. *Tsenosti i smysly*. 2020. No. 5 (69). Pp. 45–59.

13. *Ochirov M.N., Lobsanova O.A.* Informatsionnaya kompetentnost': fundamental'nyy podkhod [Information competence: fundamental approach]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015. Vol. 15. Pp. 132–134.
14. *Obukhov A.S.* Razvitiye issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchikhsya [Development of research activities of students]. Moscow: Natsional'nyy knizhnyy tsentr, 2015. 288 p.
15. *Yarkova T.A.* Polisub'yektivnost' nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti kak tendentsiya sovremennogo etapa razvitiya pedagogicheskoy nauki i praktiki [Polysubjectivity of research activity as tendency of the present stage of development of pedagogical science and practice]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013. No. 1 (22). Pp. 68–74. <https://cyberleninka.ru/article/n/polisubektivnost-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-kak-tendentsiya-sovremennogo-etapa-razvitiya-pedagogicheskoy-nauki-i-praktiki> (accessed July 15, 2024).
16. *San'ko A.M., Borisova S.P.* Organizatsiya issledovatel'skoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya [Organization of students' research activities]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial'nyye, gumanitarnyye, mediko-biologicheskiye nauki*. 2023. Vol. 25. No. 1 (88). Pp. 42–46.
17. *Bezukladnikov K.E., Melekhina E.S.* Formirovaniye funktsional'noy gramotnosti na urokakh angliyskogo yazyka v ramkakh uchebno-issledovatel'skoy deyatel'nosti [Functional Literacy Development within the Framework of Educational Inquiring Activity in the English Language Class]. *Yazyk i kul'tura*. 2023. No. 61. Pp. 103–126. <https://doi.org/10.17223/19996195/61/7> (accessed July 15, 2024).
18. *Ina V.S. Mullis & Michael O. Martin (Eds.)*. PIRLS 2021 Assessment Frameworks. https://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf (accessed July 24, 2024).
19. *Afflerbach P. & Cho B.-Y.* Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69–90). New York, NY: Routledge, 2009.
20. *Langer J.* Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction (2nd ed.). Newark, DE: International Reading Association, 2011.
21. *Elley W.B.* How in the world do students read? IEA study of reading literacy. The Hague, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 1992.
22. *Schulz W. et al.* Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2018. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2> (accessed July 24, 2024).
23. *Vocational Teacher Education in Central Asia Developing Skills and Facilitating Success*, 2018, Vol. 28. ISBN 978-3-319-73092-9. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73093-6> (accessed July 27, 2024).
24. *Kovtsun A.A., Kokhichko A.N.* Nauchnyye podkhody k ponyatiyu «funktsional'naya gramotnost'» v pedagogicheskoy teorii i praktike [Scientific approaches to the concept of «functional literacy» in pedagogical theory and practice]. *Nauka i shkola*. 2022. No. 6. Pp. 99–109. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-6-99-109> (accessed July 28, 2024).
25. *Pentin A.Yu., Nikiforov G.G., Nikishova E.A.* Osnovnyye podkhody k otsenke estestvennonauchnoy gramotnosti [Basic approaches to assessing natural science literacy]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2019. Vol. 1. No. 4 (61). Pp. 80–97.
26. OECD (2019), “PISA 2018 Global Competence Framework”, in *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris.
27. *O'Connor K., Zeichner K.* “Preparing US teachers for critical global education”, *Globalisation, Societies and Education*, 2011. <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2011.605333> (accessed July 24, 2024).

28. UNESCO (2009), Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: UNESCO World Report, UNESCO, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185202> (accessed July 19, 2024).
29. Ul'yanov I.M., Shaydullova L.R., Sharashenko S.V., Novikov S.S. Funktsional'naya gramotnost' [Functional literacy]. Universal'naya onlayn-entsiklopediya Rossiyskogo obshchestva «Znaniye». https://znanierussia.ru/articles/%D0%A4%D1%83%D0%BD%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C (accessed July 15, 2024).
30. Gilev A.A. Sistematizatsiya kognitivnykh operatsiy [Systematization of cognitive operations]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki*. 2010. Vol. 7. No. 3. Pp. 27–32.
31. Petrenko N.A., Filimonov S.P. Kreativnoye myshleniye kak vazhnyy komponent funktsional'noy gramotnosti [Creative thinking as an important component of functional literacy]. *Uchenyye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Sotsiologiya. Pedagogika. Psikhologiya*. 2023. Vol. 9 (75). No. 2. Pp. 75–83.
32. Surwanti D., Hikmah I. Improving Students' Awareness of Functional Literacy. *English Language Teaching Educational Journal*. 2019. No. 2 (2). Pp. 79–89.
33. Willingham D. "Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?", *Arts Education Policy Review*. 2008. Vol. 109/4. Pp. 21–32. <http://dx.doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32> (accessed July 24, 2024).
34. Rusetskaya O.N., Yamov N.V. Funktsional'no-stilisticheskiye osobennosti publichnoy rechi [Functional and stylistic features of public speech]. *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki*. 2010. No. 48 (57). Pp. 144–147.
35. Rossolova O.A. Performativ kak pokazatel' adresovannosti vyskazyvaniya [Performative as an indicator of the address of the statement]. *Vestnik KRAUNTs. Seriya: Gumanitarnyye nauki*. 2011. No. 1 (17). Pp. 106–125.
36. Shouhua Qi. *The Art of Public Speaking in English* [M]. Shanghai Education Press, 2004.
37. Ahmed S.T.S., Pawar S.V. Communicative Competence in English as a Foreign Language: Its Meaning and the Pedagogical Considerations for its Development. *The Creative Launcher*. 2018. No. 2 (6). Pp. 301–312.
38. Shchuchka T.A. Pedagogicheskiye printsipy razvitiya informatsionno-issledovatel'skoy kompetentnosti magistranta pedagogicheskogo obrazovaniya [Pedagogical principles for the development of information and research competence of a master's student of pedagogical education]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2018. Vol. 7. No. 1 (22). Pp. 236–238.
39. Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K., Lizunova L.R. Issledovaniye ponyatiya i struktury lingvotsifrovoy kompetentsii studenta [Study of the concept and structure of the student's linguo-digital competence]. *Yazyk i kul'tura*. 2022. No. 58. Pp. 236–260. <https://doi.org/10.17223/19996195/58/14> (accessed July 24, 2024).

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, Новокузнецк, Кемеровская область – Кузбасс, Российская Федерация.
E-mail: pushkareva-irina@mail.ru

Information about the author

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

ORCID: 0000-0002-4786-1284

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗВУКОРЕЖИССЕРОВ

© Ю.А. Качалов

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

Поступила в редакцию 15.07.2024

Окончательный вариант 12.09.2024

■ Для цитирования: Качалов Ю.А. Модель формирования коммуникативной компетентности звукорежиссеров // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 3. С. 39–52. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.3>

Аннотация. Рассматривается понятие коммуникативной компетентности звукорежиссера. Выявлено значение коммуникаций в профессиональной деятельности звукорежиссера. Проанализированы теоретико-методологические подходы к понятию коммуникативной компетентности. Определена роль личностно-ориентированного подхода в формировании коммуникативной компетентности. Предложена модель формирования коммуникативной компетентности будущих звукорежиссеров с использованием личностно-ориентированного подхода, состоящая из четырех блоков: целевого, методологического, содержательного, оценочно-результативного. Блоки наглядно распределяют методологический и методический аспекты достижения поставленной цели. Представлены компоненты коммуникативной компетентности звукорежиссеров, в соответствии с ними подобраны методы обучения в рамках личностно-ориентированной методологии. При этом за счет расширения субъектного опыта, применения самоанализа и эмпатии дополнительно стимулируется развитие личности обучающихся. Используя модель, педагог может внедрять предложенные методики или адаптировать собственный профессиональный и коммуникативный опыт в рамках формирования конкретного компонента коммуникативной компетентности звукорежиссеров. Это дает возможность более гибко подходить к повышению коммуникативных навыков обучающихся с разным уровнем коммуникативной компетентности. Изложены принципы реализации модели в процессе обучения. Составлена структура курса «Профессиональные коммуникации звукорежиссеров». Описаны методы, направленные на получение и закрепление основной теоретической информации, необходимой для понимания коммуникативных процессов в работе звукорежиссера. Статья последовательно раскрывает методологию формирования функциональных компонентов коммуникативной компетентности путем применения личностно-ориентированных методик обучения. Анализируется применение активных и интерактивных методов обучения в контексте личностно-ориентированной методологии. Рассмотрено важнейшее условие реализации модели формирования коммуникативной компетентности звукорежиссеров: подготовка педагогов к применению личностно-ориентированного подхода.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность звукорежиссера, личностно-ориентированный подход, профессиональные коммуникации звукорежиссеров, коммуникативные методы, модель.

Благодарности: автор выражает благодарность своему научному руководителю, доктору педагогических наук, профессору Вере Алексеевне Куриной, а также рецензентам статьи за проделанную работу.

FORMATION MODEL OF SOUND ENGINEERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

© Yu.A. Kachalov

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

Original article submitted 15.07.2024

Revision submitted 12.09.2024

■ For citation: Kachalov Yu.A. Formation model of sound engineers' communicative competence. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(3):39–52. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.3>

Abstract. The paper considers the concept of communicative competence of a sound engineer. The importance of communications in the professional activity of a sound engineer is revealed. Theoretical and methodological approaches to the concept of communicative competence are analyzed. The role of the personality-oriented approach in the formation of communicative competence is determined. The paper proposes a model for the formation of communicative competence of future sound engineers on the basis of the personality-oriented approach. The model consists of 4 blocks: aim, methodology, content and evaluation of the results. The blocks clearly distribute the methodological and methodical aspects of achieving the set goal. The components of communicative competence of sound engineers are presented, in accordance with them, teaching methods are selected within the framework of the personality-oriented methodology. At the same time, due to the expansion of subjective experience, the use of self-analysis and empathy, the development of student personality is additionally stimulated. Using the program, the teacher can implement the proposed methods or adapt their own professional and communicative experience within the framework of the formation of a specific component of communicative competence of sound engineers. This makes it possible to approach the improvement of communication skills of students with different levels of communicative competence more flexibly. The principles of implementing the model in the learning process are outlined. The structure of the course «Professional Communications of sound engineers» is compiled. The methods aimed at obtaining and consolidating the basic theoretical information necessary for understanding the work of communication processes in the work of a sound engineer are described. The paper consistently reveals the methodology of forming the functional components of communicative competence by applying personality-oriented teaching methods. The research also analyzes the use of active and interactive teaching methods in the context of personality-oriented methodology. The most important condition for implementing the model for forming the communicative competence of sound engineers is considered: training of teachers to apply the personality-oriented approach.

Keywords: communicative competence of a sound engineer, personality-oriented approach, professional communications of sound engineers, communicative methods, model.

Acknowledgements: The author expresses gratitude to his scientific supervisor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Vera A. Kurina, as well as the reviewers of the article for the work done.

Введение

Использование коммуникативных навыков является основой множества профессиональных сфер деятельности в современном социуме. Так, в звукорежиссуре технические и творческие вопросы решаются коллегами в ходе взаимодействия. Звукорежиссер как участник процесса создания совместного творческого продукта обязан выполнять профессиональные задачи с учетом позиции других членов коллектива (режиссера, продюсера, исполнителя и др.). Творческий продукт выполняет важнейшие социально-экономические функции: воспитательную, просветительскую, коммуникативную, рекреационную. Поэтому участникам творческой деятельности необходимы эффективное взаимодействие, синергия для достижения наилучшего результата. Звукорежиссер несет ответственность за создание звукового образа произведения, который должен в полной мере отражать творческий замысел автора. Поэтому коммуникативная компетентность звукорежиссера выступает одним из определяющих параметров успешного профессионального взаимодействия.

Обзор литературы

Компетентность выступает объектом исследования таких авторов, как В.Н. Введенский [1], И.А. Зимняя [2; 3], Н.В. Болдырева [4]. Коммуникативная компетентность была рассмотрена в работах И.Д. Агафоновой [5], Л.А. Колмогоровой [6], Л.А. Петровской [7]. Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой коммуникативная компетентность представляет собой интегративное свойство личности (Н.В. Горбунова [8], И.А. Зимняя [2], Н.В. Омельченко, Л.С. Скрипниченко [9], А.Б. Храмцова [10]). Данная трактовка позволяет выйти за рамки определения «компетенция» и ориентироваться в ходе обучения на индивидуальные качества и личный опыт обучающихся для решения реальных профессиональных задач.

Так как коммуникативная компетентность – это личностная характеристика, следовательно, ее формирование должно включать целенаправленное воздействие на личность обучающегося и ее коммуникативный уровень [8]. Для этого оптимально использование личностно-ориентированной методологии. Выбор данного подхода основан на его открытости по отношению к ученику, учете его уровня коммуникативных способностей, нацеленности не только на приобретение навыков, но и на развитие личности [8]. Современные концепции личностно-ориентированного подхода изложены в работах О.А. Молоковой [11]. Методы организации коммуникативной деятельности учащихся рассмотрены в статье О.Ф. Турянской [12]. Инновационные технологии в данной методологии разрабатывали и систематизировали Д.А. Беляев, Е.А. Киреева [13], Н.А. Батырева, В.И. Кубышкин, К.А. Станиславская [14], Т.В. Захарова, Н.В. Басалаева [15].

Следует отметить, что личностно-ориентированный подход не подразумевает перехода доминирующей роли в обучении к ученику или удовлетворения его желаний и потребностей, не связанных с целью обучения. Ориентация на личность определена педагогическими задачами, связанными с получением субъектного коммуникативного опыта и рефлексии обучающихся. Таким образом, педагог должен адаптировать учебные ресурсы к потребностям обучающихся, которые впоследствии смогут опираться

на личные способности и субъектный опыт в решении коммуникативных задач в сфере звукорежиссуры. В разработанной модели этот принцип реализуется путем подбора методик для различного уровня развития коммуникативной компетентности обучающихся.

Таким образом, актуальность работы обоснована внедрением в процесс формирования коммуникативной компетентности звукорежиссеров принципов и методов обучения, нацеленных на развитие личности через готовность к решению конкретных профессиональных коммуникативных задач.

Материалы и методы

Исследование проводилось на основе теоретического и методологического анализа литературы по теме исследования, инновационного педагогического опыта. Применялись следующие научные методы: анализ педагогической, философской, психологической литературы по исследуемой проблематике, изучение нормативных документов (Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО), профессиональные стандарты, образовательные программы), обобщение теоретических положений, сравнительный анализ, синтез, группировка, моделирование, тестирование, сравнение. В основе модели лежит компетентностный (В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, Н.В. Болдырева) и личностно-ориентированный подходы (В.В. Сериков, О.Ф. Турянская, Т.В. Захарова, Н.В. Басалаева).

Результаты исследования

Коммуникативная компетентность звукорежиссера – это интегративное свойство личности, обуславливающее готовность к эффективной постановке и решению коммуникативных задач в профессиональной деятельности звукорежиссера [16]. Достижение уровня коммуникативной компетентности, достаточного для работы звукорежиссера, требует разработки модели формирования коммуникативной компетентности звукорежиссеров. Так как коммуникативная компетентность – сложное, многосоставное свойство, для реализации программы обучения оптимально выделить ее структурные компоненты. Нами были разработаны функциональные компоненты коммуникативной компетентности: мотивационно-ценностный, содержательный, операциональный, средовой, опытно-рефлексивный [16]. Мотивационно-ценностный компонент включает цели и мотивы коммуникации, содержательный компонент – понимание и формирование сути и смысла речевого послания, операциональный – профессиональный лексикон, речевые нормы, знание и владение техниками общения, средовой – определение характеристик собеседника, обстоятельств и условий общения, опытно-рефлексивный – анализ коммуникативного опыта и прогнозирование результатов общения. Каждому компоненту соответствует функция (или две функции), которую компонент выполняет в процессе коммуникации. Данный состав компонентов наиболее полно отражает все стороны коммуникативной деятельности, сохранив и достаточную лаконичность, и необходимую полноту. На основе анализа компонентов коммуникативной компетентности звукорежиссеров, методологии и методик личностно-ориентированного подхода была создана модель формирования коммуникативной компетентности звукорежиссеров.

Она отражает совокупность блоков, направленных на достижение поставленной цели. Модель формирования коммуникативной компетентности звукорежиссеров состоит из четырех блоков: целевого, методологического, содержательного, оценочно-результативного (см. таблицу).

Целевой блок: цель модели – формирование коммуникативной компетентности будущих звукорежиссеров с использованием личностно-ориентированного подхода. Целевой блок модели определяет направление деятельности педагога в ходе ее реализации. Работа педагога характеризуется целесообразностью, поэтому применение любых методов и средств обучения должно полагаться на цель педагогической деятельности.

Методологический блок нацелен на упорядочивание методологии формирования коммуникативной компетентности звукорежиссеров и охватывает подходы и принципы реализации модели. В ходе обучения применяются компетентностный и личностно-ориентированный подходы: их сочетание позволило учесть и теоретические, и практические аспекты работы педагога. Компетентностный подход используется для обоснования целей и результатов обучения. Личностно-ориентированный подход определяет методологию и принципы обучения.

Основываясь на личностно-ориентированной методологии для формирования коммуникативной компетентности, мы выделили пять ключевых принципов, которые должны реализоваться в ходе обучения. Принцип субъектности выступает важнейшим элементом личностно-ориентированной методологии, так как подразумевает восприятие обучающегося в качестве субъекта, а не объекта педагогической деятельности. Понимание обучающегося как субъекта образовательного процесса дает гораздо больше возможностей для его развития, поскольку интеграция личного и профессионального опыта педагога и студента создает широкое социально-профессиональное пространство обмена идеями и мнениями.

В ходе обучения педагог также может брать в качестве образцов коммуникативного поведения субъектный опыт обучающихся. Субъектный опыт – это опыт конкретного человека, субъективными могут быть представления о событиях, явлениях, которые в совокупности и формируют субъектный опыт личности. Таким образом, в личностно-ориентированной методологии субъектный опыт будущего звукорежиссера используется для самостоятельного создания им схемы и механизмов обучения, которые наилучшим образом обеспечат реализацию опыта познания и дальнейшее развитие в профессиональной деятельности. С точки зрения профессионального развития необходимо не просто провоцировать акты коммуникации между субъектами образовательного процесса, но и помещать обучающихся в ситуации, которые формируют субъектный опыт именно в сфере профессиональной деятельности звукорежиссера.

В своих разработках личностно-ориентированного подхода В.В. Сериков полагал, что педагогическая ситуация обучения происходит наиболее эффективно, если ведется в формате диалога между педагогом и обучающимся [17]. Диалогичность выступает не методом, а принципом обучения, универсальной характеристикой педагогической ситуации. Диалог как специфическая социокультурная среда обучает формулированию мыслей

Модель формирования коммуникативной компетентности звукорежиссеров

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК					
Цель: формирование коммуникативной компетентности будущих звукорежиссеров с использованием личностно-ориентированного подхода					
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК					
Подходы	Компетентностный		Личностно-ориентированный		
	Субъектности	Диалогичности	Интерактивности	Рефлексивности	Практикоориентированности
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК					
Программа формирования коммуникативной компетентности звукорежиссеров					
Формы	Лекции, групповая работа, парная работа, индивидуальная работа				
Средства	Учебно-материальная база вуза, учебные пособия, мультимедийные учебные разработки, наглядные материалы				
Методы	Лекция-диалог, поисковый семинар, эссе	Лекция-дискуссия, конференция, дебаты	Моделирование, ролевая игра, сторителлинг	Анализ проблемных ситуаций, тренинг, метод кейсов	Проблемная лекция, аналитический семинар, тренинг рефлексивности
				Проектирование, моделирование, анализ и комментирование текстов	
ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК					
Компоненты коммуникативной компетентности	Мотивационно-ценностный	Содержательный	Операциональный	Средовой	Опытно-рефлексивный
Критерии оценки	Способность формулировать цель коммуникации	Готовность применять профессиональную терминологию	Способность регулировать параметры речи, применять интонационную выразительность	Готовность применять метакоммуникацию для оценки коммуникативных ситуаций	Способность проводить рефлексию коммуникативного опыта, способность планировать переговоры
Уровни развития: высокий, средний, низкий					

с учетом учебной или профессиональной ситуации, развивает когнитивные и коммуникативные способности.

Принцип интерактивности является следствием двух предыдущих и предполагает активное вовлечение обучающихся в образовательный процесс. Даже освоение теоретической информации о коммуникации должно проходить с активным взаимодействием педагога и обучающихся, привлечение субъектного опыта и знаний студентов в качестве примеров коммуникаций позволяет им лучше усваивать материал, делает его лично значимым, а потому ценным. Поэтому в процессе формирования коммуникативной компетентности рекомендуется применять интерактивные версии методов: лекция-диалог, лекция-дискуссия, поисковый семинар и т. д.

Важным принципом формирования коммуникативной компетентности звукорежиссеров выступает рефлексивность. Рефлексия – осмысление прожитого опыта – составляет условие развития личности. Как и в других сферах, коммуникативный опыт может выступить базой самосовершенствования в понимании социальных артефактов, поведения людей, самого себя. Также рефлексия выступает путем расширения коммуникативных техник, провоцируя мотивацию развития или стремление к достижению конкретной коммуникативной цели. Поэтому рефлексивность как принцип обучения включает этап осмысления полученных на занятии знаний и навыков.

Принцип практикоориентированности применяется в модели для повышения значимости практических занятий над теоретическими. Действительно, для развития коммуникативных навыков требуется знание некоторых основных положений, но в целом коммуникативная компетентность как личностное свойство требует «врастания» этих знаний и навыков в личностную структуру, чтобы они стали не просто компетенциями, а образом мышления. Для этого время, отведенное для этой задачи, целесообразнее потратить на отработку именно практических навыков коммуникации, чтобы коммуникативные способности прививались на интуитивном уровне.

Применение выделенных принципов во многом определяет тактику педагогической работы при формировании коммуникативной компетентности звукорежиссеров.

Содержательный блок включает программу формирования коммуникативной компетентности звукорежиссеров «Профессиональные коммуникации звукорежиссеров». Она состоит из форм, методов и средств обучения. Программа выступает в качестве основного инструмента модели и тесно связана с компонентами коммуникативной компетентности звукорежиссеров. Так, при формировании мотивационно-ценностного компонента отрабатывается целеполагание и анализ мотивации собеседника, применение специальных терминов развивает содержательный компонент, анализ коммуникативной ситуации позволяет развить средовой компонент, сотворчество выступает основой операционального компонента, проведение рефлексии соответствует опытно-рефлексивному компоненту. При этом параллельно будет происходить и развитие личности за счет расширения субъектного опыта, применения самоанализа и эмпатии. Используя программу, педагог может использовать предложенные методики или адаптировать собственный профессиональный и коммуникативный опыт. Это дает возможность более гибко подходить к повышению

коммуникативных навыков обучающихся с разным уровнем коммуникативной компетентности, расширить число учебных ситуаций.

Разработанная рабочая программа «Профессиональные коммуникации звукорежиссера» включена в учебный план направления подготовки 51.05.01 «Звукорежиссура культурно-массовых представлений и концертных программ» Самарского государственного института культуры и рассчитана на 72 часа (2 зачетные единицы). Цель дисциплины: сформировать знания принципов и основ профессионального взаимодействия, умения анализировать социальные ситуации межличностного/межгруппового общения, ориентироваться в системе риторических средств, отбирать и применять в межличностной коммуникации соответствующие речевые модели. Курс включает в себя 7 тем, 2 из которых направлены на получение и закрепление основной теоретической информации, необходимой для понимания работы коммуникативных процессов в работе звукорежиссера. Остальные темы соответствуют компонентам коммуникативной компетентности звукорежиссеров и последовательно раскрывают их суть путем применения личностно-ориентированных методик обучения. Групповые и парные формы обучения предполагают постоянное взаимодействие обучающихся с педагогом или друг с другом для отработки коммуникативных техник. Индивидуальная работа применяется для рефлексии коммуникативного опыта, обучения целеполаганию в коммуникации. Средства обучения применяются для наглядного отображения учебных материалов, обеспечения учебного процесса. Гибкость модели позволяет внедрять и другие методы обучения, не относящиеся напрямую к личностно-ориентированной методологии. Но при их использовании педагог должен помнить о соответствии этих методов изложенным выше принципам и цели обучения.

Освоение коммуникативных навыков требует грамотного распределения временных ресурсов образовательных программ, чтобы совместить получение достаточного объема теоретической информации с последующей отработкой навыков на практических занятиях. Получение теоретических знаний предполагает лекционные занятия, на которых излагаются основы теории коммуникации, позволяющие студентам понять базовые механизмы общения. Для этого рационально применять лекцию-диалог, в ходе которой студенты могут обсудить интересующие их вопросы. Для контроля результатов освоения знаний в этом методе применяется устный опрос, в котором педагог может свободно формулировать вопросы, а также отвечать на вопросы студентов по теме, совместно разбирать тему на основе примеров из профессионального, учебного или жизненного опыта обучающихся. Предлагаемые технологии усваиваются гораздо эффективнее, когда связываются с личностными смыслами и субъектным опытом [8]. Поэтому в задачу педагога после изложения лекционного материала по темам входит регулярное обращение к субъектному опыту студентов, рассмотрение изучаемых технологий с точки зрения конкретных жизненных примеров [19]. Необходимо также отметить, что, находясь в контексте личностно-ориентированного обучения, педагог, излагая лекционный материал, должен помнить о возможности диалога со студентами по теме занятия (без существенного отвлечения от материала). Поэтому необходимо уменьшать объем информации для занятия с учетом времени на диалог со студентами. Предлагаемый минимум заполнит необходимые пробелы у большинства

обучающихся, а недостаток глубинных знаний компенсируется списком литературы и заданий для самостоятельной работы для продвинутых студентов. Главной целью педагога при этом остается стимулирование интереса, познавательной активности, стремления к саморазвитию [10].

После изложения и проработки лекционных материалов рационально использовать практические методы обучения, с помощью которых студенты закрепляют и отрабатывают полученные знания. Личностно-ориентированные методы обучения обеспечивают понимание основ профессионального взаимодействия, умения анализировать социальные ситуации межличностного/межгруппового общения, ориентироваться в системе риторических средств, отбирать и применять в межличностной коммуникации соответствующие речевые модели [5]. Предложенные методы обучения в различных комбинациях могут решить разнообразные задачи по профессионально-личностному становлению будущих звукорежиссеров [18].

В контексте формирования коммуникативной компетентности будущих звукорежиссеров предлагается применять интерактивные методы обучения, такие как ролевая игра, метод кейсов и т. д. [6; 18]. Они предоставляют больше возможностей для учащихся на практике развивать коммуникативный потенциал за счет углубления навыков общения, эмпатии, рефлексии. Важным элементом такого обучения является и накопление субъектного опыта коммуникаций. На его основе обучающиеся могут провести сравнительный анализ коммуникативного поведения, метакоммуникаций, спрогнозировать последствия коммуникативного акта. Проведенный анализ – рефлексия – дает возможность учесть прошлые ошибки и совершенствовать коммуникативные навыки [8]. Поэтому именно активное привлечение обучающихся к коммуникациям на занятиях ведет к расширению их коммуникативного потенциала. В дальнейшем полученные навыки станут основой коммуникативного поведения будущих звукорежиссеров в профессиональной деятельности.

С точки зрения тематики коммуникаций оптимально моделирование ситуаций, которое дает возможность наглядно увидеть результаты действия тех или иных коммуникативных техник [19]. При этом педагог может структурировать подготовленные ситуации по видам коммуникативных взаимодействий, по частоте применения или особенностям подготовки группы. В ходе изучения коммуникативных техник обучающиеся проводят разбор коммуникативных ситуаций из профессиональной деятельности звукорежиссера, поиск решения поставленных коммуникативных задач [20; 21]. Педагог может как предлагать готовые варианты коммуникативного поведения для сопоставления их эффективности, так и предоставить студентам возможность самостоятельно генерировать стратегии коммуникативного поведения [14]. В первом случае у студентов есть возможность расширить диапазон собственных поведенческих паттернов, во втором – предложить нетипичные альтернативные решения.

Помимо предложенных личностно-ориентированных методов обучения педагог может внедрять в программу и иные методы. Так, методы развития устной речи (артикуляции), расширения словарного запаса, анализа письменной речи тоже могут повысить коммуникативную компетентность обучающихся с низким изначальным уровнем. И, напротив, для наиболее опытных коммуникантов

педагог может предложить более сложные задачи, такие как этические вопросы в области «серой морали», развитие коммуникативной креативности (способности к созданию оригинальных, нестандартных путей решения коммуникативных задач) в рамках профессиональной сферы.

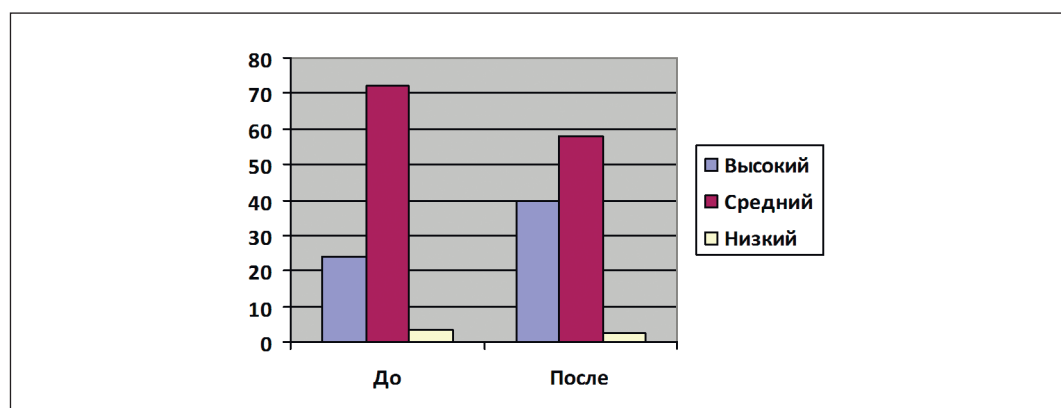
После прохождения программы применяется оценочно-результативный блок модели, который отражает методы оценки полученных навыков в соответствии с каждым компонентом коммуникативной компетентности и уровни их развития. Критерии оценки выделены в форме компетенций, которые должны быть актуализированы после завершения программы.

Формирование коммуникативной компетентности студентов-звукорежиссеров должно осуществляться при должной подготовке педагога в рамках личностно-ориентированной парадигмы: только усвоив важнейшие принципы методологии, педагог сможет воплотить их в ходе обучения. Даже чтение лекций происходит по иным стандартам обучения, которые требуют от педагога умения вести диалог, модерировать обсуждения, структурировать материал в зависимости от меняющихся обстоятельств. Поэтому целесообразно проводить подготовку педагогических кадров с целью повышения уровня как их владения личностно-ориентированной методологией обучения, так и собственной коммуникативной компетентности. Такая подготовка проводится путем повышения квалификации по направлениям, например «Современные образовательные технологии», «Современные аспекты воспитательной работы», «Инновационные и активные методы обучения» и др.

Также для педагогов создан алгоритм для внедрения собственного коммуникативного опыта в кейсы для обучения. Алгоритм позволяет быстро и эффективно переложить ситуацию общения в удобный кейс для занятия. Он включает в себя цель, задачи, объект и предмет работы, а также план ситуации. В плане педагог указывает условия коммуникации: описание участников (ключевые характеристики, такие как профессия, социальный статус, можно указывать пол, возраст или другие качества, например настроение в рамках поставленной задачи), цель коммуникации каждого из участников беседы, суть их речевого послания (информация, мнение, факт и т. д.), обстоятельства (предыстория коммуникации, место проведения, окружение). Составив план кейса, педагог сможет адаптировать любые ситуации общения под педагогические задачи.

Для проверки эффективности модели было проведено тестирование 83 студентов 2–4-х курсов, обучающихся по направлению 51.05.01 «Звукорежиссура культурно-массовых представлений и концертных программ» (специалитет). Студенты прошли исследование по методике В.В. Синявского, В.А. Федорошина «Коммуникативные и организаторские склонности». Результаты тестирования студентов-звукорежиссеров до и после прохождения программы «Профессиональные коммуникации звукорежиссеров» представлены на рисунке.

Исследование показало, что число студентов с высоким уровнем коммуникативных и организаторских склонностей выросло на 15,7 %; следовательно, внедрение модели формирования коммуникативной компетентности звукорежиссеров позитивно сказывается на способности студентов решать коммуникативные задачи. Субъектный опыт взаимодействий в учебных ситуациях позволяет студентам более уверенно принимать решения о том или ином



Распределение исследуемой выборки по уровню коммуникативных и организаторских склонностей, %

коммуникативном поведении, повышает вариативность коммуникативных техник, готовность к проявлению инициативы в общении, способность быстро ориентироваться в различных обстоятельствах.

Обсуждение и заключение

Формирование коммуникативной компетентности на основе личностно-ориентированного подхода происходит благодаря оптимальному сочетанию методов преподнесения и закрепления информации: в ходе лекций будущие звукорежиссеры получают необходимый минимум знаний, который они могут использовать как базу для дальнейшего изучения темы. Практические навыки отрабатываются не на стандартных семинарах, а на интерактивных занятиях с полным погружением в учебную ситуацию. Теория общения при этом не воспринимается студентами как формальная, оторванная от реальной жизни, а используется напрямую на практических занятиях, где раскрывается ее ценность и полезность. Такой подход даст будущим звукорежиссерам возможность оценить применимость полученных знаний в профессиональной деятельности, что значительно сказывается на мотивации и учебной активности. Предлагаемые методы обеспечивают вовлеченность студентов в изучение основ коммуникативной деятельности. Применение модели повышает уровень коммуникативной компетентности студентов и общий уровень развития личности за счет использования принципов личностно-ориентированного подхода. Таким образом, предложенная модель соответствует стандартам методологии и может использоваться с целью формирования коммуникативной компетентности будущих звукорежиссеров.

Список литературы

1. Введенский В.Н., Донникова Т.С. Соотношение деятельности и проектной компетентности специалиста // Наука. Искусство. Культура. – 2014. – № 4. – С. 152–161.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Зимняя И.А. Компетенция – компетентность: субъектная трансформация // Акмеология. – 2010. – № 2. – С. 47–51.

4. Болдырева Н.В., Болдырева Н.П. Ключевые компетенции в современных условиях // Вестник евразийской науки. – 2022. – Т. 14. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: <https://esj.today/PDF/08ECVN222.pdf> (дата обращения: 09.05.2024).
5. Агафонова И.Д. Педагогическая модель формирования коммуникативной компетенции менеджеров в системе дополнительного образования // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 5 (12). – С. 249–251.
6. Колмогорова Л.А. Формирование коммуникативной компетентности личности: учеб. пособие. – Барнаул: АлтГПУ, 2015. – 205 с.
7. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – 387 с.
8. Горбунова Н.В. Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов в контексте идей личностно-ориентированного подхода // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-1. – С. 87–89.
9. Омельченко Н.В., Скрипниченко Л.С. Формирование коммуникативной компетентности персонала // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2021. – № 2. – С. 40–45.
10. Храмова А.Б. Коммуникативная подготовка выпускника вуза как субъекта социума // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2019. – Т. 6. – № 3. – С. 174–179.
11. Молокова О.А. Теоретические предпосылки использования личностно-центрированного подхода в сопровождении студентов на этапе адаптации в новой среде // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1. – С. 79–88.
12. Турянская О.Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению: монография. – Орел: ОГУ, 2015. – 278 с.
13. Беляев Д.А., Киреева Е.А. Инновационные образовательные технологии в личностно-ориентированном обучении // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – № 4–2. – С. 37–41.
14. Батырева Н.А., Кубышкин В.И., Станиславская К.А. Технологии личностно-ориентированного обучения // Наука без границ. – 2017. – № 6 (11). – С. 141–143.
15. Захарова Т.В., Басалаева Н.В. Диалог как технология обучения: основные понятия и характеристики // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 2–2. – С. 245–248.
16. Качалов Ю.А. Функциональные компоненты коммуникативной компетентности звукорежиссера // Вестник Владимирского государственного университета. Серия: Педагогические и психологические науки. – № (3) 77 (в печати).
17. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография. – Волгоград: Перемена, 2000. – 148 с.
18. Муравьева О.И. Психология коммуникативной компетентности. Теоретические и практические аспекты: монография. – Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 146 с.
19. Кутергин Н.Б., Тарасенко А.А., Тимофеева Л.В. Современные педагогические технологии, расширяющие организационно-методический инструментарий образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 6 (2–3). – С. 134–138.
20. Лапишова А.В., Зиновьева С.А., Воронина И.Р. Социально-коммуникативная компетентность – механизм адаптации к условиям профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74–4. – С. 153–155.
21. Бейлина Н.С. Формирование коммуникативной компетентности студентов технических вузов в процессе изучения дисциплины «Психология социальных коммуникаций» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2021. – № 80. – С. 11–17.

References

1. Vvedenskiy V.N., Donnikova T.S. Sootnosheniye deyatel'nosti i proyektnoy kompetentnosti spetsialista [Correlation between activities and project competence of a specialist]. *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura*. 2014. No. 4. Pp. 152–161.
2. Zimnyaya I.A. Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm for educational results]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya*. 2003. No. 5. Pp. 34–42.
3. Zimnyaya I.A. Kompetentsiya – kompetentnost': sub'yektnaya transformatsiya [Competence – competence: subjective transformation]. *Akmeologiya*. 2010. No. 2. Pp. 47–51.
4. Boldyreva N.V., Boldyreva N.P. Klyuchevyye kompetentsii v sovremennykh usloviyakh [Key competencies in modern conditions]. *Vestnik yevraziyskoy nauki*. 2022. Vol. 14. No. 2. <https://esj.today/PDF/08ECVN222.pdf> (accessed November 9, 2023).
5. Agafonova I.D. Pedagogicheskaya model' formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii menedzherov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya [Pedagogical model of formation of communicative competence of managers in the system of additional education]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2008. Vol. 5 (12). Pp. 249–251.
6. Kolmogorova L.A. Formirovaniye kommunikativnoy kompetentnosti lichnosti: uchebnoye posobiye [Formation of an individual's communicative competence: a textbook]. Barnaul: AltGPU Publ., 2015. 205 p.
7. Petrovskaya L.A. Obshcheniye – kompetentnost' – trening: izbrannyye trudy [Communication – competence – training: selected works]. Moscow: Smysl Publ., 2007. 387 p.
8. Gorbunova N.V. Formirovaniye kommunikativnoy kompetentnosti budushchikh pedagogov v kontekste idey lichnostno-oriyentirovannogo podkhoda [Formation of communicative competence of future teachers in the context of the ideas of a personality-oriented approach]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018. No. 60–1. Pp. 87–89.
9. Omel'chenko N.V., Skripnichenko L.S. Formirovaniye kommunikativnoy kompetentnosti personala [Formation of communicative competence of personnel]. *Upravleniye personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii*. 2021. No. 2. Pp. 40–45.
10. Khramtsova A.B. Kommunikativnaya podgotovka vypusknika vuza kak sub'yekta sotsiuma [Communicative training of a university graduate as a subject of society]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskoye nauki*. 2019. Vol. 6. No. 3. Pp. 174–179.
11. Molokova O.A. Teoreticheskiye predposylki ispol'zovaniya lichnostno-tsentririrovannogo podkhoda v soprovozhdenii studentov na etape adaptatsii v novoy srede [Theoretical prerequisites for using a person-centered approach in accompanying students at the stage of adaptation to a new environment]. *Psikhologo-pedagogicheskoye poisk*. 2018. No. 1. Pp. 79–88.
12. Turyanskaya O.F. Teoreticheskiye osnovy lichnostno oriyentirovannogo podkhoda k obucheniyu: monografiya [Theoretical foundations of personality-oriented approach to learning: monograph]. Orel: OGU Publ., 2015. 278 p.
13. Belyayev D.A., Kireyeva Ye.A. Innovatsionnyye obrazovatel'nyye tekhnologii v lichnostno-oriyentirovannom obuchenii [Innovative educational technologies in personality-oriented learning]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem*. 2017. No. 4–2. Pp. 37–41.
14. Batyreva N.A., Kubyshekin V.I., Stanislavskaya K.A. Tekhnologii lichnostno-oriyentirovannogo obucheniya [Technologies for personality-oriented learning]. *Nauka bez granits*. 2017. No. 6 (11). Pp. 141–143.
15. Zakharova T.V., Basalayeva N.V. Dialog kak tekhnologiya obucheniya: osnovnyye ponyatiya i kharakteristiki [Dialogue as a teaching technology: basic concepts and characteristics]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2016. No. 2–2. Pp. 245–248.

