



Научное издание

ВЕСТНИК

Луганского государственного
педагогического университета

Серия «Педагогические науки.
Образование»

№ 1 (124)
2025



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЕСТНИК



Луганского государственного педагогического университета

Серия «Педагогические науки. Образование»
№ 1(124) • 2025

Сборник научных трудов

Луганск
Издательство ЛГПУ
2025

УДК 08:378.4(477.61)ЛГПУ:37(062.552)

ББК 95.4я43+74я5

B38

**Учредитель и издатель
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»**

Основан в 2015 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-88707 от 18 ноября 2024 г.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор

Зинченко В. О. – доктор педагогических наук, профессор

Заместитель главного редактора

Турянская О. Ф. – доктор педагогических наук, профессор

Выпускающий редактор

Калинина Г. Г. – директор Издательства ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Редактор серии

Пантыкина Н. И. – кандидат педагогических наук

Состав редакционной коллегии серии:

ДавыдоваЛ. Н. – доктор педагогических наук, профессор

Дзундза А. И. – доктор педагогических наук, профессор

Дятлова Е. Н. – доктор педагогических наук, доцент

Зайцев В. В. – доктор педагогических наук, профессор

Ротерс Т. Т. – доктор педагогических наук, профессор

Сергеев Н. К. – доктор педагогических наук, профессор

Скафа Е. И. – доктор педагогических наук, профессор

Степаненко П. В. – доктор педагогических наук, профессор

Чеботарева И. В. – доктор педагогических наук, профессор

Вестник Луганского государственного педагогического университета : сб. науч.
B38 тр. Серия «Педагогические науки. Образование». № 1(124) / гл. ред. В. О. Зинченко ;
вып. ред. Г. Г. Калинина ; ред. сер. Н. И. Пантыкина ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск :
Издательство ЛГПУ, 2025. – 184 с.

Настоящий сборник содержит оригинальные труды ученых различных отраслей наук и групп специальностей, а также результаты исследований научных учреждений и учебных заведений, обладающие научной новизной, представляющие собой результаты проводимых или завершенных изучений теоретического или научно-практического характера.

Адресуется ученым-исследователям, докторантам, аспирантам, соискателям, педагогическим работникам, студентам и всем, интересующимся проблемами развития педагогического знания.

Издание включено в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук от 30 октября 2024 г.

Индексируется библиографической базой данных научного цитирования РИНЦ

Печатается по решению Ученого совета Луганского государственного педагогического университета (протокол № 11 от 27 февраля 2025 г.)

УДК 08:378.4(477.61)ЛГПУ:37(062.552)
ББК 95.4я43+74я5

© Коллектив авторов, 2025
© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2025

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ	
Вакуленко А. А. Сущность понятия практико-ориентированной подготовки будущих специалистов адаптивной физической культуры к профессиональной деятельности.....	5
Грицкова Н. В. Ценностные основы обучения иностранным языкам в контексте современности.....	12
Грязнова А. М. Технология SEL и её реализация посредством использования учебных квазипрофессиональных ситуаций в процессе подготовки будущих лингвистов-переводчиков к устному межъязыковому взаимодействию.....	18
Драгнев Ю. В. Педагогическая система профессионального развития рукоборцев в университете.....	25
Ерёмина Л. Е. Когнитивный императив в формировании готовности студентов к принятию стратегических решений.....	30
Жулева М. И. Возможности применения интерактивной доски в образовательном пространстве педагогического вуза.....	35
Зинченко В. О., Титова Е. А. Этапы формирования готовности к организационно-технологической деятельности у будущих педагогов профессионального обучения.....	40
Кокнова Т. А. Особенности студентоцентрированного обучения студентов-филологов.....	48
Лесев В. Н. Результаты исследования сформированности глобальных компетенций у иностранных студентов в Кабардино-Балкарском государственном университете.....	56
Петрова О. В., Сдобников В. В. Подходы к оценке профессиональных компетенций переводчика.....	61
Родионова М. Ю. Особенности языковой подготовки студентов-переводчиков.....	70
Сагян В. Р., Смыковская Т. К. К вопросу формирования инженерного мышления у штурманов судов посредством системы занятий по тригонометрии и сферической тригонометрии.....	76
Сумина И. К. Педагогическое обеспечение эмоционально-ценостного отношения студентов к профильной дисциплине (иностранный язык)	84
Харченко С. Я., Гончарова С. В. Сущностные характеристики политической культуры будущих специалистов-международников в контексте изучения иностранного языка.....	89
Чуфаров А. С. Педагогические пути и условия формирования боевой мотивации военнослужащих (на опыте специальной военной операции)	96

Шарамет Е. А. Анализ проблемы формирования корпоративной и деловой культуры будущих бакалавров специальности документоведения и архивоведения в процессе профессиональной подготовки.....	103
--	-----

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Войцеховская М. Ф. Трансформация методов изучения нового материала в условиях смешанного обучения.....	109
Гришак С. Н. Академические дебаты об экспансии генеративных моделей искусственного интеллекта в высшей школе: практический, этический и философский аспекты.....	116
Корепанова М. В., Орлова Е. В. Инновационная среда образовательного учреждения как условие профессионального развития молодого педагога.....	124
Хорошевская И. В., Калимуллина Г. И. Диагностика профессиональных дефицитов молодых педагогов как инструмент адаптации к педагогической деятельности.....	131
Чиж Р. Н. Дискурс профессиональной коммуникации в социально-гуманитарной сфере: методика обучения в неязыковом вузе.....	138

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

Дятлова Е. Н. Теоретико-методологические основания создания системы формирования патриотических ценностей у детей и ученической молодёжи с учётом регионального компонента воспитания.....	146
Илларионова Ю. А. Совершенствование системы духовно-нравственного воспитания студентов в вузах на освобождённых территориях.....	156
Куприн А. М., Сенченков Н. П. «Сначала – любовь к детям, затем – обучение»: к вопросу о принципах подбора педагогов в «тенишевских» учебных заведениях.....	164

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чеботарева И. В. Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования как духовное служение.....	169
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	177
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	180

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

УДК 378.147.88

Вакуленко Александра Александровна,
ассистент кафедры
адаптивной физической культуры
и реабилитации
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
alexsandra.vakulenko17@mail.ru

Сущность понятия практико-ориентированной подготовки будущих специалистов адаптивной физической культуры к профессиональной деятельности

Статья посвящена теоретическому анализу научной литературы, в которой раскрывается содержание и значение понятия практико-ориентированной подготовки будущих специалистов, а также выделяются компоненты, определяющие успешность данной подготовки. Автор подчёркивает необходимость использования компетентностного и практико-ориентированного подходов в рамках подготовки студентов, а также отображает роль инновационных технологий для будущей профессии. Цель статьи: изучение сущности понятия практико-ориентированной подготовки специалистов адаптивной физической культуры к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: практико-ориентированная подготовка, практико-ориентированный подход, инновационная технология, компетентностный подход, показатели.

Проблема практико-ориентированной подготовки будущих специалистов адаптивной физической культуры сегодня является актуальной. В указанном виде обучения педагогам важно знать и учитывать специфические особенности обучающихся с различными нарушениями в состоянии здоровья. При этом ключевую роль играет создание системы практических знаний, умений и навыков, которые будут востребованы в дальнейшей профессии. Важно, чтобы будущие специалисты могли не только постичь теоретические основы, но и приобрести практические навыки, необходимые для работы в сфере адаптивной физической культуры. Такой подход способствует не только повышению качества образования, но и формирует готовность студентов к профессиональной деятельности, обеспечивая необходимые условия для их успешной карьеры.

Поэтому в работе с лицами с инвалидностью, которые имеют психологопедагогические потребности, необходимо учебный процесс выстраивать на основе практико-ориентированной подготовки.

Светаносова Л. Г. подчёркивает, что в основу подготовки будущих специалистов входят следующие задачи, которые ориентированы на практику:

- подбор большого количества верных принятых решений для одной установленной задачи;
- умение владеть педагогическими приёмами и методами на практических занятиях;
- решение практико-ориентированных заданий в творческом формате для тренировки мыслительных действий у студентов;
- умение представлять смену педагогического сюжета или ролей [9, с. 11].

Бакулин С. В. определяет практико-ориентированную подготовку как совокупность знаний и навыков, необходимых будущим педагогам по физической культуре и адаптивной физической культуре для эффективного осуществления физкультурно-спортивных мероприятий в своей профессиональной деятельности. Эти составляющие позволяют педагогам грамотно и эффективно проводить занятия, ориентированные на здоровье и физическое развитие [1, с. 337].

Жабаков В. Е. и Жабакова Т. В. выделяют несколько показателей, которые служат маркерами успешности практико-ориентированной подготовки.