16. *Kachalov Yu.A.* Funktsional'nyye komponenty kommunikativnoy kompetentnosti zvukorezhissera [Functional components of the communicative competence of a sound engineer]. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskiye i psikhologicheskiye nauki.* No. (3) 77 (V pechati).
17. *Serikov V.V.* Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: fenomen, koncepciya, texnologii: monografiya [Personally oriented education: phenomenon, concept, technologies: monograph]. Volgograd: Peremena Publ., 2000. 148 p.
18. *Murav'eva O.I.* Psihologiya kommunikativnoy kompetentnosti. Teoreticheskie i prakticheskie aspekty: monografiya [Psychology of communicative competence. Theoretical and practical aspects: monograph]. Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 146 p.
19. *Kutergin N.B., Tarasenko A.A., Timofeyeva L.V.* Sovremennyye pedagogicheskiye tekhnologii, rasshiryayushchiye organizatsionno-metodicheskiy instrumentariy obrazovatel'nogo protsessa [Modern pedagogical technologies that expand the organizational and methodological tools of the educational process]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019. No. 6 (2–3). Pp. 134–138.
20. *Lapshova A.V., Zinov'yeva S.A., Voronina I.R.* Sotsial'no-kommunikativnaya kompetentnost' – mekhanizm adaptatsii k usloviyam professional'nogo obrazovaniya [Social and communicative competence – a mechanism of adaptation to the conditions of vocational education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022. No. 74–4. Pp. 153–155.
21. *Beylina N.S.* Formirovaniye kommunikativnoy kompetentnosti studentov tekhnicheskikh vuzov v protsesse izucheniya distsipliny «Psikhologiya sotsial'nykh kommunikatsiy» [Formation of communicative competence of students of technical universities in the process of studying the discipline “Psychology of Social Communications”]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial'nyye, gumanitarnyye, mediko-biologicheskiye nauki.* 2021. No. 80. Pp. 11–17.

Информация об авторе

Юрий Алексеевич Качалов, аспирант кафедры «Экономика и управление социально-культурной деятельностью», старший преподаватель кафедры «Звукорежиссура и цифровые технологии», Самарский государственный институт культуры, Самара, Российская Федерация.
E-mail: kachalovyuriy@yandex.ru

Information about the author

Yuriy A. Kachalov, Post-Graduate Student of the Department of Economics and Management of Social and Cultural Activities, Senior Lecturer of Sound Engineering and Digital Technologies Department, Samara State Institute of Culture, Samara, Russian Federation. E-mail: kachalovyuriy@yandex.ru

ORCID: 0000-0001-5192-0286

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ MOODLE В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ОСВОЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

© Н.Н. Немич¹, А.А. Хохлова²

¹ Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского
и Ю.А. Гагарина

Российская Федерация, 446007, Самарская обл., г. Сызрань-7,
ул. Маршала Жукова, 1

² Самарский государственный технический университет

Российская Федерация, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244

Поступила в редакцию 27.05.2024

Окончательный вариант 14.09.2024

■ Для цитирования: Немич Н.Н., Хохлова А.А. Использование платформы Moodle в образовательном процессе при освоении русского языка как иностранного // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 3. С. 53–66. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.4>

Аннотация. Цель исследования – анализ использования платформы Moodle в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык (Русский язык)» студентами технических направлений в рамках реализации ФГОС 3++ с точки зрения применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий. Для реализации цели решаются следующие задачи: описание потенциала платформы Moodle и спектра возможностей для организации и проведения работы с обучающимися; анализ возможностей платформы Moodle при освоении русского как иностранного языка для создания онлайн-уроков, домашних заданий, тестов для проверки знаний студентов; обоснование возможностей индивидуального подхода при обучении на платформе Moodle с учетом уровня знаний; описание методов автоматизации и оценивания знаний и умений студентов (тестирование). Новизна исследования заключается в обосновании эффективности и современности использования платформы Moodle в техническом вузе на разных этапах и формах обучения. Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования авторских наработок и изысканий для создания новых курсов или обновления созданных курсов Moodle.

Ключевые слова: платформа Moodle, образовательный процесс, русский язык как иностранный, студенты, самостоятельная работа.

MOODLE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

© N.N. Nemich¹, A.A. Khokhlova²

¹ Branch of the Military Educational-Research Centre of Air Force
"Air Force Academy named after professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin"
Marshal Zhukov st., Syzran-7, Samara region, 446007, Russian Federation

² Samara State Technical University
244, Molodogvardeyskaya st., Samara, 443100, Russian Federation

Original article submitted 27.05.2024

Revision submitted 14.09.2024

■ For citation: Nemich N.N., Khokhlova A.A. Moodle in the educational process of learning Russian as a foreign language. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(3):53–66. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.4>

Abstract. The aim of the study is to consider the use of the Moodle platform in the process of teaching Russian as a foreign language to students of technical specialties in Samara State Technical University. To achieve the aim set, the following tasks are solved: to briefly describe the potential of Moodle and the range of opportunities for organizing and conducting work with students; to analyze the capabilities of the Moodle platform when learning Russian as a foreign language to create online lessons, homework, tests to test students' knowledge; to substantiate the possibility of an individual approach to learning on the Moodle platform, taking into account the level of knowledge; to describe methods for automating and evaluating students' knowledge and skills (test). The novelty of the research is in substantiating the effectiveness and modernity of using the Moodle platform in a technical university at different stages and forms of education. The practical significance of the research is due to the possibility of using the author's developments and research to create or update Moodle courses.

Keywords: Moodle platform, educational process, Russian as a foreign language, students, independent work.

Введение

В современном мире технологий преподавание переходит в онлайн-пространство, предоставляя студентам возможность обучаться в любом месте и в удобное для них время. Новые пути развития образовательной парадигмы в современной России рассматриваются в работе [1].

С переходом на ФГОС 3++ увеличилось количество часов на самостоятельную работу студентов. Для обеспечения данного вида работы преподаватели вузов все чаще используют электронные программы, учебники, а также системы дистанционного обучения.

Очень важен тот факт, что студенты имеют возможность и на лекции, и на практических занятиях, и в процессе самостоятельной работы пользоваться одним и тем же электронным ресурсом, формирующим в образовательном процессе целостный образ изучаемого предмета [2, с. 155].

Одной из популярных на сегодняшний день платформ для дистанционного обучения является Moodle, позволяющая создавать интерактивные и адаптивные онлайн-курсы, совмещающие многие ресурсы.

Moodle – это модульная объектно-ориентированная учебная среда, которая является в настоящее время самой популярной виртуальной учебной средой и служит для обеспечения самостоятельной работы студентов в рамках реализации ФГОС 3++.

В настоящей статье мы рассмотрим использование платформы Moodle в системе высшего образования.

Платформа Moodle – это открытая система управления обучением, которая предлагает широкий спектр возможностей для создания, организации и проведения обучающих курсов онлайн. Преподаватели могут использовать различные инструменты, такие как форумы, чаты, тесты и задания, чтобы стимулировать учебный процесс и обеспечить активное участие студентов.

Один из ключевых аспектов обучения – это обратная связь и оценивание успеваемости студентов. С помощью Moodle преподаватели могут легко создавать и оценивать задания, проводить тестирование и вести журнал успеваемости. Кроме того, платформа предоставляет инструменты для обратной связи, что позволяет студентам получать рекомендации и советы по улучшению своей работы.

Одним из главных преимуществ платформы Moodle является ее гибкость и доступность. Платформа поддерживает различные форматы контента и интегрируется с другими образовательными инструментами, что позволяет преподавателям создавать уникальные индивидуализированные курсы. Кроме того, Moodle доступна на различных устройствах и операционных системах, что обеспечивает удобство ее использования для студентов.

Платформа Moodle является очень удобным инструментом для обучения и может быть использована при освоении русского как иностранного языка (РКИ) для создания онлайн-уроков и домашних заданий, для проверки знаний студентов; для создания форумов, где студенты могут практиковать русский язык и обсуждать различные темы; для создания индивидуальных планов обучения для каждого студента с учетом уровня знаний; для оценивания знаний и умений студентов при возможности обратной связи.

Обзор литературы

В последнее время преподавателями вузов активно рассматривается возможность использования Moodle в учебном процессе высшей школы, описываются преимущества и недостатки работы с ней [3–7].

Многие преподаватели, работающие в системе Moodle, отмечают ее многофункциональность: электронное средство обучения Moodle в основном дает возможность выполнять задания, оценивать уроки студентов, проводить краткие экзамены, дискуссии, форумы и другие действия.

Так, авторы статьи «Мониторинг образовательных результатов в виртуальной среде Moodle» определяют образовательную среду Moodle как свободную систему управления обучением, ориентированную на организацию взаимодействия между преподавателем и обучающимися, которая подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, и для поддержки очного обучения [8].

По мнению С. Эрдолатова, электронное средство обучения Moodle может использоваться даже в школах, так как школьники интересуются особенностями вики-чат (онлайн-общения), а также могут выполнять задания, предложенные им учителем для индивидуальной работы [9, с. 279].

Работа в Moodle способствует активному общению и сотрудничеству между преподавателем и студентами. Адлер-Кламмер считает, что платформа Moodle реализует конструктивистскую стратегию, заключающуюся в том, что она «берет на себя роль фасилитатора, а не инструктора, вовлечение и активное участие обучающегося в индивидуальном построении знаний легко становится реальным» [10, с. 4].

М.В. Досымова указывает на преимущества электронных учебных курсов, разработанных в электронной системе Moodle: система «позволяет более эффективно организовать учебный процесс в целом и самостоятельную работу студентов в частности; предоставляет возможность заинтересовать студентов с помощью внедрения новых технологий и форм организации обучения; преподаватели и студенты более свободны в распределении своего рабочего времени, так как могут работать с курсом в любое удобное для них время, имея только компьютер с доступом в Интернет; у студентов появляется возможность изучать весь курс в полном объеме, независимо от количества аудиторных часов, отведенных на дисциплину в учебном плане» [11, с. 245].

Г.И. Ахрименя анализирует цифровой спектр форм и ресурсов электронной образовательной платформы Moodle при обучении иностранному языку [12]. Исследователь считает, что онлайн-программы «помогают сделать обучение дифференцированным, более индивидуализированным, в то же время расширяют возможности для коллективной работы. Ресурсы и элементы дистанционных образовательных платформ способствуют снижению трудоемкости образовательного процесса» [12, с. 205].

Н.А. Позднякова выполнила анализ ресурсов и элементов Moodle с точки зрения их дидактических возможностей, рассмотрела разные способы подачи учебного материала с точки зрения методической обоснованности и удобства для учащихся, а также предложила методические рекомендации по созданию заданий и упражнений с учетом дидактических свойств элементов и ресурсов Moodle [13].

Н.Ф. Косарев и Е.Р. Кадырова представили комплексный подход к организации самостоятельной работы обучающихся на базе обучающей среды Moodle: авторами предложены задания, которые позволяет разрабатывать данная среда; представлена методика проведения самостоятельной работы на базе данной среды [14].

О.О. Кандрашкиной и Е.В. Ревинной проанализирована эффективность онлайн-курса в системе Moodle для обучения иностранному языку при дистанционном обучении. Авторы статьи считают, что «применяемые инструменты Moodle оказались достаточно эффективными при наполнении содержания курса для учащихся с низким уровнем владения языком» [15, с. 56].

На наш взгляд, использование платформы Moodle позволяет создать удобную и эффективную образовательную среду для обучения и развития обучающихся. Гибкость, функциональность и доступность делают ее прекрасным выбором для организации и проведения онлайн-обучения РКИ.

Материалы и методы

В настоящее время в СамГТУ активно разрабатываются курсы на базе Moodle для программ бакалавриата и магистратуры для разных форм обучения, включая очную, очно-заочную и заочную. Курсы Moodle динамично внедряются в учебный процесс, глобально трансформируя процесс обучения как для преподавателя, так и для студента.

Материалом исследования стал курс по дисциплине «Иностранный язык (Русский язык)» для студентов очной формы обучения. Методы исследования включают теоретический анализ литературы, а также прикладные методы исследования эффективности, метод моделирования учебного процесса и метод эксперимента.

Данный курс составлен для дисциплины, которая осваивается на протяжении четырех семестров. Объем дисциплины, включая практические занятия, составляет 324 часа. Курс состоит из четырех разделов согласно количеству семестров. Каждый раздел включает 16 тем и содержит задания, тесты и справочные материалы: текстовые документы, презентации, видео, ссылки на внешние ресурсы и т. д., которые организованы по четырем видам учебной деятельности, а именно: говорение, слушание, чтение, письмо.

Курс содержит такие элементы, как глоссарий, тест, задания и включает следующие ресурсы: страница, файл, гиперссылка, пояснение. Авторы курса находятся в процессе совершенствования таких элементов курса Moodle, как анкета, форум, чат, обратная связь и база данных.

Грамматика вынесена в виде отдельного элемента с пояснениями и грамматическими упражнениями. Курс содержит справочные материалы в виде таблиц, а также фразеологический словарь с иллюстрациями. Преимущества электронных словарей при обучении иностранным языкам рассмотрены в работе [16].

Работа над лексикой занимает значимую часть времени при изучении русского языка иностранными обучающимися. Одним из этапов данной работы является работа с фразеологизмами. Хорошим подспорьем является наличие фразеологического словаря, в котором дается объяснение фразеологизму, подкрепленное картинкой (рис. 1). Фразеологические единицы расположены в алфавитном порядке.



Рис. 1. Страница фразеологического словаря

Особенности изучения отдельных разрядов лексического материала рассматриваются в работе А.А. Хохловой [17].

Одним из важных ресурсов является тест, который служит для проверки понимания студентами учебного материала и оценки их успеваемости. Электронное тестирование позволяет использовать различные типы вопросов (одиночный выбор, множественный выбор, соответствие и др.), что обогащает процесс оценки знаний (рис. 2).

Вопросы теста появляются из банка вопросов в свободном порядке, чтобы усложнить возможность списывания среди студентов. Управление тестом включает такие опции, как редактирование настроек, переопределение групп, переопределение пользователей, редактирование теста, просмотр теста, просмотр результатов, локальное назначение ролей, проверка права, фильтры, журнал событий, резервное копирование, восстановление и банк вопросов.

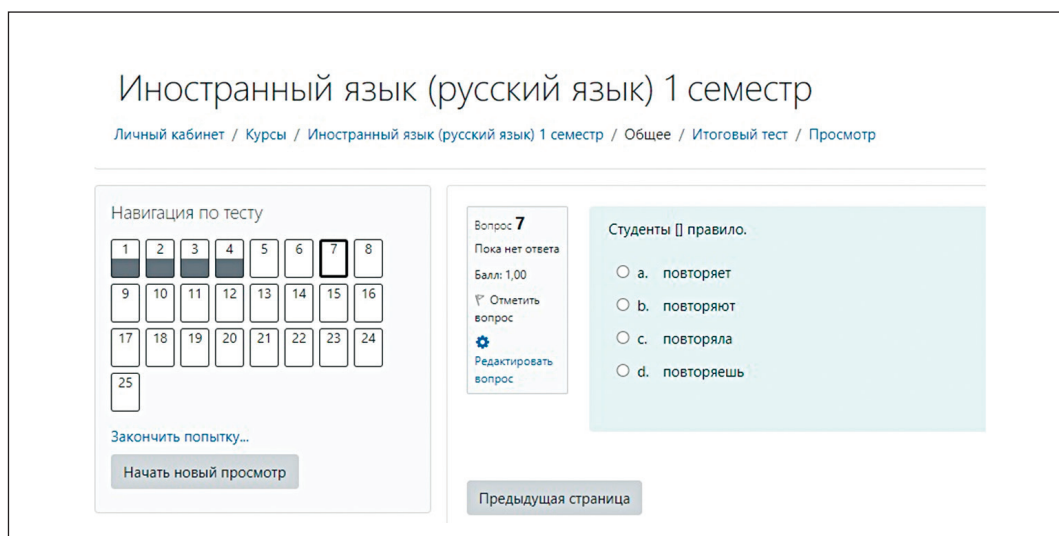


Рис. 2. Страница итогового теста

СКЛОНЕНИЕ СОСТАВНЫХ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ И ПОРЯДКОВЫХ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ		
Падеж	Количественные числительные	Порядковые числительные
И.п.	шестьсо́т соро́к два	шестьсо́т соро́к второ́й
Р.п.	шестьсо́т сорока́ двух	шестьсо́т соро́к второ́го
Д.п.	шестьста́м сорока́ двум	шестьсо́т соро́к второ́му
В.п.	шестьсо́т соро́к два	шестьсо́т соро́к второ́й шестьсо́т соро́к второ́го
Т.п.	шестьюста́ми сорока́ двумя́	шестьсо́т соро́к второ́рым
П.п.	о шести́стах сорока́ двух	о шести́со́т соро́к второ́м

Рис. 3. Страница грамматического справочника

Настройки теста включают такие элементы, как сроки, оценка, расположение, свойства вопроса, настройки просмотра, внешний вид, дополнительные ограничения на попытки, итоговый отзыв, общие настройки модуля, ограничение доступа, выполнение элемента курса.

Элемент курса *Грамматический справочник* является полезным инструментом для освоения грамматических правил (рис. 3).

Что касается такого элемента курса, как *Чтение*, то отметим следующее. Тексты представлены с расстановкой словесного ударения. В этом элементе представлены разноплановые задания на проверку понимания общего содержания в виде ответов на вопросы, заданий для запоминания слов и выражений, заданий на составление плана по тексту или пересказ.

Так, например, студентам предлагается работа с отрывком из «Евгения Онегина» А.С. Пушкина.

Зада́ние 1. Прочита́йте пе́рвую стро́чку стихотворе́ния. Как вы ду́маете, о чем говори́тся в э́том стихотворе́нии?

Ита́к, она́ зва́лась Татья́ной.
Ни красото́й сестры́ своёй,
Ни све́жестью её румя́ной
Не привле́кла б она́ очей.
Ди́ка, печа́льна, молчали́ва,
Как лань лесна́я боязли́ва,
Она́ в семье́ своёй родно́й
Казáлась де́вочкой чужо́й.
Она́ ласка́ться не уме́ла
К отцу́, ни к ма́тери своёй;
Дитя́ сама́, в толпе́ дете́й
Игра́ть и прыга́ть не хоте́ла
И ча́сто це́лый день одна
Сиде́ла мо́лча у окна́.

Задание 2. Прочитайте текст, отметьте новые слова. При чтении будьте внимательны к каждому слову. Выясните значение всех непонятных слов по словарю.

Задание 3. Перечитайте текст. Выберите тон, темп чтения, отметьте паузы, логические ударения (интонационные средства). Определите мысли, чувства, настроение, переживания героини. Какие слова и выражения применил автор, чтобы мы лучше представили героиню стихотворения? Что вам понравилось в стихотворении? Подготовьтесь к выразительному чтению стихотворения.

Задание 4. Составьте рассказ о герое, начните: «Мне очень понравился», «Мне показался интересным», «Больше всего мне запомнился» и т.д. Опишите внешность героини: лицо, фигуру, одежду, манеру поведения. Перечислите основные черты характера героини. Вспомните героев других произведений, которые в чем-то схожи с этим персонажем. Хотелось (не хотелось) бы вам быть похожим на эту героиню? Почему?

Элемент курса *Письмо* содержит задания: заполните анкету, напишите текст по плану, напишите текст с опорой на данные слова и выражения, составьте список по теме, выпишите названия, представленные на вывесках города Самары, и др. Такие задания содержат лингвокультурные аспекты и помогают студентам-иностранцам устанавливать взаимосвязи языка и культуры, менталитета и истории изучаемого языка, лучше понять, как он функционирует.

Например, по теме «Самара сегодня» студентам предлагается следующее задание:

Прогуляйтесь по улицам Самары. Запишите названия на вывесках домов, не забудьте указать, по каким улицам вы гуляли, в какой части города вы побывали. Составьте рассказ на основе своих впечатлений. Уделите внимание вашим впечатлениям, эмоциям и общему настроению. Опишите, что вам особенно запомнилось в этот день и почему. Используйте разнообразные лексические средства и выразительные средства языка для описания вашей прогулки. Обратите внимание на логическую последовательность изложения: следите за тем, чтобы ваш рассказ был легко читаем и понятен. Обратите внимание на орфографию и пунктуацию, чтобы ваш текст был грамотным и безошибочным.

Элемент курса *Слушание* представлен гиперссылкой и содержит аудио или видео, дополненные заданиями, которые направлены на формирование речевых компетенций и совершенствование навыков аудирования. В некоторых случаях данный элемент курса сочетается с письменными заданиями по составлению письменного или устного текста на основе услышанного и дополняет такие элементы курса, как *Говорение* и *Письмо*. Кроме того, элемент *Говорение* содержит такие задания, как составление устного монологического или диалогического высказывания по предложенной теме или на основе предложенного плана.

Курс Moodle по дисциплине «Иностранный язык (Русский язык)» содержит элемент *Онлайн-ресурсы* в виде гиперактивной ссылки на дополнительные задания интерактивного типа. Этот элемент курса позволит занять студентов полезными видами игрового обучения, чтобы разгрузить рутинную

учебную деятельность, или дать дополнительное задание студентам, которые выполняют задания раньше других. Преимущества интерактивных заданий, их многообразие и эффективность использования отмечаются в работах [18; 19].

Особенно следует отметить, что содержание курса содержит лингвокультурологические, страноведческие и социокультурные компоненты. Что касается страноведческого компонента, то авторы курса уделяют большое внимание региональным аспектам, так как студентам-иностранцам необходимо интегрироваться в существующие реалии. В курсе есть темы *Самара сегодня / космическая / театральная / промышленная, СамГТУ, Инфраструктура / Библиотека / Кампус СамГТУ*.

Результаты исследования

В рамках исследования нами проведено онлайн-анкетирование среди пользователей платформы Moodle для анализа эффективности ее применения в учебном процессе. Было опрошено 157 участников, 89,5 % опрошенных являлись студентами. Результаты опроса следующие, %:

1. Как долго вы используете Moodle?

– от 6 месяцев до 1 года – 8,8;

– от 1 до 2 лет – 56,1;

– более 2 лет – 35,1.

2. Как часто вы пользуетесь Moodle?

– ежедневно – 3,5;

– несколько раз в неделю – 64,9;

– несколько раз в месяц – 31,6.

3. Оцените удобство использования Moodle по шкале от 1 до 5 (где 1 – очень неудобно; 5 – очень удобно):

– 1 – 7;

– 2 – 14;

– 3 – 35,1;

– 4 – 24,6;

– 5 – 19,3.

4. Насколько легко вам находить нужную информацию и материалы на Moodle?

– очень легко – 17,5;

– легко – 15,8;

– средне – 35,1;

– трудно – 17,5;

– очень трудно – 14.

5. Какие функции Moodle вы используете чаще всего? (выберите все подходящие варианты):

– просмотр курсов и материалов – 75,4;

– выполнение заданий – 43,9;

– участие в форумах и обсуждениях – 0;

– прохождение тестов и викторин – 49,1;

– оценка студентов (для преподавателей) – 1,8;

– обратная связь и комментарии – 1,8.

6. Оцените общую удовлетворенность платформой Moodle по шкале от 1 до 5 (где 1 – совсем не удовлетворен; 5 – полностью удовлетворен):

- 1 – 0,5;
- 2 – 10,5;
- 3 – 31,6;
- 4 – 29,8;
- 5 – 27,5.

7. Какие проблемы или трудности вы чаще всего испытываете при использовании Moodle? (выберите все подходящие варианты):

- проблемы с навигацией – 20,4;
- сложности с загрузкой или просмотром материалов – 22,2;
- технические ошибки и сбои – 11,1;
- недостаток обратной связи – 3,7;
- низкая скорость работы – 42,6.

В результате проведенного анкетирования выявлено, что 100 % респондентов используют платформу Moodle при изучении русского языка как иностранного; в целом респонденты отмечают удобство использования Moodle; как правило, иностранные студенты используют платформу Moodle для просмотра курсов и материалов, прохождения тестов, выполнения заданий; преимущественно иностранцы испытывают трудности в нахождении нужной информации на Moodle; основной сложностью при работе в Moodle респонденты назвали низкую скорость работы программы.

Действительно, в работе с платформой могут возникать технические проблемы: сбои в работе системы, проблемы с интернет-соединением и т. д., что и создает неудобства для пользователей.

Отметим, что работа с платформой возможна с мобильного устройства, планшета или стационарного ПК по выбору пользователя, что обеспечивает высокую мобильность и доступность платформы. В СамГТУ студенты могут воспользоваться возможностями, которые предоставляет университет, включая бесплатный студенческий wi-fi на территории всего кампуса, а также читальные залы научно-технической библиотеки СамГТУ, оборудованные ПК с выходом в интернет. Доступ к платформе осуществляется из личного кабинета электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) университета.

Обсуждение и заключение

По результатам данного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Потенциал Moodle для организации и проведения работы является достаточно высоким и связан с широким спектром возможностей, поскольку Moodle позволяет проводить учебные занятия и курсы онлайн, как в режиме реального времени, так и в режиме самостоятельного обучения. Кроме того, платформа Moodle позволяет организовать взаимодействие со студентами – они могут участвовать в дискуссиях, общаться с преподавателем, выполнять задания и проходить тесты; преподаватели могут выставлять оценки за задания, тесты и другие виды работы, а также давать обратную связь по ее результатам.

2. Moodle позволяет применять индивидуальный подход при обучении РКИ. Таким образом, мы считаем, что потенциал платформы Moodle в изучении русского языка как иностранного велик, видим целесообразность

ее использования в образовательном процессе для решения профессионально-ориентированных задач.

3. Moodle обеспечивает высокую степень и качество автоматизации информации. Moodle позволяет централизованно хранить, обновлять учебные материалы и управлять ими, что облегчает доступ к информации и снижает издержки на печать и распространение бумажных материалов, позволяет преподавателям структурировать учебный материал, обновлять или добавлять задания и тесты.

4. Платформа Moodle использует методы оценивания знаний и умений студентов в автоматическом режиме (тест).

5. Внедрение Moodle подтверждает ее эффективность и современность использования в техническом вузе на разных этапах и формах обучения. Использование Moodle в образовательной деятельности вуза, на наш взгляд, может значительно облегчить учебный процесс и сделать его более интересным и эффективным для студентов, способствовать повышению уровня профессиональной подготовки будущих специалистов.

Список литературы

1. Фесенко О.П. Смена образовательной парадигмы в современной России: новые пути развития или «миссия невыполнима»? // Профессиональный труд педагога высшей школы. – Мюнхен: GRIN Verlag, 2022. – С. 2–13.
2. Немич Н.Н. Создание электронного учебного пособия по дисциплине «Русский язык и культура речи» в военном вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2016. – Т. 10. – № S3. – С. 153–156.
3. Абдураманов З.Ш., Сейдаметова З.С. Инструменты и сценарии управления подготовкой обучающихся в системе MOODLE // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2022. – Т. 8 (74). – № 1. – С. 24–34.
4. Колдина М.И., Фролова Н.В., Перяшкина А.А. Современные формы и методы обучения профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74–1. – С. 118–120.
5. Жуковская И.Е. Цифровые платформы – важный аспект цифровизации высшего образования // Открытое образование. – 2022. – Т. 26. – № 4. – С. 30–40. DOI: 10.21686/1818-4243-2022-4-31-40.
6. Вороховов А.В., Плисов Е.В. Теоретические аспекты практики внедрения виртуальной образовательной среды // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 3 (44).
7. Скачкова Н.В. Использование цифровой дидактики в профессиональном образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – № 5 (223). – С. 28–37.
8. Бурмистрова Н.А., Ильина Н.И., Кормильцева Е.А., Шамис В.А., Шмакова А.П. Мониторинг образовательных результатов в виртуальной среде Moodle // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2022. – № 4. – С. 8–12.
9. Эрдолатов С. Повышение качества образования с использованием информационных технологий студентов с техническим направлением и результаты эксперимента // ALATOO ACADEMIC STUDIES. – 2016. – № 3. – С. 275–281.
10. Адлер-Кламмер Б. Использование интернет-платформы «Moodle» (Мудл) в образовательном процессе в высшей школе в рамках программы Европейской комиссии Эрасмус+ // Инновационные технологии в современном образовании: сборник

- трудов по материалам II Международной научно-практической интернет-конференции, Королев, 19 декабря 2014 г. – Королёв: Финансово-технологическая академия, 2015. – С. 1–4.
11. Досымова М.В. Использование среды «МУДЛ» для обеспечения самостоятельной работы студентов вуза и создания фондов оценочных средств по дисциплине «Мировые информационные ресурсы» в рамках реализации ФГОС // Наука и образование: новое время. – 2016. – № 2 (13). – С. 237–245.
 12. Ахрименя Г.И. О некоторых методах и средствах обучения в условиях цифровизации образовательного процесса // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: Материалы XVII Международной научной конференции, посвященной 102-й годовщине образования Белорусского государственного университета, Минск, 26 октября 2023 г. – Минск: Белорусский государственный университет, 2023. – С. 202–205.
 13. Позднякова Н.А. Дидактические возможности отдельных элементов платформы Moodle в обучении иностранным языкам // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 1. – С. 228–237.
 14. Косарев Н.Ф., Кадырова Е.Р. Электронная обучающая среда Moodle как средство организации самостоятельной работы обучающихся // Бизнес. Образование. Право. – 2023. – № 1 (62). – С. 443–448.
 15. Кандрашкина О.О., Ревина Е.В. Инструменты системы Moodle для обучения иностранному языку на очно-заочном отделении // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 20. – № 1. – С. 47–58. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.1.4>.
 16. Vyshkin E.G., Nemich N.N., Khokhlova A.A. Electronic dictionaries in educational process in higher education. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2021. Vol. 18. No. 3. Pp. 115–126.
 17. Хохлова А.А. Самарские эргонимы краеведческого характера // Лекантовские чтения – 2021: Материалы Международной научной конференции, Москва, 22 ноября 2021 г. / Отв. редактор Е.Н. Орехова. М.: Московский государственный областной университет, 2021. – С. 206–209.
 18. Хохлова А.А. Интерактивные методы обучения в преподавании иностранного языка неязыковом вузе // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2015. – № 34. – С. 65–69.
 19. Немич Н.Н. Использование интерактивных методов обучения на практических занятиях по русскому языку и культуре речи в военном вузе // Текст: филологический, социокультурный, региональный и методический аспекты: Материалы V Международной научной конференции, Тольятти, 15–17 апреля 2015 г. – Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2015. – С. 370–375.

References

1. Fesenko O.P. Smena obrazovatel'noy paradigmy v sovremennoy Rossii: novyye puti razvitiya ili «missiya nevyopolnima»? [The change of the educational paradigm in modern Russia: new ways of development or «mission impossible»?]. *Professional'nyy trud pedagoga vysshey shkoly*. Munich: GRIN Verlag, 2022. Pp. 2–13.
2. Nemich N.N. Sozdaniye elektronnoy uchebnogo posobiya po distsipline «Russkiy yazyk i kul'tura rechi» v voyennom vuze [Creation of an electronic textbook on the discipline «Russian language and culture of speech» in a military university]. *Aktual'nyye problemy gumanitarnykh i sotsial'no-ekonomicheskikh nauk*. 2016. Vol. 10. No. S3. Pp. 153–156.
3. Abduramanov Z.Sh., Seydametova Z.S. Instrumenty i stsennariy upravleniya podgotovkoy obuchayushchikhsya v sisteme MOODLE [Tools and scenarios for managing the training

- of students in the MOODLE system]. *Uchenyye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Sotsiologiya. Pedagogika. Psikhologiya*. 2022. Vol. 8 (74). No. 1. Pp. 24–34.
4. Koldina M.I., Frolova N.V., Peryashkina A.A. Sovremennyye formy i metody obucheniya professional'nogo obrazovaniya [Modern forms and methods of teaching vocational education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022. No. 74–1. Pp. 118–120.
 5. Zhukovskaya I.E. Tsifrovyye platformy – vazhnyy aspekt tsifrovizatsii vysshego obrazovaniya [Digital platforms – an important aspect of digitalization of higher education]. *Otkrytoye obrazovaniye*. 2022. Vol. 26. No. 4. Pp. 30–40. DOI: 10.21686/1818-4243-2022-4-31-40.
 6. Vorokhobov A.V., Plisov E.V. Teoreticheskiye aspekty praktiki vnedreniya virtual'noy obrazovatel'noy sredy [Theoretical aspects of the practice of introducing a virtual educational environment]. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2023. Vol. 11. No. 3 (44).
 7. Skachkova N.V. Ispol'zovaniye tsifrovoy didaktiki v professional'nom obrazovanii [The use of digital didactics in professional education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022. No. 5 (223). Pp. 28–37.
 8. Burmistrova N.A., Ilyina N.I., Kormiltseva E.A., Shamis V.A., Shmakova A.P. Monitoring obrazovatel'nykh rezul'tatov v virtual'noy srede Moodle [Monitoring of educational results in the virtual Moodle environment]. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2022. No. 4. Pp. 8–12.
 9. Erdolatov S. Povysheniye kachestva obrazovaniya s ispol'zovaniyem informatsionnykh tekhnologiy studentov s tekhnicheskim napravleniyem i rezul'taty eksperimenta [Improving the quality of education using information technologies for students with a technical direction and the results of the experiment]. *ALATOO ACADEMIC STUDIES*. 2016. No. 3. Pp. 275–281.
 10. Adler-Klammer B. Ispol'zovaniye internet-platformy «Moodle» (Mudl) v obrazovatel'nom protsesse v vysshey shkole v ramkakh programmy Evropeyskoy komissii Erasmus [The use of the Moodle Internet platform in the educational process in higher education within the framework of the European Commission's Erasmus+ program]. *Innovatsionnyye tekhnologii v sovremenном obrazovanii: sbornik trudov po materialam II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii, Korolev, 19 dekabrya 2014 g.* Korolev: Financial and Technological Academy, 2015. Pp. 1–4.
 11. Dosymova M.V. Ispol'zovaniye sredy «MUDL» dlya obespecheniya samostoyatel'noy raboty studentov vuza i sozdaniya fondov otsenochnykh sredstv po distsipline «Mirovyeye informatsionnyye resursy» v ramkakh realizatsii FGOS [Using the «MUDL» environment to ensure the independent work of university students and the creation of assessment funds for the discipline «World Information Resources» within the framework of the implementation of the Federal State Educational Standard]. *Nauka i obrazovaniye: novoye vremya*. 2016. No. 2 (13). Pp. 237–245.
 12. Akhrimenya G.I. O nekotorykh metodakh i sredstvakh obucheniya v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovatel'nogo protsessa [On some methods and means of teaching in the context of digitalization of the educational process]. *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya i professional'no oriyentirovannoye obucheniye inostrannym yazykam: Materialy KhVII Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 102-y godovshchine obrazovaniya Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta, Minsk, 26 oktyabrya 2023 g.* Minsk: Belorusskiy gosudarstvennyy universitet, 2023. Pp. 202–205.
 13. Pozdnyakova N.A. Didakticheskiye vozmozhnosti otdel'nykh elementov platformy Moodle v obuchenii inostrannym yazykam [Didactic possibilities of individual elements of the Moodle platform in teaching foreign languages]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk*. 2021. No. 1. Pp. 228–237.
 14. Kosarev N.F., Kadyrova E.R. Elektronnyaya obuchayushchaya sreda Moodle kak sredstvo organizatsii samostoyatel'noy raboty obuchayushchikhsya [Moodle electronic learning environment as a means of organizing independent work of students]. *Biznes. Obrazovaniye. Pravo*. 2023. No. 1 (62). Pp. 443–448.

15. *Kandrashkina O.O., Revina E.V.* Instrumenty sistemy Moodle dlya obucheniya inostrannomu yazyku na ochno-zaochnom otdelenii [Moodle system tools for teaching a foreign language at the full-time and part-time department]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki*. 2023. Vol. 20. No. 1. Pp. 47–58. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.1.4>.
16. *Vyshkin E.G., Nemich N.N., Khokhlova A.A.* Electronic dictionaries in educational process in higher education. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2021. Vol. 18. No. 3. Pp. 115–126.
17. *Khokhlova A.A.* Samarskiye ergonimy krayevedcheskogo kharaktera [Samara ergonyms of local lore]. *Lekant readings – 2021: Proceedings of the International Scientific Conference, Moscow, November 22, 2021 / Editor-in-chief E.N. Orekhova*. Moscow: Moscow State Regional University, 2021. Pp. 206–209.
18. *Khokhlova A.A.* Interaktivnyye metody obucheniya v prepodavanii inostrannogo yazyka neyazykovom vuze [Interactive teaching methods in teaching a foreign language to a non-linguistic university]. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*. 2015. No. 34. Pp. 65–69.
19. *Nemich N.N.* Ispol'zovaniye interaktivnykh metodov obucheniya na prakticheskikh zanyatiyakh po russkomu yazyku i kul'ture rechi v voyennom vuze [The use of interactive teaching methods in practical classes on the Russian language and speech culture in a military university]. *Tekst: filologicheskii, sotsiokul'turnyy, regional'nyy i metodicheskii aspekty: Materialy V Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, Tol'yatti, 15–17 aprelya 2015 g.* Tolyatti: Tolyatti State University, 2015. Pp. 370–375.

Информация об авторах

Наталья Николаевна Немич, преподаватель 11 кафедры русского языка Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, г. Сызрань-7, Самарская обл., Российская Федерация. E-mail: nemich.natalya@mail.ru

Анна Алексеевна Хохлова, преподаватель кафедры «Иностранные языки», Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: khokhlova.anna@mail.ru

Information about the authors

Natalya N. Nemich, Lecture of 11th Department of Russian Language, Branch of the Military Educational-Research Centre of Air Force "Air Force Academy named after professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin", Syzran-7, Samara region, Russian Federation. E-mail: nemich.natalya@mail.ru

ORCID: 0000-0002-9515-1084

Anna A. Khokhlova, Lecturer of Foreign Languages Department, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: khokhlova.anna@mail.ru

ORCID: 0000-0002-4017-6997

ЭЛЕКТРОННЫЙ КУРС ДИСЦИПЛИНЫ КАК СТРУКТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

© Л.А. Логинова, Е.В. Ткаченко

Южно-Уральский государственный университет

Российская Федерация, 454080, г. Челябинск, просп. В.И. Ленина, 76

Поступила в редакцию 17.08.2024

Окончательный вариант 24.09.2024

■ Для цитирования: Логинова Л.А., Ткаченко Е.В. Электронный курс дисциплины как структурный элемент цифровой образовательной среды вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 3. С. 67–80. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.5>

Аннотация. В последние годы цифровизация активно внедряется во все сферы жизни, и высшее образование не стало исключением. В вузах появляется цифровая образовательная среда: электронные библиотеки, системы поддержки образовательного процесса и дистанционного обучения (Diskurs, Flora LMS, Moodle, Docebo, Open edx и др.), новые формы построения образовательного процесса (онлайн-курсы, видеоуроки и др.), различные курсы повышения цифровой грамотности профессорско-преподавательского состава вуза, которая способствует интенсификации процесса обучения. Цифровизация способствует активизации самостоятельной познавательной деятельности студента, обеспечивает индивидуально ориентированное обучение. В настоящей статье рассматривается вопрос использования цифровых технологий при обучении математическим дисциплинам студентов Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)», а именно студентов архитектурно-строительного и политехнического институтов. Проведенное исследование показало, что использование цифровых технологий в обучении математическим дисциплинам требует от преподавателя больших временных затрат для выбора необходимых элементов информационных образовательных ресурсов и педагогических технологий. К числу положительных результатов цифровизации образования в нашем исследовании мы отнесли: возможность построения индивидуальных образовательных траекторий обучения студентов – от этапа изучения нового материала до этапа контроля сформированности компетенций; непрерывный мониторинг образовательных результатов учебной деятельности обучающихся на основе рейтинга, отслеживание пробелов с последующей коррекцией траектории обучения. Следует отметить, что при организации учебного процесса в цифровой образовательной среде возникает необходимость сформированности у студентов готовности к самостоятельной учебной деятельности.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые технологии, цифровая образовательная среда, обучение математике, дистанционное обучение.