Во-первых, это способность будущего специалиста в области физической культуры осваивать содержание кейсовых задач.

Во-вторых, важен уровень развития навыков работы с информацией в процессе создания портфолио.

В-третьих, продукт трансдисциплинарного проекта должен отражать реалии имитационного моделирования [4, с. 77].

Согласно мнению В. Е. Жабакова, В. Г. Макаренко и Г. М. Шакамалова, практико-ориентированная подготовка рассматривается как систематизированный процесс поэтапного вовлечения студентов в освоение основных предметных знаний. Это происходит через изучение технологий их качественной и количественной оценки, систематизации и проверки достоверности. Основное внимание уделяется формированию индивидуальных стратегий и подходов к принятию решений в профессиональной деятельности, а также развитию навыков рефлексии и профессиональной самоактуализации [3, с. 10].

По определению Л. В. Львова и Л. Н. Дегтеренко, практико-ориентированная подготовка несёт в себе теоретические знания и практические навыки, которые направлены на саморазвитие и самосовершенствование студентов. Это взаимодействие формирует новое целостное качество – профессиональную компетентность.

Как следствие, методика этой подготовки способствует активному и осознанному участию студентов в учебном процессе, повышая их мотивацию и вовлеченность в изучение теоретического материала. В контексте компетентностного подхода такая подготовка обеспечивает определённый уровень личностного развития через формирование компетенций, состоящих из когнитивного, деятельностного и профессионально-личностного компонентов. В итоге это представляет собой способность и готовность индивида к выполнению профессиональной деятельности [8, с. 93].

Чекалева Н. В., Лоренц В. В. утверждают, что на основании заключённых договоров обучающиеся проходят разные виды практик (ознакомительную,

педагогическую, профессионально-ориентированную, преддипломную практики и др.) в учреждениях различного уровня, а также в центрах и домах развития. Также следует отметить, что обновление образовательной среды в вузе создаёт возможность для демонстрации приобретённых навыков в процессе создания научных и творческих проектов. Данный этап позволяет подготовить студента к будущей профессии в рамках инклюзивного образования [9, с. 46].

Волкова Ю. С., Морозова И. М. указывают на то, что первоначально целесообразно наряду с традиционными методами обучения организовывать занятия, которые будут способствовать формированию осознанной профессиональной мотивации, а также индивидуальной поисковой активности. Студент здесь не только закрепляет основные теоретические концепции, но и учится прогнозировать, планировать, обмениваться мнениями и отстаивать свои позиции в диалоге при выборе способов решения учебных задач, а также самостоятельно организовывать свою работу.

Второй этап должен сосредоточиться на овладении системой теоретических знаний и практических навыков, включая методы взаимодействия и общения при решении профессиональных задач. В рамках этого этапа, помимо традиционных методов, таких как лекции и семинары, для студентов данной специальности применяются и более креативные подходы. Например, деловые и ролевые игры, которые являются наиболее действенными среди активных методов обучения [2, с. 11–12].

Каско Ж. А. отмечает, что для эффективного усвоения универсальных учебных действий необходимо применять технологию управления командной работой в процессе практической подготовки будущих педагогов, которая даёт возможность студентам брать на себя ответственность за свои поступки. Это, в свою очередь, способствует улучшению уровня знаний, а также увеличивает возможность применения изученного на практике и сокращает сроки обучения. Такие изменения ведут к личностному и профессиональному росту, что, в конечном итоге, повышает уверенность как в себе, так и в окружающих [5, с. 95].

Мы согласны с мнением А. Е. Шмелёва, В. С. Комина и М. Е. Мохова о необходимости внедрения инновационных технологий для обеспечения качественной практико-ориентированной подготовки современных педагогов, включая специалистов в области адаптивной физической культуры.

В различных источниках инновационную технологию относят к педагогической технологии, которая содержит определённые методические приёмы и этапы их внедрения. Она обладает следующими характеристиками:

- нацеленность на достижение результатов;
- формирование знаний в процессе активной деятельности;
- индивидуальное развитие;
- консультирование и организация образовательного процесса;
- развитие творческих и интеллектуальных способностей [10, с. 265].

Предполагается, что каждый педагог в процессе обучения выбирает наиболее эффективные методы, технологии, приёмы и подходы, которые способствуют достижению высокого уровня знаний, а также развитию аналитических и творческих навыков, самостоятельной познавательной

деятельности студентов, с учётом особенностей профессии или специальности, которую они осваивают [7, с. 35].

Материалы и методы исследования: теоретический анализ научной литературы, синтез и обобщение.

В ходе проведённого нами анализа научной литературы было установлено, что лишь 15–20% будущих специалистов адаптивной физической культуры имеют необходимые знания, умения и навыки практико-ориентированной подготовки. У будущих специалистов мотивационный и деятельностный компоненты находятся на низком уровне сформированности. Это говорит о том, что у многих студентов отсутствует интерес к учебной деятельности, они не осознают значимость профессиональной деятельности для их личностного и профессионального роста.

В ходе синтеза и обобщения научной литературы нами было отмечено, что сущность понятия практико-ориентированной подготовки заключается в использовании определённых знаний в сфере адаптивной физической культуры, которые применяются студентами на практических занятиях и в период прохождения учебных и производственных практик. Подчёркивается, что в основу содержания практико-ориентированной подготовки входят практические методы и технологии. В ходе практических занятий следует применять такие методы, как кейс-технологии, проектная деятельность, мозговой штурм, а также задания, выполняемые в парах или командами (группами). Важно также изменять педагогические подходы и роли, включая активные методы обучения, например, игровые технологии. Традиционные подходы к обучению можно заменять или сочетать с инновационными методами. Стоит выделить, что сущность понятия отображается также в создании психологической системы работы у обучаемого, при этом закономерности этого процесса являются основой психологических теорий о профессиональном обучении. Каждый специалист должен понимать структуру поведенческого акта, чтобы эффективно организовать учебное взаимодействие с людьми с ограниченными возможностями здоровья или инвалидностью, основываясь на практико-ориентированном подходе.

При анализе работ различных авторов было установлено, что практико-ориентированный и компетентностный подходы должны внедряться с самого начала обучения и сохраняться на протяжении всей профессиональной деятельности.

Применение компетентностного подхода позволяет разрушить профессиональные барьеры и выработать самостоятельное мышление, инициативность, гражданскую позицию, умение фильтровать поступающую информацию из различных источников, формировать здоровую состязательность и терпимость, а также самосовершенствовать морально-нравственные, психофизические и психосоматические свойства, которые включают в себя исключение зла, эгоизма, осознание общемировых проблем, умение принимать правильные решения, развитие абстрактного и творческого воображения у будущего специалиста.

Использование практико-ориентированного подхода способствует развитию у студентов способности к самостоятельному поиску информации и формированию мотивации к различным видам деятельности. Такой подход не только формирует компетенции, важные для специалистов в области

адаптивной физической культуры, но и помогает студентам адаптироваться к современным условиям, принимая во внимание потребности людей с ограниченными возможностями здоровья в процессе их реабилитации.

Нами были выявлены и обобщены следующие основные компоненты и критерии, определяющие успешность практико-ориентированной подготовки будущих специалистов адаптивной физической культуры:

– когнитивный компонент включает профессиональные представления и образ идеальной профессии. Оценка когнитивного компонента основывается на знаниях в соответствующей области и познавательном стиле обучающихся;

– мотивационный компонент отражает готовность учащихся использовать преимущества образовательной среды для достижения учебных, воспитательных и развивающих целей;

– личностный компонент акцентирует внимание на студенте и его индивидуальных характеристиках – мотивах, целях, психологическом составе, т. е. рассматривает учащегося как личность;

– деятельностный компонент подразумевает умение организовать целостный учебный процесс. Суть этого вида профессиональной деятельности заключается в способности преподавателя увязывать содержание предмета с психологическими аспектами обучения, а именно с теми развивающими возможностями, которые предоставляет учебная дисциплина для профессионального и личностного роста студентов.

Следует отметить, что практико-ориентированная подготовка будущих специалистов адаптивной физической культуры представляет собой интегративную характеристику личности, включающую такие аспекты, как ценности, мотивация, знания, навыки, опыт и систему профессионально значимых качеств.

Проанализировав научно-методическую литературу, можно сделать вывод:

1. Сущность понятия практико-ориентированной подготовки будущих специалистов адаптивной физической культуры заключается в формировании теоретических знаний и практических навыков в сфере адаптивной физической культуры, а также личных и профессионально значимых качеств, соответствующих характеру будущей профессии.

2. В содержание понятия практико-ориентированной подготовки входят следующие аспекты: использование студентами практико-ориентированных заданий, методов, технологий обучения на практических занятиях и в процессе прохождения практик.

3. Выявлен низкий уровень сформированности профессиональных знаний, умений и навыков практико-ориентированной подготовки в сфере адаптивной физической культуры, который указывает на необходимость пересмотра учебных планов и программ в высших образовательных учреждениях. Важно интегрировать больше дисциплин, ориентированных на практику, чтобы улучшить качество образования и повысить компетентность будущих специалистов.

4. Дальнейшие исследования будут посвящены описанию нашего опыта внедрения практико-ориентированных технологий в процесс подготовки будущих специалистов адаптивной физической культуры к профессиональной деятельности. Это позволит повысить уровень подготовки студентов,

сформировать универсальные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции и улучшить эффективность взаимодействия с лицами с ОВЗ.

Список литературы

1. **Бакулин, С. В.** Модель практико-ориентированной подготовки будущих педагогов по физической культуре к организации спортивно-оздоровительного направления в внеурочной деятельности / С. В. Бакулин // Современные научноемкие технологии. – 2020. – № 12(2). – С. 335–340.
2. **Волкова, Ю. С.** Создание практико-ориентированной образовательной среды как условие реализации практической подготовки обучающихся / Ю. С. Волкова, И. М. Морозова // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». – 2022. – № 10. – С. 10–14.
3. **Жабаков, В. Е.** Педагогическое управление практико-ориентированной подготовкой студентов в условиях трансдисциплинарности : монография / В. Е. Жабаков, В. Г. Макаренко, Г. М. Шакамалов. – Челябинск : Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2021. – 247 с.
4. **Жабаков, В. Е.** Трансдисциплинарные методы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры / В. Е. Жабаков. Т. В. Жабакова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 3. – С. 65–77.
5. **Каско, Ж. А.** Возможности технология управления командой в практико-ориентированной подготовке будущего педагога / Ж. А. Каско // Проблемы образования в условиях инновационного развития. – 2020. – № 1. – С. 94–97.
6. **Корчак, Т. А.** Практико-ориентированный подход в преподавании общеобразовательных дисциплин в профессиональных образовательных организациях (Основные положения Концепции 2021 года) : метод. рек. / Т. А. Корчак. – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2021. – 41 с.
7. **Львов, Л. В.** Практико-ориентированная подготовка: возможности, риски, решения / Л. В. Львов, Л. Н. Дегтеренко // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – Т. 12, № 4. – С. 92–99.
8. **Практико-ориентированное обучение в системе высшего образования** : монография / К. А. Климов, Л. Л. Мешкова, В. В. Мешков, А. В. Топильский. – Тамбов : Изд-во Першина Р. В., 2016. – 144 с.
9. **Чекалева, Н. В.** Формирование профессионально-значимых ценностей в процессе практико-ориентированной подготовки студентов педагогического вуза / Н. В. Чекалева, В. В. Лоренц // Известия российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2023. – № 210. – С. 43–50.
10. **Шмелёв, А. Е.** Инновационные подходы и технологии для подготовки специалистов по физической культуре / А. Е. Шмелёв, В. С. Комин, М. Е. Мохова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75(1). – С. 264–267.

The essence of the concept of practice-oriented training of future adaptive physical education specialists for professional activity

The article is devoted to the theoretical analysis of scientific literature, which reveals the content and meaning of the concept of practice-oriented training of future specialists, as well as highlights the components that determine the success of this training. The author emphasizes the need to use competence-based and practice-oriented approaches in the framework of student training, and also reflects the role of innovative technologies for the future profession. The purpose of the article is to study the essence of the concept of practice-oriented training of adaptive physical education specialists for professional activity.

Key words: *practice-oriented training, practice-oriented approach, innovative technology, competence approach, indicators.*

УДК 372.881.111.1+372.881.111.22

Грицкова Наталия Викторовна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры романо-германской филологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
interpreter912@mail.ru

Ценностные основы обучения иностранным языкам в контексте современности

В статье исследуются потенциальные возможности аксиологического подхода в процессе преподавания иностранных языков. Раскрывается трансформация ценностей в языковом образовании на современном этапе. Автор отмечает необходимость использовать ресурсы аксиологического подхода при овладении зарубежной филологией, что будет способствовать сохранению национальных ценностей, культуры, идентичности.

Ключевые слова: аксиологический подход, иностранные языки, процесс обучения, языковое образование.

В настоящее время вопросы о ценностях становятся доминирующими в психолого-педагогическом знании. Как учёные, так и практикующие педагоги не выпускают из своего поля зрения ценностные аспекты. В рамках этой рукописи мы акцентируем внимание на ценностных основах в процессе овладения зарубежной филологией студентами в образовательном пространстве высших учебных заведений. Трансформационные процессы, происходящие в российской системе образования, не должны привести к утрате отличительных особенностей отечественной эducation. Для решения этой задачи предлагается использовать потенциал аксиологического подхода. Стратегически он может сохранить традиционные российские ценности и мировоззрение у молодёжи. Аксиологические принципы, внедрённые в процесс обучения иностранным языкам, будут способствовать приоритету общечеловеческих ценностей в образовании. Эффективный учебно-воспитательный процесс невозможен без понимания ключевой роли личной системы ценностей в формировании личности.

Невозможно не отметить тот факт, что в современном иноязычном образовании наблюдается противоречие, которое заключается в следующем: на первый взгляд, при обучении иностранным языкам необходимо выстраивать воспитательную коммуникацию, которая базируется на ценностях; в противовес – не в полной мере разработан необходимый потенциал для их внедрения. Выделенное противоречие приводит или к прекращению воспитательных аспектов на занятиях по иностранным языкам, или к тому, что основной акцент делается на формирование профессиональных языковых компетенций специалиста.

В процессе преподавания иностранных языков в высшем образовании происходит неявное воздействие на студентов со стороны инокультурных ценностных систем, отличающихся от доминирующих в российском обществе. Целью педагогического коллектива является не культивирование эмиграционных настроений, а обеспечение социокультурной адаптации

обучающихся, предполагающей приобретение студентами межкультурной компетенции без ущерба для идентичности и сохранения традиционных ценностей отечественной культуры.

Заявленная тема связана с нехваткой научных исследований, посвящённых данной проблематике с лингводидактической точки зрения, а также с односторонним анализом этого вопроса, который, главным образом, сосредоточен на социальных и психологических аспектах.

Итак, целью этой статьи является определение ценностных основ обучения иностранным языкам в контексте современности.

Аксиологические направления высшего иноязычного образования отражены в государственной нормативно-правовой документальной базе. Указ Президента РФ «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» выдвигает на первый план взаимовыгодное международное сотрудничество и при этом защищает традиционные российские духовно-нравственные ценности. Указ Президента РФ от 09.11.2022 г. «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» подтверждает актуальность заявленной проблематики. Концепция гуманитарной политики России за рубежом подчёркивает важность международного культурно-гуманитарного сотрудничества как инструмента достижения внешнеполитических и внешнеэкономических целей, способствующего конструктивному диалогу и разрешению международных конфликтов.

Обращаясь к научно-теоретическому полю исследуемой проблемы, мы опираемся на научные изыскания учёных всероссийского и регионального уровней.

Среди представителей отечественной науки нам близка позиция профессора А. К. Крупченко, которая рассматривает иностранный язык как дисциплину, цель которой в настоящее время – выполнить гуманитарную миссию в воспитательном процессе современной молодёжи. По мнению А. К. Крупченко, ценностно-целевые основы воспитания закладываются, в том числе, и на практических занятиях по иностранным языкам в высшей школе [6].

Красной нитью исследований доктора педагогических наук Е. Г. Таревой является ценность современного иноязычного образования с потенциальными возможностями синergии двух научных подходов – аксиологического и межкультурного [1; 2]. Исследователь также акцентирует своё научное внимание на трансформацию аксиосферы современной лингводидактики [7].

Рубцова А. В. отмечает, что «развивается трагедия современной педагогики, заключающаяся в отсутствии аксиологической идеологии как основы образовательной парадигмы, в том числе и иноязычной» [3, с. 179].

Представитель регионального научного поля Луганской Народной Республики Л. Н. Якименко апеллирует к ценностному потенциалу педагогической профессии и утверждает, что будущий учитель должен «понимать ценность своей деятельности в аксиологическом измерении» [5, с. 21].

Существующая современная методика обучения иностранным языкам зачастую упускает из виду воспитание обучающихся в соответствии с

традиционными российскими ценностями. Формирование личности, обладающей культурным и языковым фундаментом, на которое и направлено иноязычное образование, происходит под влиянием преимущественно западных информационных продуктов, несущих в себе чуждые нам культурные ценности. Воспитательный потенциал изучения иностранных языков не связывается с целями общественного развития; он или игнорируется, или используется для формирования западной системы ценностей, часто с акцентом на космополитизм.