ELECTRONIC COURSE OF A DISCIPLINE AS A STRUCTURAL ELEMENT OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY

© *L.A. Loginova, E.B. Tkachenko*

South Ural State University

76, V.I. Lenin ave., Chelyabinsk, 454080, Russian Federation

Original article submitted 17.08.2024

Revision submitted 24.09.2024

■ For citation: Loginova L.A., Tkachenko E.B. Electronic course of a discipline as a structural element of the digital educational environment of a university. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(3):67–80. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.5>

Abstract. In recent years, digitalisation has been actively implemented in all spheres of life, and higher education is not an exception. Digital educational environment appears in universities: digital libraries, educational process support systems and distance learning (Diskurs, Flora LMS, Moodle, Docebo, Open edx, etc.), new forms of educational process construction (online courses, video lessons, etc.), various courses to improve digital literacy of university teaching staff, which contributes to the intensification of the learning process. Digitalisation contributes to the activation of independent cognitive activity of the student, provides individually oriented learning. This research deals with the use of digital technologies in teaching mathematical disciplines to students of the Federal State Autonomous Higher Education Institution «South Ural State University (National Research University)», especially for students of Architecture and Construction and Polytechnic Institutes. The use of digital technologies in teaching mathematical disciplines requires teachers' large time expenditures for the choice of necessary elements of information educational resources and pedagogical technologies. The positive results of digitalisation of education in our study include the possibility of building individual educational trajectories for students, starting from the stage of learning new material to the stage of controlling the formation of competencies; continuous monitoring of educational results of students' learning activities based on the rating, tracking of gaps with subsequent correction of the learning trajectory. It should be noted that in order to organise the learning process in a digital educational environment, students need to be prepared for self-dependent learning activities.

Keywords: digitalisation, digital technologies, digital educational environment, mathematics education, distance learning.

Введение

В настоящее время нет сомнений в том, что цифровизация образования, равно как и других социальных институтов, неизбежна. В современном мире она проникла в различные области жизнедеятельности человека: банковскую и социальную сферу, финансовый рынок, медицину, транспорт и др. Как подчеркивают многие исследователи, использование электронных ресурсов – неотъемлемая часть профессиональной деятельности, поскольку позволяет структурировать информацию для наиболее эффективного ее применения. Еще одной положительной стороной электронных средств является доступность, возможность удаленного доступа и саморазвития. При работе с различными цифровыми системами человеку предоставляется возможность самореализации в индивидуальном, комфортном и эффективном для него темпе. Наряду с положительными процесс цифровизации имеет и свои отрицательные стороны [1; 2], такие как отсутствие эмоционального и психологического контакта между субъектами взаимодействия; наличие и необходимость выполнения технических требований к уровню информационных ресурсов; риск трансформации обучения, включающего физическую активность, в работу исключительно с электронными устройствами; формирование клипового мышления. Кроме того, применение электронных средств требует выполнения достаточно высоких требований к техническим возможностям учебного заведения в целом и рабочего места преподавателя в частности. Часто при использовании цифровых средств в процессе обучения возникает необходимость в дополнительных электронных устройствах, таких как графический планшет, web-камера и др. Также нужно обеспечить качественную сеть интернет для предотвращения возможных сбоев.

Образовательный процесс вуза имеет главной целью подготовку высококвалифицированного специалиста в своей области и потому должен предоставлять возможность не только качественного обучения, но и самообучения и саморазвития. По нашему мнению, одним из условий достижения этих целей является цифровизация обучения.

В рамках национального проекта «Образование» действует федеральный проект «Цифровая образовательная среда». Этот проект напрямую направлен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также реализацию цифровой трансформации системы образования.

Цифровая образовательная среда – это всероссийская информационная система, с помощью которой планируется внедрить в стране электронную образовательную среду. Эта система должна объединить обучающихся, педагогов, родителей и администрацию учебных заведений [3].

Эта система включает в себя:

- комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе электронных;
- совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, средства связи и др.;
- педагогические технологии, обеспечивающие обучение в современной образовательной среде.

Особое внимание следует обратить на использование информационных технологий в процессе изучения математических дисциплин. Цифровые

технологии позволяют применять инновационные способы организации учебного процесса, основанные на использовании электронных систем, которые дают возможность сформировать конкурентоспособные качества студента. Целью использования цифровых технологий в процессе обучения математическим дисциплинам является повышение качества математической подготовки студентов, а также эффективности учебного процесса [4].

Рассматривая вопросы организации изучения математических дисциплин в цифровой среде, можно говорить об электронных средствах, образовательных платформах и сервисах, позволяющих использовать различные методы и формы организации учебной деятельности [4]. А это значит, что цифровые технологии могут выступать дидактическими средствами организации учебного процесса в вузе, которые:

- позволяют строить индивидуальные образовательные траектории обучения студентов;
- обеспечивают постоянный доступ студентов к образовательным информационным ресурсам вуза;
- стимулируют познавательную деятельность студентов, развивают самостоятельность;
- обеспечивают конструктивное взаимодействие преподавателей и студентов;
- позволяют обеспечить условия инклюзивного обучения студентов с ограниченными возможностями;
- позволяют автоматизировать работу преподавателя, упростить оценивание деятельности обучающихся.

Изобилие существующих в настоящее время электронных средств обучения, их переизбыток, с одной стороны, предоставляет педагогам практически неограниченные возможности по использованию их в образовательном процессе, а с другой стороны, подразумевает необходимость разработки таких требований к их созданию, которые бы обеспечили качественный результат учебной деятельности, способствовали бы формированию необходимых компетенций и достижению требуемых результатов обучения.

Важной особенностью электронных средств обучения является возможность обогатить представления обучающихся об изучаемом объекте за счет обеспечения наглядности. Например, педагоги нередко сталкиваются с тем, что учащиеся со слабо развитым пространственным воображением крайне трудно воспринимают материал, связанный с построением в пространстве различных сечений, поверхностей, тел вращения и т. д. Использование специально разработанных программ (таких как Maple, Mathcad, Mathematica и MATLAB) позволяет строить и изучать эти объекты наглядно.

К достоинствам электронных средств обучения относятся следующие:

- возможность быстрого поиска учебной информации;
- наличие дифференциации учебного материала по уровням сложности, модульная структура построения;
- доступность включения интерактивных элементов, которые обеспечивают взаимодействие обучающегося с цифровой средой;
- обеспечение многовариантности, многоуровневости и разнообразия видов и форм учебных заданий;
- облегчение контроля знаний учащихся посредством применения тестов;

- доступность и мобильность электронных средств обучения (возможность использования не только на занятии, но и вне стен учебного заведения);
- возможность моделирования реальных процессов и явлений.

Говоря об основных требованиях, предъявляемых к электронным средствам обучения, нужно понимать, что эти средства прежде всего являются одним из видов дидактических обучающих средств в целом. Поэтому рассматриваемые требования должны не противоречить основным требованиям ко всем видам средств обучения, а лишь учитывать специфику электронных средств.

К основным дидактическим требованиям, предъявляемым к электронным средствам обучения, относятся требования:

- научности;
- доступности;
- наглядности (в перспективе – полисенсорности);
- осознанности и самостоятельности учебно-познавательной деятельности;
- системности и последовательности представления материала;
- единства образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения;
- адаптивности;
- интерактивности;
- развития интеллектуального потенциала обучающегося.

К разработке и использованию электронных средств обучения выделяют ряд психологических требований, влияющих на успешность и эффективность использования электронных средств в процессе обучения. В частности, представление учебного материала должно соответствовать вербально-логическому, сенсорному и представленческому уровням когнитивного процесса. Электронные средства обучения должны разрабатываться с учетом особенностей таких познавательных психических процессов, как восприятие (зрительное, а также слуховое, осязательное), внимание (его устойчивость, концентрация, переключаемость, распределение и объем внимания), мышление (теоретическое понятийное, теоретическое образное, практическое наглядно-образное, практическое наглядно-действенное), воображение, память (мгновенная, кратковременная, оперативная, долговременная, явление замещения информации в кратковременной памяти) [5; 6].

Изложение учебного материала в электронных средствах обучения должно быть ориентировано на тезаурус и лингвистическую композицию конкретного возрастного контингента и специфику подготовки обучаемых. Обучение необходимо строить с учетом системы знаний обучающегося и знания языка. Изложение учебного материала должно быть понятно конкретному возрастному контингенту учащихся, но не должно быть слишком простым, поскольку это может привести к снижению внимания [7].

Электронное средство обучения должно быть направлено на развитие как образного, так и логического мышления.

При помощи электронных средств обучения можно разнообразить учебную работу, активизировать внимание, повысить творческий потенциал учащихся. Построение схем, таблиц, презентаций позволяет экономить время, более эстетично оформлять материал. Комбинируя электронные и классические средства обучения, можно более эффективно добиваться поставленных целей обучения.

Достоинства использования в образовательном процессе электронных средств обучения на сегодняшний день общепризнаны. Они способствуют формированию и развитию навыков практической деятельности, повышению эффективности процесса обучения и познавательного интереса обучающихся и тем самым активизации учебной деятельности.

В идеале электронные средства должны подстраиваться, интегрироваться с процессом обучения, способствовать более успешному развитию обучаемых и достижению ими поставленных учебных целей.

Различают три уровня адаптации электронных средств обучения. К первому уровню адаптации относится обеспечение возможности выбора учащимся наиболее подходящего для него темпа изучения материала. Второй уровень предполагает диагностику состояния обучаемого, на основании результатов которой строится дальнейшее обучение, устанавливается содержание и выбирается методика обучения. Третий уровень адаптации является наиболее сложным: электронные средства должны предоставлять возможность учитывать различные уровни подготовки учащихся и особенности их психологического и когнитивного развития [8].

Обзор литературы

Анализ научно-педагогической и специальной литературы показал, что изучением цифровой образовательной среды занимались ученые С.В. Тарасов, А.Е. Марон, А.М. Кондаков, В.Н. Погодин, Э.Д. Алисултанова, Н.А. Моисеенко, И.Р. Усамов, О.П. Жигалова, В.А. Белевитин, В.И. Блинов, А.Ю. Уваров, П.Н. Биленко, И.Д. Лельчицкий, Е.Ю. Есенина, W.R. Pratiwi и др. В своих работах авторы обосновывают необходимость изменений в системе образования в связи с активным развитием цифровой образовательной среды [9–13]. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения были сформулированы В.И. Блиновым, И.С. Сергеевым, Е.Ю. Есениной, Т.Н. Носковой [14], П.Д. Рабинович [15], М.А. Гавриловой [16] и др. В своих работах они дали определение цифровой дидактики, цифровой образовательной среды, указали средства цифровой дидактики профессионального образования и обучения, а также обосновали необходимость цифровизации образовательного процесса в связи с необходимостью изменения подходов к его построению. Авторами отмечается, что вопрос цифровизации образования решается через разработку цифровой образовательной среды. А.Е. Марон, Е.А. Марон, М.Ю. Рословцева, В.Г. Лапин в своих работах рассматривали вопрос готовности педагога осуществлять учебную деятельность в цифровой образовательной среде. Ряд авторов рассматривают цифровую образовательную среду как техническое средство организации учебного процесса. Т.И. Канянина, Е.С. Мироненко [17], Э.З. Галимуллина [18] и др. говорят в своих работах о так называемой предметной информационно-образовательной среде, целью которой является повышение эффективности процесса обучения.

Материалы и методы

Для реализации исследования нам использовались следующие методы: теоретические – анализ исследований, научно-педагогической, специальной,

методической и учебной литературы, обзор Интернет-ресурсов, изучение нормативно-правовых документов по теме исследования; анализ и обобщение передового практического опыта; эмпирические – опрос, беседы, анкетирование, различные виды наблюдений, мониторинг, тестирование, изучение и обобщение.

Результаты исследования

В Южно-Уральском государственном университете очное и дистанционное обучение организовано с помощью электронных курсов изучаемых дисциплин в университетской системе обучения «Электронный ЮУрГУ» на платформе Moodle [19; 20]. Платформа предоставляет пространство для совместной работы преподавателей и студентов. Основным структурным компонентом на платформе является электронный курс учебной дисциплины.

Электронный курс дисциплины по желанию преподавателя может содержать разнообразные блоки и элементы: посещаемость, объявления, форум-консультации, учебные файлы, гиперссылки, опросы, тесты, задания и др.

Преподаватели наполняют курсы необходимым учебно-методическим комплексом, соответствующим требованиям к результатам освоения дисциплины:

- теоретический блок, содержащий конспект лекций, наглядно иллюстрированный материал, ссылки на необходимую литературу, видеолекции преподавателей по всем темам дисциплины;
- практический блок: задания, задачник, видеоуроки с разобранными задачами базового уровня, обучающие тесты;
- контролирующий блок, включающий контрольно-измерительные материалы (онлайн-тесты, опросы), методические рекомендации по их выполнению;
- коммуникативный блок: журнал оценок, чат, доска объявлений, форум для организации обратной связи и др.

Учебные задания (контрольные мероприятия, оцениваемые баллами) имеют гибкую систему настройки, которая включает в себя возможность планирования даты и срока выполнения, ограничения доступа к заданию по разным основаниям, максимального и проходного балла, очередности выполнения заданий и др. Благодаря этому электронный учебный курс можно максимально полно адаптировать к особенностям преподавания той или иной дисциплины.

Одним из главных достоинств электронных курсов является возможность организации процесса обучения без посещения аудиторных занятий в университете. Но и при организации очного обучения также используются цифровые технологии в сочетании с традиционными образовательными технологиями. Электронные курсы дисциплины позволяют контролировать самостоятельную работу студентов, автоматизировать процесс оценивания заданий, предоставляют возможность для «обратной связи». В настоящее время электронные курсы в ЮУрГУ создаются преподавателями для каждой дисциплины. Перечисленные выше возможности существенно упрощают доступ обучающихся к учебной информации не только во время дистанционной работы, но и при очном обучении. Таким образом, электронный курс дисциплины в настоящее время является важнейшим структурным элементом цифровой образовательной среды вуза.

Лекционные и практические занятия в режиме видеоконференций преподаватели могут проводить на внешних платформах, таких как Google Meet, Zoom, Discord, а также на платформе Moodle при помощи встроенной системы видеоконференций BigBlueButton. По нашему мнению, платформа Moodle имеет наиболее весомые преимущества перед другими. При работе на этой платформе можно эффективно контролировать учебную работу студентов, осуществлять индивидуальный подход к обучающимся без необходимости переключения между разными ресурсами. Так, например, во время видеоконференции можно проводить автоматические опросы по типу голосования, сохранять имена участников конференции, отслеживать качество интернет-соединения, предоставлять доступ к заданиям и др. Использование Google Meet, Zoom, Discord, к сожалению, не имеет такого разнообразия возможностей, а потому влечет за собой дополнительную нагрузку на преподавателя, требуя от него подключения других ресурсов.

При чтении лекции в онлайн-формате мы используем презентации с анимацией, когда информация на слайде появляется дозированно для того, чтобы студент мог следить за логикой изложения материала лекции на слайде, а не заниматься его бездумным переписыванием. Для решения еще одной проблемы, возникающей при чтении онлайн-лекции, а именно осуществления контроля работы студентов во время лекции, контроля качества усвоения учебной информации, мы используем встроенный элемент СДО Moodle – «Опрос». С этой целью материал лекции делится на смысловые блоки, после каждого такого блока (обычно 4–5 раз за лекцию) студентам предлагается пройти короткий тест – один вопрос с вариантами ответов, причем время открытия опроса задается преподавателем и неизвестно студентам заранее. Задания в опросе могут быть как вычислительного характера (не требующими громоздких вычислений), так и на проверку теоретического материала. Кроме этого, нами проводились устные опросы (необходимо наличие у студентов микрофонов) по определенному теоретическому блоку лекции. Все это требует от студентов постоянного внимания и не механического фиксирования информации со слайда, а осознанного конспектирования.

Гораздо сложнее обстоят дела с практическими занятиями. Специфика математических дисциплин состоит в том, что обучающиеся для выработки практических умений и навыков должны решать задачи с большой долей самостоятельности под контролем преподавателя. Нельзя допустить, чтобы практические занятия превратились в аналог лекции, когда преподаватель на протяжении всего занятия решает задачи или демонстрирует уже готовые решения, а студенты их переписывают.

Для демонстрации преподавателем подробного решения задачи, а также предоставления возможности записи решения самим студентом так, чтобы это решение было видно как преподавателю, так и остальным участникам группы, мы используем онлайн-доску в системе видеоконференций BigBlueButton или на платформе Zoom. Этот процесс намного упрощается при наличии у преподавателя и студентов графических планшетов (практически все преподаватели нашей кафедры работают с такими планшетами). Однако стоит отметить, что выполнение этого условия всеми студентами довольно затруднительно, поскольку требует личных затрат. Кроме того, при использовании

видеоконференций BigBlueButton есть возможность предоставления прав ведущего любому участнику процесса. В этом случае студент делает фото своего решения и выводит его на экран в режиме презентации.

При обучении с применением цифровых средств нами использовались методики развивающего и проблемного, а также личностно-ориентированного и продуктивного обучения.

Особый интерес представляет в настоящее время электронный онлайн-тест как способ контроля самостоятельной работы студентов. Электронный тест, посвященный какому-либо разделу изучаемой дисциплины, позволяет, с одной стороны, осуществить проверку как теоретических, так и практических знаний и навыков обучающихся, а с другой – автоматизировать достаточно трудоемкий и длительный процесс проверки. Поэтому включение в электронный курс дисциплины таких учебных заданий, как тестирование, имеет большие преимущества в сравнении с традиционными формами контроля. Кроме того, студенты также отмечают, что автоматизированный тест вызывает у них больше положительных эмоций, нежели классический (на бумажном носителе). К его преимуществам учащиеся относят: возможность выполнения задания в удобное для них время, в спокойной обстановке; быстроту получения результата работы (тест проверяется автоматически и результат виден сразу) и др.

Применение тестирования как формы контроля позволяет экономить учебное время и способствует повышению индивидуализации обучения. В зависимости от поставленной цели контроля тесты могут быть разных типов. Нами чаще всего применяются тесты текущего контроля, с помощью которых определяются качество, глубина, объем усвоения знаний по какому-либо разделу дисциплины, уровень развития компетентностей и степень овладения навыками.

Тесты рубежного (тематического) контроля используются для оценивания уровня усвоения студентами каждой темы в целом, умения применять ранее усвоенный материал в новых ситуациях. Тематический контроль способствует более полному усвоению изучаемого материала.

Тест итогового контроля (экзаменационный) является наиболее сложным, так как должен обеспечивать достаточную вариативность, содержать задания разного уровня сложности, включать тестовые вопросы закрытого и открытого типов.

По нашему мнению, электронные тесты необходимо применять, сочетая с иными, традиционными формами контроля знаний. Метод тестирования имеет свои границы применимости. С помощью этого метода можно оценивать лишь репродуктивную деятельность обучающихся; кроме этого, тестирование не позволяет выявить всю полноту знаний. При проведении теста невозможно отследить и оценить ход решения не базовой, а сложной задачи. Причины неверного ответа на задание могут быть различными: неправильно выбран метод решения задачи, использована неверная формула, допущена вычислительная ошибка. При выполнении теста нет возможности точно выявить причину неверного решения, тогда как устное собеседование или письменная работа студента позволяют дифференцировать характер допущенной ошибки.

Как и другие электронные тесты, тесты в системе Moodle призваны автоматизировать контроль знаний студентов. Для создания теста предусмотрен так называемый банк вопросов. Чем больше вопросов он содержит, тем более

качественный и разнообразный тест можно составить. Размещаемые вопросы классифицируются по категориям, соответствующим изучаемым темам и подтемам курса дисциплины, возможно их разбиение по уровням сложности, по характеру заданий (теоретические задания или практические). То есть банк вопросов – это структурированное хранилище тестовых вопросов, из которых генерируются тесты. При генерировании теста для обеспечения требуемой вариативности можно настроить случайную выборку заданий из выбранных категорий – таким образом, в параллельных вариантах теста будут встречаться разные задания из одной категории. Случайная выборка и большой объем тестовых заданий позволяют повысить самостоятельность выполнения теста испытуемыми, а также максимально исключить запоминание вопросов и ответов на них.

Встроенный в LMS Moodle конструктор имеет набор инструментов и форм, при помощи которого можно форматировать текст, вставлять объекты, настраивать доступ к внутренним и внешним ресурсам по гиперссылкам, адаптировать интерфейс вопроса для учащихся с ограниченными возможностями.

Интересно то, как возможности тестирования оценивают сами испытуемые. Проведенное анкетирование с целью выяснения этого вопроса выявило следующее мнение студентов.

К плюсам относят следующие: доступность в любое удобное время в любом удобном месте (на самом деле время выполнения все же оговаривается с группой испытуемых заранее, дабы исключить возможность «консультирования» и обмена информацией); возможность многократного выполнения заданий (в том случае, если это допускается целью тестирования); мотивация к самостоятельной работе; возможность видеть результаты тестирования сразу после окончания работы; возможность видеть свои «слабые места» – этапы алгоритма или типы задач, в которых совершается больше всего ошибок.

Еще одним несомненным плюсом системы LMS Moodle является наличие встроенного инструментария статистической обработки результатов тестирования. Для оценки качества и надежности теста используются характеристики: индекс лег-кости (отношение среднего значения баллов, полученных испытуемыми при выполнении конкретного задания, к максимальному количеству баллов за это задание); стандартное отклонение (разброс баллов при ответе на конкретное задание теста); балл случайного угадывания (зависит от количества вариантов ответа); индекс дискриминации (характеризует способность тестового вопроса отличить сильных обучающихся от слабых); эффективность дискриминации (соотношение ответов сильных и слабых обучающихся; принимает значения, аналогичные предыдущему, но с более точным результатом).

Система дает возможность проанализировать результаты как всего теста в целом, так и каждой категории банка вопросов, и даже отдельных вопросов.

Следует отметить, что разработка и наполнение электронного курса дисциплины учебными материалами требуют временных затрат на начальном этапе. Однако это окупается эффективностью их использования в дальнейшем. Возможности копирования электронного курса для его дальнейшего использования, автоматизированной проверки тестовых заданий, создания банка заданий, установления критериев доступа студентов к заданиям, фиксирования сроков сдачи заданий – все это позволяет существенно упрощать работу преподавателя и экономить время, затрачиваемое на подготовку к занятиям.

Практическое исследование проводилось нами на базе архитектурно-строительного и политехнического институтов ЮУрГУ. Математический цикл дисциплин, изучаемых студентами институтов, занимает важнейшее место в подготовке будущих специалистов сферы строительства, энергетики, авиастроения. Поэтому математические дисциплины преподаются на высоком уровне, требуя от обучающихся серьезного отношения к предмету и достаточно больших затрат. Этим обусловлен наш выбор институтов для практического исследования.

На протяжении трех лет по окончании изучения курса мы проводили опрос среди студентов с целью выявления достоинств использования электронных курсов трех математических дисциплин в учебном процессе: «Алгебра и геометрия», «Математический анализ», «Специальные главы математики». Всего было опрошено 3164 респондента. Студентам предлагалось ответить на ряд вопросов с вариантами ответов «да» и «нет». Результаты опроса представлены в таблице.

Достоинства электронных курсов

Показатель	Да, %
Более высокая доступность образования	99
Возможность индивидуальной скорости освоения дисциплины	62
Доступность электронных курсов в любое время	87
Возможность всегда быть в курсе оценок по предмету	95
Возможность узнать тему предстоящего занятия	80
Удобство подготовки к занятию	95
Возможность самостоятельно разобраться в пропущенной теме	85
Возможность повторения необходимой темы	87
Возможность получить помощь преподавателя в случае возникновения затруднений независимо от учебного расписания	53
Удобство ликвидации академических задолженностей	64
Техническая сложность обучения в формате электронных курсов	12
Облегчение учебной работы наличием электронных курсов дисциплин	82

Приведенные данные наглядно иллюстрируют отношение студентов к новым формам обучения. Цифровые технологии воспринимаются обучающимися как наиболее современные средства обучения. Большинство из них особо ценят удобство и мобильность, возможность быстро получить доступ к любым учебным материалам в удобное время и в любом месте.

В целом, оценивая свое отношение к использованию электронных курсов в учебном процессе, многие студенты отметили, что электронные курсы помогают сделать процесс обучения более эффективным (95 %), что положительно влияет на качество обучения.

Обсуждение и заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1) цифровизация процесса образования имеет большое значение для повышения качества обучения и обеспечения его доступности;

2) наличие качественной цифровой образовательной среды – необходимое условие реализации принципа самообучения и саморазвития обучающихся;

3) электронный курс изучаемой дисциплины является важнейшим структурным элементом цифровой образовательной среды вуза и способствует повышению мотивации к обучению, облегчению и автоматизации работы преподавателя, помогает формированию у студентов навыков критического мышления и положительного отношения к процессу получения знаний;

4) применение электронных средств обучения должно быть методически обоснованным и целесообразным, требует применения инновационных педагогических технологий, должно использоваться в комплексе с традиционными формами обучения.

Список литературы

1. Григорьева И.В., Болкунов Г.А. Цифровая образовательная среда (ЦОС): вызовы и предложения // Вестник УРАО. – 2023. – № 2. – С. 64–69.
2. Шметова Т.Н. Клиповое интернет-сознание как тип пралогического мышления // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – № 4 (2). – С. 254–259.
3. Национальный проект «Образование» // Минпросвещения России [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 09.04.2023).
4. Ваганова О.В., Гладков А.В., Коновалова Е.Ю., Воронина И.Р. Цифровые технологии в образовательном пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 2 (31). – С. 53–56.
5. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Перо, 2019. – 24 с.
6. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – № 1 (21). – С. 55–59.
7. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Современные проблемы образования и повышения квалификации педагогических кадров. – 2020. – № 2 (63). – С. 36–41.
8. Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В. и др. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Перо, 2019. – 98 с.
9. Уваров А.Ю. Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 108 с.
10. Pratiwi W.R. The practice of digital learning (D-Learning) in the study from home (SFH) policy: teachers' perceptions. *Journal of Southwest Jiaotong University*. 2020. Vol. 55. No. 4.
11. Лельчицкий И.Д., Сильченко А.П., Щербакова С.Ю. Теоретические основы проектирования структуры цифровой образовательной среды // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – № 3. – С. 249–257.
12. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 25–36.
13. Белевитин В.А. Цифровизация образования: от становления и развития до цифровой трансформации: учеб.-метод. пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2022. – 131 с.
14. Носкова Т.Н. Дидактика цифровой среды. – Litres, 2021.
15. Рабинович П.Д. Цифровая трансформация образования: от изменения средств к развитию деятельности // Информатика и образование. – 2020. – № 5. – С. 4–14.

16. Гаврилова М.А. Информационно-образовательная среда для организации самостоятельной деятельности студентов будущих учителей математики // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 589–602.
17. Мироненко Е.С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура // Социальное пространство. – 2019. – № 4. – С. 6–13.
18. Галимуллина Э.З. Компонентный состав цифровой образовательной среды педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 4.
19. Логинова Л.А., Ткаченко Е.В. Функции электронных тестов Moodle и примеры их использования на разных этапах учебного процесса // Наука ЮУрГУ. Секция Естественных наук. Материалы 75-й научной конференции, 2023. – С. 108–113.
20. Ткаченко Е.В., Логинова Л.А. Особенности контроля знаний студентов при дистанционной форме организации учебного процесса // Наука ЮУрГУ. Секция Естественных наук. Материалы 74-й научной конференции, 2022. – С. 77–80.

References

1. Grigor'yeva I.V., Bolkunov G.A. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda (TsOS): vyzovy i predlozheniya [Digital educational environment ('DEE'): implications and possibilities]. *Vestnik URAO*. 2023. No. 2. Pp. 64–69.
2. Shmetova T.N. Klipovoye internet-soznaniye kak tip pralogicheskogo myshleniya [Clip Internet-consciousness as a type of pralogical thinking]. *Vestnik Nizhegorodskogo Universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2013. No. 4 (2). Pp. 254–259.
3. Natsional'nyy proyekt "Obrazovaniye" [National project Education]. *Minprosveshcheniya Rossii*. <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (accessed April 9, 2023).
4. Vaganova O.V., Gladkov A.V., Konovalova E.Y., Voronina I.R. Tsifrovyye tekhnologii v obrazovatel'nom prostranstve [Digital technologies in the educational space]. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*. 2020. Vol. 9. No. 2 (31). Pp. 53–56.
5. Blinov V.I., Sergeyev I.S., Esenina E.Yu. Osnovnyye idei didakticheskoy kontseptsii tsifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya [Main ideas of the didactic concept of digital vocational education and training]. Moscow: Pero Publ., 2019. 24 p.
6. Lapin V.G. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda kak usloviye obespecheniya kachestva podgotovki studentov v srednem professional'nom obrazovanii [Digital educational environment as a condition for ensuring the quality of student training in secondary vocational education]. *Innovatsionnoye razvitiye professional'nogo obrazovaniya*. 2019. No. 1 (21). Pp. 55–59.
7. Shilova O.N. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda: pedagogicheskii vzglyad [Digital educational environment: pedagogical view]. *Sovremennyye problemy obrazovaniya i povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov*. 2020. No. 2 (63). Pp. 36–41.
8. Bilenko P.N., Blinov V.I., Dulinov M.V. i dr. Didakticheskaya kontseptsiya tsifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya [The didactic concept of digital vocational education and training]. Moscow: Pero Publ., 2019. 24 p.
9. Uvarov A.Yu. Tsifrovaya transformatsiya i stsennari razvitiya obshchego obrazovaniya [Digital transformation and scenarios for general education development]. Moscow: NIU VShE Publ., 2020. 108 p.
10. Pratiwi W.R. The practice of digital learning (D-Learning) in the study from home (SFH) policy: teachers' perceptions. *Journal of Southwest Jiaotong University*. 2020. Vol. 55. No. 4.
11. Lel'chitskiy I.D., Sil'chenko A.P., Shcherbakova S.Yu. Teoreticheskiye osnovy proyektirovaniya struktury tsifrovoy obrazovatel'noy sredy [Theoretical basis for designing the structure of a digital educational environment]. *Vestnik TvGU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*. 2020. No. 3. Pp. 249–257.

12. Vayndorf-Sysoyeva M.E., Subocheva M.L. «Tsifrovoye obrazovaniye» kak sistemoobrazuyushchaya kategoriya: podkhody k opredeleniyu [«Digital education» as a core system category: approaches to definition]. *Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika*. 2018. No. 3. Pp. 25–36.
13. Belevitin V.A. Tsifrovizatsiya obrazovaniya: ot syanovleniya I razvitiya do tsifrovoy transformatsii [Digitalization of education: from formation and development to digital transformation: an educational and methodological guide]. Chelyabinsk: Izd-vo YuUrGGPU, 2022. 131 p.
14. Noskova T.N. Didaktika cifrovoj sredy [Didactics of the digital environment]. Litres Publ., 2021.
15. Rabinovich P.D. Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya: ot izmeneniya sredstv k razvitiyu deyatel'nosti [Digital transformation of education: from changing the means to the development of activities]. *Informatika i obrazovanie*. 2020. No. 5. Pp. 4–14.
16. Gavrilova M.A. Informatsionno-obrazovatel'naya sreda dlya organizatsii samostoyatel'noy deyatel'nosti studentov budushchikh uchiteley matematiki [Information and educational environment for the organization of independent activity of students of future teachers of mathematics]. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo*. 2011. No. 24. Pp. 589–602.
17. Mironenko E.S. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda: ponyatiye i struktura [Digital educational environment: concept and structure]. *Sotsial'noye prostranstvo*. 2019. No. 4. Pp. 6–13.
18. Galimullina E.Z. Komponentnyy sostav tsifrovoy obrazovatel'noy sredy pedagoga [The component composition of the digital educational environment of the teacher]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022. No. 4.
19. Loginova L.A., Tkachenko E.V. Funktsii elektronnykh testov Moodle i primery ikh ispol'zovaniya na raznykh etapakh uchebnogo protsessa [Functions of electronic tests Moodle and examples of their use at different stages of the educational process]. *Nauka YuUrGU. Sektsiya Estestvennykh nauk. Materialy 75-y nauchnoy konferentsii*, 2023. Pp. 108–113.
20. Tkachenko E.V., Loginova L.A. Osobennosti kontrolya znaniy studentov pri distantsionnoy forme organizatsii uchebnogo protsessa [Peculiarities of students' knowledge control at the distance form of educational process organization]. *Nauka YuUrGU. Sektsiya Estestvennykh nauk. Materialy 74-y nauchnoy konferentsii*, 2022. Pp. 77–80.

Информация об авторах

Людмила Анатольевна Логинова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математическое и компьютерное моделирование», Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, Российская Федерация. E-mail: loginovala@susu.ru

Екатерина Вячеславовна Ткаченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Вычислительная механика», Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, Российская Федерация. E-mail: tkachenkoev@susu.ru

Information about the authors

Ludmila A. Loginova, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Department of Mathematical and Computer Modeling, South Ural State University, Chelyabinsk, Russian Federation. E-mail: loginovala@susu.ru

Ekaterina V. Tkachenko, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Department of Computational Mechanics, South Ural State University, Chelyabinsk, Russian Federation. E-mail: tkachenkoev@susu.ru

THE IMPORTANCE OF INTERLANGUAGE IN LANGUAGE TEACHING: AN ANALYSIS OF ITS DEVELOPMENT IN L2 LEARNERS

© *Saverio Barone*

Samara State Technical University

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

Original article submitted 27.07.2024

Revision submitted 22.09.2024

■ For citation: Barone Saverio. The Importance of interlanguage in language teaching: an analysis of its development in L2 learners. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2024; 21(3):81–97. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.6>

Abstract. The presented research introduces the concept of interlanguage, a key term in the study of second language (L2) acquisition, with particular reference to the teaching of Italian as an L2 to Eastern Slavic speakers, especially Russian native speakers. The concept of interlanguage represented an important theoretical innovation in applied linguistics and has had significant implications for the development of teaching methodologies in the context of language learning. Interlanguage is defined as a dynamic linguistic system that evolves during the process of acquiring a second language. This system consists of linguistic rules that do not fully belong to either the learner's native language (L1) or the target language (L2) but instead form an «intermediate language». In other words, interlanguage is a transitional and mutable state that reflects the learner's incomplete linguistic competence in L2. This intermediate system is characterized by its own rules, which the learner develops through processes of generalization, conscious and unconscious learning, and also through errors. One of the crucial aspects of interlanguage, as discussed in the article, is the phenomenon of «fossilization». This term refers to the process by which some erroneous linguistic structures become stable and permanent in the learner's linguistic system, despite continued exposure to the L2 and attempts at correction. Fossilization represents one of the main challenges in the process of acquiring a second language, as it hinders progress towards complete and fluent competence in the target language. The study also highlights the variability of interlanguage, meaning the learner's ability to use different linguistic forms in various contexts. This phenomenon reflects the complexity of the acquisition process, where L2 learning is not linear and can vary significantly depending on factors such as the communicative context, motivation, linguistic input, and the learner's metalinguistic awareness. Another key theme addressed is the importance of feedback in the learning process. Corrective feedback, which can be explicit or implicit, plays a fundamental role in helping learners recognize and correct their errors, thereby preventing fossilization. However, the quality of the feedback and the way it is provided are crucial: well-calibrated feedback can foster more effective learning, while inadequate or excessive feedback may generate anxiety or confusion, slowing down the acquisition process. The research focuses particularly on the difficulties that Russian-speaking learners encounter when learning Italian. The phonological and grammatical differences between Russian and Italian can lead to frequent errors. For example, the use of articles in Italian, which do not exist in Russian, represents a significant challenge for Russian speakers, as does the conjugation of verbs in Italian tenses, which differ greatly from the Russian verbal system. These errors are not random but arise from the intermediate interlanguage system that learners develop. Understanding these systematic errors and their connection to the learner's L1 allows teachers to intervene more precisely and effectively. Finally, the research discusses the importance of adopting specific teaching strategies to prevent fossilization and promote L2 learning. Among these, communicative activities that provide rich

and diverse input, as well as targeted feedback, play a crucial role in correcting errors without undermining the learner's motivation. Therefore, teachers must be able to adapt to the learner's interlanguage system and offer appropriate support, taking into account the specific difficulties related to their L1. Only through a flexible and aware approach can errors be prevented from becoming ingrained in the learner's linguistic system, allowing for continuous progress towards linguistic competence in L2. In summary, the research emphasizes how recognizing interlanguage and its characteristics, such as fossilization, variability, and the importance of feedback, is fundamental for effective foreign language teaching. Specifically, understanding the phonological and grammatical difficulties faced by Russian-speaking learners of Italian can guide the development of more appropriate and personalized pedagogical strategies, improving teaching effectiveness and fostering greater mastery of L2.

Keywords: foreign languages, L2, Italian, fossilization, interlanguage, Akan'e, speaking skills, written skills.

ВАЖНОСТЬ ИНТЕРЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ: АНАЛИЗ ЕГО РАЗВИТИЯ У ИЗУЧАЮЩИХ ВТОРОЙ ЯЗЫК

© *Саверио Бароне*

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

Поступила в редакцию 27.07.2024

В окончательном варианте 22.09.2024

■ Для цитирования: Бароне Саверио. Важность интерязыка в обучении языкам: анализ его развития у изучающих второй язык // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 3. С. 81–97. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.6>

Аннотация. Представленный реферат знакомит с концепцией межъязыкового общения, ключевым термином в изучении второго языка (L2), с особым акцентом на преподавание итальянского языка в качестве L2 для восточнославянских языков, особенно для носителей русского языка. Концепция межъязыкового общения представляла собой важное теоретическое новшество в прикладной лингвистике и оказала значительное влияние на разработку методик преподавания в контексте изучения языка. Межъязыковая связь определяется как динамичная лингвистическая система, которая развивается в процессе овладения вторым языком. Эта система состоит из лингвистических правил, которые не полностью относятся ни к родному языку учащегося (L1), ни к языку перевода (L2), но вместо этого образуют «промежуточный язык». Другими словами, межъязыковое общение – это переходное и изменчивое состояние, отражающее неполную лингвистическую компетентность обучающегося на уровне L2. Эта промежуточная система характеризуется своими собственными правилами, которые обучающийся вырабатывает в процессе обобщения, сознательного и бессознательного усвоения, а также путем ошибок. Одним из важнейших аспектов межъязыкового общения, обсуждаемых в статье, является феномен «фоссилизации». Этот термин относится к процессу, посредством которого некоторые ошибочные языковые структуры становятся стабильными и перманентными в языковой системе учащегося несмотря на постоянное воздействие L2 и попытки исправления. Фоссилизация представляет собой одну из главных проблем в процессе овладения вторым языком, поскольку оно препятствует продвижению к полному и беглому владению изучаемым языком. В статье также подчеркивается вариативность межъязыкового общения, означающая способность учащегося использовать различные языковые формы в различных контекстах. Это явление отражает сложность процесса усвоения, при котором обучение на уровне L2 не является линейным и может значительно варьироваться в зависимости от таких факторов, как коммуникативный контекст, мотивация, лингвистический вклад и металингвистическая осведомленность учащегося. Еще одна ключевая тема, которую мы затронули, – важность обратной связи в процессе обучения. Корректирующая обратная связь, которая может быть явной или неявной, играет фундаментальную роль, помогая учащимся распознавать и исправлять свои ошибки, тем самым предотвращая их фоссилизацию. Однако качество обратной связи и способ ее предоставления имеют решающее значение: хорошо выверенная обратная связь может способствовать более эффективному обучению, в то время как неадекватная или чрезмерная обратная связь может вызывать беспокойство или путаницу, замедляя процесс усвоения материала. Особое внимание в статье уделяется трудностям, с которыми сталкиваются русскоязычные учащиеся при изучении итальянского языка. Фонологические и грамматические различия между русским и итальянскими языками могут привести к частым ошибкам. Например, использование артиклей в итальянском языке, которых нет в русском, представляет серьезную проблему

для носителей русского языка, равно как и спряжение глаголов в итальянских временах, которые сильно отличаются от русской глагольной системы. Эти ошибки не случайны, они обусловлены системой промежуточного уровня владения языком, которую развивают учащиеся. Понимание этих систематических ошибок и их связи с уровнем владения языком L1 учащегося позволяет учителям более точно и эффективно вмешиваться в процесс обучения. Наконец, в статье обсуждается важность принятия специальных стратегий обучения для предотвращения заикливания и стимулирования обучения на уровне L2. Среди них – коммуникативные действия, которые обеспечивают богатый и разнообразный вклад, а также целенаправленную обратную связь, играют решающую роль в исправлении ошибок, не подрывая мотивации учащегося. Учителя должны уметь адаптироваться к межъязыковой системе обучения учащихся и предлагать соответствующую поддержку, принимая во внимание конкретные трудности, связанные с их уровнем владения языком L1. Только благодаря гибкому и осознанному подходу можно предотвратить укоренение ошибок в языковой системе учащегося, что позволит постоянно продвигаться к языковой компетенции в L2.