Потенциал аксиологического подхода к обучению иностранным языкам огромен. Он предполагает формирование у обучающихся следующих ключевых компетенций:

– ценностно-смысловая компетенция, которая заключается в способности к ориентации в окружающей действительности, осознанному целеполаганию и определению смысловых ориентиров в собственной будущей профессиональной деятельности;

– культурная компетенция, которая заключается в освоении научной картины мира, понимании духовно-нравственных основ жизни различных культур.

Акцентируя внимание на ценностные основы обучения иностранным языкам в современной России, нам необходимо отметить, что они представляют собой сложный и многогранный комплекс, отражающий противоречивые тенденции глобализации и сохранения национальной идентичности. В этой связи мы выделяем несколько ключевых возможностей реализации аксиологического подхода в обучении иностранным языкам.

1. Патриотизм и национальная идентичность.

Сохранение и развитие русского языка и культуры. Изучение иностранных языков не должно приводить к вытеснению русского языка и культуры. Важно подчёркивать уникальность и богатство родной культуры, противодействуя влиянию чуждых идеологий.

Формирование гражданской позиции. Изучение иностранных языков должно способствовать развитию патриотизма и гражданской ответственности, пониманию роли России в современном мире. Знакомство с другими культурами должно укреплять, а не подрывать национальное самосознание.

Межкультурный диалог на основе уважения. Необходимо прививать уважение к своей культуре и культуре других народов, способствовать конструктивному межкультурному диалогу, основанному на принципах взаимного уважения и равенства.

2. Конкурентоспособность и успешная социализация.

Развитие коммуникативных навыков. Владение иностранными языками является важным фактором конкурентоспособности на рынке труда, способствует успешной социализации и интеграции в глобальное сообщество.

Получение доступа к информации и образованию. Знание иностранных языков открывает доступ к огромному объёму информации, широким образовательным ресурсам и международному сотрудничеству.

Развитие когнитивных способностей. Изучение иностранных языков способствует развитию памяти, внимания, логического мышления и других когнитивных функций.

3. Личностное развитие и самореализация.

Расширение кругозора и повышение уважения. Изучение иностранных языков способствует расширению кругозора, формированию уважения к культурному разнообразию.

Развитие творческих способностей. Изучение иностранных языков может стимулировать творческую активность, способствовать самовыражению и самореализации.

Личностный рост и повышение самооценки. Успехи в изучении иностранных языков повышают самооценку и уверенность в себе.

4. Интеграция в глобальное сообщество.

Международное сотрудничество. Изучение иностранных языков способствует развитию международного сотрудничества в различных сферах деятельности.

Участие в глобальных процессах. Владение иностранными языками позволяет участвовать в глобальных процессах, вносить свой вклад в развитие международных отношений.

Понимание глобальных проблем. Изучение иностранных языков способствует пониманию глобальных проблем и поиску путей их решения.

Вместе с тем, небезынтересным будет обозначить проблемы и противоречия ценностных основ:

– баланс между национальной идентичностью и глобализацией. Необходимо найти баланс между сохранением национальной идентичности и интеграцией в глобальное сообщество;

– идеологическое влияние западной культуры. Необходимо фильтровать поток информации, исходящий из западных источников, и противодействовать навязыванию чуждых ценностей;

– качество обучения и доступность ресурсов. Необходимо обеспечить высокое качество обучения иностранным языкам и доступность качественных образовательных ресурсов для всех слоёв населения.

Процесс аксиологического обучения иностранным языкам чрезвычайно многомерен, но и включает также ограничения:

– субъективность ценностей. Ценности могут быть относительными и зависеть от индивидуальных, культурных и социальных факторов;

– сложность измерения результатов. Измерение результатов аксиологического обучения может быть сложным, так как оно затрагивает глубинные аспекты личности;

– необходимость высокой квалификации преподавателя. Преподаватель должен обладать глубокими знаниями как в области иностранных языков, так и в области аксиологии и межкультурной коммуникации.

Несмотря на эти ограничения, аксиологический подход открывает широкие возможности для создания эффективной и гуманистической системы обучения иностранным языкам, способствующей развитию личности, формированию межкультурной компетентности и приобщению к ценностям мирового сообщества.

В целом, ценностные основы обучения иностранным языкам в современной России должны быть направлены на гармоничное сочетание развития личности, укрепления национальной идентичности и успешной интеграции в глобальное сообщество. Это требует реализации

аксиологического подхода, включающего разработку новых методик обучения иностранным языкам, подбор соответствующих учебных материалов и создание благоприятной образовательной среды.

Список литературы

1. **Аксиология иноязычного педагогического образования** : монография : по итогам Междунар. науч.-практ. форума, посвящ. 65-летию каф. методики преподавания иностр. яз. (Москва 6–7 дек. 2019 г.) / М. А. Ариян [и др.] ; под ред.: А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. – Москва : МПГУ : Г. Ю. Крюков, 2020. – 376 с.
2. **Межкультурное иноязычное образование**: лингводидактические стратегии и тактики / под ред. Е. Г. Таревой. – Москва : Логос, 2014. – 232 с.
3. **Рубцова, А. В.** Аксиологический подход как методологическая основа продуктивного обучения иностранному языку на переходном этапе российского образования / А. В. Рубцова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 83. – С. 179–184.
4. **Титова, С. В.** Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам / С. В. Титова. – Текст : электронный // Вестник Московского университета. Серия 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2023. – Т. 26, № 4. – С. 85–102. – URL: <http://linguistics-communication-msu.ru/en/articles/article/14766/> (дата обращения: 25.02.2025). – DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-4-6.
5. **Якименко, Л. Н.** Формирование у абитуриентов – будущих студентов педагогических направлений подготовки педагогических и профессиональных ценностей в процессе проведения профессиональных проб / Л. Н. Якименко // Научно-методический журнал «Образование Луганщины: теория и практика». – 2024. – № 1(38). – С. 20–24.
6. **Krupchenko, A.** Axiology of foreign language education / A. Krupchenko, T. Zharkova, K. Inozemtseva. – Text : electronic // The European proceedings of social & behavioural sciences. – 2020. – Vol. 86. – P. 467–474. – URL: <https://sciup.org/148327355> (date of access: 25.02.2025). – DOI: 10.15405/epsbs.2020.08.55.
7. **Tareva, E. G.** Dialogue of culture vs non-dialogue of cultures in Woke World: Case of foreign language teaching / E. G. Tareva, B. V. Tarev. – Text : electronic // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2024. – № 17(11). – P. 2256–2267. – URL: https://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/154193/19_Tareva-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y (date of access: 25.02.2025). – EDN: TNOYVL.

Gritskova N. V.

Value bases of foreign language teaching in the context of modernity

The article is devoted to the potentialities of the axiological approach in the process of foreign language teaching. The transformation of values in the language education at the present time is revealed. The author notes the necessity to use the resources of the axiological approach when mastering foreign philology, which will contribute to the preservation of national values, culture and identity.

Key words: *axiological approach, foreign languages, teaching process, language education.*

УДК 378.096

Грязнова Анжелика Михайловна,
преподаватель кафедры
теории и практики перевода
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,
AngelikaGryaznova1991@yandex.ru

Технология SEL и её реализация посредством использования учебных квазипрофессиональных ситуаций в процессе подготовки будущих лингвистов-переводчиков к устному межъязыковому взаимодействию

Автором подробно рассматривается подготовка будущих лингвистов-переводчиков к устному межъязыковому взаимодействию. Выделено несколько метапрофессиональных ролей, которые должны быть освоены будущими переводчиками: от роли организатора до роли психолога. Акцентируется внимание на значении квазипрофессиональных ситуаций в образовательном процессе, которые моделируют реальные профессиональные ситуации и помогают студентам развивать необходимые навыки. Использование интерактивных технологий, включая технику социально-эмоционального обучения (SEL), позволяет обучающимся улучшить свои коммуникативные навыки и подготовиться к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: межъязыковое взаимодействие, профессиональная готовность, принцип межпредметности, интеграция, учебные квазипрофессиональные ситуации, технология социально-эмоционального обучения.

Готовность к устному межъязыковому взаимодействию является ключевым аспектом изучения иностранных языков для будущего лингвиста-переводчика, представляя собой не только освоение лексико-грамматического «каркаса», но и способность использовать язык в различных штатных и внештатных ситуациях. На сегодняшний день, когда международные контакты становятся все более необходимыми, вопрос готовности к устному межъязыковому взаимодействию приобретает особую актуальность.

Опираясь на наши предыдущие исследования, уточним, что под устным межъязыковым взаимодействием лингвиста-переводчика мы понимаем «вид устного взаимодействия, позволяющий решать задачи профессиональной переводческой деятельности посредством устной вербальной коммуникации и представляющий собой обмен информацией между участниками взаимодействия в процессе различных социокультурных отношений, сопровождающихся взаимным влиянием языковых норм и культур на его участников» [2, с. 261–264].