В качестве итога в статье подчеркивается, что распознавание межъязыкового общения и его характеристик, таких как фоссилизация, вариативность и важность обратной связи, имеет основополагающее значение для эффективного преподавания иностранного языка. В частности, понимание фонологических и грамматических трудностей, с которыми сталкиваются русскоязычные учащиеся, изучающие итальянский язык, может способствовать разработке более подходящих и персонализированных педагогических стратегий, повышению эффективности преподавания и более глубокому овладению языком L2.

Ключевые слова: иностранные языки, изучение второго языка, итальянский, фоссилизация, интерязык, аканье, навыки говорения, навыки письма.

Introduction

In the field of second language acquisition (L2), the concept of interlanguage has become a cornerstone of linguistic research and pedagogy since it was first introduced by Larry Selinker [1; 2] in 1972. This concept is essential to understanding how learners process, acquire, and ultimately use a second language. Interlanguage refers to the interim linguistic system that learners create as they navigate between their native language (L1) and the target language (L2). This system is not a simple mixture of the two languages, but rather a unique and evolving structure that incorporates elements from both L1 and L2, as well as new forms and rules that the learner develops during the language acquisition process.

The importance of interlanguage lies in its dynamic and provisional nature. As learners progress in their understanding of the L2, their interlanguage evolves. It is not a fixed state, but rather a fluid system that changes with continued exposure to the target language, interaction with native speakers, and the application of various language learning strategies. Each learner's interlanguage is unique, shaped by a variety of factors such as their first language, the level of immersion in the L2 environment, their age, motivation, and the type of instructional methods they are exposed to. This variability makes interlanguage a complex yet fascinating phenomenon in the study of second language acquisition.

One of the key features of interlanguage is that it is systematic. While it may appear that learners are making random errors as they attempt to speak the target language, their interlanguage follows an internal logic. Learners often overgeneralize rules from the target language or apply rules from their native language in ways that seem illogical to a fluent speaker of the L2. However, these errors are not arbitrary; they reflect the learner's attempts to construct a coherent linguistic system based on the information available to them. For example, a common error among English learners of Italian is the omission or misuse of articles, as articles function differently in the two languages. These types of errors provide insight into how learners are mentally organizing their language knowledge and can help educators better understand where their students are in the learning process.

The concept of interlanguage also emphasizes the learner's active role in constructing language knowledge. Traditional language learning theories often viewed learners as passive recipients of knowledge, absorbing grammatical rules and vocabulary presented to them by teachers or textbooks. In contrast, the interlanguage model recognizes that learners are active agents in their own language development. They experiment with the target language, make hypotheses about its structure, and test these hypotheses in communicative situations. As they receive feedback from native speakers, teachers, or their own observations of the language environment, they adjust their interlanguage accordingly. This process highlights the importance of interaction and meaningful communication in L2 learning, as it provides learners with the input and feedback they need to refine their language system.

Moreover, interlanguage is not just a bridge between L1 and L2, but a reflection of the learning process itself. Learners pass through various stages of interlanguage as they gain proficiency in the L2. At the initial stages, the influence of the L1 is often strong, leading to significant errors that reflect L1 interference. As learners become more proficient, their interlanguage begins to resemble the target language more closely, though it may still contain elements that are unique or deviant from standard

L2 usage. This progression is non-linear; learners may experience periods of rapid improvement followed by plateaus or even regression, depending on the complexity of the linguistic structures they are acquiring and the type of input they receive.

The concept of fossilization is particularly relevant here, as it refers to the tendency for certain incorrect forms to become entrenched in the learner's interlanguage, even after years of exposure to the target language. Understanding how and why fossilization occurs is critical for developing strategies to help learners overcome persistent errors and continue progressing towards full proficiency.

From a pedagogical perspective, the interlanguage concept has profound implications for language teaching. It challenges traditional methods that emphasize rote memorization of grammar rules and vocabulary, advocating instead for a more communicative approach that takes into account the learner's evolving linguistic system. Teachers who are aware of interlanguage can tailor their instruction to meet learners where they are in their language development, providing targeted feedback that addresses specific errors without overwhelming students with too much correction at once. For example, instead of simply correcting a learner's mistake, a teacher can guide the learner to understand why the error occurred and how it fits into the broader structure of their interlanguage. This type of responsive teaching not only helps learners correct their mistakes, but also promotes deeper metalinguistic awareness and a better understanding of how language works.

Additionally, the concept of interlanguage highlights the importance of creating a supportive learning environment that encourages experimentation and risk-taking. Since learners are actively testing hypotheses about the target language, they need opportunities to use the language in meaningful ways without fear of making mistakes. Errors should be viewed not as failures, but as natural and necessary steps in the learning process. By fostering an atmosphere of openness and curiosity, teachers can help learners feel more confident in using the target language and more willing to push the boundaries of their interlanguage system.

In conclusion, the concept of interlanguage is a fundamental aspect of second language acquisition that provides valuable insights into how learners acquire and use a new language. It acknowledges the complexity of the learning process, recognizing that learners are active participants in constructing their own language knowledge. By understanding interlanguage, educators can develop more effective teaching practices that are responsive to the individual needs of their students, ultimately making language instruction more efficient and successful. The study of interlanguage continues to shape modern approaches to L2 teaching, emphasizing the importance of flexibility, communication, and learner autonomy in the language classroom.

Literature review

Interlanguage, as a dynamic and transitional linguistic system, plays a critical role in the understanding of how learners develop proficiency in a second language (L2). Selinker's [1; 2] foundational work introduced the concept, emphasizing that interlanguage is not static but evolves progressively as learners receive more linguistic input in the target language. However, this progression is not always linear or guaranteed. One of the most notable challenges in interlanguage development is the phenomenon of fossilization. Fossilization refers to the stabilization

of certain erroneous structures in a learner's interlanguage, making them resistant to further improvement despite continuous exposure to the L2 and formal instruction. This phenomenon can be observed even in highly motivated learners, raising important questions about the limitations of second language learning and the influence of various factors on language acquisition.

Selinker's [1; 2] identification of five central processes—linguistic transfer from L1, transfer of training, learning strategies, communication strategies, and the input received—remains a significant framework for understanding the complexities of interlanguage development. Each of these processes interacts dynamically with the learner's existing knowledge and the linguistic environment, influencing how interlanguage evolves.

Linguistic Transfer from L1 is one of the most prominent processes affecting interlanguage. As learners acquire an L2, they often rely on structures and rules from their first language (L1) to fill gaps in their knowledge of the target language. While this can be beneficial in some instances, it often leads to errors when L1 and L2 have significant grammatical, phonological, or syntactic differences. Odlin [5] explored the role of language transfer in depth, noting that learners frequently import phonetic and grammatical features from their L1 into their L2 production, especially in cases where the languages involved belong to different linguistic families. This is particularly relevant when studying the acquisition of Italian by speakers of Eastern Slavic languages, such as Russian, where structural differences can result in persistent interlanguage errors.

Transfer of Training, another key process, refers to the impact of instructional methods and classroom practices on the learner's interlanguage. If teaching strategies overemphasize certain forms or fail to address crucial aspects of the L2, learners may internalize incorrect rules or oversimplifications. Ellis [3; 4] highlights that the quality and variety of input provided in the classroom setting have significant effects on the learner's interlanguage. For instance, if instruction consistently focuses on simplified grammar rules without exposing learners to more complex syntactic structures, learners' interlanguage may plateau at an intermediate stage, preventing further progression towards native-like competence.

Learning Strategies and Communication Strategies also contribute substantially to the shape of interlanguage. Learning strategies involve the conscious or subconscious tactics that learners use to absorb, retain, and recall language. Swain [7] noted that output plays a crucial role in this process, as learners refine their interlanguage by producing language, receiving feedback, and adjusting their linguistic hypotheses accordingly. Communication strategies, on the other hand, are the methods learners use to convey meaning when their linguistic knowledge is insufficient. Tarone [6] documented how learners often rely on paraphrasing, circumlocution, or even borrowing L1 terms to maintain communication in L2, which may lead to the incorporation of non-target-like structures into their interlanguage.

The final process Selinker [1; 2] discusses, the input received, is perhaps the most influential. Long's [8] Interaction Hypothesis argues that language acquisition is greatly facilitated by meaningful interaction in the target language. The quality, quantity, and type of input a learner is exposed to significantly shape their interlanguage. Learners who are immersed in rich linguistic environments

with abundant exposure to native speaker interaction are more likely to develop an interlanguage that closely approximates the target language. On the other hand, limited or artificial input, such as textbook examples that do not reflect natural language use, can hinder the evolution of interlanguage, leading to fossilization or other developmental issues.

The literature also addresses the phenomenon of variability in interlanguage. Tarone [6] explored how learners' linguistic output can vary depending on the context, suggesting that interlanguage is not a monolithic system but one that adapts to communicative demands. For example, learners might display more accurate language use in formal contexts, where they are consciously focusing on linguistic correctness, and less accurate use in informal settings where communication is prioritized over form. This variability highlights the importance of considering the social and communicative environment in which language learning takes place when analyzing interlanguage development.

Beyond Selinker's [1; 2] original framework, later studies have delved deeper into the cross-linguistic influence that plays a critical role in shaping interlanguage. Jarvis and Pavlenko [9] discuss how learners from different linguistic backgrounds may experience varied forms of linguistic interference based on the structural similarities or differences between their L1 and L2. In the case of Slavic language speakers learning Italian, phonological and grammatical interference are particularly common. For instance, Crosswhite's [10] study on vowel reduction in Slavic languages suggests that learners may struggle with Italian vowel pronunciation due to the different vowel reduction rules in their L1, leading to systematic phonetic errors that become embedded in their interlanguage.

Furthermore, Meisel [11] explores parallels and differences between first and second language acquisition, providing insights into how learners' L1 can either facilitate or hinder L2 development. This body of research is particularly relevant for understanding how interlanguage forms in multilingual contexts, where learners are navigating multiple linguistic systems simultaneously.

In conclusion, the literature on interlanguage offers rich insights into the processes that govern second language acquisition. Selinker's [1; 2] identification of key processes—linguistic transfer, transfer of training, learning strategies, communication strategies, and input—continues to provide a useful framework for understanding the development of interlanguage and its potential for fossilization. Studies such as those by Odlin [5], Ellis [3; 4], and Jarvis and Pavlenko [9] further emphasize the complexity of this transitional system, particularly in cases where the L1 and L2 are structurally dissimilar. These findings underscore the importance of tailored language instruction that not only acknowledges the role of interlanguage but also actively seeks to prevent fossilization and promote ongoing linguistic development.

Materials and methods

In writing this article, the research methods employed are primarily based on a combination of theoretical analysis and a review of the existing literature in the field of second language acquisition (L2), with a specific focus on the concept of interlanguage. Interlanguage, as discussed by Larry Selinker [1; 2], represents a provisional linguistic system that develops during the process of learning a second

language, and it serves as a fundamental tool for understanding linguistic dynamics between L1 and L2.

To address this topic, one of the first steps in the research process was to examine the key theoretical contributions that have shaped our understanding of interlanguage. This includes foundational works like those by Selinker [1; 2], who introduced the concept and explored the phenomenon of fossilization, as well as Rod Ellis [3; 4], who expanded on these ideas by discussing the importance of corrective feedback and linguistic input in the formation and evolution of interlanguage. These authors provide a solid theoretical framework for understanding the underlying processes of L2 acquisition and the pedagogical implications that arise from it.

Regarding the literature review, a comprehensive analysis of primary and secondary sources was conducted to identify the main theories, concepts, and empirical studies related to interlanguage. Key texts such as “The Study of Second Language Acquisition” [3; 4], and “Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning” [5], played a crucial role in the discussion of cross-linguistic influences between L1 and L2, a phenomenon particularly relevant for Eastern Slavic speakers learning Italian. Furthermore, works like “Variation in Interlanguage” [6], and “Crosslinguistic Influence in Language and Cognition” [9], were utilized to delve deeper into the individual and linguistic variables that affect interlanguage, such as phonological and grammatical differences between Russian and Italian.

One of the main research methods employed in writing this article was the comparative analysis of linguistic differences between the learners’ native language (L1), in this case, Russian, and the target language (L2), Italian. For this purpose, reference works on the phonology and grammar of both languages were consulted, including “The Phonology of Russian” [13], and “Linguistica dell’italiano contemporaneo” [12], which provided detailed data on the linguistic peculiarities of each language. These sources were essential for understanding which aspects of L1 are most likely to interfere with L2 learning, thus helping identify common errors in the interlanguage of Russian learners.

As for the teaching implications, the concept of «i+1,» introduced by Stephen Krashen and discussed in works like those of Rod Ellis [3; 4], played a significant role in formulating targeted teaching strategies. This concept suggests that the linguistic input offered to students should be slightly above their current level of L2 proficiency in order to stimulate progressive learning. This allowed the formulation of hypotheses on how to structure a teaching intervention that takes into account learners’ interlanguage and promotes natural, continuous language acquisition.

Another key method employed was the critical analysis of corrective feedback. Based on research by Ellis [3; 4] and Swain [7], the role of feedback in positively influencing the development of interlanguage, preventing fossilization, and improving students’ linguistic awareness was explored. The article focuses on the importance of feedback being measured and contextualized, as excessive correction can hinder spontaneous communication and reduce student motivation.

To further explore the issue of language transfer, specific sources dealing with cross-linguistic influence between L1 and L2 were examined, such as “Language Transfer” [5], and “Crosslinguistic Influence in Language and Cognition” [9].

These texts provided a solid theoretical basis for understanding how phonetic and grammatical structures of Russian could negatively affect Italian language learning, leading to systematic errors in linguistic production.

Finally, the sources used include studies on vowel reduction in Slavic languages, such as Crosswhite's [10] "Vowel Reduction in Optimality Theory". This type of research helped highlight how specific phenomena in Russian may be transferred to Italian, causing pronunciation difficulties, particularly in vowel sounds. This phonological analysis enriched the discussion of how differences between the phonetic systems of the two languages influence the formation of interlanguage and contributed to identifying specific problematic areas where teachers can intervene.

In summary, the research methods employed for this article include a combination of theoretical review, comparative linguistic analysis, and pedagogical considerations based on established empirical studies. The cited bibliographic sources provided the theoretical framework and the empirical foundations necessary to discuss the teaching implications of the interlanguage concept, with a particular focus on Russian learners of Italian.

Research results

Interlanguage is not a uniform system; it can vary depending on the context, the learner's level of attention, and the type of linguistic activity. Elaine Tarone [6], in various studies on interlanguage variability, has demonstrated that learners can show significant differences in their language use in formal versus informal contexts. This phenomenon underscores the importance of exposing students to a variety of communicative situations and linguistic registers to help them develop more flexible and comprehensive competence in L2 [6].

As discussed, feedback is an essential tool for the progression of interlanguage. Merrill Swain [7], through her work on the functions of output, has shown that linguistic production (output) plays a critical role in interlanguage development. Swain [7] argues that output not only helps consolidate learned linguistic structures but also offers students the opportunity to receive feedback that can correct errors and strengthen linguistic competence.

Corrective feedback can be explicit or implicit. Michael Long [8], in his study on interaction in language acquisition, highlighted the effectiveness of implicit feedback, such as recasting, which corrects the error without interrupting the flow of communication. This type of feedback allows students to notice discrepancies in their interlanguage without feeling criticized, promoting more natural learning.

Fossilization: A Teaching Challenge. One of the most complex aspects of interlanguage is the phenomenon of fossilization, where certain errors stabilize and become permanent. Larry Selinker [1; 2] described fossilization as one of the major obstacles to achieving full competence in L2. This phenomenon often occurs when the learner's interlanguage is not sufficiently challenged or enriched by new linguistic input or experiences.

To prevent fossilization, it is crucial that teachers create a rich and stimulating learning environment where students are exposed to a wide range of linguistic inputs and are encouraged to actively reflect on their linguistic productions. Varying teaching activities and integrating realistic communicative tasks can help keep interlanguage dynamic and open to change.

The Case of L2 Italian Learners with Eastern Slavic Languages. Particular attention must be paid to L2 Italian learners whose native languages belong [8] to the Eastern Slavic language group, such as Russian, Ukrainian, Belarusian, Ruthenian, and Surzhyk. These students bring with them a linguistic background that can significantly influence their interlanguage development in Italian.

Eastern Slavic languages share many grammatical and phonetic characteristics that can interact with Italian acquisition in specific ways. For example, the lack of definite articles in Slavic languages can lead to underproduction or incorrect use of articles in Italian, a feature that can easily fossilize if not adequately addressed.

Moreover, differences in the verbal system, particularly regarding verbal aspect (perfective vs. imperfective), can create significant difficulties for Eastern Slavic learners. These students may transfer their native verbal system to Italian, leading to errors in the use of verb tenses. A common example is the incorrect use of the “passato prossimo” instead of the “imperfetto” or vice versa, depending on the learner’s native language.

Another aspect to consider is the influence of the phonological system of Eastern Slavic languages. Sounds that are absent in these languages, such as nasal vowels or the distinction between voiced and voiceless sounds in word-final position, can be particularly problematic and require specific pedagogical attention to avoid fossilization [10].

For teachers, it is crucial to recognize these influences and adapt teaching strategies to address recurring errors and facilitate a smoother transition from interlanguage to more complete linguistic competence in Italian. Targeted activities, such as phonetic discrimination exercises and a focus on the correct production of articles and verb tenses, can be effective in preventing fossilization and promoting more effective and lasting learning.

Here are two charts illustrating the data reported in the paragraph on learners of Italian as a second language from Eastern Slavic languages (Fig. 1, 2):

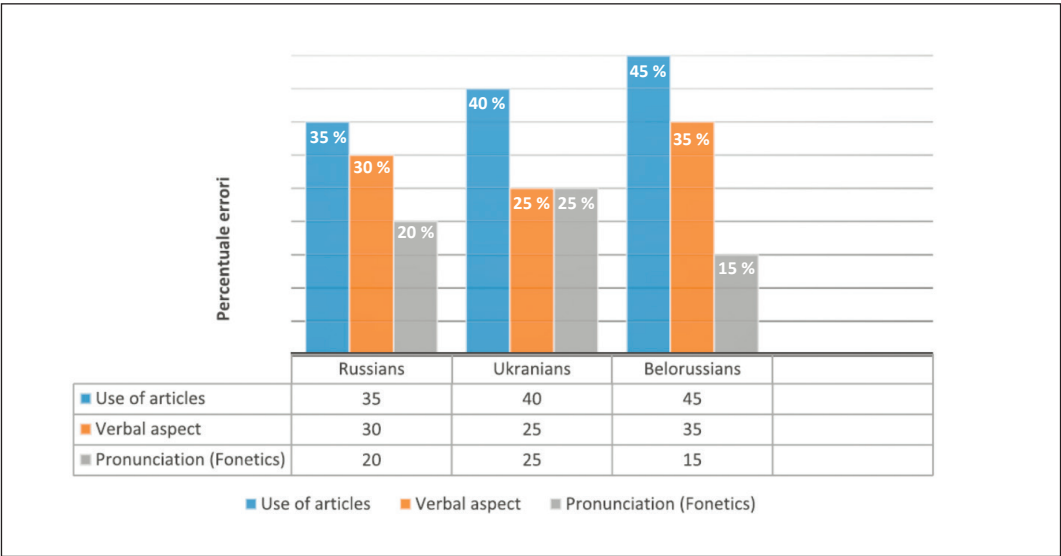


Figure 1. Comparison of errors among Eastern Slavic speakers learning Italian as L2

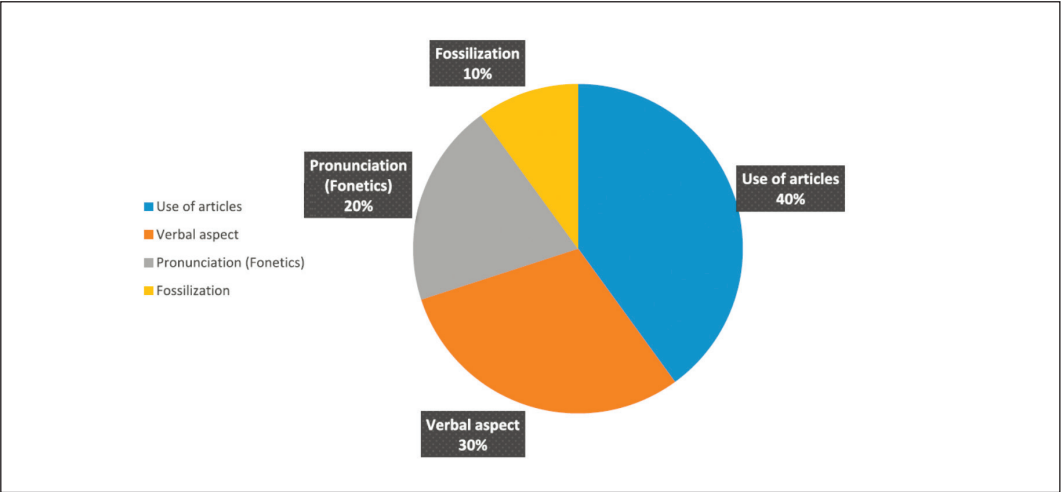


Figure 2. Distribution of the most common errors among L2 Italian learners who are native speaker of Eastern Slavic languages

- Bar chart (Fig. 1): Compares the percentage of errors in different areas (use of articles, verbal aspect, pronunciation) among Russian, Ukrainian, and Belarusian speakers;
- Pie chart (Fig. 2): Shows the distribution of common errors among these learners, divided into categories such as the use of articles, verbal aspect, pronunciation (phonetics), and fossilization.

These charts represent hypothetical distributions of errors based on the common challenges that learners of Eastern Slavic languages may encounter in learning Italian.

The Influence of Akan’e on the Interlanguage of Russian-Speaking L2 Italian Learners. Akan’e is a phonological phenomenon characteristic of the Russian language, where unstressed vowels, particularly [o] and [a], tend to be pronounced as an indistinct vowel similar to [ɐ] or [ə]. This phenomenon, common in spoken Russian, can have a significant influence on the interlanguage of Russian-speaking L2 Italian learners, leading to systematic pronunciation errors.

When Russian speakers learn Italian, they may transfer the habit of reducing unstressed vowels from their native language, causing non-standard pronunciation of Italian vowels, which tend to be pronounced clearly and distinctly regardless of stress. This can result in indistinct vowel pronunciation, especially in unstressed syllables, leading to errors that can become fossilized if not properly corrected.

For example, the Italian word «casa» might be pronounced as /kaza/, with an indistinct vowel instead of the clear [a] in the final unstressed syllable. These pronunciation errors not only affect the clarity and comprehensibility of speech but can also lead to difficulties in achieving advanced competence in the Italian language.

Graphs on the Incidence of Pronunciation Errors Due to the Influence of Akan’e. To visualize the incidence of pronunciation errors due to the influence of Akan’e among Russian-speaking L2 Italian learners, I have created graphs showing the percentage incidence of such errors compared to other types of phonetic errors.

Here are two charts illustrating the incidence of pronunciation errors due to the influence of *akan’e* among Russian learners of Italian as a second language (Fig. 3, 4):

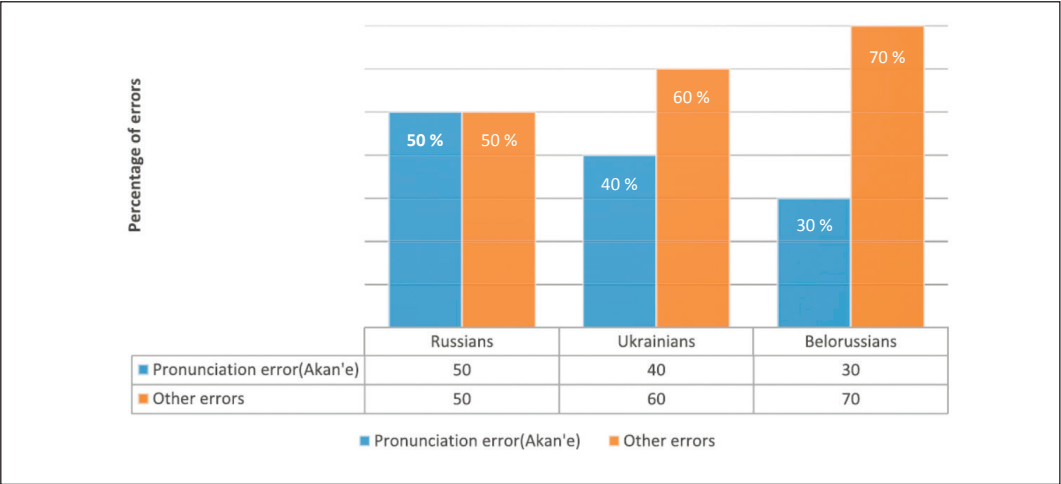


Figure 3. Percentage of errors due to Akan'e

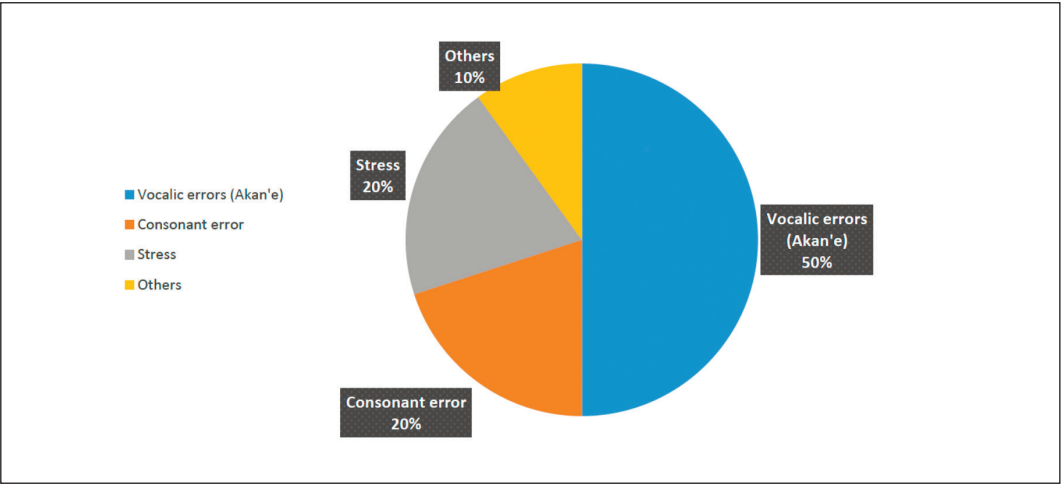


Figure 4. Distribution of pronunciation errors due to Akan'e among Russian learners of Italian as a second language

- Bar chart (Fig. 3): Compares the incidence of vowel errors due to *akan'e* with other pronunciation errors among Russian, Ukrainian, and Belarussian speakers learning Italian.
- Pie chart (Fig. 4): Shows the distribution of pronunciation errors among Russian learners, with a significant percentage of vowel errors attributed to *akan'e*, compared to other types of phonetic errors.

These charts represent hypothetical distributions of errors based on the influence of *akan'e*, a phonological phenomenon that can complicate the correct pronunciation learning in Italian for Russian-speaking individuals.

Exercises proposals. Based on the literature on interlanguage and the specific challenges faced by learners of Italian from Eastern Slavic language backgrounds, the following classroom and at-home activities are designed to help students overcome the common errors highlighted in the article, such as issues with

articles, verb tense usage, and pronunciation. These activities are tailored to address the typical transfer issues and fossilization risks identified for Russian-speaking learners of Italian.

1. *Article Usage Exercises*. One of the most common errors for learners from Eastern Slavic backgrounds is the incorrect use of articles since these languages do not have a system of definite and indefinite articles. To address this:

- Classroom Activity: Contextual Article Filling. Prepare sentences with missing articles. Students are tasked with filling in the blanks with the correct article (il, la, un, una, gli, etc.). Focus on creating sentences that mirror authentic Italian contexts. For instance, emphasize how the article changes based on gender, number, and context (e.g., “Ho visto __ cane ieri” → “Ho visto un cane ieri”).

- At-Home Activity: Article Awareness Journals. Assign students to keep a journal where they write short daily entries, paying close attention to article usage. Then, they should compare their writing to native speaker models (from newspapers, websites, or books) and identify where they may have omitted or used articles incorrectly. This will foster awareness of the frequent need for articles in Italian compared to their native language.

2. *Verb Tense and Aspect Training*. Eastern Slavic languages have a different system for expressing aspect (perfective vs. imperfective) compared to the tense system in Italian. This leads to confusion when learners try to use “passato prossimo” versus “imperfetto” in Italian.

- Classroom Activity: Timeline Sorting. Provide students with a series of sentences or short narratives using both the “passato prossimo” and “imperfetto”. Have them organize these sentences on a timeline to visualize the temporal relationships between the actions. Discuss why “imperfetto” is used for ongoing actions and “passato prossimo” for completed actions. An example sentence could be: “Mentre cucinavo (imperfetto), il telefono ha suonato (passato prossimo).”

- At-Home Activity: Verb Conjugation Drills with Context. Assign students short audio or video clips in Italian (e.g., interviews, news reports) and ask them to transcribe and identify verb tenses. They should categorize the verbs into ongoing actions (requiring “imperfetto”) and completed actions (requiring “passato prossimo”). Additionally, they can rewrite short paragraphs by shifting from one tense to another to practice distinguishing these aspects.

3. *Pronunciation Focus on Vowel Clarity and Phonetic Differences*. Due to phonological phenomena like Akan’e in Russian, learners might have difficulties producing distinct vowel sounds in unstressed syllables in Italian. This can lead to vowel reduction, a common error in their interlanguage.

- Classroom Activity: Phonetic Discrimination Drills. Conduct focused pronunciation drills where learners differentiate between minimal pairs in Italian that rely on vowel clarity. For example, practice contrasting pairs like “casa” (with clear vowel sounds) versus “cassa” (with a short vowel sound). Include listening and repeating exercises to help them recognize vowel distinctions, especially in unstressed syllables.

- At-Home Activity: Shadowing Native Speech. Assign students to listen to short recordings of native Italian speakers and practice shadowing—repeating what they hear with a focus on vowel clarity. Tools like language learning apps or YouTube channels that feature slow-spoken Italian can aid in this task.

They should record themselves and compare their pronunciation with that of the native speaker, paying attention to vowel pronunciation.

4. *Interactive Feedback on Common Errors*. Feedback is critical in preventing fossilization, particularly when errors are systematic and resistant to change.

- Classroom Activity: Peer Correction and Group Feedback. Organize students into pairs or small groups. Each group should perform role-plays or dialogue exercises, where peers give feedback on specific linguistic targets like articles, verb tenses, or pronunciation. This peer feedback, guided by the teacher, helps students become more aware of their mistakes and enables them to self-correct in a low-pressure environment.

- At-Home Activity: Error Analysis Diary. Students should keep an “error diary,” noting down feedback received in class and tracking their progress over time. Each entry should include a specific error (e.g., “incorrect use of articles”), the feedback given, and an example of the correct usage. Over time, they will develop a personal archive of common errors, which they can revisit for self-improvement.

5. *Rich Input through Communicative Activities*. To counter fossilization, learners must receive varied and rich input. Engaging in meaningful communicative activities allows learners to experiment with language and solidify correct forms.

- Classroom Activity: Task-Based Learning. Create task-based learning scenarios that simulate real-life contexts where learners must use Italian accurately and flexibly. For example, students can perform tasks like planning a trip or giving directions, requiring them to use verb tenses and articles correctly in meaningful communication. Feedback on performance will be integrated into the reflection phase.

- At-Home Activity: Italian Media Engagement. Encourage students to engage with Italian media, such as watching Italian TV shows or reading Italian news articles. Afterward, they should summarize the content orally or in writing, focusing on using correct grammar and pronunciation. They can also engage in language exchange sessions online to practice in authentic contexts.

6. *Customizing Feedback for Individual Learners*. Given that interlanguage varies among learners, differentiated feedback based on individual learner profiles is essential.

- Classroom Activity: Personalized Error Correction. After each lesson, identify common error patterns specific to individual students (e.g., a student might consistently confuse “imperfetto” and “passato prossimo”). Provide targeted mini-lessons for small groups or one-on-one feedback that focuses on these specific issues.

- At-Home Activity: Self-Recording and Reflection. Ask students to record themselves speaking about a specific topic in Italian. They will then listen to the recording, identify potential errors in their use of articles, verb tenses, or pronunciation, and provide self-corrections. They can then submit this reflection to the teacher for further feedback.

Discussion and conclusions

By incorporating these targeted activities into both classroom and at-home settings, teachers can help learners from Eastern Slavic backgrounds address persistent issues in article use, verb tense selection, and pronunciation, thus preventing fossilization and promoting more effective acquisition of Italian. The key is to provide rich, varied input, personalized feedback, and ample opportunities

for meaningful communication in a supportive environment, allowing learners to refine their interlanguage over time.

Interlanguage represents a fundamental component in second language acquisition and offers a valuable lens for understanding the difficulties and successes of L2 learners. Recognizing interlanguage and working with it, rather than against it, allows teachers to develop more effective and targeted teaching strategies. Feedback, interlanguage variability, and the prevention of fossilization are all crucial elements that, if well managed, can lead to deeper and more lasting language learning. For learners of Italian with Eastern Slavic languages as their L1, a detailed understanding of specific interlinguistic influences is essential to overcome typical challenges and achieve advanced competence in Italian [6].

References

1. *Selinker L.* Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1972. No. 10 (3). Pp. 209–231.
2. *Selinker L.* Fossilization in Adult Second Language Acquisition. In *Gass S.M., Selinker L.* (Eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1992. Pp. 197–220.
3. *Ellis R.* *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994. 824 p.
4. *Ellis R.* *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009. 404 p.
5. *Odlin T.* *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press, 1989. 272 p.
6. *Tarone E.* *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold, 1988. 208 p.
7. *Swain M.* Three Functions of Output in Second Language Learning. In *Cook G., Seidlhofer B.* (Eds.). *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. Pp. 125–144.
8. *Long M.* Input, Interaction, and Second Language Acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1981. No. 379 (1). Pp. 259–278.
9. *Jarvis S., Pavlenko A.* *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. *Routledge*. 2008. 288 p.
10. *Crosswhite K.M.* Vowel Reduction in Optimality Theory. *Routledge*. 2001. 250 p.
11. *Meisel J.M.* (Ed.). *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. Cambridge University Press, 2011. 440 p.
12. *Berruto G., Cerruti M.* *Linguistica dell'italiano contemporaneo*. *UTET*. 2011. 464 p.
13. *Jones D.* *The Phonology of Russian*. Cambridge University Press, 2011. 336 p.
14. *Browman C.P., Goldstein L.* Gestural Specification Using Dynamical Systems. *Journal of Phonetics*. 1990. No. 18 (3). Pp. 299–320.
15. *Hawkins R., Filipović L.* *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. *Routledge*. 2012. 354 p.
16. *Krashen S.* *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. *Pergamon Press*. 1982. 202 p.
17. *Lado R.* *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press, 1957. 141 p.
18. *White L.* *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge University Press, 2003. 326 p.
19. *Cook V.* *Second Language Learning and Language Teaching*. *Routledge*. 2016. 384 p.

Список литературы

1. *Selinker L.* Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1972. No. 10 (3). Pp. 209–231.
2. *Selinker L.* Fossilization in Adult Second Language Acquisition. In *Gass S.M., Selinker L. (Eds.). Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1992. Pp. 197–220.
3. *Ellis R.* The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1994. 824 p.
4. *Ellis R.* Language Teaching Research and Language Pedagogy. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009. 404 p.
5. *Odlin T.* Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning. Cambridge University Press, 1989. 272 p.
6. *Tarone E.* Variation in Interlanguage. London: Edward Arnold, 1988. 208 p.
7. *Swain M.* Three Functions of Output in Second Language Learning. In *Cook G., Seidlhofer B. (Eds.). Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. Pp. 125–144.
8. *Long M.* Input, Interaction, and Second Language Acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1981. No. 379 (1). Pp. 259–278.
9. *Jarvis S., Pavlenko A.* Crosslinguistic Influence in Language and Cognition. *Routledge*. 2008. 288 p.
10. *Crosswhite K.M.* Vowel Reduction in Optimality Theory. *Routledge*. 2001. 250 p.
11. *Meisel J.M. (Ed.).* First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences. Cambridge University Press, 2011. 440 p.
12. *Berruto G., Cerruti M.* *Linguistica dell'italiano contemporaneo. UTET*. 2011. 464 p.
13. *Jones D.* The Phonology of Russian. Cambridge University Press, 2011. 336 p.
14. *Browman C.P., Goldstein L.* Gestural Specification Using Dynamical Systems. *Journal of Phonetics*. 1990. No. 18 (3). Pp. 299–320.
15. *Hawkins R., Filipović L.* Second Language Acquisition: An Introductory Course. *Routledge*. 2012. 354 p.
16. *Krashen S.* Principles and Practice in Second Language Acquisition. *Pergamon Press*. 1982. 202 p.
17. *Lado R.* Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. University of Michigan Press, 1957. 141 p.
18. *White L.* Second Language Acquisition and Universal Grammar. Cambridge University Press, 2003. 326 p.
19. *Cook V.* Second Language Learning and Language Teaching. *Routledge*. 2016. 384 p.

Information about the author

Saverio Barone, Lecturer of Foreign Languages Department, Samara Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: saverio.barone@yandex.ru

Информация об авторе

Саверио Бароне, преподаватель кафедры «Иностранные языки», Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: saverio.barone@yandex.ru

ИСТОРИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

© *И.В. Верховых, Н.П. Шитякова, И.В. Забродина*

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
Российская Федерация, 454080, г. Челябинск, просп. Ленина, 69

Поступила в редакцию 08.08.2024

Окончательный вариант 24.02.2024

■ Для цитирования: Верховых И.В., Шитякова Н.П., Забродина И.В. Историческое просвещение младших школьников: от теории к практике // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 3. С. 98–116. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.7>

Аннотация. Актуальность проблемы исторического просвещения в начальной школе определяется необходимостью формирования у младших школьников устойчивого интереса к истории, осознания значимости собственной культурной и исторической идентичности. Это требует от учителей понимания сущности этого процесса, применения новаторских методик и подходов в преподавании, нацеленных на активное вовлечение учащихся в познание истории. Цель нашего исследования заключается в определении сущности понятия «историческое просвещение младших школьников» и особенностей организации данного процесса в начальной школе. Авторами были выбраны следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы – для выявления достижений в решении рассматриваемой проблемы, определения существующих в науке точек зрения на проблему исторического просвещения младших школьников; SWOT-анализ – с целью выявления достоинств и недостатков существующих программ, направленных на историческое просвещение; опрос – для определения уровня сформированности знаний младших школьников об исторических событиях. Выборку исследования составили обучающиеся 3-х и 4-х классов школ г. Челябинска. Объем выборки составил 170 человек. В результате исследования выявлена недостаточная разработанность проблемы исторического просвещения младших школьников как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Теоретическая значимость исследования заключается в авторской формулировке понятия «историческое просвещение младших школьников», под которым понимается деятельность педагога, направленная на формирование у детей первоначальных исторических знаний во взаимосвязи с интересом к истории своего Отечества, личностным пониманием значимости ключевых исторических событий, стремлением к сохранению исторической памяти. Анализ результатов проведенного опроса свидетельствует о недостаточной осведомленности обучающихся 3–4-х классов об исторических событиях. На основе проведенного SWOT-анализа выявлены угрозы достижению целей исторического просвещения: избыточный объем в содержании существующих программ, планирование большого количества ожидаемых результатов. В заключение отмечено, что историческое просвещение в начальной школе должно быть направлено на усвоение детьми достоверных и научно обоснованных знаний об исторических событиях, развитие способности понимать причинно-следственные связи в истории своей страны, оценивать их влияние на жизнь людей. Историческое просвещение является основой формирования коллективной исторической памяти и в начальной школе – сформировать ценностное отношение к окружающему миру на основе знакомства со значимыми событиями, личностями, сюжетами из истории нашей страны. Для достижения

данной задачи необходимо использовать возможности уроков (литературного чтения, окружающего мира, ОРКСЭ, музыки, ИЗО и др.) и внеурочной деятельности (участия в проектно-исследовательской деятельности, посещения театров, постановки спектаклей с историческим сюжетом, изучения былин, сказок, народного творчества и т. д.).

Ключевые слова: историческое просвещение, историческое просвещение младших школьников, патриотическое воспитание, гражданское самосознание.

Благодарности: Авторы статьи выражают благодарность ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева» за поддержку научного проекта «Подготовка будущих учителей к историческому просвещению младших школьников и сохранению исторической памяти: аксиологические и технологические аспекты», договор № МК-45-24 от 31.05.2024. Авторы выражают искреннюю признательность редакционной коллегии и издателям журнала «Вестник СамГТУ. Серия: Психолого-педагогические науки», а также рецензентам за представление положительной рецензии и рекомендацию к публикации.

HISTORICAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN: FROM THEORY TO PRACTICE

© *I.V. Verkhovyykh, N.P. Shityakova, I.V. Zabrodina*

South Ural State Humanitarian Pedagogical University
69, Lenin ave., Chelyabinsk, 454080, Russian Federation

Original article submitted 08.08.2024

Revision submitted 24.09.2024

■ For citation: Verkhovyykh I.V., Shityakova N.P., Zabrodina I.V. Historical education of primary school children: from theory to practice. Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(3):98–116. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.7>

Abstract. The relevance of the problem of historical education in primary school is determined by the need for younger students to develop a sustained interest in history, awareness of the importance of their own cultural and historical identity. This requires teachers to understand the essence of this process, apply innovative teaching methods and approaches aimed at actively involving students in learning history. The purpose of our research is to determine the essence of the concept of “historical education of primary school children” and the specifics of the organization of this process in primary school. Materials and methods. The following research methods are selected: 1) analysis of psychological and pedagogical literature – in order to determine achievements in solving the problem under consideration, to identify existing scientific points of view on the problem of historical education of younger schoolchildren; 2) SWOT analysis – in order to identify the advantages and disadvantages of existing programs aimed at historical education; 3) a survey – to determine the level of formation of knowledge of younger students about historical events. The sample of the study was made up of students of the 3rd and 4th grades of schools in Chelyabinsk. The sample size was 170 people. The analysis of psychological and pedagogical literature carried out by the authors allowed us to state the insufficient elaboration of the problem of historical education of younger schoolchildren in both domestic and foreign literature. The theoretical significance of the research lies in the author’s formulation of the concept of «historical education of primary school children», which refers to the activity of a teacher aimed at forming children’s initial historical knowledge in connection with an interest in the history of their Fatherland, a personal understanding of the significance of the main events, the desire to preserve historical memory. The analysis of the results of the survey indicates a lack of awareness of students in grades 3–4 about historical events. Based on the conducted SWOT analysis, threats to achieving the goals of historical education have been identified: excessive content of existing programs, planning a large number of expected results. Historical education in primary schools should be aimed at the study of reliable and scientifically based historical knowledge by children, the development of the ability to understand the causes and consequences of historical events, to assess their impact on people’s lives. It creates one of the foundations of the all-Russian civic identity and collective historical memory. One of the tasks of historical education in primary school is to form a value attitude to the world around us based on acquaintance with important and truly vivid events, personalities, and stories from the history of our country. To achieve this task, it is necessary to use the opportunities of lessons (literary reading, the outside world, ORCSE, music, art, etc.) and extracurricular activities (participation in design and research activities, visiting theaters, staging performances with a historical plot, studying epics, fairy tales, folk art, etc.).

Keywords: historical education, historical education of primary school children, patriotic education, civic consciousness.

Acknowledgements: *The authors of the article express their gratitude to the Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseev for supporting the scientific project “Training future teachers for historical education of younger schoolchildren and the preservation of historical memory: Axiological and technological aspects”, Agreement No. MK-45-24 dated 05/31/2024. We express our sincere gratitude to the editorial board and publishers of the journal “Vestnik SamSTU. Series: Psychological and pedagogical sciences”, as well as to reviewers for submitting a positive review and recommendation for publication.*

Введение

Образовательная политика России в настоящий момент сориентирована на приоритет воспитания подрастающего поколения. Начиная с 2010 года, с момента принятия Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России, основой воспитательного процесса становятся базовые национальные ценности. Опубликованная Программа патриотического воспитания граждан РФ на период 2021–2025 гг. повлекла за собой насыщение воспитательной деятельности мероприятиями, направленными на формирование у детей любви и уважения к Родине.

В Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» отмечается необходимость создания «условий для воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей» [1]. Указом Президента Российской Федерации № 314 от 08.05.2024 утверждены Основы государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения. Понятие «историческое просвещение» трактуется в государственных документах как «деятельность по распространению в обществе достоверных и научно обоснованных исторических знаний в целях формирования научного понимания прошлого и настоящего России, а также в целях противодействия попыткам умаления подвига народа при защите Отечества» [2]. По мнению В.Ю. Борисова, историческое просвещение – это «популяризация знаний, широкое знакомство с историей нашей страны» [3].

«Сейчас нашему обществу нужна историческая иммунизация, прививка исторической правды и подлинного исторического знания, но без системного, комплексного подхода к историческому просвещению решить вопрос даже при условии введения единых учебников и единых программ будет чрезвычайно трудно» [4].

По мнению А.А. Шматко, знание истории своей страны и сопричастность к ней, чувства, возникающие по отношению к прошлым историческим событиям, отражают основные черты исторического сознания и способствуют формированию исторического способа мышления. Благодаря использованию этих феноменов устанавливается связь времен, выражается оценочное отношение к историческому прошлому, формируется нормативное представление о современности и образ будущего развития страны [5].

В настоящее время очевидна необходимость и своевременность исторического просвещения. Тем не менее мы видим некоторые проблемы, которые хотим осветить в данной статье. Во-первых, в научных трудах мы не встретили определения понятия «историческое просвещение младших школьников». Во-вторых, нет четкого определения содержания и объема исторического просвещения в начальной школе. В-третьих, существует риск формального подхода к осуществлению исторического просвещения младших школьников, перегрузки обучающихся историческими фактами. Таким образом, цель нашего исследования заключается в определении сущности рассматриваемого понятия и особенностей организации исторического просвещения в начальной школе.

Обзор литературы

Актуальность проблемы исторического просвещения обусловлена необходимостью формирования у учащихся начальной школы первичных представлений о прошлом своей страны, развития чувства патриотизма и стремления к сохранению исторической памяти. В современном образовательном пространстве этот процесс приобретает особую значимость, являясь основой воспитания подрастающего поколения, что, в свою очередь, по мнению министра просвещения Российской Федерации Сергея Кравцова, является гарантом национальной безопасности.

Историческое просвещение младших школьников является ключевым элементом формирования осознанного гражданства и рассматривается как один из важнейших факторов формирования гражданского и политического сознания [6]. Работы отечественных ученых показывают значимость раннего вовлечения учащихся в процесс осмысления и интерпретации исторических событий и личностей.

Нельзя не согласиться с точкой зрения Е.Р. Распоповой [7] о том, что благодаря введению исторического просвещения младшие школьники познакомятся с логическими операциями анализа и сравнения и, возможно, освоят их, научатся критическому мышлению и умению делать выводы.

Аналогичные выводы присутствуют и в зарубежной литературе, в которой акцентируется внимание на необходимости поддержания активного интереса обучающихся к истории через разнообразные образовательные стратегии. N. Pora [8] исследует проблему формирования исторического сознания как способа, помогающего учащимся понять связи между прошлым, настоящим и будущим. S. Samiah, S. Syaharuddin, M. Mutiani [9] определяют ценности, содержащиеся в научно-историческом материале, как основу для исторического просвещения. Опыт преподавания истории в начальных классах в связи с историческим просвещением изучается L.S. Levstik, K.C. Barton [10]. Возрастные особенности в формировании исторической памяти рассматриваются в трудах A. Corning, H. Schuman [11].

Необходимость знакомства младших школьников с важнейшими историческими событиями отечественной истории подчеркивается в Стратегии национальной безопасности. При этом указывается, что этот процесс должен осуществляться не только в рамках учебного предмета, но и во внеурочной деятельности посредством изучения литературного материала, произведений искусства (кино, музыка, живопись, архитектура), путем активного вовлечения школьников в процесс проектной, учебно-исследовательской работы [12].

Анализируя современное видение рассматриваемой проблемы, отметим, что историческое просвещение обучающихся возможно осуществлять комплексно – в рамках изучения различных предметов и курсов внеурочной деятельности. Обязательные для начального общего образования предметные области должны стать основой для формирования у младших школьников первичных знаний об истории своей страны. А.С. Булгакова [13] предлагает посмотреть на цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном» с позиции решения задач исторического просвещения. Благодаря вдумчивой работе педагогов на этих занятиях происходит формирование гражданской позиции через

любовь к своей истории, Отечеству, малой родине. Н.Н. Ивановой [14] представлен опыт проведения занятий курса внеурочной деятельности «Историческое краеведение».

Однако перед учителем сегодня возникает достаточно серьезная проблема: что делать с большим фактическим материалом, представленным в учебниках. Он создает перегрузку для учащихся. Кроме того, тексты зачастую сложны, не всегда учитывают возрастные особенности детей младшего школьного возраста [7]. Л.Н. Якименко делает обоснованный вывод: «современный учитель начальных классов ощущает дефицит методических материалов, позволяющих ему качественно осуществлять историческое просвещение обучающихся» [15].

Мы разделяем точку зрения В.В. Коплановой, которая проанализировала учебник «Родное слово» для 4-го класса (1986 г.) и пришла к выводу о том, что на основе представленных в нем произведений («Ледовое побоище» К. Симонова, «Иван Сусанин» К.Ф. Рылеева, «Птица-слава» С. Алексеева, «Под вечер в гестапо ее привели» А.А. Суркова и «Рассказ танкиста» А.Т. Твардовского) «без дополнительных курсов истории, без включения страниц истории в курс начальной школы формировалось первое, образное представление об истории нашей страны» [4]. А.Ф. Таишева [16] считает целесообразным осуществлять историческое просвещение младших школьников на основе исторических рассказов, размещенных на страницах периодической печати для детей. В своем исследовании она анализирует исторические рассказы первой профессиональной детской писательницы в России А.О. Ишимовой.

Н.Л. Терещенко [17] предлагает использовать в историческом просвещении младших школьников красочный иллюстрированный журнал «История в картинках для детей», в котором присутствует незначительное количество текста, предлагаются интерактивные задания (с использованием QR-кода).

И.В. Рязанов и Л.В. Женина предлагают такие формы работы, как квест-игры и проекты. «Квест-игра, связанная с изучением прошлого, воспитывает необходимые гражданские и патриотические качества личности, создает эмоциональное переживание к героическим событиям нашей истории. Включение современной молодежи в осуществление проектов, способствующих формированию исторической памяти и патриотическому воспитанию, является важным началом «малых действий», придания личностных смыслов о прошлом, в том числе и о событиях Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.» [18]. Историческое просвещение средствами проектной деятельности в соответствии с авторской моделью «Дом проектов и исследований – Проектория» предлагает А.А. Косярский [19]. Н.М. Нужнова представила описание проекта «Войди в историю: как студенты помогают изучать историю Санкт-Петербурга младшим школьникам», реализованного институтом детства РГПУ им. А.И. Герцена совместно с ГБУ ДППО ЦПКС ИМЦ Московского района Санкт-Петербурга и СПб ГБУК «МВЦ» «Исторический парк «Россия – моя история» [20].

Д.В. Шмуратко описывает возможности театрального фестиваля для исторического просвещения: формирование у обучающихся исторического мировоззрения, осознание принадлежности к истории своей страны, чувство гордости за подвиги героев. «Через личные истории участников и свидетелей войны школьники усваивают эмоционально окрашенную картину подлинных

исторических событий, а сам процесс создания спектакля погружает подростков в активную творческую социальную коммуникацию друг с другом. Проигрывание («проживание») ролей на сцене, равно как просмотр спектаклей, развивают у актеров и зрителей чувства эмпатии и сопереживания, являющиеся прочной основой для формирования патриотических ценностных установок» [21].

В.С. Малышев обозначил ценность исторических фильмов советского времени, которые позволяют не только визуально погрузиться в образную реальность атмосферы прошлых лет, но и сформировать в сознании современного зрителя художественно достоверный образ ушедшего времени, насыщенного множеством важных исторических событий, наполненного свершениями выдающихся представителей своей эпохи [22].

В.Ю. Борисов разработал концепцию реализации исторического просвещения в начальной школе, направленную на вовлечение младших школьников в изучение истории родной страны и формирование чувства гордости за Отечество, его героев и достижения. Он предложил формы исторического просвещения, которые характерны именно для внеурочной деятельности:

«1-й класс – сказки, былины, легенды, игры;

2-й класс – народное творчество, рассказы, сказки, исследование, игры;

3-й класс – реконструкторская деятельность, художественный образ, проекты, игры;

4-й класс – проекты; моделирование, исследование, художественный образ, эксперимент» [3].

Анализ отечественной и зарубежной литературы позволил нам констатировать актуальность исследуемой нами проблемы, но отметим отсутствие в трудах ученых трактовки понятия «историческое просвещение». Большинство исследований посвящено таким дефинициям, как историческое образование и историческая память. Тем не менее отмечается необходимость осуществления исторического просвещения с первого класса, описаны возможные средства и формы работы с младшими школьниками по данному направлению.

Материалы и методы

Аксиологический подход является ключевым в нашем исследовании. Проблема патриотического воспитания, в частности исторического просвещения младших школьников на основе аксиологического подхода, требует анализа понятий «историческое просвещение», «историческое просвещение младших школьников», определения содержания и форм организации исторического просвещения в начальной школе с точки зрения развития ценностно-смысловой сферы личности. Для выявления состояния проблемы исторического просвещения младших школьников использовался метод анализа психолого-педагогической литературы. Мы изучили современные труды отечественных и зарубежных авторов с целью определения достижений в решении рассматриваемой проблемы, выявления существующих в науке различных точек зрения на проблему исторического просвещения младших школьников. На основе применения метода SWOT-анализа были определены сильные и слабые стороны, угрозы и риски исторического просвещения, достоинства и недостатки существующих программ, реализуемых в образовательных организациях и направленных на историческое просвещение обучающихся. Для определения

уровня сформированности у младших школьников знаний событий, связанных с историей нашей страны, мы выбрали метод опроса. С учетом того, что для современных детей самым близким историческим событием является Великая Отечественная война, и с опорой на возрастные особенности младших школьников нами была составлена анкета. В ней присутствуют вопросы как закрытого, так и открытого типа, которые можно разделить на три категории: 1) события Великой Отечественной войны; 2) личности Великой Отечественной войны; 3) география Великой Отечественной войны. Выборку исследования составили обучающиеся 3-х и 4-х классов школ г. Челябинска. Объем выборки составил 170 человек.

Результаты исследования

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить понятие «историческое просвещение младших школьников» как деятельность педагога, направленную на формирование у детей первоначальных исторических знаний во взаимосвязи с интересом к истории своего Отечества, личностным пониманием значимости ключевых исторических событий, стремлением к сохранению исторической памяти.

Одна из задач исторического просвещения в начальной школе – сформировать ценностное отношение к окружающему миру на основе знакомства со значимыми событиями, личностями, сюжетами из истории нашей страны.

Количественный анализ полученных результатов (см. таблицу) позволяет сделать вывод о преобладании у младших школьников среднего и низкого уровня сформированности знаний об исторических событиях по каждой из трех категорий вопросов. Это, на наш взгляд, связано с тем, что историю России дети начинают изучать только в четвертом классе в рамках предметной области «Окружающий мир». Объем получаемых знаний невелик, что связано с недостаточным количеством учебного времени, отводимого на изучение данного раздела. Анализ содержания Федеральной рабочей программы по учебному предмету «Окружающий мир» выявил следующие дидактические единицы: значимые события истории родного края (3-й класс); День защитника Отечества, День Победы, День России, День народного единства; наиболее важные и яркие события общественной

Уровни сформированности знаний
об исторических событиях у младших школьников

Категория вопросов	Уровни сформированности знаний, %					
	высокий		средний		низкий	
	3-й класс	4-й класс	3-й класс	4-й класс	3-й класс	4-й класс
События Великой Отечественной войны	4,8	4,7	52,4	43	42,8	52,3
Личности Великой Отечественной войны	6	4,7	48,8	46,5	45,2	48,8
География Великой Отечественной войны	8,3	5,8	40,5	37,2	51,2	57

и культурной жизни страны в разные исторические периоды: государство Русь, Московское государство, Российская империя, СССР, Российская Федерация (4-й класс). Авторы учебников наполняют эти дидактические единицы конкретным содержанием.

Сравнительный анализ результатов проведенного опроса свидетельствует о более высоких показателях среди обучающихся третьих классов несмотря на то, что изучение истории в третьем классе отсутствует. Размышляя о причинах данного факта, мы пришли к выводу о том, что значительную часть знаний о Великой Отечественной войне младшие школьники получают благодаря общению с родственниками, участию в акциях, приуроченных к празднованию Дня Победы, чтению художественной литературы, просмотру фильмов о событиях 1941–1945 гг. и т. д.

Представим результаты качественного анализа ответов респондентов на вопросы по каждой категории.

1. События Великой Отечественной войны. Отрадно, что дату начала Великой Отечественной войны верно указали 2/3 респондентов, хотя были и те, кто выбрал неверные ответы (1 сентября 1939 г., 9 мая 1945 г., 21 июня 1941 г.). Также удачно дети справились с ответом на вопрос о продолжительности войны. К сожалению, название последней битвы с фашистами в 1945 г. знает лишь половина опрошенных.

2. Личности Великой Отечественной войны. Более 80 % младших школьников, принимавших участие в опросе, смогли узнать на фотографии И.В. Сталина. При этом большинство детей указали лишь фамилию. Среди прочих ответов респондентов были следующие: Ленин, Толстой, Жуков, Николай II, генерал, российский император. Данные ответы детей свидетельствуют о несформированности временных представлений. Некоторые затруднения возникли и при ответе на вопрос «Самая известная женщина-партизанка и разведчица». Несмотря на то, что большинство детей ответили верно – Зоя Космодемьянская (эта тема была в 2023–2024 учебном году в цикле внеурочных занятий «Разговоры о важном»), удивили такие ответы, как Тутта Ларсен и Валентина Терешкова. Не так хорошо дети справились с ответом на вопрос о самом известном советском полководце времен Великой Отечественной войны. Около 35 % всех опрошенных выбрали Г. Жукова, остальные ответили, что это А. Суворов, М. Кутузов, П. Мамаев.

3. География Великой Отечественной войны. В одном из вопросов данной категории детям необходимо было перечислить названия городов-героев. Среди ответов респондентов были следующие города: Москва, Ленинград, Сталинград, Севастополь. Значительная часть детей назвала Санкт-Петербург и Волгоград. Были получены единичные ответы: Брест, Минск, Смоленск, Одесса, Новороссийск, Киев. Среди прочих ответов значатся Челябинск, Танкоград, Екатеринбург, Магадан, Берлин, Калининград. Есть ответы, связанные с названиями стран: СССР, Япония, Германия. На вопрос «Какой город нашей Родины первым принял удар фашистской Германии?» ответы детей разделились следующим образом: 20 % опрошенных зазвали Москву, по 40 % получили Брест и Калининград.

Достаточно хорошо справились младшие школьники с ответом на вопрос «Какой город России держал оборону 900 дней?». Более 80 % детей ответили – Ленинград. Среди прочих ответов были Сталинград, Москва и Танкоград.

В одном из вопросов была представлена фотография памятника «Родина-Мать зовет». К сожалению, только 20 % опрошенных ответили верно, остальные затруднились дать ответ на вопрос, что именно изображено на фото.

В настоящее время разработаны различные варианты программ по историческому просвещению младших школьников в процессе внеурочной деятельности. Их авторами стали как педагоги-практики, так и научные учреждения, такие как ФГБНУ «Институт стратегии развития образования». Оценивая представленные программы с точки зрения специфики внеурочной деятельности, следует отметить такое достоинство ряда программ, как учет особенностей внеурочной деятельности [23].

SWOT-анализ существующих программ по историческому просвещению [24–26] показал как сильные, так и слабые их стороны. К сильным сторонам мы отнесли их направленность на формирование основ гражданской идентичности личности, воспитание чувства сопричастности и гордости за свою Родину – большую и малую, свой народ и историю и др. Слабыми сторонами рабочих программ по историческому просвещению в начальной школе, на наш взгляд, являются преобладание урочной формы обучения, отсутствие или слабая представленность активных форм обучения, редкое обращение к эмоционально-волевой и ценностно-смысловой сферам личности младших школьников и др.

Угрозу достижению целей исторического просвещения представляют, на наш взгляд, избыточный объем содержания программ (дублирование содержания исторического образования в основной и средней школе), планирование большого количества ожидаемых результатов (до 41 результата), что вызывает сомнение в реальности их достижения и снижает интерес к истории в подростковом возрасте. Не всегда учитывается тот факт, что формирование и развитие ценностно-смысловой сферы личности происходит при условии трансформации категории «знание» в категорию «значимость». Тем не менее историческое просвещение обладает большими возможностями для воспитания будущего гражданина России.

Обсуждение и заключение

Одной из задач исторического просвещения в начальной школе является формирование начальных представлений о времени, знаковых событиях и выдающихся личностях. Это достигается через разнообразные формы обучения – от рассказов и дискуссий до креативных проектов и экскурсий [15; 19; 36]. Интеграция истории в учебный процесс на начальном этапе образования способствует не только накоплению знаний, но и развитию критического мышления, умения анализировать и сопоставлять факты, что подчеркивается в работах ряда педагогов и психологов [5; 6].

Особое значение в историческом просвещении младших школьников уделяется использованию нарративных техник и рассказов. Подобный подход поддерживается многими отечественными учеными [16; 17; 35], которые указывают на эмоциональное восприятие исторического материала детьми данного возраста. Рассказы о прошлом помогают ученикам лучше соотносить себя с историческим контекстом, а значит, приближают историческое событие к собственному пониманию – происходит процесс интериоризации. Прочувствованность исторического события позволяет бережно, с уважением

относиться к историческому наследию своей Родины, потому что теперь исторические факты – это факты собственной жизни. Просвещение – это не столько знания, сколько «свет», который внутри человека; то, что просвещает. Его лингвистическое толкование – «даровать свет умственный, научный и нравственный, поучать истинам и добру, образовать ум и сердце» [27] – наводит на мысль о том, что недостаточно передать исторические знания, необходимо помочь обучающимся выявить суть, значение произошедших и происходящих событий в России, создать основу для формирования у обучающихся личностного смысла, т. е. субъективного эмоционально-оценочного отношения к событиям отечественной истории.

Анализ правовых [28; 29] и научных [30–34] источников позволил нам представить историческое просвещение младших школьников в трех основных аспектах:

- как передачу подрастающему поколению знаний об истории своей Родины (в рамках изучения различных учебных предметов и внеурочной деятельности: «Русский язык», «Родной язык», «Окружающий мир», «Литературное чтение», «Литературное чтение на родном языке», «Основы религиозных культур и светской этики», «Музыка», «Изобразительное искусство», «Технология», «Разговоры о важном»);

- как процесс обретения личностного смысла в понимании и оценке исторических событий;

- как приобщение к отечественным ценностям: историческое просвещение имеет своей целью не только распространение исторических знаний, но и формирование коллективной исторической памяти и общероссийской гражданской идентичности.

Осуществление исторического просвещения в начальной школе позволит решить проблему слабой осведомленности школьников об исторических событиях и недостаточного понимания истории в целом, если:

- включить в содержание учебных предметов и курсов внеурочной деятельности эмоционально окрашенные тексты, повествующие на доступном для младших школьников уровне об исторических событиях и героях;

- в работе с данными текстами сделать акцент на ценностно-смысловых аспектах, а не на запоминании дат, для того чтобы младшие школьники осознали значение того или иного события (или исторической личности) для Родины, для прошлого и будущего своего народа;

- включать младших школьников в разнообразные виды деятельности, способствующие эмоциональному восприятию изучаемого материала (просмотр и обсуждение исторических фильмов/мультфильмов, разучивание и исполнение патриотических песен, оформление выставок (рисунков, фотографий, картин) на исторические темы, участие в проектной деятельности, в патриотических акциях и т. д.);

- использовать возможности внеурочной деятельности, том числе цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном», трека «Орлёнок – хранитель исторической памяти» программы развития социальной активности «Орлята России».

Таким образом, историческое просвещение в начальной школе представляет собой многоуровневый процесс, объединяющий получение исторических знаний, развитие ценностно-смыслового отношения к истории родной страны

и формирование исторической памяти. Именно через комбинацию различных дидактических стратегий и творческий подход к изложению материала младшие школьники получают возможность оценить значимость истории и ее влияние на современное общество.

Список литературы

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [Электронный ресурс]. – URL: www.kremlin.ru/acts/bank/50542/page/1 (дата обращения: 27.05.24).
2. Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405080001x/> (дата обращения: 28.05.2024).
3. Борисов В.Ю. Концептуальные основы реализации исторического просвещения в начальной школе и подготовка к ней учителя начальных классов // Журнал педагогических исследований. – 2024. – Т. 9. – № 2. – С. 49–60 [Электронный ресурс]. – URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/84776/view> (дата обращения: 18.06.2024).
4. Копланова В.В. О значении исторического просвещения школьников, или Когда один в поле не воин // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2023. – № 2 (60). – С. 95–99. – EDN ZBUGDL (дата обращения: 14.07.2024).
5. Шматко А.А. Историческая память и историческое мышление как базовые элементы исторического сознания: социально-философский анализ // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 4 (179). – С. 507–508.
6. Павлова З.Я. Роль исторического просвещения в системе общего образования // Современный педагог и наставник: Электронный сборник статей по материалам Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника, Чебоксары, 25 октября 2023 г. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2023. – С. 384–386. – EDN NVNBMI (дата обращения: 07.07.2024).
7. Распопова Е.Р. Историческое просвещение младших школьников // Актуальные вопросы преподавания истории и исторического просвещения в России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 07 июня 2023 г. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Южный федеральный университет, 2023. – С. 27–31. – EDN JRUWRC (дата обращения: 12.07.2024).
8. Popa N. Operationalizing historical consciousness: A review and synthesis of the literature on meaning making in historical learning. *Review of Educational Research*. 2022. Vol. 92. No. 2. Pp. 171–208. DOI: 10.3102/00346543211052333.
9. Samiah S., Syaharuddin S., Mutiani M. The Contribution of Historical Science in Social Studies Teaching Materials in The Junior High School. *The Innovation of Social Studies Journal*. 2021. Vol. 2. No. 2. Pp. 159–168. DOI: 10.20527/iis.v2i2.3048.
10. Levstik L.S., Barton K.C. Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools. *Routledge*. 2022. ISBN 9781032016931.
11. Corning A., Schuman H. Generations and collective memory. *University of Chicago Press*. 2020. 272 p. DOI: 10.1017/S1537592716003352.
12. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации. Утв. Указом Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 4, Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики РФ в области исторического просвещения» от 8 мая 2024 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405080001> (дата обращения: 27.06.24).

13. Булгакова А.С. Разговоры о важном как форма патриотического просвещения в общеобразовательной школе // Устойчивое развитие науки и образования. – 2022. – № 10 (73). – С. 14–19. – EDN FHFJMN (дата обращения: 14.06.2024).
14. Иванова Н.Н. Духовно-нравственное воспитание младших школьников на уроках исторического краеведения // Межрегиональные Пименовские чтения. – 2023. – № 20. – С. 374–377. – EDN PKLSIT (дата обращения: 13.06.2024).
15. Якименко Л.Н. Ценностный потенциал художественной литературы как источника креативных идей для будущих учителей начальных классов в осуществлении исторического просвещения среди младших школьников // Историко-педагогические чтения. – 2024. – № 28. – С. 335–341. – EDN BPVMSG (дата обращения: 11.06.2024).
16. Таишева А.Ф. Исторические рассказы в детских журналах А.О. Ишимовой (1840–1860-е гг.) // Вестник молодых ученых и специалистов Самарского университета. – 2022. – № 2 (21). – С. 100–103. – EDN NWOMDH (дата обращения: 01.07.2024).
17. Терещенко Н.Л. Актуальные подходы в историческом просвещении: история в картинках для младших школьников и дошкольников // К.Д. Ушинский и национальное образование: исторические уроки, идеи и современность: Сборник статей участников XXVII Межрегиональных педагогических чтений, посвященных великому русскому педагогу К.Д. Ушинскому, Москва, 23–24 марта 2023 г. – М.: Московский городской педагогический университет, 2024. – С. 24–29. – EDN AJHPPR (дата обращения: 19.07.2024).
18. Рязанов И.В., Женина Л.В. Воспитательный потенциал учебной и внеучебной деятельности обучающихся в сфере исторического просвещения и сохранения исторической памяти // Современные инновационные образовательные технологии в информационном обществе: Сборник статей XVI Международной научно-методической конференции, Пермь, 20 марта – 29 апреля 2024 г. – Пермь: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2024. – С. 155–160. – EDN BNHRLV (дата обращения: 07.06.2024).
19. Косярский А.А. Историческое просвещение в рамках проектно-исследовательской деятельности в условиях дополнительного образования // Формирование российской гражданской идентичности как важнейший приоритет государственной образовательной политики России: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к 30-летию государственного праздника Российской Федерации «День России», Грозный, 10–12 июня 2022 г. – Махачкала: Чеченский государственный педагогический университет; АЛЕФ, 2022. – С. 150–157. – EDN EABIXC (дата обращения: 11.07.2024).
20. Нужнова Н.М. Историческое просвещение младших школьников как диалог поколений // Философия образования и диалог поколений: Сборник научных трудов XXIX Международной конференции, Санкт-Петербург, 19–20 апреля 2023 г. – СПб.: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2023. – С. 399–402. – EDN CVSPLA (дата обращения: 10.06.2024).
21. Шмуратко Д.В. Спектакли-вербатим как средство патриотического воспитания и исторического просвещения молодежи // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2023. – № 15. – С. 61–69. – DOI: 10.24412/2712-827X-2023-15-61-69. – EDN NSWLZU (дата обращения: 17.07.2024).
22. Малышев В.С. Советские исторические фильмы как инструмент просвещения и воспитания современной молодежи // Вестник Всероссийского государственного института культуры. – 2024. – Т. 16. – № 1 (59). – С. 6–14. – EDN PSKZWQ (дата обращения: 14.06.2024).
23. Рабочая программа внеурочной проектной деятельности «Моя Россия» 1–4 кл. / Сост. Е.В. Демина [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/programma-vneurochnoj-deyatelnosti-moya-rossiya-1-4-klass-4955143.html> (дата обращения: 13.06.2024).
24. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Историческое просвещение» для 1, 2 класса начального общего образования на 2022–2023 учебный год /

- Сост. Г.В. Чинчикова [Электронный ресурс]. – URL: https://shkolatumanovskaya-r22.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/istoricheskoe_prosmveschenie.pdf (дата обращения: 13.06.2024).
25. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Яркие страницы истории нашего Отечества» 3–4 кл. (1-й год изучения) // ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» [Электронный ресурс]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/12/pvd_yarkie_stranicy_istorii_nashego_otechestva.pdf (дата обращения: 18.06.2024).
26. Рабочая программа курса внеурочной деятельности социального направления «Россия – моя история» 3–4 кл. [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/rabochaya-programma-vneurochnoj-deyatelnosti-rossiya-moya-istoriya-6499047.html> (дата обращения: 19.06.2024).
27. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://slovardalya.net/> (дата обращения: 19.07.2024).
28. Инструктивное письмо Минпросвещения России от 14.07.2022 № 03-1035 об осуществлении исторического просвещения обучающихся по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405085125/> (дата обращения: 19.07.2024).
29. Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405080001x> (дата обращения: 19.07.2024).
30. *Иванова Е.И.* Воспитательный потенциал уроков окружающего мира, содержащих историко-обществоведческий материал // Евразийский гуманитарный журнал. – 2021. – № 4 [Электронный ресурс]. – URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_07000492128?page=1&rotate=0&theme=white (дата обращения: 14.07.2024).
31. *Гаврилова Э.Д.* Историческое просвещение – новое направление деятельности современного российского государства // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 5–6 (92). – С. 86–88. – DOI: 10.24412/2500-1000-2024-5-6-86-8.
32. *Кропачева Т.Б., Налимова Т.А., Синева М.В.* Историческое образование младших школьников на основе краеведения // Вестник Томского государственного университета. – 2018. – № 429. – С. 132–142. – DOI: 10.17223/15617793/429/16.
33. *Деменева Н.Н., Казнова А.А.* Формирование исторических представлений младших школьников во внеурочной деятельности // Проблемы и перспективы развития начального образования: Сборник статей по материалам 4-й Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 18 апреля 2024 г. – Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2024. – С. 60–62. – EDN KFUTWB (дата обращения: 11.07.2024).
34. *Махина Н.С., Обухова Л.А.* Основные этапы формирования гражданственности у младших школьников на основе исторических представлений о родном крае // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т. 10. – № 3–2 [Электронный ресурс]. – URL: elibrary_21676035_35011422.pdf (дата обращения: 08.07.2024).
35. *Острога В.А.* «Рассказы по истории СССР» как инструмент формирования исторического сознания младших школьников // Труды Белорусского государственного технологического университета. – Серия 6: История, философия. – 2020. – № 2 (239). – С. 85–88 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elib.belstu.by/handle/123456789/37164> (дата обращения: 04.06.2024).
36. *Ашмаров А.С.* Историческое просвещение через реализацию проектной деятельности как компонент развития одаренности // Развитие одаренности в контексте больших вызовов: методология, проекты, технологии: Сборник научных статей IV Международной научно-практической конференции, Саратов, 15–16 ноября 2023 г. – Саратов: ИЦ «Наука», 2023. – С. 29–36. – EDN SHVLYH (дата обращения: 18.07.2024).