Это подтверждает, что лингвист-переводчик должен не только овладеть методами и приемами устной переводческой деятельности, сколько языковой и речевой компетенциями в потенциальных областях перевода (научно-технической, производственной, экономической, медицинской, военной, маркетинговой, бытовой, юридической, общественно-политической и т. д.),

спецификой их применения в зависимости от различных социально значимых ситуаций и потребностей коммуникантов. Помимо этого, будущий лингвист-переводчик должен обладать спектром развитых профессионально важных качеств, таких как: коммуникативные и организаторские способности, объективность, наблюдательность, внимание, память, логическое мышление, четкая дикция [1, с. 12]; рядом эмоционально-волевых качеств: эмоциональная лабильность, отзывчивость, самообладание, самосознание, инициативность, решительность, ответственность, самостоятельность, стрессоустойчивость, асертивность [1, с. 11].

Исходя из этого, деятельность современного лингвиста-переводчика в процессе устного межъязыкового взаимодействия не ограничивается ролями реципиента, посредника и производителя. Его деятельность осложняется и другими функциями. Анализируя сферу устного межъязыкового взаимодействия, мы обнаружили, что специалисты данной группы фактически осуществляют следующие метапрофессиональные роли:

- роль *производителя* – создание текста на языке перевода;
- роль *интерпретатора* – интерпретация поведения участников устного межъязыкового взаимодействия;
- роль *межкультурного фасилитатора* – обеспечение успешной коммуникации (взаимопонимания) представителей различных культур;
- роль *практического психолога* – контроль и коррекция своего речевого поведения, учитывая межличностные отношения, эмоциональное состояние и психологические реакции иных коммуникантов;
- роль *менеджера* – создание условий для своей работы в зависимости от обстоятельств и вида перевода;
- роль *аналитика* – сбор информации по тематике перевода и предварительные терминологические исследования;
- роль *редактора* – необходимая и достаточная адаптация текста для оптимального восприятия его реципиентом.

Поэтому готовность к реализации указанных выше метапрофессиональных ролей достигается за счет применения в образовательном процессе учебных квазипрофессиональных ситуаций, которые формируют навык решать нестандартные коммуникативные задачи; готовность к различным поворотам событий при устном межъязыковом взаимодействии; способность принимать субъективные речевые решения и т. д. Под учебными квазипрофессиональными ситуациями мы понимаем «ситуации, представляющие преобразование содержания и форм учебной деятельности в предельно обобщенное содержание и формы, применимые в профессиональной деятельности» [3, с. 349]. Иными словами, квазипрофессиональная деятельность рассматривается нами как контекстное обучение, в рамках которого создаются реалистичные модели профессиональных ситуаций, имитирующих работу будущего лингвиста-переводчика в типичных речевых взаимодействиях с различными коммуникантами.

Цель статьи заключается в описании ключевых аспектов моделирования учебных квазипрофессиональных ситуаций с помощью применения технологии SEL (СЭО), которая, в свою очередь, позволяет обучающимся улучшить свои коммуникативные навыки и подготовиться к будущей профессиональной деятельности лингвиста-переводчика.

Новизна исследования заключается в теоретическом обосновании применения образовательной технологии SEL (СЭО) посредством использования учебных квазипрофессиональных ситуаций, необходимых для успешной реализации устного межъязыкового взаимодействия в профессиональной переводческой деятельности.

В отношении нашего исследования, содержание учебных квазипрофессиональных ситуаций должно быть ориентировано на интеграцию изучаемых тем и даже дисциплин в единую систему, поскольку оно отражает, как правило, не одну тему диалога между коммуникантами, а несколько, что порождает интегральность содержания отдельных дисциплин, а также преследует определенную практическую цель, обусловленную социальным заказом общества на конкретном этапе работы лингвиста-переводчика.

В соответствии с этим, разработка и организация преподавателем учебных квазипрофессиональных ситуаций должна опираться на принцип междисциплинарности, который предполагает интеграцию знаний из разных предметных областей, создавая в сознании студентов целостную картину мира, повышая их мотивацию к учебной деятельности и расширяя сферу применения иностранного языка в практических целях. Учитывая вышеизложенное, мы приходим к необходимости формирования транспрофессиональной вторичной языковой личности – личности, которая обладает глубоким знанием не только своей специальности, но и смежных с ней, широким кругозором, глобальным мышлением, готовностью и умением работать в команде.

Асмоловская М. В. [1, с. 13], Вайсберг Р. П. [7], Гринберг М. Т. [7], Денисова Л. Г. [4, с. 62–66], Зинс Дж. Э. [7], О’Брайен М. У. [7], Резник Х. [7], Фредерикс Л. [7], Элиас М. Дж. [6] и другие отечественные и зарубежные исследователи указывают, что в процессе формирования устного межъязыкового взаимодействия в качестве учебных квазипрофессиональных ситуаций целесообразно применение интерактивных технологий, поскольку с их помощью студенты приобретают коммуникативные навыки и становятся более подготовленными для будущей профессиональной деятельности в нестандартных условиях ее реализации. На сегодняшний день в арсенале педагога высшей школы имеется множество интерактивных технологий (дискуссионных (диалог, групповая дискуссия); игровых (дидактические игры, деловые игры, ролевые игры, организационно-деятельностные методы, брейн-ринги, квизы и т. д.). Указанные выше интерактивные технологии продолжают успешно применяться педагогами, однако, на наш взгляд, они недостаточно пригодны при подготовке к устному межъязыковому взаимодействию, направленному не на банальный обмен сообщениями, а на решение профессиональных переводческих задач, которые спонтанно возникают в ходе его работы и требуют незамедлительной реакции. Именно поэтому для успешного осуществления профессиональной переводческой деятельности специалист должен быть готов к разным темам, которые могут подниматься в ходе разговора; учитывать предметно-смыслоное и культурное содержание беседы и, тем самым, избегать неловких ситуаций.

Ввиду стремительно развивающихся междисциплинарных наук и требований, предъявляемых современному лингвисту-переводчику, возьмем на себя смелость констатировать целесообразность применения такой современной нестандартной интерактивной технологии обучения,

как технология социально-эмоционального обучения (*Social-Emotional Learning*), вкратце описав их сущность и содержание. Нам импонирует данная технология по ряду причин.

1. Педагогическая технология социально-эмоционального обучения (SEL) отличается интегрированным подходом к формированию готовности к устному межъязыковому взаимодействию, способствует ознакомлению с образцовыми проявлениями зарубежной культуры, а также формирует гибкое и эмоциональное положительное отношение к ним. Она предлагает широкий спектр тематического материала.

2. Педагогическая технология социально-эмоционального обучения (SEL) обуславливает развитие социально-эмоционального интеллекта, улучшение отношений между коммуникантами и повышение общей эффективности процесса формирования готовности к устному межъязыковому взаимодействию.

Технология SEL, раскрывающаяся через хорошо спроектированные преподавателем учебные квазипрофессиональные ситуации, направлена на реализацию следующих образовательных функций:

- становление и развитие метапрофессиональных навыков путём «проигрывания», «проживания» различных социальных ролей в диалогах;
- стимуляция коммуникативной активности + развитие лингвистической и речевой компетенции;
- развитие социокультурного понимания, эмпатийности, кооперации, принятию ценности разнообразия точек зрения иных участников устного межъязыкового взаимодействия;
- развитие социально-эмоциональной грамотности, необходимой для построения позитивных отношений и принятия обоснованных, объективных решений в процессе диалога;
- поддержка мотивации и усиление интереса (обучающиеся становятся более активными участниками образовательного процесса, что способствует более эффективному усвоению материала).

Иными словами, технология направлена на создание для студента реалистичной, знакомой и близкой ему ситуации, способствующей свободному общению в рамках учебных занятий по развитию устной и письменной речи, моделируя тем самым естественное взаимодействие в будущей профессиональной деятельности. Приведем примеры некоторых разработанных нами учебных квазипрофессиональных ситуаций, представленных в таблице на русском языке для упрощенного восприятия читателем (Табл. 1):

Таблица 1
Примеры учебных квазипрофессиональных ситуаций
(составлено автором)

Тема занятия	Учебная квазипрофессиональная ситуация
1	2
Моя Родина	Иностранный студент, который приехал в Луганск изучать историю России, выглядит настоящим англичанином. Но однажды вы обратили внимание на произношение им ряда слов. У вас появляется сомнение: возможно, он – американец. В субботу в студенческом кафе вы пытаетесь узнать о его стране, городе, где проживает его семья.