References

1. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2024 № 309 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda» [Decree of the President of the Russian Federation dated 05/07/2024 No. 309 «On the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the future up to 2036»]. www.kremlin.ru/acts/bank/50542/page/1 (accessed May 27, 2024).
2. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 08.05.2024 № 314 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federacii v oblasti istoricheskogo prosveshcheniya» [Decree of the President of the Russian Federation dated 05/08/2024 No. 314 «On Approval of the Fundamentals of the State Policy of the Russian Federation in the field of historical education»]. <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405080001x/> (accessed May 28, 2024).
3. Borisov V.Yu. Kontseptual'nyye osnovy realizatsii istoricheskogo prosveshcheniya v nachal'noy shkole i podgotovka k ney uchitelya nachal'nykh klassov [The conceptual foundations of the implementation of historical education in primary school and the preparation of primary school teachers for it]. *Zhurnal pedagogicheskix issledovanij*. 2024. Vol. 9. No. 2. Pp. 49–60. <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/84776/view> (accessed June 18, 2024).
4. Koplanova V.V. O znachenii istoricheskogo prosveshcheniya shkol'nikov, ili Kogda odin v pole ne voyn [About the importance of historical education of schoolchildren, or When one is not a warrior in the field]. *Akademicheskij vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoj akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023. No. 2 (60). Pp. 95–99. EDN ZBUGDL (accessed July 14, 2024).
5. Shmat'ko A.A. Istoricheskaya pamyat' i istoricheskoye myshleniye kak bazovyye elementy istoricheskogo soznaniya: sotsial'no-filosofskiy analiz [Historical memory and Historical Thinking as basic elements of historical consciousness: a socio-philosophical analysis]. *Evrazijskij yuridicheskij zhurnal*. 2023. No. 4 (179). Pp. 507–508.
6. Pavlova Z.Ya. Rol' istoricheskogo prosveshcheniya v sisteme obshchego obrazovaniya [The role of historical enlightenment in the general education system]. *Sovremennyy pedagog i nastavnik: Elektronnyy sbornik statey po materialam Mezhtselevoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy Godu pedagoga i nastavnika, Cheboksary, 25 oktyabrya 2023 g.* Cheboksary: Chuvashskiy gosudarstvennyy pedagogicheskij universitet im. I.Ya. Yakovleva, 2023. Pp. 384–386. EDN NVNBMI (accessed July 07, 2024).
7. Raspopova E.R. Istoricheskoye prosveshcheniye mladshikh shkol'nikov [Historical education of primary school children]. *Aktual'nyye voprosy prepodavaniya istorii i istoricheskogo prosveshcheniya v Rossii: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Rostov-na-Donu, 07 iyunya 2023 g.* Rostov-na-Donu; Taganrog: Yuzhnyy federal'nyy universitet, 2023. Pp. 27–31. EDN JRUWRC (accessed July 12, 2024).
8. Popa N. Operationalizing historical consciousness: A review and synthesis of the literature on meaning making in historical learning. *Review of Educational Research*. 2022. Vol. 92. No. 2. Pp. 171–208. DOI: 10.3102/00346543211052333.
9. Samiah S., Syaharuddin S., Mutiani M. The Contribution of Historical Science in Social Studies Teaching Materials in The Junior High School. *The Innovation of Social Studies Journal*. 2021. Vol. 2. No. 2. Pp. 159–168. DOI: 10.20527/iis.v2i2.3048.
10. Levstik L.S., Barton K.C. Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools. Routledge. 2022. ISBN 9781032016931.
11. Corning A., Schuman H. Generations and collective memory. *University of Chicago Press*. 2020. 272 p. DOI: 10.1017/S1537592716003352.
12. Strategiya natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii. Utv. Ukazom Prezidenta RF ot 2 iyulya 2021 g. № 4, Ukaz Prezidenta RF «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki RF v oblasti istoricheskogo prosveshcheniya» ot 8 maya 2024 g. [Strategy of National Security of the Russian Federation. Approved by the Decree of the President of the Russian

- Federation dated July 2, 2021, No. 4, and the Decree of the President of the Russian Federation «On the Approval of the Foundations of State Policy of the Russian Federation in the Field of Historical Enlightenment» dated May 8, 2024.]. <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405080001> [accessed June 27, 2024].
13. *Bulgakova A.S.* Razgovory o vazhnom kak forma patrioticheskogo prosveshcheniya v obshcheobrazovatel'noy shkole [Talking about important things as a form of patriotic education in secondary schools]. *Ustojchivoe razvitie nauki i obrazovaniya*. 2022. No. 10 (73). Pp. 14–19. EDN FHFJMN (accessed June 14, 2024).
 14. *Ivanova N.N.* Dukhovno-nravstvennoye vospitaniye mladshikh shkol'nikov na urokakh istoricheskogo krayevedeniya [Spiritual and moral education of younger schoolchildren in the lessons of local history]. *Mezhregional'nyye Pimenovskiye chteniya*. 2023. No. 20. Pp. 374–377. EDN PKLSIT (accessed June 13, 2024).
 15. *Yakimenko L.N.* Tsennostnyy potentsial khudozhestvennoy literatury kak istochnika kreativnykh idey dlya budushchikh uchiteley nachal'nykh klassov v osushchestvlenii istoricheskogo prosveshcheniya sredi mladshikh shkol'nikov [The value potential of fiction as a source of creative ideas for future primary school teachers in the implementation of historical education among younger schoolchildren]. *Istoriko-pedagogicheskie chteniya*. 2024. No. 28. Pp. 335–341. EDN BPVMSG (accessed June 11, 2024).
 16. *Taisheva A.F.* Istoricheskiye rasskazy v detskikh zhurnalakh A.O. Ishimovoy (1840–1860-e gg.) [Historical stories in children's magazines by A.O. Ishimova (1840s-1860s)]. *Vestnik molodykh uchenykh i spetsialistov Samarskogo universiteta*. 2022. No. 2 (21). Pp. 100–103. EDN NWOMDH (accessed July 01, 2024).
 17. *Tereshchenko N.L.* Aktual'nyye podkhody v istoricheskom prosveshchenii: istoriya v kartinkakh dlya mladshikh shkol'nikov i doskol'nikov [Current approaches in historical education: history in pictures for primary school children and preschoolers]. *K.D. Ushinskiy i natsional'noye obrazovaniye: istoricheskiye uroki, idei i sovremennost': Sbornik statey uchastnikov XXVII Mezhhregional'nykh pedagogicheskikh chteniy, posvyashchennykh velikomu russkomu pedagogu K.D. Ushinskomu, Moskva, 23–24 marta 2023 g.* Moscow: Moskovskiy gorodskoy pedagogicheskij universitet, 2024. Pp. 24–29. EDN AJHPPR (accessed July 19, 2024).
 18. *Ryazanov I.V., Zhenina L.V.* Vospitatel'nyy potentsial uchebnoy i vneuchebnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya v sfere istoricheskogo prosveshcheniya i sokhraneniya istoricheskoy pamyati [Educational potential of educational and extracurricular activities of students in the field of historical education and preservation of historical memory]. *Sovremennyye innovatsionnyye obrazovatel'nyye tekhnologii v informatsionnom obshchestve: Sbornik statey XVI Mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii, Perm', 20 marta – 29 aprelya 2024 g.* Perm: Rossiyskiy ekonomicheskij universitet imeni G.V. Plekhanova, 2024. Pp. 155–160. EDN BNHRLV (accessed June 07, 2024).
 19. *Kosyarskiy A.A.* Istoricheskoye prosveshcheniye v ramkakh proyektno-issledovatel'skoy deyatel'nosti v usloviyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya [Historical education within the framework of design and research activities in the context of additional education]. *Formirovaniye rossiyskoy grazhdanskoy identichnosti kak vazhneyshiy prioritet gosudarstvennoy obrazovatel'noy politiki Rossii: Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, priurochennoy k 30-letiyu gosudarstvennogo prazdnika Rossiyskoy Federatsii «Den' Rossii», Groznyy, 10–12 iyunya 2022 g.* Makhachkala: Chechenskiy gosudarstvennyy pedagogicheskij universitet; ALEF, 2022. Pp. 150–157. EDN EABIXC (accessed July 11, 2024).
 20. *Nuzhnova N.M.* Istoricheskoye prosveshcheniye mladshikh shkol'nikov kak dialog pokoleniy [Historical education of primary school children as a dialogue of generations]. *Filosofiya obrazovaniya i dialog pokoleniy: Sbornik nauchnykh trudov KhXIX Mezhdunarodnoy konferentsii, Sankt-Peterburg, 19–20 aprelya 2023 g.* Saint-Petersburg: Sankt-Peterburgskiy politekhnicheskij universitet Petra Velikogo, 2023. Pp. 399–402. – EDN CVSPILA (accessed June 10, 2024).
 21. *Shmuratko D.V.* Spektakli-verbatim kak sredstvo patrioticheskogo vospitaniya i istoricheskogo prosveshcheniya molodezhi [Verbatim performances as a means of patriotic

- education and historical education of youth]. *Gumanitarnyye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya*. 2023. No. 15. Pp. 61–69. DOI: 10.24412/2712-827X-2023-15-61-69. EDN NSWLZU (accessed July 17, 2024).
22. *Malyshev V.S.* Sovetskiye istoricheskiye fil'my kak instrument prosveshcheniya i vospitaniya sovremennoy molodezhi [Soviet historical films as a tool for educating and educating modern youth]. *Vestnik Vserossiyskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*. 2024. Vol. 16. No. 1 (59). Pp. 6–14. EDN PSKZWQ (accessed June 14, 2024).
23. Rabochaya programma vneurochnoy proyektnoy deyatel'nosti «Moya Rossiya» 1–4 kl. / Sost. E.V. Demina [The work program of extracurricular project activities «My Russia» 1-4 cl. / Comp. E.V. Demina]. <https://infourok.ru/programma-vneurochnoy-deyatelnosti-moya-rossiya-1-4-klass-4955143.html> (accessed June 13, 2024).
24. Rabochaya programma kursa vneurochnoy deyatel'nosti «Istoricheskoye prosveshcheniye» dlya 1, 2 klassa nachal'nogo obshchego obrazovaniya na 2022–2023 uchebnyy god / Sost. G.V. Chinchikova [The work program of the extracurricular activity course «Historical enlightenment» for grades 1, 2 of primary general education for the 2022-2023 academic year / Comp. G.V. Chinchikova]. https://shkolatumanovskaya-r22.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/istoricheskoe_prosmveschenie.pdf (accessed June 13, 2024).
25. Rabochaya programma kursa vneurochnoy deyatel'nosti «Yarkiye stranitsy istorii nashego Otechestva» 3–4 kl. (1-y god izucheniya) [The work program of the extracurricular activity course «Bright pages of the history of our Fatherland» 3-4 cl. (1st year of study)]. *FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya»*. https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/12/pvd_yarkie_stranitsy_istorii_nashego_otchestva.pdf (accessed June 18, 2024).
26. Rabochaya programma kursa vneurochnoy deyatel'nosti sotsial'nogo napravleniya «Rossiya – moya istoriya» 3–4 kl. [The work program of the extracurricular activity course of the social direction «Russia is my story» 3-4 cl.]. <https://infourok.ru/rabochaya-programma-vneurochnoy-deyatelnosti-rossiya-moya-istoriya-6499047.html> (accessed June 19, 2024).
27. *Dal' V.I.* Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka [Explanatory Dictionary of the living Great Russian language]. <http://slovardalya.net/> (accessed July 19, 2024).
28. Instruktivnoye pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 14.07.2022 № 03-1035 ob osushchestvlenii istoricheskogo prosveshcheniya obuchayushchikhsya po obrazovatel'nyim programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya [Instruction letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 07/14/2022 No. 03-1035 on the implementation of historical education for students in educational programs of primary general, basic general and secondary general education]. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405085125/> (accessed July 19, 2024).
29. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 08.05.2024 № 314 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoy politiki Rossiyskoy Federatsii v oblasti istoricheskogo prosveshcheniya» [Decree of the President of the Russian Federation dated 05/08/2024 No. 314 «On Approval of the Fundamentals of the State Policy of the Russian Federation in the field of historical education»]. <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405080001x> (accessed July 19, 2024).
30. *Ivanova E.I.* Vospitatel'nyy potentsial urokov okruzhayushchego mira, sodержashchikh istoriko-obshchestvovedcheskiy material [The educational potential of the lessons of the surrounding world containing historical and social science material]. *Evrasiyskiy gumanitarnyy zhurnal*. 2021. No. 4. https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_07000492128?page=1&rotate=0&theme=white (accessed July 14, 2024).
31. *Gavrilova E.D.* Istoricheskoye prosveshcheniye – novoye napravleniye deyatel'nosti sovremennoy rossiyskoy gosudarstva [Historical education is a new area of activity of the modern Russian state]. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2024. No. 5–6 (92). Pp. 86–88. DOI: 10.24412/2500-1000-2024-5-6-86-8.
32. *Kropocheva T.B., Nalimova T.A., Sineva M.V.* Istoricheskoye obrazovaniye mladshikh shkol'nikov na osnove krayevedeniya [Historical education of primary school children based

- on local lore]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018. No. 429. Pp. 132–142. DOI: 10.17223/15617793/429/16.
33. *Demeneva N.N., Kaznova A.A.* Formirovaniye istoricheskikh predstavleniy mladshikh shkol'nikov vo vneurochnoy deyatel'nosti [Formation of historical representations of primary school children in extracurricular activities]. *Problemy i perspektivy razvitiya nachal'nogo obrazovaniya: Sbornik statey po materialam 4-y Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Nizhniy Novgorod, 18 aprelya 2024 g.* Nizhniy Novgorod: Nizhegorodskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. K. Minina, 2024. Pp. 60–62. EDN KFUTWB (accessed July 11, 2024).
 34. *Makhina N.S., Obukhova L.A.* Osnovnyye etapy formirovaniya grazhdanstvennosti u mladshikh shkol'nikov na osnove istoricheskikh predstavleniy o rodnom kraye [The main stages of the formation of citizenship among younger schoolchildren based on historical ideas about their native land]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2014. Vol. 10. No. 3–2. [elibrary_21676035_35011422.pdf](#) (accessed July 08, 2024).
 35. *Ostroga V.A.* «Rasskazy po istorii SSSR» kak instrument formirovaniya istoricheskogo soznaniya mladshikh shkol'nikov [«Stories on the history of the USSR» as a tool for the formation of historical consciousness of younger schoolchildren]. *Trudy Belorusskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. – Seriya 6: Istoriya, filosofiya*. 2020. No. 2 (239). Pp. 85–88. <https://elib.belstu.by/handle/123456789/37164> (accessed June 04, 2024).
 36. *Ashmarov A.S.* Istoricheskoye prosveshcheniye cherez realizatsiyu proyektnoy deyatel'nosti kak komponent razvitiya odarennosti [Historical education through the implementation of project activities as a component of the development of giftedness]. *Razvitiye odarennosti v kontekste bol'shikh vyzovov: metodologiya, projekty, tekhnologii: Sbornik nauchnykh statey IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Saratov, 15–16 noyabrya 2023 g.* Saratov: ICz «Nauka», 2023. Pp. 29–36. EDN SHVLYH (accessed July 18, 2024).

Информация об авторах

Ирина Валерьевна Верховых, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика, психология и предметные методики», Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Российская Федерация. E-mail: verhovihiv@cspu.ru

Наталья Павловна Шитякова, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика, психология и предметные методики», Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Российская Федерация. E-mail: shityakovanp@cspu.ru

Инга Викторовна Забродина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика, психология и предметные методики», Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Российская Федерация. E-mail: zabrodinaiv@cspu.ru

Information about the authors

Irina V. Verkhoviykh, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Pedagogy, Psychology and Subject Methodologies Department, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation. E-mail: verhovihiv@cspu.ru

Natalya P. Shityakova, Doc. Ped. Sci., Professor of Pedagogy, Psychology and Subject Methodologies Department, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation. E-mail: shityakovanp@cspu.ru

Inga V. Zabrodina, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Pedagogy, Psychology and Subject Methodologies Department, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation. E-mail: zabrodinaiv@cspu.ru

ВКЛАД ОРЕНБУРГСКИХ УЧЕНЫХ-ПЕДАГОГОВ В РАЗРАБОТКУ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ОСОЗНАННОМУ ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА В ПОЗДНЕСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

© С.А. Алешина

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

Поступила в редакцию 17.08.2024

Окончательный вариант 27.09.2024

■ Для цитирования: Алешина С.А. Вклад оренбургских ученых-педагогов в разработку системы подготовки учащихся к осознанному выбору профессии педагога в позднесоветский период // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 3. С. 117–128. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.8>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена динамично возрастающей потребностью школ в педагогических кадрах. Сегодня возрождается такой социально-педагогический феномен, как «психолого-педагогические классы». Оренбургский государственный педагогический университет имеет богатый опыт по теории и практике внедрения новых форм профориентации школьников на учительскую профессию, включая организацию психолого-педагогических классов. Цель научного исследования – реконструировать процесс профориентации подростков и старшеклассников на педагогические профессии в Оренбуржье в позднесоветский период. Выбор методов исследования обусловлен особенностями историко-педагогического познания. Методами научного исследования выступили: теоретический анализ нормативных документов, изучение первоисточников, сравнительно-исторический метод, метод реконструкции, системный анализ психологической, педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение теоретических и практических данных. Теоретическая значимость исследования заключается в определении теории и практики профориентации школьников на учительскую профессию в 70–80-е годы XX века.

Ключевые слова: психолого-педагогические классы, профориентация подростков и старшеклассников на педагогические профессии, историко-педагогическое познание, школа, Оренбургский государственный педагогический университет, образование, воспитание, обучение.

THE CONTRIBUTION OF ORENBURG SCHOLARS AND EDUCATORS TO THE DEVELOPMENT OF A SYSTEM FOR PREPARING STUDENTS FOR A CONSCIOUS CHOICE OF TEACHING PROFESSION IN THE LATE SOVIET PERIOD

© S.A. Alyoshina

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

Original article submitted 17.08.2024

Revision submitted 27.09.2024

■ For citation: Alyoshina S.A. The contribution of Orenburg scholars and educators to the development of a system for preparing students for a conscious choice of teaching profession in the late Soviet period. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2024; 21(3):117–128. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.8>

Abstract. The relevance of the research is due to the dynamically increasing need of schools for teaching staff. Today, such a socio-pedagogical phenomenon as "psychological and pedagogical classes" is being revived. Orenburg State Pedagogical University has extensive experience in the theory and practice of introducing new forms of vocational guidance for schoolchildren to the teaching profession, including the organization of psychological and pedagogical classes. The purpose of the research is to reconstruct the process of vocational guidance of adolescents and high school students for teaching professions in Orenburg region in the late Soviet period. The choice of research methods is determined by the peculiarities of historical and pedagogical knowledge. The methods of scientific research were: theoretical analysis of normative documents, study of primary sources, comparative historical method, method of reconstruction, systematic analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of research, generalization of theoretical and practical data. Theoretical significance the research consists of defining the theory and practice of career guidance for schoolchildren in the teaching profession in the 70–80s of the 20th century.

Keywords: psychological and pedagogical classes, career guidance for teenagers and high school students in teaching professions, historical and pedagogical knowledge, school, Orenburg State Pedagogical University, education, upbringing, training.

Введение

Актуальность обращения к советскому опыту решения проблемы профориентации подростков и старшеклассников на педагогические профессии обусловлена рядом обстоятельств. Первое – незаслуженное игнорирование успехов советской педагогики в деле разработки теории и практики ориентации молодежи на учительские профессии. Второе – раскрытие регионального опыта создания системы подготовки учительских кадров, предполагающей взаимосвязь «школа – Оренбургский государственный педагогический институт – школа». Третье обстоятельство более глобально, его точно охарактеризовал оренбургский ученый-педагог А.М. Аллагулов: практически в каждую эпоху происходит смещение акцентов в сторону административно-директивного управления в сфере образования, при этом гуманитарное знание не может раскрыть до конца свой потенциал, что со всей ясностью проявилось в организации деятельности по профессиональной ориентации молодежи на учительский труд [1].

Здесь поневоле вспоминается крен в сторону производственной ориентации учащихся в эпоху «хрущевской оттепели», когда ставка делалась на подготовку школьников к выбору рабочих профессий, а также профессий, востребованных в колхозах и совхозах области и страны в целом [2–6].

Обзор литературы

Оренбургский опыт по теории и практике внедрения новых форм профориентации школьников на учительскую профессию, включая организацию психолого-педагогических классов, представлен в ряде публикаций. Ранний советский опыт с ориентацией на «педагогический уклон» рассмотрен в наших работах, а также в исследованиях Е.В. Бугаковой [7]. Ученые Оренбургского государственного педагогического университета, реконструируя развитие психолого-педагогических классов с момента их появления на отечественной почве и до сегодняшнего дня, предлагают апробированную в Оренбуржье модель организации и деятельности указанных классов в ситуации нехватки педагогических кадров [8].

Мы полагаем, что каждый исторический период, включая позднесоветский, требует детального рассмотрения и анализа, поскольку опыт, рекомендации, практика, дискуссии и педагогические находки стали тем фундаментом, который сегодня подведен под системную практику сетевого взаимодействия между школами и педагогическими вузами.

Уже упомянутая нехватка учителей продолжала быть актуальной проблемой для 1970–1980-х гг. В идеологически выверенных «Очерках истории Оренбургской областной организации КПСС» о состоянии народного образования говорилось в жизнеутверждающем тоне: «В десятой пятилетке многое сделано по улучшению народного образования. Завершен переход ко всеобщему среднему образованию... Педагогические коллективы школ объединяли 25 тысяч учителей» [9, с. 377]. В тех же «Очерках...» засвидетельствованы большие успехи Оренбургского педагогического института, награжденного в 1980 г. орденом «Знак Почета».

Более объективный взгляд на развитие области в указанный период в плане школьного и вузовского образования представлен в современной «Экономике

Оренбургской области (1743–2004 гг.)» [10, с. 199]. В монографии не отрицается тот факт, что система общего и профессионального образования в 1960–1980-е гг. поднялась на новый качественный уровень.

Материалы и методы

Выбор методов исследования обусловлен особенностями историко-педагогического познания. Методами научного исследования выступили: теоретический анализ нормативных документов, изучение первоисточников, сравнительно-исторический метод, метод реконструкции, системный анализ психологической, педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение теоретических и практических данных.

Результаты исследования

По данным издания «Экономика Оренбургской области (1743–2004 гг.)», в 80-е годы XX века области действовали 1684 общеобразовательные дневные школы, в которых занималось 297,1 тыс. учащихся и работало 22 тыс. учителей. В 1980 г. окончивших 10 классов насчитывалось 32,8 тыс. человек. Называлось число студентов, обучавшихся в пяти высших заведениях области. Но вывод авторов не был оптимистичным: «...несмотря на значительный рост материальной базы образования, Оренбургская область отставала от средне-союзных показателей [по числу студентов]». В качестве доводов приводились показатели: на 10 000 населения в Оренбуржье приходилось 108 студентов (по СССР – 192) [10, с. 199].

Но вопрос был не только в том, сколько студентов обучалось, но и в том, сколько их дошло до выпуска. Для нашей работы важны следующие статистические данные: в 1975 г. в педагогические вузы Оренбуржья поступило 1546 человек. По окончании 5-летнего срока обучения число молодых педагогов равнялось 1129. Таким образом, около 27 % (417 человек) не стали дипломированными специалистами. Эта проблема была общей для большинства территорий СССР [11]. Выяснением причин такого большого отсева занимались в советский период и социологи, и демографы, и экономисты. Проводились исследования по выявлению того, насколько престижна профессия педагога среди молодежи, изучалась взаимозависимость потенциала территории в плане интенсивного развития и востребованности педагогических кадров.

Проблема приняла настолько серьезный характер, что в 1979 г. Министерство просвещения СССР выпустило инструктивно-методическое письмо «Об усилении работы общеобразовательных школ, органов народного образования, институтов усовершенствования учителей по ориентации учащихся на педагогические профессии» [12].

В советской социологической ассоциации в эти годы была образована специальная секция – секция социологии образования, которая была призвана обеспечить научное обоснование как реформ образования, так и совершенствования социальной и профессиональной ориентации молодежи [13, с. 29].

Профориентации на учительскую профессию сельских школьников уделялось особое внимание. Изучая проблему текучести педагогических кадров в Оренбургской области и ряде центральных областей, ученые выявили закономерность: учителя, родившиеся и выросшие в селе, практически не покидали

работу в сельских школах, чего нельзя сказать об учителях-горожанам, направленных в указанные школы. Авторы довольно многочисленных исследований по данной проблеме были единодушны в том, что сельские школы ждут учителей, знающих особенности сельского социума, и этот демографический фактор необходимо учитывать.

В конечном итоге выводы и социологов, и экономистов, и демографов «аккумулировались», учитывались педагогами, психологами, работниками органов просвещения и народного образования, преподавателями педагогических вузов – всех тех, кто был нацелен на конструктивный учительский труд [14, с. 6–7]. Еще в 1970-е гг. стали все настойчивее говорить о необходимости создания школьно-вузовской системы профессиональной ориентации, которая была бы способна сформировать у школьника чувство ответственности при выборе профессии учителя и привести к осознанию гуманности строгого профессионального отбора в педагогический институт с точки зрения общества, которое может доверить детей только имеющим педагогическое призвание [11, с. 58].

В конце 1970-х – начале 1980-х гг. при педагогических институтах страны стали организовываться всевозможные «школы» и «классы», целью которых было выявление желающих поступить в данный институт, помощь старшеклассникам в проверке своего призвания. Эта работа предполагала целенаправленное изучение, отбор и воспитание будущих педагогов при активном участии педагогов высшей школы. В Оренбургском государственном педагогическом институте им. В.П. Чкалова данная инициатива вылилась в форму «факультета будущего учителя». Деканом факультета была кандидат педагогических наук М.Б. Насырова. Деятельность «факультета будущего учителя» можно назвать практико-ориентированной, интеграционной, комплексной, поставленной на серьезную научную базу. Упомянем лишь некоторые фундаментальные разработки кафедры педагогики ОГПИ. Мы говорим об исследованиях по раскрытию механизмов процесса ориентации, особенностей ориентации как результата взаимодействия учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе школы с целью самоопределения школьников, а также о работе над комплексной общекафедральной темой, затрагивающей проблему довузовской ориентации сельских школьников на профессию учителя, – «Профессиональная направленность учебно-воспитательного процесса как путь повышения качества подготовки учителя сельской школы» (руководители темы – доцент З.Г. Сафонова и и. о. доцента В.Н. Тарасюк) [15, с. 33]. Интеграционные линии складывались в результате вовлечения в систему «школа – вуз – школа» учреждений дополнительного образования и Оренбургского областного совета Педагогического общества РСФСР. Остановимся на них подробнее при анализе «Методических рекомендаций по профессиональной ориентации школьников на учительскую специальность», изданных в Оренбурге в 1983 г.

Составителем указанных «Методических рекомендаций...» выступила доцент, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики ОГПИ З.Г. Сафонова. Президиум Оренбургского областного совета Педагогического общества РСФСР рекомендовал их рассылку в адрес директоров школ и классных руководителей для использования в профориентационной работе [16].

Роль школьного учительского коллектива в деле профориентации оценивалась в «Методических рекомендациях...» как первостепенная, а личность

учителя и его профессиональное мастерство были названы определяющими при выборе педагогической профессии. З.Г. Сафонова аргументировала данное утверждение ссылкой на результаты опроса, проведенного среди первокурсников ОГПИ, – подавляющее большинство назвали ориентиром при выборе вуза личность своего любимого учителя. При этом студенты довольно развернуто давали характеристику личных качеств своих кумиров – это научный кругозор, принципиальность, нравственность, патриотизм, творческое овладение избранной профессией. Далее перечислялись те задачи, которые должен решать учитель, поставивший своей целью повлиять на привлекательность выбора профессии, связанной с обучением и воспитанием детей. Это и изучение психофизиологических особенностей и природных задатков, и выбор конкретных форм практической деятельности с целью формирования определенных педагогических умений и навыков, и раскрытие потенциала своего предмета для демонстрации не только его ценности и важности, но и сложности учительского труда. Приведем в качестве примера разработку урока «Профессиональный выбор» учителя истории Р.Х. Абдуллиной, опубликованную в 2014 г. в методическом журнале [17]. Одно из заданий было следующего характера:

«Назовите профессию, которую вы знаете очень хорошо (учитель), и составьте синквейн. Время на составление – 1–2 минуты. Например:

Учитель.

Терпеливый и деликатный.

Знающий, умеющий, целеустремленный.

Счастье находит в детях.

Свет» [17, с. 35].

Возвращаясь к «Методическим рекомендациям...» 1983 г., мы в очередной раз можем подтвердить, что конструктивность ряда предложений подтвердилась временем. Безусловно, некоторые формы педагогической практики ушли вместе с советской эпохой, но новое наполнение в реалиях сегодняшнего времени получили варианты наработки старшеклассниками педагогических компетенций, приобретаемых ими, например, в роли экскурсоводов, пусть пока по школьному музею. Следующий вариант – консультативная деятельность при организации олимпиад и предметных кружков. В этом случае учащийся выступает помощником учителя и берет на себя ряд функций организационного плана. Это предложение актуально. То же самое можно сказать и о так называемом «школьном педагогическом архиве». Данная форма педагогической практики вошла в отдельное направление науки и практики, а именно в «педагогическое краеведение». Ученые Оренбургского педагогического университета в 2000-е гг. подвели научную базу под педагогическое краеведение. Так, например, кандидат педагогических наук А.Х. Аптикиев, проанализировав образовательные возможности педагогического краеведения, доказал, что оно является отраслью общего краеведения и областью историко-педагогических знаний об особенностях развития педагогической культуры края, о познании, сохранении и использовании региональных образовательных ценностей в практической деятельности учителя. А.Х. Аптикиевым уточнена содержательная конкретика педагогического краеведения. Педагогическое краеведение, согласно А.Х. Аптикиеву, способствует получению сведений об учительском

труде, о педагогическом творчестве и опыте учителей края, помогает пробудить профессиональный интерес к учительской профессии [18, с. 6].

«Школьный педагогический архив» из начала 1980-х гг. в условиях осознания того, что визуальное не менее информативно, чем вербальный источник, воплотился в разработке проекта создания на базе Технопарка ОГПУ инновационного музейного пространства, посвященного повседневной жизни учителей и учащихся школ дореволюционной, советской и современной России. Конструктором выступает кафедра истории России.

В «Методических рекомендациях...» 1983 г. представлена примерная программа спецкурса «Профессия учителя». Это было хорошим подспорьем для «Школ будущих педагогов», открывшихся в Оренбурге, Орске и Ташлинском районе [16, с. 6]. Спецкурс был рассчитан на 72 часа. Аудитория – старшеклассники средних школ, а также абитуриенты перед поступлением в пединститут. Задача курса – предпрофориентационная. Курс задумывался как средство показать важность и необходимость профессии учителя. Предполагалось широкое обращение к художественной, научной, научно-популярной литературе, к мемуарам и воспоминаниям, дневникам и произведениям как самих выдающихся педагогов, так и тех, кто пропагандировал их наследие. Данный подход, а также углубленное прочтение произведений зарубежной и отечественной классики с целью рассмотрения того, каковым рисовался образ учителя от эпохи к эпохе, завершающееся дискуссией «Мой идеал учителя», представляются нам современными и востребованными. Рекомендация и отбор лучших отечественных фильмов о профессии учителя отвечают современному тезису о том, что «кинопроизведения... являются одним из каналов культурной памяти и требуют внимательного изучения» [19]. Более того, из рекомендованных для просмотра кинокартин шесть вошло в проект «100 фильмов для школьников» [20], опубликованных в 2015 г. Министерством культуры РФ на официальном сайте («А если это любовь?», «Доживем до понедельника», «Друг мой Колька», «Ключ без права передачи», «Путевка в жизнь», «Чужие письма»).

В «Методических рекомендациях...» 1983 г. был сделан упор на необходимость привлечения внешкольных учреждений в деятельность, направленную на профориентацию на учительскую специальность. Формы совместной работы школ, вуза и внешкольных учреждений – встречи, вечера, кружки со специальной педагогической направленностью, кабинеты, объединяющие школьников, представителей Совета молодых учителей и педагогической общественности.

Предложенный вариант педагогической олимпиады содержал ряд вопросов и заданий, которые вполне соответствуют мировосприятию современного школьника, как и задание написать короткое сочинение-рассуждение «Что меня привлекает в профессии педагога?». Обращение к участникам олимпиады мы приведем полностью как свидетельства значимости профориентационной работы для педагогического вуза.

«Уважаемый участник олимпиады!

Выполнив работу, вышли ее не позднее 20 февраля по адресу: 460844, г. Оренбург, ул. Советская, д. 19, кафедра педагогики. Обязательно напиши: 1. ФИО. 2. Школа, класс, район, город, где ты учишься. 3. Факультет, на который ты хочешь поступать. 4. Домашний точный адрес. Эти сведения

необходимы, чтобы сообщать результаты твоего участия в 1-м туре олимпиады и отправлять тебе задания следующих туров. Победители будут приглашены на день открытых дверей факультетов института и другие мероприятия с абитуриентами.

Помни, что в Оренбургском ордена «Знак Почета» государственном педагогическом институте открыт факультет будущего учителя. Написать о своем желании стать учителем, о сомнениях, задать вопросы, касающиеся поступления в институт, ты можешь декану этого факультета по адресу: 460844, г. Оренбург, ул. Советская, д. 19. ФБУ, Насыровой М.Б.».

Педагогическая диагностика определенным образом завершает работу по пропаганде педагогического труда и его общественной значимости и ценности.

Цель педагогической диагностики – подобрать определенный состав учащихся 7–10-х классов с тем, чтобы продолжить теперь уже непосредственную работу по формированию у них интереса и призвания к педагогической профессии, а также по приобретению первоначальных педагогических знаний и умений.

Приемы педагогической диагностики:

1. Наблюдения классных руководителей и учителей-предметников за проявлением у школьников (начиная примерно с 7-го класса) педагогических склонностей: умения организовать игры и трудовые дела детей, заинтересованности в работе звеньев, отрядного вожатого, организатора различных воспитательных мероприятий. Эти проявления учащихся следует поощрять и отмечать в педагогической документации (дневниках, характеристиках).

2. Анкетный опрос, написание сочинений на профориентационную тему. Примерные вопросы анкет или бесед: нравится ли тебе профессия учителя? чем она тебе нравится? любишь ли ты заниматься с детьми и играть с ними? какие книги, статьи и фильмы об учителе и школе ты знаешь? помогаешь ли товарищам по учебе? какие черты своего характера ты считаешь подходящими для педагогической работы?

Темы сочинений по педагогической профориентации: «Роль учителя в моей жизни», «Мой любимый учитель», «Труд учителя и мое отношение к нему», «Учитель и ученик», «Какими мы хотим видеть наших учителей», «Почему труд учителя следует считать героическим?», «В чем красота и привлекательность труда учителя?».

3. Наблюдения учителей-предметников за уровнем выполнения учащимися мыслительных операций, за способностью находить оптимальные, творческие способы решения поставленных в ходе учебного процесса задач.

Обсуждение и заключение

В работе со школьниками, интересующимися педагогическим трудом, рекомендовалось обратить внимание на педагогические способности будущего учителя:

1. Дидактические: способность передавать учащимся знания в доступной для них форме, умение организовать самостоятельную работу школьников.

2. Академические: способности в соответствующей области науки, проявляющиеся в глубоком знании предмета. Умение удивить, увлечь своими знаниями.

3. Перцептивные: умение проникать во внутренний мир школьника, заключающиеся в понимании его психики.

4. Экспрессивные: умение непосредственно, ясно и четко выражать свои мысли, знания, убеждения и чувства с помощью речи, мимики, пантомимики.

5. Суггестивные: способность непосредственного эмоционально-волевого влияния как основы авторитета учителя.

6. Организаторские: умение создать детский коллектив, сплотить и воодушевить его на решение стоящих перед ним задач.

7. Коммуникативные: способность установить правильные взаимоотношения с детьми на основе учета их индивидуальных и возрастных особенностей. Умение находить эффективные способы воздействия на учащихся.

8. Конструктивные: способность к успешному проектированию и формированию личности воспитанников, умение предвидеть результаты своей работы.

9. Личностные: целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, выдержка, умение владеть собой.

Рекомендовалось классному руководителю выявлять профессиональную направленность своих учеников [16, с. 13–15].

Далее предлагалась форма карточки-характеристики профессиональной направленности для конкретного учащегося.

Таким образом, у нас есть основания утверждать, что наработки оренбургских ученых – преподавателей кафедр ОГПИ, а особенно сотрудников кафедры педагогики, по разработке научных и методических подходов к профессиональной ориентации школьников на учительскую профессию не ограничивались исключительно деятельностью по организации педагогических классов в 1970–1980-е гг. Ученые ОГПИ избрали более широкий и комплексный подход. Свидетельством тому является «факультет будущего учителя» под руководством декана. Заслугой данного факультета можно назвать методическое сопровождение и преподавательскую деятельность в «Школах будущих педагогов», интеграцию внешкольных учреждений в систему «школа – вуз – школа» по части профориентации учащихся на педагогическую профессию. Методические рекомендации в помощь директорам и педагогам школ по указанному направлению были актуальны в позднесоветский период, но то рациональное зерно, которое в них содержалось, сохранено и находит применение в условиях современного развития школы и образования.

Список литературы

1. Аллагулов А.М. Влияние педагогической науки на становление образовательной политики в России во второй половине XIX – начале XX века: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2013. – 439 с.
2. Голубничий А. На новом этапе. Из опыта трудового воспитания и производственного обучения в сельской школе. – Оренбург: Оренбург. кн. изд-во, 1960. – 58 с.
3. Каменецкий В.Г. Основные формы связи школы с производством по организации производственного обучения учащихся // XII итоговая науч. конф.: реф. докл. Оренбург. гос. пед. ин-т им. В.П. Чкалова. – Оренбург, 1963. – С. 50–52.
4. Мохов И.В. Содержание, формы и методы профессиональной ориентации в V–VIII классах // XII итоговая науч. конф.: реф. докл. Оренбург. гос. пед. ин-т им. В.П. Чкалова. – Оренбург, 1963. – С. 52–55.
5. О коммунистическом воспитании и укреплении связи школы с жизнью: сб. докл. – М.: Просвещение, 1964. – 480 с.

6. Пузанёв В.С. Колхоз и школа. – М.: Советская Россия, 1975.
7. Бугакова Е.В. Исторический опыт организации педагогических классов в отечественной школе (на примере Оренбуржья) // Самарский научный вестник. – 2020. – Т. 9. – № 1 (30). – С. 234–240.
8. Аллагулов А.М., Кузьменкова О.В., Дроздова Н.В. Развитие психолого-педагогических классов Оренбуржья // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2022. – Т. 19. – № 2. – С. 5–18.
9. Очерки истории Оренбургской областной организации КПСС / под ред. Б.Н. Шебаршова. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1983. – 416 с.
10. Лапаева М.Г., Лапаев А.П. Экономика Оренбургской области (1743–2004 гг.): монография. – Оренбург: Газпром ООО «Оренбурггазпром-сервис», 2006. – 468 с.
11. Москалёв Н.Н. Ориентация учащихся сельских школ на выбор профессии учителя // Развитие народного образования в условиях зрелого социализма: сб. науч. тр. Свердловский гос. пед. ин-т. – Свердловск, 1980. – С. 53–63.
12. Шленёв А.К. Педагогический класс как субъект воспитательной системы школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ярославль, 2000. – 23 с.
13. Филиппов Ф.Р. Объективные основы изменений в социальной и профессиональной ориентации молодежи // Проблемы профессиональной ориентации молодежи в условиях осуществления реформы образовательной и профессиональной школы: межвузовский сб. науч. тр. – Красногорск: КГПИ, 1985. – С. 24–30.
14. Бритвихин А.Н. Профессиональная ориентация школьников на педагогическую профессию: учеб. пособие к спецкурсу. – Л.: ОГПИ им. А.И. Герцена, 1985. – 84 с.
15. Рындак В.Г. Истоки и преемственность традиций просвещения: становление и развитие кафедры педагогики (научно-исторический очерк). – Оренбург: ОГИМ, 2009. – 256 с.
16. Методические рекомендации по профессиональной ориентации школьников на учительскую специальность / сост. З.Г. Сафонова. – Оренбург: [б. и.], 1983. – [21 с.].
17. Абдуллина Р.Х. Урок обществознания по теме «Профессиональный выбор» // Преподавание истории в школе. – 2014. – № 10. – С. 34–39.
18. Антикиев А.Х. Развитие творческой индивидуальности студента средствами педагогического краеведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2004. – 167 с.
19. Волков Е.В. Игровое кино как исторический источник для изучения культурной памяти // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2021. – С. 22–25.
20. 100 фильмов для школьников онлайн // «КУЛЬТУРА.РФ»: гуманитарный просветительский проект, посвященный культуре России [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.culture.ru/live/cinema/movies/family/child-100> (дата обращения: 23.05.2024).

References

1. Allagulov A.M. Vliyaniye pedagogicheskoy nauki na stanovleniye obrazovatel'noy politiki v Rossii vo vtoroy polovine XIX – nachale XX veka: dis. dokt. ped. nauk [The influence of pedagogical science on the formation of educational policy in Russia in the second half of the 19th – early 20th centuries: diss. doct. of ped. Sci.]. Orenburg, 2013. 439 p.
2. Golubnichiy A. Na novom etape. Iz opyta trudovogo vospitaniya i proizvodstvennogo obucheniya v sel'skoy shkole [At a new stage. From the experience of labor education and vocational training in a rural school]. Orenburg: Orenburg. kn. izd-vo, 1960. 58 p.
3. Kamenetskiy V.G. Osnovnyye formy svyazi shkoly s proizvodstvom po organizatsii proizvodstvennogo obucheniya uchaschikhsya [The main forms of communication between school and production in organizing vocational training of students]. XII itogovaya nauch. konf.: ref. dokl. Orenburg. gos. ped. in-t im. V.P. Chkalova [XII final scientific conf.: abstract. report. Orenburg. state ped. in-t named after V.P. Chkalov]. Orenburg, 1963. Pp. 50–52.