Иностранные делегации	Представьте себе, что в ваш город приехала зарубежная делегация. Проведите экскурсию по знаменательным местам. Туристы оказались любознательные, постоянно задают вопросы.
Иностранные делегации	Представьте себе, что вы – журналист и готовите статью о пребывании британских студентов во время летних каникул в Луганске. Возьмите интервью у одного из них.
Научные конференции	Вы только что вернулись с региональной конференции Уральского федерального округа. Вы участвуете в конференции не первый раз. Но эта потрясла вас. Расскажите о городе, об интересной научной программе, об участниках конференции и, конечно, о ярком докладе профессора Н. из Москвы. Вас слушают с большим вниманием. Иногда осторожно прерывают вопросами.
Традиции и обычаи	Родители устроили вам незабываемый летний отпуск в Британии. Конечно, во время двухнедельного пребывания вам необходимо было улучшить английский. И вы этого достигли благодаря тому, что жили в английской семье. Приехав на родину, расскажите, в каком доме вы жили, о каждом члене семьи, которая вас принимала. Чем они занимаются? Какие у них обычай? Похожи ли они на наши?
Моя профессия	Вы подаете резюме в зарубежную фирму, объявившую о вакансии. Назначена дата собеседования. Представьте вариант собеседования работодателя с вами.
Моя профессия	Представьте, что после окончания университета вам предлагают интересную и высокооплачиваемую работу по специальности во Флориде. Пребывание на работе за рубежом может быть продлено. Предложение заманчиво, но оно поступает за три месяца до вашей свадьбы. Ваш будущий муж не может поехать с вами. Какой найти выход из создавшейся ситуации?

Практическая ценность исследуемой технологии выявлена нами на основе анализа образовательных стандартов, психологических и педагогических исследований, ряда работ по теории и практике перевода, а также на эмпирической базе преподавания на кафедре иностранных языков. Укажем, что технология SEL демонстрирует высокие результаты в условиях благоприятного учебного микроклимата, где важным элементом являются доверительные и позитивные взаимоотношения между преподавателем и студентами. Такие отношения играют решающую роль в повышении качества образования, а также в развитии социальных, эмоциональных навыков и поведенческой компетентности обучающихся. В связи с этим, считаем, что важно уделять внимание развитию эмоциональной грамотности и в общем, и в учебных квазипрофессиональных ситуациях. В современных реалиях педагогу необходимо иметь в своем распоряжении данную технологию, поскольку она позволит сохранить непрерывность и логическую последовательность в обучении.

В заключение укажем, что подготовка лингвиста-переводчика к устному межъязыковому взаимодействию требует комплексного подхода, ориентированного на развитие не только языковых, но и метапрофессиональных компетенций. В условиях глобализирующегося пространства успешный специалист должен уметь адаптироваться к разнообразным ситуациям,

эффективно коммуницировать и взаимодействовать между культурами. Ключевым вектором системы образования становится выработка интегративного подхода, который объединяет знания различных предметных областей. Формирование транспрофессиональной языковой личности откроет новые горизонты для будущих лингвистов-переводчиков, обеспечивая им успешное функционирование в многообразном и динамичном мире устного межъязыкового взаимодействия.

Использование технологии SEL в контексте учебных квазипрофессиональных ситуаций в образовательном процессе создает платформу для формирования необходимых коммуникативных навыков, решения повседневных типичных и атипичных профессиональных задач; умения вести себя с представителями разных культур, профессий и т. д. Перспективы дальнейших исследований видим в дальнейшей разработке и апробации исследуемой образовательной технологии с целью формирования готовности будущих лингвистов-переводчиков к устному межъязыковому взаимодействию; профессионально важных качеств и навыков, способствующих эффективной иноязычной коммуникации в целом.

Список литературы

1. Асмоловская, М. В. Интерактивные технологии развития мотивации к изучению иностранного языка у студентов непрофильных профильных направлений подготовки : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Асмоловская Мария Владимировна ; Казанский (Приволжский) федер. ун-т. – Казань, 2020. – 23 с.
2. Грязнова, А. М. Методология формирования готовности будущего лингвиста-переводчика к устному межъязыковому взаимодействию / А. М. Грязнова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2024. – № 2(103). – С. 261–264.
3. Грязнова, А. М. Развитие лексического потенциала в процессе подготовки лингвиста-переводчика к устному межъязыковому взаимодействию / А. М. Грязнова // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения : сб. материалов VI Междунар. науч.-практ. конф., 27 февр. 2023 г., г. Дербент, Республика Дагестан / под общ. ред. Э. А. Пирмагомедовой. – Москва ; Махачкала, 2023. – С 349.
4. Денисова, Л. Г. Критерии формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста / Л. Г. Денисова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2018. – № 43(229). – С. 62–66. – URL: <https://moluch.ru/archive/229/53406/> (дата обращения: 24.12.2024).
5. Наймушина, Л. М. Социально-эмоциональное обучение как новое направление развития педагогической науки и практики. Педагогика вчера, сегодня, завтра. – 2019. – Т. 2, № 3. – С. 41–48.
6. Elias, M. J. Strategies to infuse social and emotional learning into academic / Elias M. J. // Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? / J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. Walberg (Eds). – New York, 2018. – P. 113–134.

7. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning / Greenberg M., Weissberg R., Brien O. [et al.] // American Psychologist. – 2020. – № 68. – P. 466–474.

Gryaznova A. M.

SEL Technology and its Implementation Through the Use of Educational Quasi-Professional Situations in the Process of Teaching Future Interpreters for Oral Interlanguage Interaction

The author examines in detail the teaching of future linguists-interpreters for oral interlanguage interaction. There are several meta-professional roles that should be mastered by future interpreters: from the role of an organizer to the role of a psychologist. A special attention is focused on the importance of quasi-professional situations in the educational process, which simulate real professional situations and help students develop the necessary skills. The use of interactive technologies, including the technique of social and emotional learning (SEL), allows students to improve their communication skills and become ready for future professional activities.

Key words: *interlanguage interaction, professional readiness, the intersubjective principle, integration, educational quasi-professional situations, technology of socio-emotional learning.*

УДК 796.819(076)

Драгнев Юрий Владимирович,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики
физического воспитания
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
dragnev@bk.ru

Педагогическая система профессионального развития рукоборцев в университете

В статье рассматривается педагогическая система профессионального развития рукоборцев в университете. Разработанная структурно-функциональная модель педагогической системы даёт возможность усовершенствовать содержание получаемого образования рукоборцами, применяя педагогические технологии, которые повышают уровень профессионального развития.

Ключевые слова: педагогическая система, профессиональное развитие, рукоборцы, информационно-образовательное пространство, армрестлинг.

Педагогическая система профессионального развития борцов на руках в университете является важной составляющей профессиональной подготовки студентов, занимающихся армрестлингом. Следует указать, что профессиональное развитие значительно шире профессиональной готовности к профессиональной деятельности, ввиду чего охватывает все высшее физкультурное образование и систему физического воспитания в ЛНР. Использование педагогического подхода, который основан на системности, направлено на повышение уровня профессионального развития армрестлеров и формирование правильного понимания учебно-тренировочного и педагогического процесса.

На современном этапе развития высшей школы произошла цифровизация учебного процесса с использованием современных информационных технологий в связи с необходимостью быстрого получения учебной информации в рамках дистанционного образования и обучения и т. п. В ходе развития и внедрения информационных средств и технологий в профессиональную подготовку в вузах ярко выражено отставание профессионального развития рукоборцев в информационном и образовательном пространстве в условиях массовой информатизации. Проблема профессионального развития рукоборцев выражена такими факторами, которые характеризовали необходимость пересмотра содержания образования борцов на руках. Избранная тема предусматривает разработку структурно-функциональной модели педагогической системы в процессе занятий армрестлингом.

Важно отметить, что научное исследование соответствует пункту программы развития вида спорта «Армрестлинг» в Российской Федерации «внедрение в процесс подготовки сборных команд России по армрестлингу современных систем научно-методического, медицинского и медико-биологического обеспечения». Анализ теории и практики учебного процесса в вузе свидетельствует о ряде противоречий между: а) социальным

запросом в системе физического воспитания в высокопрофессиональных специалистах по армрестлингу и отсутствием разработанной педагогической системы профессионального развития рукоборцев; б) современными требованиями к целостности профессиональной подготовки в рамках непрерывности профессионального образования и отсутствием учебной практики подготовки рукоборцев в условиях информатизации образования; в) необходимостью повышения профессионального уровня рукоборцев и отсутствием организованного обучения, соответствующего профессиональному развитию рукоборцев в условиях информационно-образовательного пространства.

Отмеченными выше противоречиями тема статьи определена в положениях теории развития личности в процессе профессиональной подготовки. Однако малоисследованными остаются важнейшие аспекты профессионального развития рукоборцев в условиях информационного и образовательного пространств в университете: а) отсутствует системное построение профессионального развития армрестлеров; б) не разработано личностно-ориентированное образование.

В ходе исследования было выяснено, что педагогические и учебно-тренировочные процессы в армрестлинге отличаются своей вариативностью ввиду неповторимого сочетания влияющих различных психологических факторов и педагогических условий. В этой связи необходимые знания о педагогических процессах в армрестлинге определяются выбором необходимой методологии. Методологию исследования составили философские положения теории научного познания; положение теории физической культуры; положения теории развития личности; принципы системного анализа педагогических систем; концептуальные психолого-педагогические положения; положения о целостности и преемственности содержания профессиональной подготовки в университете и так далее.

Для рукоборцев одной из форм реализации творческого потенциала являются следующие интегральные характеристики личности: а) профессиональная направленность в условиях информатизации образования; б) профессиональная компетентность в контексте применения информационных технологий; в) эмоциональная стабильность в информационном обществе.

Разрабатывая структурно-функциональную модель педагогической системы, важно отметить, что ядром необходимо заложить личностно ориентированный подход. Наш вариант концепции характеризуется соответствующими положениями: а) профессиональное развитие рукоборцев рассматривается как педагогическая система; б) соответствующие методологические подходы; в) генеральная идея сосредоточена на реализации структурных единиц педагогической системы. Реализация концептуальных положений даёт возможность характеризовать педагогическую систему как таковую, которая создаёт целостный, непрерывный и инновационный педагогический процесс, который построен с учётом специфической деятельности рукоборцев. Модернизация системы физического воспитания в России определяет новые требования к знаниям, умениям и навыкам; изменение программно-методического обеспечения и т. д.

В ходе нашей работы мы выбрали исследование Э. Юдина [10], где был охарактеризован системный подход и принципы деятельности. В этой связи

некоторые исследователи приводят мысль о том, что системный подход лежит в основе любой педагогической технологии ... [1; 5].

В ходе разработки модели педагогической системы необходимо применять структурно-функциональный подход, который предусматривает разработку структурно-функциональной модели педагогической системы. Из этого следует, что все составляющие части модели раскрывают внутреннюю организацию процесса профессионального развития рукоборцев. Педагогическая система в нашем исследовании понимается как общая совокупность структурных единиц, которые взаимосвязаны между собой и создают единое целое в условиях информатизации высшей школы. Обоснование структурных единиц педагогической системы опирается на научные исследования учёных в области педагогики. Основываясь на научных исследованиях Н. Кузьминой [6], нами были определены соответствующие компоненты.

Структурно-функциональная модель в нашей работе даёт возможность усовершенствовать содержание получаемого образования рукоборцами, применяя педагогические технологии, которые повышают уровень профессионального развития в практике высшей школы. Среди технологий нами выделены: технологии, ориентированные на личность, на тренинг, на интеграцию. В педагогической системе готовность армрестлеров к соревновательной деятельности должна учитывать использование информационных технологий в процессе спортивной подготовки к соревнованиям различного квалификационного уровня.

Организация научного исследования позволяет утверждать, что суть системного подхода, направленного на повышение уровня профессионального развития рукоборцев, является методологической основой при разработке соответствующей педагогической системы. Важным ориентиром в контексте использования системного подхода нами были выделены соответствующие диссертации учёных [7; 9]. В спортивной и педагогической среде решением проблем подготовки рукоборцев к соревновательной деятельности занимались отечественные исследователи [3; 8]. Армрестлинг в нашем исследовании мы понимаем как вид единоборств, в котором два спортсмена борются за специальным столом с целью определения победителя между ними.

При изучении научно-педагогического фонда исследований нами было установлено, что исследованию проблем развития профессионального интереса будущих учителей уделяла внимание Т. Гайкова [2]. Определяя требования в контексте улучшения содержания получаемого образования рукоборцев, мы пришли к выводу, что среди них необходимо выделить: а) повышение уровня компьютерной грамотности борцов на руках; б) применение информационного и информологического подходов в научных исследованиях по армрестлингу; в) формирование духовной и нравственной культуры рукоборцев в учебном процессе.

Изучая проблемы системы физического воспитания, мы выяснили, что профессиональное развитие определяется процессом, в котором происходят количественные, качественные и структурные изменения личности. На этом основании содержание профессионального развития рукоборцев должно быть охарактеризовано с учётом специфической направленности и условий будущей профессиональной деятельности. Использование личностно

ориентированного обучения при разработке структурно-функциональной модели педагогической системы рукоборцев показало, что важно определить соответствующие механизмы обеспечения развития системы педагогического образования рукоборцев в информационном обществе. В этом контексте необходим учёт определённых условий информационно-образовательного пространства. Поэтому участие во Всероссийских и Международных соревнованиях по армрестлингу поможет рукоборцам реализовать полученные знания, умения и навыки на практике, борясь с соперником за специальным столом для борьбы на руках.

Тенденции развития системы высшей школы указывают на то, что в будущем будут изменения технических основ армрестлинга через применение различных информационно-интеллектуальных платформ улучшения показателей технического мастерства; с формированием нового мировоззрения.

Список литературы

1. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. **Гайкова, Т. П.** Методологические подходы к исследованию проблемы развития профессионального интереса будущих учителей / Т. П. Гайкова. – Текст : электронный // Государственный музыкально-педагогический институт имени М. М. Ипполитова-Иванова : [сайт]. – URL: http://www.ippolitova.info/index.php?option=com_content&view=article&id=73:2009-art19&catid=42:confprof&Itemid=72 (дата обращения: 25.02.2025).
3. **Драгнєв, Ю. В.** Методика физической подготовки ученической молодежи. Часть 1. «Армспорт» : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений физ. воспитания и спорта : пер. с укр. / Юрий Владимирович Драгнєв ; ГУ «Луган. нац. ун-т имени Тараса Шевченко». – Луганск : Изд-во ГУ «ЛНУ им. Тараса Шевченко» : Элтон-2, 2011. – 428 с.
4. **Концепция педагогической системы школы социокультурного самоопределения.** – Текст : электронный // Экономический портал : [сайт]. – URL: [http://uamconsult.com/book_371_chapter_31_6.1._Tipovojj_dogovor_perevozki_\(forma_6.1\).html](http://uamconsult.com/book_371_chapter_31_6.1._Tipovojj_dogovor_perevozki_(forma_6.1).html) (дата обращения: 25.02.2025).
5. **Коротяев, Б. И.** Педагогика как совокупность педагогических теорий : учеб. пособие для фак. по подготовке и повышении квалификации / Борис Иванович Коротяев. – Москва : Просвещение, 1986. – 207 с.
6. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высш. шк., 1990. – 119 с.
7. **Магомедов, Ш. А.** Системный подход в конструировании содержания подготовки будущего педагога профессионального обучения : на примере специализации «Информатизация образования» : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Магомедов Шамиль Абдулмажидович ; Дагестан. гос. пед. ун-т. – Махачкала, 2009. – 22 с.
8. **Омаров, С. К.** Системный подход как методологическая основа исследования проблемы качества образования / С. К. Омаров. – Текст : электронный // Rusnauka.com : [сайт]. – URL: http://www.rusnauka.com/10_

- NPE_2008/Pedagogica/29791.doc.htm (дата обращения: 25.02.2025).
- 9. Сравнительная характеристика показателей специальной силовой подготовленности армрестлеров различных весовых категорий и уровня спортивного мастерства / И. Н. Никулин, И. А. Матюшенко, А. В. Антонов, А. В. Порохов // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 5. – С. 9–11.
 - 10. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука. 1978. – 392 с.

Dragnev Yu. V.

**The pedagogical system of professional development
of athletes at the university**

The article examines the pedagogical system of professional development of wrestlers at the university. The developed structural and functional model of the pedagogical system makes it possible to improve the content of the education received by wrestlers, using pedagogical technologies that increase the level of professional development.

Key words: pedagogical system, professional development, wrestlers, information and educational space, arm wrestling.

УДК 159.9.07:[005.21:378-053.67]

Ерёмина Лилия Евгеньевна,

канд. пед. наук, доцент,

зав. кафедрой педагогики и

психолого-педагогического образования

ФГБОУ ВО «МелГУ»

EreminaLilliy@yandex.ru

Когнитивный императив в формировании готовности студентов к принятию стратегических решений

В статье представлено изучение проблемы готовности студентов к принятию стратегических решений. В результате анализа научных взглядов на обозначенную проблему автором уточнены основные аспекты когнитивного императива в формировании готовности студентов к принятию стратегических решений в следующем перечне: развитие критического мышления, использование системного подхода, формирование навыков умения качественно работать с информацией для разработки стратегий принятия решений, наличие практической подготовки, владение эмоциональным интеллектом и гибкостью восприятия.