4. *Mokhov I.V.* Soderzhaniye, formy i metody professional'noy oriyentatsii v V–VIII klassakh [Content, forms and methods of vocational guidance in grades V–VIII]. *XII itogovaya nauch. konf.: ref. dokl. Orenburg. gos. ped. in-t im. V.P. Chkalova* [XII final scientific conf.: abstract of report. Orenburg. state ped. in-t named after V.P. Chkalov]. Orenburg, 1963. Pp. 52–55.
5. O kommunisticheskom vospitanii i ukreplenii svyazi shkoly s zhizn'yu: sb. dokl. [On communist education and strengthening the connection between school and life: collection of documents]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 1964. 480 p.
6. *Puzanyov V.S.* Kolkhoz i shkola [Kolkhoz and school]. Moscow: Sovetskaya Rossiya Publ., 1975.
7. *Bugakova E.V.* Istoricheskiy opyt organizatsii pedagogicheskikh klassov v otechestvennoy shkole (na primere Orenburzh'ya) [Historical experience of organizing pedagogical classes in a domestic school (using the Orenburg region as an example)]. *Samarskiy nauchnyy vestnik*. 2020. Vol. 9. No. 1 (30). Pp. 234–240.
8. *Allagulov A.M., Kuz'menkova O.V., Drozdova N.V.* Razvitiye psikhologo-pedagogicheskikh klassov Orenburzh'ya [Development of psychological and pedagogical classes of the Orenburg region]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki*. 2022. Vol. 19. No. 2. Pp. 5–18.
9. Ocherki istorii Orenburgskoy oblastnoy organizatsii KPSS. Pod red. B.N. Shebarshova [Essays on the history of the Orenburg regional organization of the CPSU. Edited by B.N. Shebarshov]. Chelyabinsk: Yuzh.-Ural. kn. izd-vo, 1983. 416 p.
10. *Lapayeva M.G., Lapayev A.P.* Ekonomika Orenburgskoy oblasti (1743–2004 gg.): monografiya [Economy of the Orenburg Region (1743–2004): monograph]. Orenburg: Gazprom OOO “Orenburggazprom-servis”, 2006. 468 p.
11. *Moskalyov N.N.* Oriyentatsiya uchashchikhsya sel'skikh shkol na vybor professii uchitelya [Orientation of students in rural schools to choose a teaching profession]. *Razvitiye narodnogo obrazovaniya v usloviyakh zrelogo sotsializma: sb. nauch. tr. Sverdlovskiy gos. ped. in-t. Sverdlovsk*, 1980. Pp. 53–63.
12. *Shlenyov A.K.* Pedagogicheskiy klass kak sub'yekt vospitatel'noy sistemy shkoly: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical class as a subject of the educational system of the school. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Yaroslavl, 2000. 23 p.
13. *Filippov F.R.* Ob'yektivnyye osnovy izmeneniy v sotsial'noy i professional'noy oriyentatsii molodezhi [Objective bases of changes in the social and professional orientation of young people]. *Problemy professional'noy oriyentatsii molodezhi v usloviyakh osushchestvleniya reformy obrazovatel'noy i professional'noy shkoly: mezhvuzovskiy sb. nauch. tr. Krasnogorsk: KGPI*, 1985. Pp. 24–30.
14. *Britvikhin A.N.* Professional'naya oriyentatsiya shkol'nikov na pedagogicheskuyu professiyu: ucheb. posobiye k spetskursu [Professional orientation of schoolchildren towards the teaching profession: textbook for a special course]. Leningrad: OGPI im. A.I. Gertsena, 1985. 84 p.
15. *Ryndak V.G.* Istoki i preymstvennost' traditsiy prosveshcheniya: stanovleniye i razvitiye kafedry pedagogiki (nauchno-istoricheskiy ocherk) [The origins and continuity of educational traditions: the formation and development of the department of pedagogy (scientific and historical essay)]. Orenburg: OGIM, 2009. 256 p.
16. Metodicheskiye rekomendatsii po professional'noy oriyentatsii shkol'nikov na uchitel'skuyu spetsial'nost'. Sost. Z.G. Safonova [Methodical recommendations for the professional orientation of schoolchildren towards the teaching profession. Compiled by Z.G. Safonova]. Orenburg: [b. i.], 1983. [21 p.].
17. *Abdullina R.Kh.* Urok obshchestvoznaniya po teme “Professional'nyy vybor” [Social Science Lesson on the Topic “Professional Choice”]. *Prepodavaniye istorii v shkole*. 2014. No. 10. Pp. 34–39.
18. *Aptikiyev A.Kh.* Razvitiye tvorcheskoy individual'nosti studenta sredstvami pedagogicheskogo krayevedeniya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Development of the student's creative

individuality by means of pedagogical local history. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Orenburg, 2004. 167 p.

19. Volkov E.V. Igrovoye kino kak istoricheskiy istochnik dlya izucheniya kul'turnoy pamyati [Feature films as a historical source for the study of cultural memory]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sotsial'no-gumanitarnyye nauki*. 2021. Pp. 22–25.
20. 100 fil'mov dlya shkol'nikov onlayn [100 films for schoolchildren online]. "KUL'TURA.RF": *gumanitarnyy prosvetitel'skiy proyekt, posvyashchennyy kul'ture Rossii*. <https://www.culture.ru/live/cinema/movies/family/child-100> (accessed May 23, 2024).

Информация об авторе

Светлана Александровна Алешина, кандидат педагогических наук, доцент, ректор ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург, Российская Федерация.
E-mail: ospu@ospu.ru

Information about the author

Svetlana A. Alyoshina, Cand. Ped. Sci., Associate Professor, Rector of Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. E-mail: ospu@ospu.ru

ИММЕРСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОБИЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ЛАБОРАТОРИИ

© Э.Н. Аюбов, С.В. Невелева

Всероссийский научно-исследовательский институт по проблемам гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций МЧС России (федеральный центр науки и высоких технологий)

Российская Федерация, 121352, г. Москва, ул. Давыдовская, 7

Поступила в редакцию 27.05.2024

Окончательный вариант 24.09.2024

■ Для цитирования: Аюбов Э.Н., Невелева С.В. Иммерсивное обучение подрастающего поколения с использованием мобильной учебной лаборатории // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 3. С. 129–144. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.9>

Аннотация. Для противостояния современным угрозам необходимо уметь действовать в условиях возникающих опасностей. Решение данных проблем без должной подготовки населения, и подрастающего поколения в том числе, в области безопасности жизнедеятельности не представляется возможным. Развитие современной системы образования предполагает внедрение в учебный процесс современных технологий, инновационных образовательных проектов, в том числе иммерсивных методов обучения. Иммерсивное обучение является наиболее эффективным и безопасным при формировании устойчивых навыков безопасного поведения в различных чрезвычайных и опасных ситуациях. Целью настоящего исследования является повышение уровня подготовки подрастающего поколения в области безопасности жизнедеятельности. Для достижения целей исследования авторами проведен анализ основных нормативных правовых актов, регламентирующих вопросы подготовки населения в области безопасности жизнедеятельности; изучены ранее выполненные научные труды и публикации в данной области исследования; рассмотрены проблемные вопросы подготовки подрастающего поколения в области безопасности жизнедеятельности; определены наиболее эффективные способы подготовки подрастающего поколения на основе использования современных технологий. Для решения выявленных проблем и достижения цели исследования авторы предлагают использовать последние достижения и тенденции в образовательной среде для разработки уникального учебного продукта – мобильной учебной лаборатории «Страна безопасности». В статье обоснованы актуальность и эффективность создания и использования в системе образования мобильной учебной лаборатории, проанализирован опыт применения аналогичных комплексов по тематике безопасности дорожного движения в г. Москве и Московской области. Основной акцент в статье сделан на организации практической подготовки подрастающего поколения на базе мобильной учебной лаборатории с использованием игровых форм обучения, технологий виртуальной реальности и моделирования обстановки при помощи 3Двизуализации. В качестве выводов предложены планируемые результаты разработки мобильной учебной лаборатории «Страна безопасности» и ее внедрения в деятельность как МЧС России, так и образовательных организаций.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, инновационные технологии, мобильная учебная лаборатория, образовательная организация, образовательная среда, подрастающее поколение, иммерсивное обучение, практико-ориентированное обучение, современные средства обучения, чрезвычайные ситуации.

IMMERSIVE LEARNING OF THE YOUNG GENERATION USING A MOBILE LEARNING LAB

© *E.N. Ayubov, S.V. Neveleva*

All-Russian Research Institute for Civil Defense and Emergencies
7, Davydkovskaya st., Moscow, 121352, Russian Federation

Original article submitted 27.05.2024

Revision submitted 24.09.2024

■ For citation: Ayubov E.N., Neveleva S.V. Immersive learning of the young generation using a mobile learning lab. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(3):129–144. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.9>

Abstract. In order to counter modern threats, knowledge and ability to act in the face of emerging dangers are necessary. It is not possible to solve these problems without proper training of the population, including the younger generation, in the field of life safety. The development of the modern education system involves the introduction of modern technologies and innovative educational projects into the educational process, including immersive teaching methods. Immersive learning is the most effective and safe way to develop sustainable skills for safe behavior in various emergency and dangerous situations. The aim of this study is to increase the level of training of the younger generation in the field of life safety. To achieve the aim set, the authors: analyzed the main normative legal acts regulating the issues of training the population in the field of life safety; studied previously completed scientific papers and publications in this field of research; the problematic issues of training the younger generation in the field of life safety are considered; identified the most effective ways of training the younger generation based on the use of modern technologies. To solve the identified problems and achieve the research aim, the authors propose using the latest achievements and trends in the educational environment to develop a unique educational product – the mobile educational laboratory «Country of Safety». The paper substantiates the relevance and effectiveness of the creation and use of a mobile training laboratory in the education system, analyzes the experience of using similar complexes on the topic of road safety in Moscow and the Moscow region. The main emphasis is put on the organization of practical training of the younger generation on the basis of a mobile educational laboratory using game forms of learning, virtual reality technologies and environment modeling using 3D visualization. As conclusions, the planned results of the development and implementation of the mobile training laboratory «Country of Safety» in the activities of both the Ministry of Emergency Situations of Russia and educational organizations are proposed.

Keywords: life safety, innovative technologies, mobile educational laboratory, educational organization, educational environment, the younger generation, immersive learning, practice-oriented learning, modern learning tools, emergencies.

Введение

Основной целью обучения в области безопасности жизнедеятельности (БЖД) подрастающего поколения является формирование норм безопасного поведения и устойчивых навыков безопасной жизнедеятельности.

Очевидным является тот факт, что простой совокупности знаний и умений недостаточно для достижения поставленной цели. Необходимо создавать новую парадигму образования и воспитания в духе рационального взаимодействия с окружающей средой, развивать новое мировоззрение, позволяющее ориентироваться в самой разнообразной обстановке, анализировать опасные объекты, явления во всех связях и отношениях, оценивать риски, прогнозировать ближайшие и отдаленные последствия опасных ситуаций [1].

Решить эту задачу можно путем формирования культуры безопасности жизнедеятельности, включающей развитие качеств личности, направленных на бережное отношение к окружающей среде, осознанного, ответственного и уважительного отношения к собственной безопасности и безопасности других людей [2]. Педагогической практикой установлено, что наиболее эффективной с этой точки зрения является образовательная деятельность в период активного развития личности – период становления характера, формирования взглядов, убеждений и ценностей. Поэтому роль и ответственность системы образования в области БЖД и защиты от чрезвычайных ситуаций значительна и первостепенна. Образовательная деятельность целенаправленно, адресно и комплексно воздействует на обучаемого [3].

Существующая система подготовки подрастающего поколения основана главным образом на традиционных способах обучения, которые предусматривают прямое или опосредованное педагогическое воздействие на обучаемых с использованием учебно-методических и учебно-наглядных пособий. При этом наблюдается низкая практическая направленность подготовки: теоретические знания во многом оторваны от практической деятельности. Обучающиеся в большинстве своем не умеют и не могут использовать полученные знания на практике. Многие образовательные организации даже при хорошей общетеоретической подготовке не дают должных навыков и умений в области обеспечения безопасности жизнедеятельности населения.

Однако именно практическая направленность подготовки наиболее актуальна в вопросах обеспечения безопасности населения от вызовов современности, в том числе от угроз военного характера [4].

При организации процесса обучения для максимально эффективного запоминания учебного материала необходимо подкреплять полученные знания практическими занятиями (рис. 1) [1].

Ключевым направлением повышения качества образования является широкое использование в учебном процессе современных технологий и технических средств обучения [5]. Это в значительной степени расширяет возможности как образовательных организаций, так и самих обучаемых в процессе усвоения ими учебного материала.

Использование современных инновационных образовательных технологий повышает эффективность учебного процесса, стимулирует интеллектуальное



Рис. 1. Зависимость уровня усвоения знаний от форм проведения занятий

творчество и способствует формированию и закреплению необходимых знаний, умений и навыков обучающихся [6].

Современные дошкольники и школьники открыты новым знаниям, которые они в дальнейшем смогут использовать на практике, и стремятся к их получению различными средствами (рис. 2).

Поэтому важно разрабатывать новые эффективные формы и методы обучения, развивать инновационные образовательные проекты, искать увлекательные способы и технологии для их внедрения в процесс подготовки



Рис. 2. Средства приобретения знаний, умений и навыков подрастающим поколением

подростающего поколения, что, в свою очередь, будет способствовать формированию устойчивых навыков в области безопасности жизнедеятельности [7].

Целью настоящей статьи является разработка и обоснование концептуальных основ создания мобильной учебной лаборатории МЧС России «Страна безопасности», главная задача которой – повышение качества образования подрастающего поколения в области безопасности жизнедеятельности.

Обзор литературы

При подготовке настоящего исследования был проведен анализ нормативной правовой базы, регламентирующей вопросы подготовки подрастающего поколения в области безопасности жизнедеятельности, и подробно рассмотрены ее требования. Так, например, были проанализированы:

- Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

- Федеральный закон «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» от 21.12.1994 № 68-ФЗ;

- Федеральный закон «О гражданской обороне» от 12.02.1998 № 28-ФЗ;

- Постановление Правительства Российской Федерации от 02.11.2000 № 841 «Об утверждении Положения об организации обучения в области гражданской обороны»;

- Постановление Правительства Российской Федерации от 18.09.2020 № 1485 «Об утверждении Положения о подготовке граждан Российской Федерации, иностранных граждан и лиц без гражданства в области защиты от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера»;

- Организационно-методические рекомендации по подготовке всех групп населения в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций на территории Российской Федерации в 2021–2025 годах (утв. МЧС России 30.12.2020 № 2-4-71-36-11);

- Ведомственные нормативные правовые акты МЧС России, Минпросвещения России и ряд других нормативных правовых актов.

Ключевые положения проанализированных документов подтверждают необходимость внедрения инновационных образовательных технологий, средств и методов в практику современного преподавания в области БЖД в целях изменения характера получения, усвоения и применения знаний.

Также в теоретической основе своего исследования авторы использовали работы отечественных и зарубежных ученых: Н. Краудера, Б. Скиннера, С. Пресси, Н.Ф. Талызиной, П.Я. Гальперина, И.И. Тихоновой, Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.Г. Ривина, В.В. Архиповой, В.К. Дьяченко, А.С. Соколова и др. [8; 9].

Изучая понятия и характеристики средств обучения, авторы опирались на работы С.А. Смирнова, Г.М. Коджаспировой, П.И. Пидкасистого, Т.Е. Соколовой, А.В. Молоковой и ряда других авторов [10; 11].

Анализ ранее проведенных исследований и научно-методических источников позволяет сделать вывод, что качество и эффективность образования зависят от использования и сочетания в учебном процессе наиболее эффективных форм и методов обучения [12].

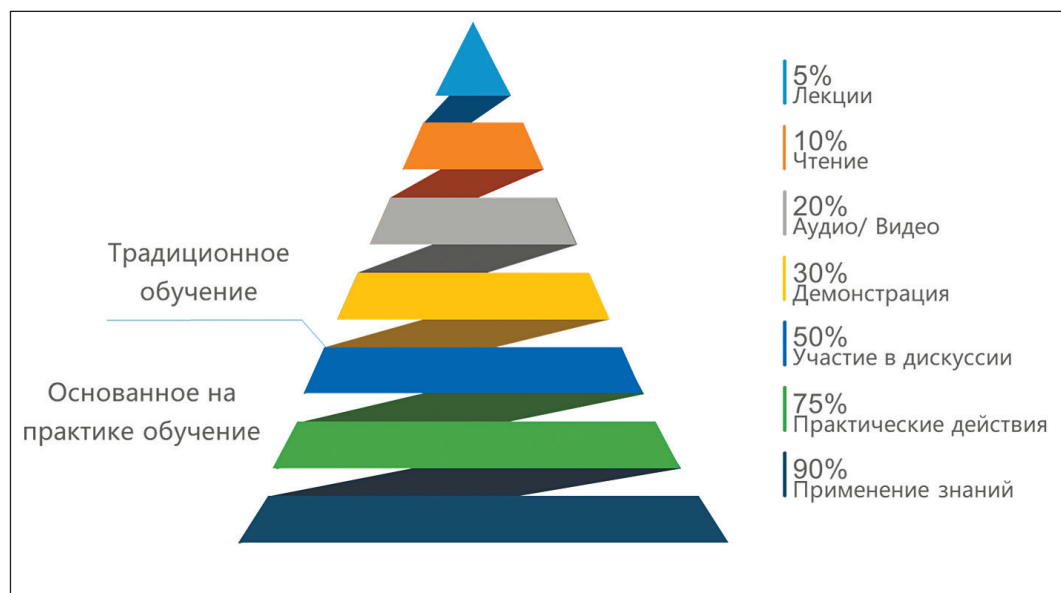


Рис. 3. Модель «Пирамида обучения» по Р. Карникау и Ф. Макэлроу

Так, исследования Р. Карникау и Ф. Макэлроу [13], создавших модель «Пирамиды обучения» (рис. 3), подтверждают, что человек лучше запоминает информацию, которая многократно повторяется или воздействует сразу на несколько органов чувств [14].

При организации учебного процесса для максимально эффективного запоминания учебного материала необходимо подкреплять полученные знания практикой. Только практико-ориентированное обучение, на основе использования иммерсивных технологий в том числе, в области безопасности жизнедеятельности позволит обеспечить должный уровень знаний, умений и навыков подрастающего поколения, необходимых для выполнения правильных действий, недопущения паники и организации само- и взаимопомощи при воздействии негативных факторов чрезвычайных и опасных ситуаций. Отметим, что в современной отечественной и мировой педагогике под иммерсивной технологией обучения понимается совокупность дидактических методик и приемов погружения в образовательную среду с элементами релаксации, внушения и игры [15].

Если говорить о процессе накопления и сохранения знаний, умений и навыков, то, как известно, он подчиняется закону Пирсона [16] (рис. 4) [1].

В результате подготовки обучаемые получают объем знаний, который соответствует уровню Уоб. На временном отрезке от 0 до t_n в ходе обучения происходит процесс накопления знаний.

Успешность выполнения задач в области обеспечения безопасности жизнедеятельности зависит не только от максимально достигнутого уровня подготовки, но и от процесса сохранения знаний.

Несмотря на то, что процесс сохранения и убывания знаний в определенной степени носит индивидуальный характер, есть усредненные показатели этого процесса, которые зависят от уровня полученных знаний, подкрепленных практической подготовкой.

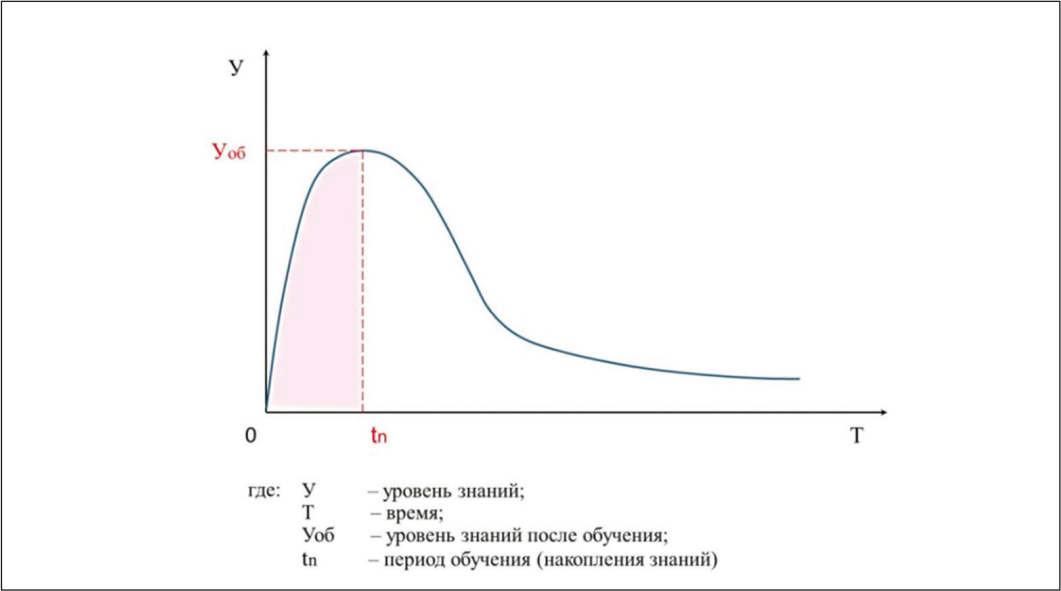


Рис. 4. Процесс накопления и сохранения знаний, умений и навыков

В общем виде изменение уровня знаний, умений и навыков ($Y_{об}$) в зависимости от времени (T) и наличия практической подготовки можно представить в виде рис. 5 [1].

Однако уровень знаний зависит не только от использования практико-ориентированного обучения и применения эффективных форм и методов подготовки, но и от степени вовлеченности обучающегося в учебный процесс.

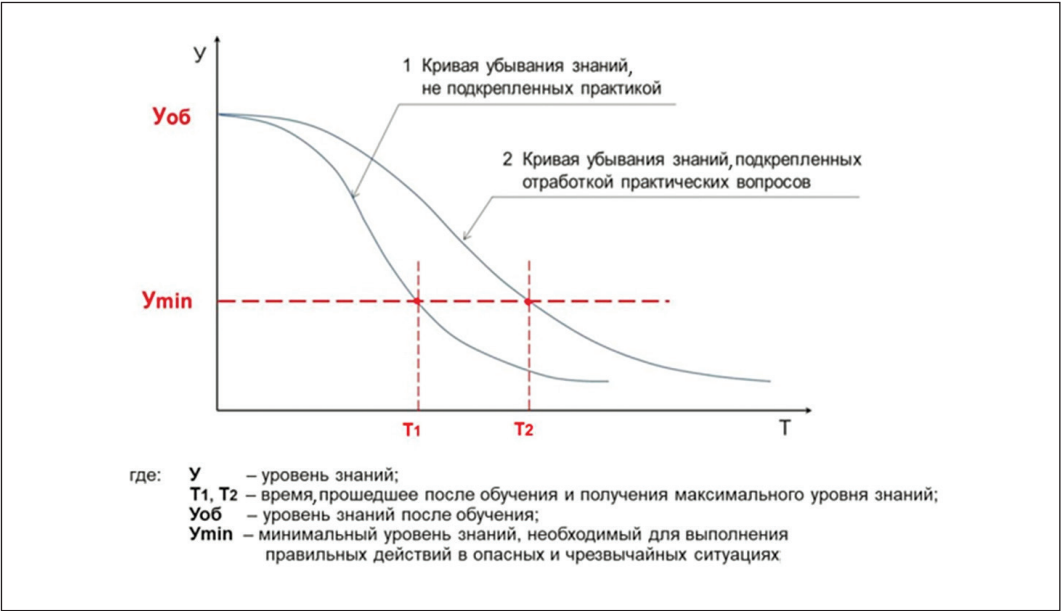


Рис. 5. Процесс изменения уровня знаний, умений и навыков в зависимости от времени и наличия практической подготовки

Использование современных технологий, инновационных образовательных проектов, иммерсивных методов обучения позволяет наиболее эффективно решить эту задачу. Они будут способствовать интеллектуальному развитию, формированию и закреплению необходимых знаний, умений и навыков безопасного поведения в различных чрезвычайных и опасных ситуациях.

Одним из таких проектов проведения занятий с учащимися является внедрение в образовательный процесс передвижных учебных классов, которые создаются на базе различных транспортных средств и оснащаются современным оборудованием, интерактивными элементами и симуляторами, что является привлекательным для учащихся и способствует формированию у них устойчивого интереса к изучаемой теме.

Сегодня в Москве и Московской области существует ряд образовательных проектов, разработанных на основе использования иммерсивных технологий и мобильных средств обучения и направленных на подготовку дошкольников и школьников по вопросам безопасного поведения на дорогах. Наглядными примерами этому являются: мобильная лаборатория проекта Junior Campus от компании BMW Group Россия [17]; общероссийский проект «Лаборатория безопасности» [18]; автобус-тренажер «Школа дорожной безопасности» [19]; мобильный комплекс «Автоград Мобиле» [20] (рис. 6).

Данные лаборатории оснащены различными наглядными материалами, мультимедийным оборудованием, пособиями на дорожно-автомобильную тематику, планшетами с современными программами обучения.



Рис. 6. Мобильные учебные лаборатории по тематике безопасности дорожного движения

Благодаря использованию в данных проектах совокупности средств обучения учащиеся знакомятся с темой безопасности дорожного движения, получают базовые знания об автомобилях, их работе, об экологии. Инструкторы, внедряя в образовательный процесс интерактивные методы обучения, знакомят ребят с дорожными знаками и объясняют, как безопасно передвигаться на велосипедах, самокатах и скейтбордах в городе, учат быть ответственными пешеходами. На занятиях в игровой форме моделируются реальные дорожные ситуации, в которых дети учатся оценивать опасность и правильно на нее реагировать.

Существующие проекты показали свою значимость, востребованность и эффективность. По статистике [21] в каждом третьем ДТП участвуют дети-пешеходы, в каждом одиннадцатом – юные велосипедисты и в каждом двадцатом – несовершеннолетние водители мототранспорта. Данная статистика подтверждает актуальность обучения детей основам безопасности на дорогах. При этом анализ деятельности существующих мобильных учебных лабораторий показывает, что используемый формат обучения интересен и привлекателен для детей. Так, например, с 2017 по 2021 гг. обучение с помощью проекта «Лаборатория безопасности» прошли около миллиона детей (и почти 80 тысяч взрослых) [21]; благодаря мобильной лаборатории проекта Junior Campus только за период с 03.2017 по 03.2018 гг. было проведено более 750 выездных занятий, в которых приняли участие более 17 тысяч человек [22]; занятия в автобусе-тренажере «Школа дорожной безопасности» в различных российских регионах проходят с 2010 г., и за это время обучение в нем прошли десятки тысяч детей более чем 40 регионов страны [19]. Данные занятия в значительной степени влияют на предупреждение детского дорожно-транспортного травматизма, о чем свидетельствуют статистические данные, представленные Министерством внутренних дел Российской Федерации [23].

Приведенная статистика подтверждает, что занятия в таком формате интересны и привлекательны для детей. Однако они затрагивают лишь небольшую часть образовательного процесса подготовки подрастающего поколения в области безопасности. Поэтому в рамках выполнения НИР «Научно-методическое обоснование создания современного многофункционального центра подготовки профессионального контингента и населения в области безопасности жизнедеятельности» (НИР «Планета безопасности») было предложено создать мобильную учебную лабораторию «Страна безопасности», которая расширит круг изучаемых и отрабатываемых тем в области безопасности жизнедеятельности, поможет заполнить пробелы в обучении и закрепить полученные знания [24].

Материалы и методы

Среди использованных авторами методов исследования можно выделить: теоретико-методологический анализ междисциплинарной литературы в рассматриваемой области, сравнительно-сопоставительный метод, изучение и обобщение передового педагогического опыта, систематизацию полученных сведений, а также метод моделирования.

Анализ литературы помог определить направление деятельности авторов и сформировать идею проекта мобильной учебной лаборатории МЧС России «Страна безопасности», которая помогла бы в решении ряда проблем,

выявленных авторами. Обобщение сведений, полученных во время анализа, позволило сформулировать концептуальные основы создания данной лаборатории.

Результаты исследования

Мобильная учебная лаборатория «Страна безопасности», по мнению авторов, должна представлять собой передвижной учебный класс, предназначенный для популяризации деятельности МЧС России, информирования и подготовки подрастающего поколения в области безопасности жизнедеятельности на основе использования современных игровых и образовательных технологий (рис. 7) [24].

Грамотное планирование учебного процесса и оснащение мобильной учебной лаборатории позволят даже на небольшой площади автотрейлера создать интересное, занимательное, полезное детям и наглядное образовательное пространство, оборудованное различными интерактивными элементами, где можно сочетать различные форматы подачи и восприятия информации, максимально воздействуя на все органы чувств человека.

В качестве оснащения авторами предлагается использовать современные обучающие программы, учебно-тренажерные комплексы, интерактивные панели, тренажеры и симуляторы на основе современных информационно-коммуникационных технологий (виртуальная и дополненная реальность, компьютерное зрение) [25; 26], а также другие интересные цифровые решения (рис. 8).



Рис. 7. Варианты размещения мобильной учебной лаборатории



Рис. 8. Варианты оснащения мобильной учебной лаборатории «Страна безопасности»

Данные средства обучения позволят увлечь обучающихся и донести до них необходимую информацию, направленную на формирование культуры безопасности жизнедеятельности.

В современной педагогике широко используется множество интерактивных методов [27], иммерсивных в том числе, которые можно реализовать в доступном и увлекательном формате по вопросам поведения в различных чрезвычайных и опасных ситуациях на базе мобильной учебной лаборатории. При этом для разных возрастных категорий детей и подростков предлагается разработать отдельные программы обучения, учитывающие особенности целевых аудиторий. Все это будет способствовать высокой мотивации, прочности знаний, творчеству и фантазии, коммуникабельности, активной жизненной позиции, росту командного духа при неоспоримой ценности индивидуальности каждого обучаемого, свободе самовыражения, акценте на деятельности.

Опытные педагоги и интересно прописанные сценарии позволят проводить с помощью мобильной учебной лаборатории «Страна безопасности» не только выездные образовательные программы и экскурсии, игры-путешествия, но также и различные мастер-классы, квесты, праздничные программы.

Также мобильная учебная лаборатория позволит:

- разрабатывать новые методы и формы проведения занятий с учетом развития современных технологий;
- апробировать разработанные информационные и методические материалы, учебные пособия и мультимедийные разработки (продукты);
- оценивать степень восприятия разработанных учебно-методических продуктов обучающимися.

К бесспорным преимуществам мобильной учебной лаборатории можно отнести:

- возможность размещения на базе практически любого транспортного (технического) средства;
- возможность оснащения современной техникой, что позволит использовать различные учебно-методические материалы, интерактивные обучающие программы, разнообразные мультимедиа-продукты;
- возможность использования в районах с нарушенными условиями проживания и в отдаленных районах, в которых строительство стационарных учебных объектов экономически нецелесообразно, а также при отсутствии учебно-материальной базы.

В учебное время мобильная лаборатория с целью проведения занятий может приезжать по предварительным заявкам на территорию образовательных организаций. Это удобно для максимального охвата обучающихся. В период же школьных каникул и летнее время мобильная лаборатория может работать в детских оздоровительных лагерях и на различных культурно-массовых мероприятиях.

Обсуждение и заключение

Итак, в результате проведенной авторами работы можно сделать следующие выводы:

1. Информатизация образовательного пространства и внедрение современных технологий в учебный процесс повышают качество и эффективность образования на всех уровнях.

2. Практическая направленность обучения в области безопасности жизнедеятельности – залог качественного и эффективного образования подрастающего поколения в рассматриваемой области.

3. Недостаточный уровень финансового обеспечения образовательных организаций негативно влияет на организацию и проведение процесса образования в области БЖД, отражаясь на оснащении образовательных организаций современными средствами обучения, материальном и инженерно-техническом содержании и обслуживании образовательных организаций, а также на уровне зарплат педагогических работников (в результате чего наблюдаются кадровые проблемы),

Поэтому создание мобильной учебной лаборатории «Страна безопасности» крайне актуально: она будет востребована для решения стратегически важной задачи по формированию высокого уровня культуры безопасности жизнедеятельности среди подрастающего поколения. Стильный, яркий, запоминающийся дизайн и продуманная практико-ориентированная методология обучения лаборатории будут способствовать развитию познавательных интересов среди подрастающего поколения, их интеллектуальных и творческих возможностей, самостоятельности в приобретении новых знаний и навыков, становлению мировоззрения безопасности. Это обусловит снижение возможных негативных последствий различных опасностей и чрезвычайных ситуаций, а также будет содействовать формированию устойчивого интереса к деятельности МЧС России и профессии спасателя в частности.

Результаты исследования авторов представлены в Проекте методических рекомендаций органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации и территориальным органам МЧС России по созданию и организации деятельности многофункциональных образовательных центров подготовки населения в области безопасности жизнедеятельности «Планета безопасности» с учетом особенностей региона. Проект был разработан в рамках НИР «Планета безопасности» [24], одобрен и принят заказчиком для дальнейшей работы по данному направлению.

Список литературы

1. Основные аспекты развития системы подготовки населения в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций: монография / Под общ. ред. И.Ю. Олтян / МЧС России. – М.: ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ), 2023. – 216 с. ISBN 978-5-93970-304-8.
2. Безопасность России. Правовые, социально-экономические и научно-технические аспекты. Анализ и обеспечение защищенности от чрезвычайных ситуаций / В.А. Акимов, А.А. Антюхов, Е.В. Арефьева [и др.]. – М.: МГОФ «Знание», 2021. – 500 с. ISBN 978-5-87633-199-1. EDN FXIJPZ.
3. Виноградов О.В., Шурыгина К.М., Мартынова А.А. Современные методы подготовки населения в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций // Технологии гражданской безопасности. – 2023. – Т. 20. – № 2 (76). – С. 95–99.
4. Новиков О.Н., Тарakanов А.Ю., Васильев И.В. Анализ практических форм подготовки в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций органов управления, сил и населения с целью совершенствования защиты от опасностей, возникающих при военных конфликтах и чрезвычайных ситуациях // Технологии гражданской безопасности. – 2018. – № 3. – С. 84–90.

5. Арустамян Е.А., Дроздова Д.В. Использование интерактивных методов обучения в учебном процессе // Евразийский союз ученых. – 2018. – № 7–4 (52). – С. 7–8.
6. Воронин А.В. Инновации в системе дополнительного образования // Инновационная наука: международный научный журнал. – 2021. – № 4. – С. 154–156. EDN DUPJON.
7. Аюбов Э.Н., Головач Д.Ю., Холодкова Т.Е. Основы безопасности жизнедеятельности: проблемы нужно решать в школе // Психолого-педагогические проблемы становления личности сотрудника МЧС России и преподавателя ОБЖ: Сборник трудов секции № 17 XXIX Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 4–8. EDN ZXZWSD.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
9. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
10. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2008. – 430 с.
11. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2000. – 512 с.
12. Аюбов Э.Н. Совершенствование подготовки населения в области безопасности жизнедеятельности с учетом опыта создания образовательных центров // Технологии гражданской безопасности. – 2023. – Спецвыпуск. – С. 69–73.
13. Karnikau R., McElroy F. Communication for the safety professional. National Safety Council. 1975. 518 p. ISBN 0879120894, 9780879120894.
14. Алымов А.В., Дуганов В.А., Новиков О.Н. и др. Информирование населения в чрезвычайных ситуациях: основные аспекты, проблемы и особенности: моногр. – М.: ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ), 2023. – 108 с. ISBN 978-5-93970-272-0. EDN URUWWV.
15. Соснило А.И., Резванов Н.Н. Применение иммерсивных технологий в образовательном процессе // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент. – 2021. – № 4. – С. 83–91.
16. Карнова Н.А. Ортогональные полиномы и кривые распределения вероятностей. – СПб.: СПб. университет, 2003 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.km.ru/referats/519908EDFCE45A6BF86EBE4004FC560> (дата обращения: 22.01.2024).
17. Мобильная лаборатория // Сайт BMW Group Россия [Электронный ресурс]. – URL: <https://juniorcampus.bmw.ru/StaticData/AboutMobile> (дата обращения: 22.12.2023).
18. Лаборатория безопасности // Сайт Московского центра «Патриот. Спорт» [Электронный ресурс]. – URL: <https://patriotспорт.moscow/laboratorija-bezopasnosti/> (дата обращения: 22.01.2024).
19. Специализированный автобус-тренажер продолжает обучать российских школьников основам безопасного поведения на дорогах // Сайт Министерства внутренних дел Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: https://мвд.рф/мвд/structure1/Glavnie_upravlenija/Glavnoe_upravlenie_po_obespecheniju_bezo/Publikacii_i_vistuplenija/item/10875559 (дата обращения: 22.01.2024).
20. В Московской области состоялась презентация многокомпонентного мобильного учебного комплекса // Сайт Главного управления МВД России по Московской области [Электронный ресурс]. – URL: <https://50.мвд.рф/news/item/9658258/> (дата обращения: 22.01.2024).
21. Центры профилактики детского дорожно-транспортного травматизма открыты по всей России // Сайт Министерства внутренних дел Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <https://мвд.рф/news/item/27345384> (дата обращения: 08.05.2024).

22. Junior Campus. Реализация проекта. Опыт и перспективы развития // Сайт Groteck Business Media [Электронный ресурс]. – URL: <https://new.groteck.ru/images/catalog/73291/a823d2e4db71084503b3f5e0509a8f38.pdf> (дата обращения: 22.01.2024).
23. Сведения о показателях состояния безопасности дорожного движения // Сайт Министерства внутренних дел Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <http://stat.gibdd.ru/> (дата обращения: 08.05.2024).
24. Отчет о НИР «Научно-методическое обоснование создания современного многофункционального центра подготовки профессионального контингента и населения в области безопасности жизнедеятельности» (НИР «Планета безопасности»). – М.: ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ), 2023.
25. Кирьянов А.Е. и др. Технологии дополненной реальности в сфере образования // Инновации. – 2020. – № 5. – С. 81–88. DOI: 10.26310/2071-3010.2020.259.5.011. EDN SBPTSB.
26. Технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе / И.И. Полевоеда, А.Г. Иваницкий, А.С. Миканович [и др.] // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. – 2022. – Т. 6. – № 1. – С. 119–142. DOI: 10.33408/2519-237X.2022.6-1.119. EDN FVSVOO.
27. Хайновский С.Е. Интерактивные методы обучения и их актуальность на сегодняшний день // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 4А. – С. 296–304. DOI: 10.34670/AR.2022.36.62.037.

References

1. Osnovnyye aspekty razvitiya sistemy podgotovki naseleniya v oblasti grazhdanskoy oborony i zashchity ot chrezvychaynykh situatsiy: Monografiya. Pod obshch. red. I.Yu. Oltyan [The main aspects of the development of the public training system in the field of civil defense and protection from emergency situations: Monograph. Under the general editorship of I.Y. Oltyan]. EMERCOM of Russia. Moscow: FGBU VNII GOChS (FC) Publ., 2023. 216 p. ISBN 978-5-93970-304-8.
2. Bezopasnost' Rossii. Pravovyye, sotsial'no-ekonomicheskiye i nauchno-tekhnicheskiye aspekty. Analiz i obespecheniye zashchishchennosti ot chrezvychaynykh situatsiy. V.A. Akimov, A.A. Antyukhov, E.V. Aref'yeva [i dr.]. [The security of Russia. Legal, socio-economic, scientific and technical aspects. Analysis and provision of emergency protection. V.A. Akimov, A.A. Antyuhov, E.V. Aref'eva [and others]]. Moscow: MGOF «Znanie» Publ., 2021. 500 p. ISBN 978-5-87633-199-1 EDN FXIJPZ.
3. Vinogradov O.V., Shurygina K.M., Martynova A.A. Sovremennyye metody podgotovki naseleniya v oblasti grazhdanskoy oborony i zashchity ot chrezvychajnykh situatsiy [Modern methods of training the population in the field of civil defense and protection from emergencies]. *Tekhnologii grazhdanskoy bezopasnosti*. 2023. Vol. 20. No. 2 (76). Pp. 95–99.
4. Novikov O.N., Tarakanov A.Yu., Vasil'ev I.V. Analiz prakticheskikh form podgotovki v oblasti grazhdanskoy oborony i zashchity ot chrezvychajnykh situatsiy organov upravleniya, sil i naseleniya s cel'yu sovershenstvovaniya zashchity ot opasnostej, vznikayushchih pri voennykh konfliktakh i chrezvychajnykh situatsiyah [Analysis of practical forms of training in the field of civil defense and protection from emergencies of government bodies, forces and the population in order to improve protection from the dangers arising from military conflicts and emergencies]. *Tekhnologii grazhdanskoy bezopasnosti*. 2018. No. 3. Pp. 84–90.
5. Arustamyan E.A., Drozdova D.V. Ispol'zovanie interaktivnykh metodov obucheniya v uchebnom processe [The use of interactive teaching methods in the educational process]. *Evrazijskij soyuz uchenykh*. 2018. No. 7–4 (52). Pp. 7–8.
6. Voronin A.V. Innovatsii v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya [Innovations in the system of additional education]. *Innovacionnaya nauka: mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal*. 2021. No. 4. Pp. 154–156. EDN DUPJOH.
7. Ayubov E.N., Golovach D.Yu., Kholodkova T.E. Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: problemy nuzhno reshat' v shkole [Fundamentals of life safety: problems need to be solved

- at school]. Psihologo-pedagogicheskie problemy stanovleniya lichnosti sotrudnika MChS Rossii i prepodavatelya OBZh. Sbornik trudov sekcii No. 17 XXIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Psychological and pedagogical problems of personality formation of an employee of the Ministry of Emergency Situations of Russia and a teacher of housing and Communal Services. Proceedings of section No. 17 of the XXIX International Scientific and Practical Conference. 2019]. 2019. Pp. 4–8. EDN ZXZWSO.
8. Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie. E.S. Polat, M.Yu. Buharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov; Pod red. E.S. Polat [New pedagogical and information technologies in the education system. E.S. Polat, M.Yu. Buharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov; edited by E.S. Polat]. Moscow: Akademiya Publ., 2000. 272 p.
 9. Pedagogicheskij slovar': Dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij [Pedagogical dictionary]. Moscow: Akademiya Publ., 2000. 176 p.
 10. Pedagogika: ucheb. posobie. Pod red. P.I. Pidkasistogo [Pedagogy: a textbook. Edited by P.I. Pidkasisty]. Moscow: Vysshee obrazovanie Publ., 2008. 430 p.
 11. Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii: ucheb. S.A. Smirnov, I.B. Kotova, E.N. Shiyarov i dr.; pod red. S.A. Smirnova [Pedagogy: pedagogical theories, systems, technologies: textbook. S.A. Smirnov, I.B. Kotova, E.N. Siyanov and others; edited by S.A. Smirnov]. Moscow: Akademiya Publ., 2000. 512 p.
 12. Ayubov E.N. Sovershenstvovanie podgotovki naseleniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti s uchetom opyta sozdaniya obrazovatel'nyh centrov [Improving the training of the population in the field of life safety, taking into account the experience of creating educational centers]. *Tekhnologii grazhdanskoj bezopasnosti*. 2023. Special issue. Pp. 69–73.
 13. Karnikau R., McElroy F. Communication for the safety professional. National Safety Council. 1975. 518 p. ISBN 0879120894, 9780879120894.
 14. Alymov A.V., Duganov V.A., Novikov O.N. [and others]. Informirovanie naseleniya v chrezvychajnyh situatsiyah: osnovnye aspekty, problemy i osobennosti: monografiya [Informing the population in emergency situations: main aspects, problems and features: Monograph]. Moscow: FGBU VNII GOChS (FC) Publ., 2023. 108 p. ISBN 978-5-93970-272-0. EDN URUWWV.
 15. Sosnilo A.I., Rezvanov N.N. Primenenie immersivnyh tekhnologij v obrazovatel'nom processe [The use of immersive technologies in the educational process]. *Nauchnyj zhurnal NIU ITMO. Seriya: Ekonomika i ekologicheskij menedzhment*. 2021. No. 4. Pp. 83–91.
 16. Karpova N.A. Ortogonal'nye polinomy i krivye raspredeleniya veroyatnostej [Orthogonal polynomials and probability distribution curves]. Saint Petersburg: SPb. Universitet, 2003. <https://www.km.ru/referats/519908EDFECE45A6BF86EBE4004FC560> (accessed January 22, 2024).
 17. Mobil'naya laboratoriya [Mobile Laboratory]. Sayt BMW Group Rossiya. <https://juniorcampus.bmw.ru/StaticData/AboutMobile> (accessed December 22, 2023).
 18. Laboratoriya bezopasnosti [Security Laboratory]. Sayt Moskovskogo tsentra «Patriot. Sport». <https://patriotsport.moscow/laboratoriya-bezopasnosti/> (accessed January 22, 2024).
 19. Specializirovannyj avtobus-trenazher prodolzhaet obuchat' rossijskih shkol'nikov osnovam bezopasnogo povedeniya na dorogah [A specialized bus simulator continues to teach Russian schoolchildren the basics of safe behavior on the roads]. Sayt Ministerstva vnutrennikh del Rossijskoy Federatsii. https://мвд.рф/mvd/structure1/Glavnie_upravleniya/Glavnoe_upravlenie_po_obespecheniju_bezo/Publikacii_i_vistupleniya/item/10875559 (accessed January 22, 2024).
 20. V Moskovskoj oblasti sostoyalas' prezentaciya mnogokomponentnogo mobil'nogo uchebnogo kompleksa [A presentation of a multicomponent mobile educational complex took place in the Moscow region]. Sayt Glavnogo upravleniya MVD Rossii po Moskovskoy oblasti. <https://50.мвд.рф/news/item/9658258/> (accessed January 22, 2024).

21. Centry profilaktiki detskogo dorozhno-transportnogo travmatizma otkryty po vsej Rossii [Child traffic injury prevention centers are open all over Russia]. Sayt Ministerstva vnutrennikh del Rossiyskoy Federatsii. <https://мвд.рф/news/item/27345384> (accessed May 08, 2024).
22. Junior Campus. Realizatsiya proekta. Opyt i perspektivy razvitiya [Junior Campus. Implementation of the project. Experience and development prospects]. Sayt Groteck Business Media. <https://new.groteck.ru/images/catalog/73291/a823d2e4db71084503b3f5e0509a8f38.pdf> (accessed January 22, 2024).
23. Svedeniya o pokazatelyah sostoyaniya bezopasnosti dorozhnogo dvizheniya [Information on road safety indicators]. Sayt Ministerstva vnutrennikh del Rossiyskoy Federatsii. <http://stat.gibdd.ru/> (accessed May 08, 2024).
24. Otchet o NIR «Nauchno-metodicheskoe obosnovanie sozdaniya sovremennogo mnogofunktsional'nogo centra podgotovki professional'nogo kontingenta i naseleniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti» (NIR «Planeta bezopasnosti») [Research report «Scientific and methodological justification for the creation of a modern multifunctional training center for professional personnel and the population in the field of life safety» («Planet of safety»)]. Moscow: FGBU VNII GOChS (FC) Publ., 2023.
25. Kir'yanov A.E. i dr. Tekhnologii dopolnennoy real'nosti v sfere obrazovaniya [Augmented reality technologies in the field of education]. *Innovatsii*. 2020. No. 5. Pp. 81–88. DOI: 10.26310/2071-3010.2020.259.5.011. EDN SBPTSB.
26. Tekhnologii virtual'noj i dopolnennoy real'nosti v obrazovatel'nom processe. I.I. Polevoda, A.G. Ivanitskiy, A.S. Mikanovich [i dr.] [Technologies of virtual and augmented reality in the educational process. I.I. Polevoda, A.G. Ivanitskiy, A.S. Mikanovich [and others]]. *Vestnik Universiteta grazhdanskoy zashchity MChS Belarusi*. 2022. Vol. 6. No. 1. Pp. 119–142. DOI: 10.33408/2519-237X.2022.6-1.119. EDN FVSVVO.
27. Khainovsky S.E. Interaktivnye metody obucheniya i ih aktual'nost' na segodnyashnij den' [Interactive teaching methods and their relevance to date]. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2022. Vol. 12. No. 4A. Pp. 296–304. DOI: 10.34670/AR.2022.36.62.037.

Информация об авторах

Эдуард Нажмудинович Аюбов, кандидат технических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского центра ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ), Москва, Российская Федерация. E-mail: ayb1966@mail.ru

Светлана Владимировна Невелева, научный сотрудник научно-исследовательского отдела ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ), Москва, Российская Федерация. E-mail: dursa@yandex.ru

Information about the authors

Eduard N. Ayubov, Cand. Tech. Sci., Associate Professor, Leading Researcher of the scientific and research center, All-Russian Research Institute for Civil Defense and Emergencies, Moscow, Russian Federation. E-mail: ayb1966@mail.ru

Svetlana V. Neveleva, Researcher of the scientific and research center, All-Russian Research Institute for Civil Defense and Emergencies, Moscow, Russian Federation. E-mail: dursa@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИКИ ВЗАИМОПРОСА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

© **Е.А. Курченкова**

Волгоградский государственный университет
Российская Федерация, 400062, г. Волгоград, пр. Университетский, 100

Поступила в редакцию 16.06.2024

Окончательный вариант 09.09.2024

■ Для цитирования: Курченкова Е.А. Применение техники взаимопроса на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 3. С. 145–157. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.10>

Аннотация. Сегодняшние студенты – это представители поколения Z, с детства привыкшие и адаптировавшиеся к коммуникации в большей степени онлайн, с помощью мессенджеров и приложений. В век цифровых технологий одной из насущных задач обучения и воспитания подрастающего поколения является обучение их личному общению. Целью данной статьи является теоретическое обоснование важности, описание практики применения, а также экспериментальная проверка эффективности реализации техники взаимопроса на занятиях по иностранному языку со студентами, которые обучаются по направлениям, связанным с информационными технологиями. Взаимопрос относится к техникам, применяемым в русле интерактивных методов обучения иностранному языку. Интерактивное обучение является обязательным требованием ФГОС высшего профессионального образования последнего поколения. Основными результатами данной работы явились: разработка структуры, этапов подготовки, методики проведения и оценивания методической техники взаимопроса по лексическому материалу как формы обучения иностранному языку в вузе на примере студентов института математики и информационных технологий Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный университет». Охарактеризованы основные особенности проведения взаимопроса и его преимущества в развитии профессиональной иноязычной компетенции обучающихся. В качестве инструментов исследования использовались такие методы, как обзор и теоретический анализ научной литературы, обобщение научных данных, метод эксперимента. В результате исследования предложено использование техники взаимопроса как одной из форм интерактивного обучения иностранному языку, которая способствует более эффективному запоминанию научно-технической терминологии.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная компетенция, студенты неязыковых специальностей, интерактивные методы обучения, взаимопрос, современные образовательные технологии.

Благодарности: выражаем благодарность всем рецензентам и экспертам за внимательное прочтение и изучение данной работы и ценные замечания, полученные нами в ходе работы над ней.

THE USE OF PEER QUESTIONING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT UNIVERSITY

© *E.A. Kurchenkova*

Volgograd State University

100, Universitetsky ave., Volgograd, 400062, Russian Federation

Original article submitted 16.06.2024

Revision submitted 09.09.2024

■ For citation: Kurchenkova E.A. The use of peer questioning in foreign language classes at university. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2024; 21(3):145–157. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.10>

Abstract. Students currently studying at universities are representatives of generation Z, who have been accustomed and adapted to communication online since childhood using instant messengers and smartphone applications. In the age of digital technology, one of the pressing tasks in educating the younger generation is teaching them personal communication. The aim of this research is theoretical substantiation of the importance, description of the practice of application and experimental test of the peer questioning technique in foreign language classes with information technology students. Peer questioning refers to techniques used as interactive methods of teaching a foreign language. Interactive learning is a mandatory requirement of the Federal State Educational Standard for higher professional education of the latest generation. The main results of this work were: the structure design, the preparation stages, methodology for conducting and evaluating the technique of peer questioning of lexical material as a form of teaching a foreign language to students the of Mathematics and Information Technologies Institute at the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Volgograd State University». The paper describes the main features of conducting a peer questioning and its advantages in the development of professional foreign language competence of students. Methods such as review and theoretical analysis of scientific literature, generalization of scientific information, and experimental method were used as research tools. As a result of the study, the use of peer questioning technique was proposed as one of the forms of interactive teaching a foreign language, which contributes to more effective learning of scientific and technical terminology.

Keywords: professional foreign language competence, students of non-linguistic specialties, interactive teaching methods, peer questioning, modern educational technologies.

Acknowledgements: We express our gratitude to all reviewers and experts for their careful study of this work and the valuable comments we have received from them while working.

Введение

Целью статьи является описание этапов применения и экспериментальной проверки эффективности проведения техники взаимопроса на занятиях по иностранному языку у студентов, обучающихся по направлениям, связанным с информационными технологиями. Задачами работы явились: анализ теоретической базы по данному вопросу, уточнение термина «взаимопрос», теоретическое обоснование важности и описание практики применения взаимопроса, проведение эксперимента по использованию данной техники в учебных подгруппах обучающихся по направлениям обучения, связанным с информационными технологиями.

Большое значение в настоящее время имеет расширение терминологического компонента словарного запаса для студентов ИТ. Существуют особые требования ФГОС, связанные с лексическим минимумом будущих профессионалов [1; 2]. Помимо того, что студенты должны знать английские эквиваленты для терминологических единиц, связанных с отдельными частями компьютерного и сетевого оборудования, с элементами программного обеспечения и сетевых связей, они должны владеть также обиходной, деловой лексикой.

При уменьшении количества занятий по иностранному языку на неязыковых направлениях обучения требования остаются на прежнем уровне. В связи с этим возникает необходимость увеличения количества самостоятельной работы студентов дома. В том числе они должны уделять необходимое время лексической подготовке, а именно изучению терминологического глоссария, заучиванию новых единиц.

Однако при заполняемости учебной подгруппы в 13–15 человек нелегко проверить владение лексическим аспектом изучения иностранного языка, особенно в устной форме. Поэтому использование техники взаимопроса для проверки знания отдельных лексических единиц представляется наиболее удобной, быстрой и эффективной формой интерактивного метода изучения иностранного языка.

Метод взаимопроса предполагает парную работу, где учащиеся на уроке читают текст или отрывок документа друг другу и по основным частям текста задают вопросы разного уровня, уточняя информацию [3]. Применительно к дисциплине «Иностранный язык» под взаимопросом понимается такая форма работы, при которой один из студентов подгруппы опрашивает другого студента, корректируя и оценивая его ответы.

Взаимопрос относится к техникам, применяемым в интерактивных методах обучения иностранному языку. Интерактивные методы обучения не раз становились предметом изучения в дидактике и в настоящее время широко используются в преподавании иностранных языков в вузах. Однако, по нашему мнению, техника применения взаимопроса еще не была всесторонне изучена и освещена в методической литературе.

Сегодняшние студенты с раннего детства адаптированы к коммуникации в большей степени онлайн, с помощью мессенджеров и приложений. Использование цифровых технологий при изучении иностранного языка успешно способствует их вовлечению в процесс обучения [4], однако не ведет к развитию навыков устной коммуникации.

Формирование коммуникативных навыков коррелирует с владением такими общекультурными компетенциями, как способность работать в коллективе, осуществлять командную работу, эффективно общаться с коллегами [2; 5, с. 87].

В связи с этим необходим поиск новых методов, техник, приемов организации учебного процесса, которые могли бы применяться для отработки навыков эффективной устной коммуникации студентов. Этого можно добиться при помощи проведения техники взаимопроса при обучении иностранному языку.

Ключевой психологической задачей взаимопроса является установление взаимопонимания между студентами в процессе обучения и укрепление межличностных связей. Этому способствует активное взаимодействие между студентами внутри пары, между студентами в учебной подгруппе, между отдельным студентом и коллективом студентов. Важнейшее значение в этом плане имеет использование данной техники на начальном этапе обучения первокурсников, в 1-м семестре.

Научная новизна исследования заключается в разработке структуры, этапов подготовки, методики проведения и оценивания взаимопроса как формы обучения иностранному языку в вузе, выполненных на примере студентов института математики и информационных технологий Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный университет».

Обзор литературы

Проблемы развития, активизации, закрепления навыков устной коммуникации у студентов вуза на занятиях по иностранному языку рассматривается в научных работах исследователей в ряду других языковых навыков (Н.Д. Гальскова [6], Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова [7]).

В развитии коммуникационных навыков и умений большое значение имеют методы интерактивного обучения.

Теоретической базой исследования послужили работы, посвященные изучению интерактивных методов обучения (Д.С. Буланов [8], Н.Д. Гальскова [6], Т.А. Мясоед [9], П.П. Ростовцева [10]) и развитию иноязычной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузах (Ю.Г. Давыдова [11], Е.П. Кобелева [12]).

Интерактивное обучение рассматривается в рамках педагогической концепции совместной деятельности С.И. Поздеевой, А.В. Обсковым [13], И.Ю. Малковой [14] и понимается как совместная учебная деятельность, где обучающиеся являются важнейшими участниками, а преподаватель выступает организатором и одновременно участником межличностного взаимодействия.

Интерактивные методы предполагают осуществление совместного обучения, при котором все студенты становятся активными участниками образовательного процесса. Организации этого вида деятельности и созданию необходимых условий для проявления инициативы и творческих способностей обучающихся посвящены работы Р.П. Мильруд, И.Р. Максимовой [7], Т.А. Мясоед [9], П.П. Ростовцевой [10], Е.А. Курченковой, Ю.Н. Куличенко, Л.В. Медведевой [15].

В работах российских ученых, посвященных исследованиям в области интерактивного обучения, Д.А. Махотина [16], О.Г. Филатовой [17],

С.И. Линниченко [18], А.В. Фахрутдиновой [19] изучены такие аспекты интерактивного обучения, как различные виды устной и письменной коммуникации, типы отношений между преподавателем и студентом, применение различных методов для развития диалогической речи. Авторами были рассмотрены возможности объединения интерактивных методов обучения с традиционными.

Анализ научных работ отечественных исследователей Д.А. Махотина [16], Е.В. Коротаевой [20], О.Г. Филатовой, М.А. Бережной [27], Е.В. Кондратенко, Е.Ю. Антощенко [21], а также их зарубежных коллег Л. Ван Лиера [22], К. Бернс и Д. Майхилла [23], С. Кенневелла [24] выявляет следующие черты и характеристики интерактивных методов обучения: возможности совершенствования коммуникативных компетенций и актуализации имеющихся знаний и умений у студентов в процессе учебной коммуникации; равноправные отношения между преподавателем и обучающимися, а также между студентами в учебной подгруппе, позитивное взаимодействие между ними в образовательном процессе.

Зарубежные исследователи интерактивных методов обучения К. Бернс и Д. Майхилл [23], Дж.К. Холл и Л.С. Верплаеце [25], Дж.Д. Брансфорд, А.Л. Браун, Р.Р. Кокинг [26], У.М. Риверс [27], Д. Камбарова [28] также проводили изучение особенностей интерактивных методов обучения. Ими были изучены: роль преподавателя в процессе интерактивного обучения, проблема мотивации студентов в реализации совместных проектов, развитие коммуникативных компетенций; были рассмотрены различные методы и техники интерактивного обучения.

Среди интерактивных методов обучения на занятиях по иностранному языку может использоваться фронтальное, индивидуальное, парное или групповое взаимодействие [29, с. 4]. Рассмотрение парного взаимодействия, в частности такой его формы, как взаимопрос, в настоящее время проводится еще недостаточно. Этот аспект затронут в работах А.С. Стукаловой [5], Н.Н. Фошенко [3], Г. Тиффани [31], И. Чой и др. [32]. Однако в данных работах техника взаимопроса была рассмотрена на материале других дисциплин.

Материалы и методы

Достижение поставленных целей и выполнение задач данной работы потребовало применения следующих методов научного исследования: теоретический анализ научной литературы, документации, интернет-ресурсов по методике формирования профессиональных компетенций у студентов неязыковых вузов; метод теоретического анализа и синтеза применительно к предмету исследования, метод научного наблюдения, метод сравнения, структурный и функциональный анализ результатов, методы обобщения, сравнения и оценивания, эксперимент.

Методический эксперимент – это основной метод изучения процесса обучения коммуникативным навыкам. Под этим методом мы понимаем специально организованный процесс обучения иностранному языку, где активизируется межличностное общение путем изменения индивидуальных условий, методов, средств обучения. Для реализации этого метода необходимо использовать статистические методы для анализа результатов исследования. Был произведен сбор, синтез и анализ количественных показателей, полученных в ходе эксперимента.

На первом этапе данного исследования происходили изучение, обобщение и анализ теоретического материала. Были изучены определения, особенности, характеристики терминов «интерактивные методы», «техника взаимопроса». На втором этапе осуществлялось практическое применение техники взаимопроса при проверке навыков устного ответа по терминологическому глоссарию на занятиях по иностранному языку у студентов направлений ИТ Волгоградского государственного университета. На третьем этапе происходило сравнение применения методов фронтального опроса и взаимопроса путем сопоставления оценок, полученных студентами при ответах по обоим техникам проверки, а также анкетирования. На итоговом, четвертом этапе делались выводы об эффективности данной техники.

Результаты исследования

В практике преподавания иностранного языка применение интерактивных технологий подразумевает стремление развить у студентов социокультурные компетенции. Они должны овладеть навыками социального, профессионального и делового общения, выступления с докладами на конференциях, обмена мнениями [27].

Преподаватель при настоящей загруженности не имеет возможности провести индивидуальный опрос, произнеся устно для каждого из 15 студентов по 10–15 слов, которые студенты должны были запомнить к данному занятию.

Поэтому весьма продуктивным способом решения данной проблемы является использование техники взаимопроса.

Основные функции техники взаимопроса – тренировочная и контролирующая. Изученные заранее дома лексические единицы могут быть подвергнуты контролю на каждом занятии по иностранному языку [30].

Предлагаются следующие этапы проведения проверки владения терминологическим глоссарием на занятиях. Общее количество минут, отводимое на этап работы с терминологическим словарем, составляет не более 10–15 на всю подгруппу. Первый и второй этапы относятся к подготовительной части взаимопроса. Третий этап реализует применение техники взаимопроса в процессе контроля знания лексического материала.

1. Произнесение преподавателем лексических единиц на английском языке с переводом их на русский язык студентами. На данном этапе происходит заключительное прослушивание правильного произношения терминов, закрепляется в памяти аудио-образ слова, единство слова и его перевода. Произнесение происходит не по списку слов, а вразброс, с неоднократным повторением различных единиц. Темп речи преподавателя на данном этапе – средний.

2. Устное повторение перевода терминологических единиц с русского на иностранный язык. Студенты произносят термины на английском языке. На этом этапе преподавателем корректируется ошибочное произношение слов студентами, происходит отработка реакции ответа перевода на заданное слово. Темп речи на данном этапе может варьироваться от средне-спокойного до быстрого.

3. Взаимопрос среди студентов. Один из студентов произносит слова на русском языке, другой – их же на английском. Происходит отработка терминологических единиц студентами на английском языке при произнесении

русского эквивалента другим студентом. Студент, задающий слова на русском языке, производит также коррекцию произношения слова в случае его неверного произношения. Еще одной функцией контролирующего студента является оценка и поощрение отвечающего.

На всех этапах работы преподаватель корректирует произношение слов и дает рекомендации по их правильному использованию. Рекомендуется использовать вызов студента по имени, реагировать и поощрять при помощи таких слов и фраз, как *good, well done, correct, right*. При ошибочном произнесении используются единицы речи *pardon?, wrong, repeat please*.

Преимуществом использования данного метода для студента, называющего русские эквиваленты, является то, что он, глядя в глоссарий, еще раз может повторить про себя английский перевод, прослушать произношение этой единицы другим студентом.

Функциональным смыслом применения данного приема для отвечающего студента, произносящего слова на английском языке, являются контроль изученных лексических единиц, а также практика устного произношения, закрепления знания английских терминов и коммуникации.

Взаимоопрос имеет также большой потенциал межличностного взаимодействия между студентами в подгруппе и положительно принимается в качестве одного из видов работы на занятии по закреплению лексического материала. Перед началом работы преподаватель предлагает работать студентам в парах, сидящих вместе за партами. Сначала один из студентов произносит слова на английском языке, которые задает его одноклассник. Затем они меняются ролями. Если у студента нет пары и он сидит один, преподаватель предлагает ему самому выбрать себе пару, и этот студент может поучаствовать еще раз во взаимопросе. Некоторые студенты вызываются сами помочь студенту без пары, задавая ему слова на перевод. Таким образом, создается положительная мотивация и стремление к коммуникации на иностранном языке.

В период ответа одного из студентов та часть группы, которая еще не прошла контроль, может еще раз повторить звучащие слова. Ответившие студенты могут переходить к другим видам работ.

Приведем пример практического выполнения заданий на примере темы *Computer Science*. Студентам задается домашнее задание – прочесть и перевести текст, найти в нем английские эквиваленты для русских терминов. Задание формулируется таким образом: *Find the English equivalents to the following words and word combinations*: сбор информации, сложные системы, обработка данных, хранение, вычислительные системы, человеческий разум, доступ к информации, проблемы исчисления, специализироваться в чем-либо, зашифрованный, обстоятельства. Студенты должны найти, выписать в тетрадь в столбик и выучить английские эквиваленты данных слов. На занятии студенты поочередно опрашивают друг друга, выявляя уровень знания данных лексических единиц. При этом они закрывают листом бумаги или ладонью английские единицы, оценивая знания по шкале «зачтено – не зачтено».

При сравнении оценок знания лексического материала методами фронтального опроса и взаимопроса было выявлено увеличение среднего балла студентов с 3,4 до 4,2.

При анализе быстроты и эффективности запоминания слов в шести экспериментальных подгруппах было выявлено, что проведение взаимопроса по сравнению с применением техники фронтального опроса сокращает время на контроль изученной лексики с 20–30 до 10–15 минут.

При проведении анонимного анкетирования студентов в экспериментальных группах было выявлено, что применение техники взаимопроса повышает взаимопонимание студентов в группе, снимает страх ошибки. Анкетирование включало в себя набор утверждений, которые нужно было подтвердить или опровергнуть. Утверждения «Мне легче отвечать слова, когда спрашивает одноклассник, а не преподаватель», «Мне нравится опрашивать других студентов», «Взаимопрос помогает быстрее познакомиться и подружиться с другими студентами», «С применением взаимопроса занятие становится интереснее» были подтверждены подавляющим количеством студентов во всех экспериментальных подгруппах – от 78 до 92 % участников анкетирования.

В ходе проведения взаимопроса преподаватели и студенты могут столкнуться с рядом трудностей. Особенностью этой интерактивной деятельности является взаимное оценивание студентами друг друга, и не всегда оценка может быть объективной. Кроме того, следует заметить, что применение техники взаимопроса может происходить только при достаточном количестве времени, отведенного на проверку знания лексического материала.

Обсуждение и заключение

Для студентов поколения Z необходим поиск новых форм и приемов обучения. С целью повышения эффективности учебного процесса в практику преподавания иностранного языка в вузах необходимо внедрять интерактивные методы, приемы и техники обучения, в том числе взаимопрос. В ходе применения техники взаимопроса на занятиях по иностранному языку наблюдается повышение скорости и эффективности запоминания новых слов, совершенствование коммуникативных и предметных компетенций.

Проверка эффективности реализации техники взаимопроса на занятиях по иностранному языку, проводящихся со студентами, показала, что она позитивно влияет на выработку дружелюбной психологической атмосферы в группе, положительной мотивации к изучению иностранного языка, навыков сотрудничества. Эти факторы имеют большое значение особенно на первых этапах формирования студенческой группы, а именно на первом курсе обучения, когда и преподается курс иностранного языка.

В процессе применения данной техники у студентов снижается психологический барьер при личной коммуникации, возникает стремление к дальнейшему общению на занятиях по иностранному языку с другими студентами. Общение лицом к лицу способствует выработке коммуникативных навыков, снижает страх выступления перед аудиторией, боязнь ошибки. Происходит применение студентами имеющихся знаний и умений, вырабатываются равноправные отношения между преподавателем и обучающимися, а также между студентами в учебной подгруппе, возникает позитивное взаимодействие между ними в образовательном процессе, совершенствование коммуникативных и предметных компетенций.

Техника взаимопроса представляется удобной, быстрой и эффективной формой интерактивного метода изучения иностранного языка и рекомендуется к использованию в практике преподавания в вузах.

Список литературы

1. ФГОС 02.03.03 Математическое обеспечение и администрирование информационных систем. Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 № 809 (ред. от 08.02.2021) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-02-03-03-matematicheskoe-obespechenie-i-administrirovaniye-informacionnyh-sistem-809> (дата обращения: 30.05.2024).
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций у выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
3. Фошенко Н.Н. Практическое применение методов критического мышления на уроках истории, обществознания как один из приемов современных педагогических технологий в условиях реализации ФГОС // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2020. – Вып. 1 (64). Проблемы и перспективы современного физ.-математ. и цифрового образования. – Ч. 1 [Электронный ресурс]. – URL: <http://infed.ru/articles/900/#:~:text=7> (дата обращения: 30.05.2024).
4. Курченкова Е.А., Кочеткова С.Ю. Особенности мотивации в изучении иностранного языка у студентов поколения Z неязыковых направлений подготовки обучения // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 8 (134) [Электронный ресурс]. – URL: <https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.134.41> (дата обращения: 07.06.2024). DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.41.
5. Стукалова А.С. Взаимопрос как способ педагогического общения при дистанционном обучении студентов // Физико-химическая биология. Материалы IX Международной научной интернет-конференции. – Ставрополь, 2021. – С. 86–88.
6. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2003. – 335 с.
7. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 17–22.
8. Буланов Д.С. Роль инновационных технологий в обучении иностранному языку в высшей школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 19. – С. 7–10 [Электронный ресурс]. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770394.htm> (дата обращения: 30.05.2024).
9. Мясоед Т.А. Интерактивные технологии обучения. – М., 2004. – 151 с.
10. Ростовцева П.П. Интерактивные методы обучения как способы повышения эмоционального интеллекта // Мир науки, культуры и образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 288–290.
11. Давыдова Ю.Г. Формирование лингвопрагматической компетенции студентов вузов на практических занятиях по иностранному языку // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6. – Вып. 1. – С. 55–61.
12. Кобелева Е.П. Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов экономического профиля // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – Вып. 12 (120). – С. 56–59.
13. Поздеева С.И., Обсков А.В. Обоснование комплекса педагогических условий интерактивного обучения иностранному языку в техническом вузе // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – № 1 (11). – С. 92–97.
14. Малкова И.Ю. Интерактивные технологии в изучении деловой коммуникации // Педагогические науки. – 2013. – № 4. – С. 154–157.

15. Курченкова Е.А., Куличенко Ю.Н., Медведева Л.В. Практическое занятие по английскому языку в форме занятия-конференции как средство формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей в вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – Вып. 2. – С. 218–223.
16. Махотин Д.А. Дидактический анализ отношений в интерактивном образовании // Интерактивное образование. – 2018. – № 1. – С. 2–5.
17. Филатова О.Г., Бережная М.А. Концепция интерактивных форм обучения. – 2010 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bj.pu.ru/method/4-13.html> (дата обращения: 30.05.2024).
18. Линниченко С.И. Технологии интерактивного обучения английскому языку студентов технических вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 20. – № 2. – С. 61–74. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.2.5.
19. Fakhrutdinova A.V. Technologies of interactive learning in higher education. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*. 2016. Special issue. Pp. 383–389.
20. Коротаева Е.В. Интерактивное обучение: вопросы теории и практики обучения // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 1–4.
21. Кондратенко Е.В., Антощенко Е.Ю. Сущность и дидактические характеристики интерактивного обучения на уроке иностранного языка // Современные научные исследования и инновации. – 2017. – № 6 [Электронный ресурс]. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2017/06/83293> (дата обращения: 30.05.2024).
22. Van Lier L. Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity. London: Longman, 2017. 260 p.
23. Burns C.D., Myhill D. Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*. 2004. Vol. 34. Pp. 35–48.
24. Kennnewell S. Interactive teaching with interactive technology. ResearchGate. 242005. https://www.researchgate.net/publication/267953098_Interactive_teaching_with_interactive_technology (accessed May 30, 2024).
25. Hall J.K., Verplaetse L.S. Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction. New York: Routledge, 2000. 314 p.
26. Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, D.C.: National Academy Press, 1996. 346 p.
27. Rivers Wilga M. Principles of interactive language teaching. 1997. edevaluator.org/rivers/10Principles_0.html (accessed May 30, 2023).
28. Qambarova Diloram Y. Interactive methods of English teaching in higher education. *Oriental Journal of Education*. 2022. Vol. 6. Pp. 1–7.
29. Фалей М.В. Педагогическое общение: учеб. пособие. – Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2014. – 116 с.
30. Ricca-Mc Carty T., Duckworth M. English for Telecoms and information Technology. Oxford: Oxford University Press, 2022. 95 p.
31. Tiffany G. et al. Peer-to-peer questions and responses. *Chem. Educ. Res. Pract.* 2023. Advance Article. DOI: 10.1039/D2RP00146B.
32. Choi I., Land S.M., Turgeon A.J. Scaffolding Peer-questioning Strategies to Facilitate Metacognition During Online Small Group Discussion. *Instructional Science*. 2005. No. 33 (5). Pp. 483–511. DOI: 10.1007/s11251-005-1277-4.

References

1. FGOS 02.03.03 Matematicheskoe obespechenie i administrirovanie informacionnyh sistem. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 23 avgusta 2017 N 809 red. ot 8 fevra'la 2021 [Mathematical support and administration of information systems. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated August 23, 2017 No. 809 (as amended on February 8, 2021)]. <https://fgos.ru/fgos/fgos-02-03-03-matematicheskoe-obespechenie-i-administrirovanie-informacionnyh-sistem-809> (accessed May 30, 2024).
2. Baydenko V.I. Vyyavleniye sostava kompetentsiy u vypusknikov vuzov kak neobkhodimyy etap proyektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya: metod. posobiye [Identification of the composition of competencies among university graduates as a necessary stage in the design of the new generation State Educational Standards of Higher Professional Education: Course book]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2006. 72 p.
3. Foshenko N.N. Prakticheskoe primeneniye metodov kriticheskogo myshleniya na urokah istorii, obshhestvoznaniya, kak odin iz priemov sovremennyh pedagogicheskikh tehnologij v usloviyakh realizacii FGOS [Practical application of critical thinking methods in history and social studies lessons, as one of the techniques of modern pedagogical technologies in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard]. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii*. 2020. Vol. 1 (64). *Problemy i perspektivy sovremennogo fiz.-matemat. i cifrovogo obrazovaniya*. Part 1. <http://infed.ru/articles/900/#:~:text=7> (accessed May 30, 2024).
4. Kurchenkova E.A., Kochetkova S.Yu. Osobennosti motivacii v izuchenii inostrannogo yazyka u studentov pokoleniya Z nejazykovykh napravlenij podgotovki obuchenija [Specifics of motivation in learning a foreign language among students of z generation of non-linguistic fields of study]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2023. No. 8 (134). https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.13_4.41 (accessed June 07, 2024).
5. Stukalova A.S. Vzaimoopros kak sposob pedagogicheskogo obshheniya pri distancionnom obuchenii studentov [Peer questioning as a way of pedagogical communication during distance learning of students]. *Fiziko-himicheskaja biologija. Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj internet-konferencii*. Stavropol', 2021. Pp. 86–88.
6. Galskova N.D. Sovremennaja metodika obuchenija inostrannym jazykam: posobie dlja uchitelja [Modern methods of teaching foreign languages: a manual for teachers]. Moscow: ARKTI Publ., 2003. 335 p.
7. Milrud R.P., Maksimova I.R. Sovremennye konceptual'nye principy kommunikativnogo obuchenija inostrannym jazykam [Modern conceptual principles of communicative teaching of foreign languages]. *Inostrannyye jazyki v shkole*. 2000. No. 5. Pp. 17–22.
8. Bulanov D.S. Rol' innovacionnyh tehnologij v obuchenii inostrannomu jazyku v vyshej shkole [The role of innovative technologies in teaching a foreign language in higher education]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017. Vol. 19. Pp. 7–10. <http://e-koncept.ru/2017/770394.htm> (accessed May 30, 2024).
9. Myasoed T.A. Interaktivnye tehnologii obuchenija [Interactive learning technologies]. Moscow, 2004. 151 p.
10. Rostovtseva P.P. Interaktivnye metody obuchenija kak sposoby povysheniya jemocional'nogo intellekta [Interactive teaching methods as ways to increase emotional intelligence]. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2021. No. 4 (89). Pp. 288–290.
11. Davydova Yu.G. Formirovanie lingvopragmaticheskoy kompetencii studentov vuzov na prakticheskikh zanjatijah po inostrannomu jazyku [Forming Student's Linguo-Pragmatic Competence in Foreign Language Classes]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2021. Vol. 6. Issue 1. Pp. 55–61.
12. Kobeleva E.P. Formirovanie professional'noj inojazychnoj kompetencii budushhih specialistov jekonomicheskogo profila [Development of Future Economists' Professional Linguistic

- Competence]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010. Vol. 12 (120). Pp. 56–59.
13. Pozdeeva S.I., Obskov A.V. Obosnovanie kompleksa pedagogicheskikh uslovij interaktivnogo obuchenija inostrannomu jazyku v tehničeskome vuze [Substantiation of the complex of pedagogical conditions for interactive teaching of a foreign language in a technical university]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2016. No. 1 (11). Pp. 92–97.
 14. Malkova I.Yu. Interaktivnye tehnologii v izuchenii delovoj kommunikacii [Interactive technologies in the study of business communication]. *Pedagogicheskie nauki*. 2013. No. 4. Pp. 154–157.
 15. Kurchenkova E.A., Kulichenko Yu.N., Medvedeva L.V. Prakticheskoe zanjatie po anglijskomu jazyku v forme zanjatija-konferencii kak sredstvo formirovanija professional'noj inozachnoj kompetencii studentov nejazikovyh special'nostej v vuze [Practical Classes in English in the Form of a Conference Lesson as a Means of Professional Foreign-Language Competence Formation in Non-Linguistic Students at a University]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2022. Vol. 7. Issue 2. Pp. 218–223.
 16. Makhotin D.A. Didakticheskij analiz otnoshenij v interaktivnom obrazovanii [Didactic analysis of relationships in interactive education]. *Interaktivnoe obrazovanie*. 2018. No. 1. Pp. 2–5.
 17. Filatova O.G., Berezhnaya M.A. Konceptcija interaktivnykh form obuchenija [The concept of interactive forms of learning]. 2010. <http://www.bj.pu.ru/method/4-13.html/> (accessed May 30, 2024).
 18. Linnichenko S.I. Tehnologii interaktivnogo obuchenija anglijskomu jazyku studentov tehničeskikh vuzov [Technologies of interactive English teaching at technical universities]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. Serija: Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2023. Vol. 20. No. 2. Pp. 61–74. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.2.5.
 19. Fakhrutdinova A.V. Technologies of interactive learning in higher education. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*. 2016. Special issue. Pp. 383–389.
 20. Korotaeva E.V. Interaktivnoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki obuchenija [Interactive learning: issues of theory and practice of learning]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012. No. 2. Pp. 1–4.
 21. Kondratenko E.V., Antoshchenko E.Yu. Sushhnost' i didakticheskie harakteristiki interaktivnogo obuchenija na uroke inostrannogo jazyka [The essence and didactic characteristics of interactive learning in a foreign language lesson]. 2017. No. 6. <https://web.snauka.ru/issues/2017/06/83293/> (accessed May 30, 2024).
 22. Van Lier L. Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity. London: Longman, 2017. 260 p.
 23. Burns C.D., Myhill D. Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*. 2004. Vol. 34. Pp. 35–48.
 24. Kennewell S. Interactive teaching with interactive technology. ResearchGate. 242005. https://www.researchgate.net/publication/267953098_Interactive_teaching_with_interactive_technology (accessed May 30, 2024).
 25. Hall J.K., Verplaetse L.S. Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction. New York: Routledge, 2000. 314 p.
 26. Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, D.C.: National Academy Press, 1996. 346 p.
 27. Rivers Wilga M. Principles of interactive language teaching. 1997. edevaluator.org/rivers/10Principles_0.html (accessed May 30, 2023).
 28. Qambarova Diloram Y. Interactive methods of English teaching in higher education. *Oriental Journal of Education*. 2022. Vol. 6. Pp. 1–7.
 29. Faley M.V. Pedagogicheskoe obshhenie: ucheb. posobie [Pedagogical communication: course book]. Yuzhno-Sakhalinsk: Izd-vo SahGU, 2014. 116 p.

30. *Ricca-Mc Carty T., Duckworth M.* English for Telecoms and information Technology. Oxford: Oxford University Press, 2022. 95 p.
31. *Tiffany G. et al.* Peer-to-peer questions and responses. *Chem. Educ. Res. Pract.* 2023. Advance Article. DOI: 10.1039/D2RP00146B.
32. *Choi I., Land S.M., Turgeon A.J.* Scaffolding Peer-questioning Strategies to Facilitate Metacognition During Online Small Group Discussion. *Instructional Science*. 2005. No. 33 (5). Pp. 483–511. DOI: 10.1007/s11251-005-1277-4.

Информация об авторе

Елена Анатольевна Курченкова, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иноязычная коммуникация и лингводидактика», Волгоградский государственный университет, Волгоград, Российская Федерация. E-mail: kurlena@volsu.ru

Information about the author

Elena A. Kurchenkova, Cand. Philol. Sci., Associate Professor of Foreign Language Communication and Linguodidactics Department, Volgograd State University, Volgograd, Russian Federation. E-mail: kurlena@volsu.ru