Ключевые слова: стратегические решения; студенты; готовность к принятию стратегических решений; когнитивный императив.

Материалы публикации подготовлены в рамках выполнения государственного задания по теме «Исследование готовности студентов к принятию стратегических решений в изменяющемся культурно-образовательном пространстве» (FRRS-2023-0012).

Формирование готовности студентов к принятию стратегических решений представляет собой актуальную научную проблему, которая отражает необходимость разработки и внедрения эффективных педагогических подходов, способствующих развитию у учащихся комплекса компетенций, необходимых для успешного функционирования в условиях современного общества и экономики.

Когнитивный императив в формировании готовности студентов к принятию стратегических решений представляет собой важный аспект образовательного процесса, направленный на развитие у будущих специалистов способности принимать обоснованные решения в условиях неопределенности и динамичности современного мира. Цель данной публикации сосредоточена на проведении анализа научной мысли о проблеме формирования готовности студентов к принятию стратегических решений и уточнении основных аспектов когнитивного императива в формировании готовности студентов к принятию стратегических решений.

Научно-педагогическая проблема формирования готовности студентов к принятию стратегических решений обусловлена динамичностью и неопределенностью современного мира; требованиями работодателей; недостаточной готовностью выпускников к реальной практике, что в целом усложняет процесс принятия стратегических решений.

Обозначенная нами проблема может быть представлена изучением в нескольких направлениях: в спектре методологии обучения путём разработки и внедрения инновационных методов и технологий обучения, которые способствуют формированию у студентов навыков стратегического мышления и принятия решений; в психолого-педагогическом спектре (принятии во внимание психологических факторов, влияющих на готовность студентов к принятию стратегических решений; изучение мотивационных механизмов, эмоциональной устойчивости, а также когнитивных стилей и других личностных характеристик); в спектре проведения оценки эффективности, что позволит отслеживать прогресс обучающихся и корректировать учебные программы в соответствии с достигнутыми результатами.

В исследовании использованы **методы** анализа, синтеза, классификации и обобщения.

Актуальными научными разработками в изучении темы стали труды Е. Акмаевой (о системном подходе к формированию готовности студентов к взаимодействию с участниками образовательного процесса); Г. Васьбиевой (о современных концепциях эмоционального интеллекта); А. Савченкова, Н. Увариной и Г. Щагиной (о реализации интерактивных воспитательных технологий); Н. Титовой, И. Ибрагимова (о развитии критического мышления студентов); Ю. Харламовой, С. Щеголовой и Т. Шкариной (об использовании SWOT-анализа в профессиональной подготовке будущих педагогов), М. Царевой (о формировании информационной компетентности будущих педагогов) и др.

Когнитивный императив в формировании готовности студентов к принятию стратегических решений охватывает широкий спектр компетенций, от критического мышления до коммуникативных навыков. Обучение этим навыкам должно быть интегрировано в образовательный процесс, чтобы подготовить выпускников к успешной карьере в современном мире. Согласно материалам научных исследований, основой для принятия стратегических решений в первую очередь принято считать критическое мышление. Оно позволяет студентам анализировать информацию, выявлять причинно-следственные связи, оценивать альтернативы и делать выводы. Для развития критического мышления используются различные методы обучения, такие как дискуссии, кейс-методы, проектная работа и др.

Критическое мышление, по определению И. Ибрагимова, представляет собой определённый вид мыслительной деятельности, который направлен на выявление степени соответствия / несоответствия какого-либо продукта принятым эталонам и стандартам (также это может касаться и личностной позиции), что в конечном итоге способствует смысловому самоопределению студента по отношению к всевозможным явлениям и активному их преобразованию [3, с. 183]. В материалах Н. Титовой психологическая структура феномена «критическое мышление студентов» представлена в составе таких компонентов, как: аналитические умения и обнаружение «слабого звена»; поисковая работа и осуществление критического анализа информации по конкретной проблеме; определение общего и различного; организация, сбор экспериментального материала и его презентация; доказательная интерпретация и оценка полученных данных; а также навыки по формированию обоснованных выводов [4, с. 122–131].

Стратегические решения требуют комплексного анализа ситуации, учета множества факторов и прогнозирования возможных последствий. Поэтому важно формировать у студентов навыки системного мышления, которое помогает видеть проблему в целом, а не фрагментарно. В данном контексте относительно подготовки будущих педагогов в исследованиях Е. Акмаевой поставлен акцент на внеаудиторной работе студентов, которая включает деятельность будущих педагогов в период летней педагогической практики; комплексную организационную и образовательную деятельность студентов, что может быть реализована в процессе научной работы (конференции, публикации научных материалов), а также образовательно-воспитательную деятельность студентов в процессе прохождения учебно-воспитательной практики [1, с. 85]. Безусловно, все перечисленные формы внеаудиторной работы со студентами могут способствовать повышению уровня их профессиональной подготовки.

Современный мир характеризуется значительным количеством информации, поэтому студенты должны уметь эффективно искать, обрабатывать и использовать данные. Это включает в себя навыки работы с базами данных, аналитическими программами, а также умение отличать достоверную информацию от недостоверной. С научной точки зрения, информационная компетентность, как указывает М. Царёва, даёт возможность студентам определить собственные информационные потребности для выбора наиболее адекватных информационных технологий, чтобы их удовлетворять в целях применения в своей деятельности [7]. Освоение этих технологий позволит использовать широкий спектр возможности информационно-коммуникационной деятельности, что значительно повысит эффективности профессиональной деятельности в дальнейшем [6, с. 30–33]. Кроме вышесказанного, необходимо указать и на значимость овладения студентами методами и техниками принятия решений, такими как SWOT-анализ, PESTEL-анализ, матрица Ансоффа и другими инструментами стратегического планирования. Эти методы помогают структурировать процесс принятия решений и минимизировать риски. Как подчёркивают Ю. Харламова, С. Щеголева и Т. Шкарина, для формирования у студентов готовности к принятию стратегических решений существует необходимость в проведении анализа слабых и сильных сторон, возможностей и угроз образовательного процесса [5]. Согласимся с данной мыслью, ведь это позволит учесть не только теоретическую, но и практическую подготовку будущих педагогов. Студентам следует предоставлять возможность участвовать в реальных проектах, симуляциях и деловых играх, где они могут применять полученные знания и навыки в условиях, приближенных к реальному.

Принятие стратегических решений часто связано с эмоциональными факторами, такими как стресс, неуверенность, давление со стороны окружающих. Эмоциональный интеллект помогает студентам управлять своими эмоциями и эмоциями других людей, что способствует более эффективному принятию решений. Термин «эмоциональный интеллект» в исследованиях Д. Васьбиевой понимается как сложное обобщенное свойство личности, что представляет собой целостность эмоциональных, конативных и когнитивных качеств, обеспечивающих осознание, понимание собственных

и чужих эмоций; умение контролировать и управлять собственными эмоциями на основе интеллектуального анализа и синтеза [2].

В сегодняшних изменчивых социально-культурных условиях развития общества возрастает требовательность также и к студентам – будущим педагогам, которые должны транслировать высокий уровень соответственной изменчивости и проявления личностной гибкости. Гибкость и адаптивность будущих педагогов позволяют им оперативно реагировать на новые вызовы и корректировать свои стратегии в зависимости от обстоятельств. В научных материалах А. Савченкова, Н. Увариной и Г. Щагиной ключевым в формировании гибкости и адаптивности указаны применение интерактивных воспитательных технологий, например, образовательные квесты. Мы в полной мере разделяем взгляды учёных относительно того, что такой механизм позволит развить у них такие гибкие навыки, как эмпатия, эмоциональный интеллект, коммуникативные навыки, тайм-менеджмент, навыки публичных выступлений и пр. [4].

Как видим, когнитивный императив в формировании готовности студентов к принятию стратегических решений требует комплексного подхода. Решение данной научной проблемы будет способствовать повышению конкурентоспособности выпускников российских вузов на рынке труда, улучшению качества управлеченческих решений в организациях и, в конечном итоге, развитию экономики страны. Кроме того, оно окажет положительное влияние на личностное развитие студентов, помогая им стать уверенными и ответственными профессионалами.

Таким образом, в рамках темы нашего исследования считаем необходимым уточнить следующие его аспекты: развитие критического мышления, использование системного подхода, формирования навыков умения качественно работать с информацией для разработки стратегий принятия решений, наличие практической подготовки, владение эмоциональным интеллектом и гибкостью восприятия. В дальнейшем мы запланировали разработать диагностический инструментарий для определения уровня готовности студентов к принятию стратегических решений по когнитивному императиву.

Список литературы

1. Акмаева, Е. А. Системный подход к формированию готовности студентов к взаимодействию с участниками образовательного процесса / Е. А. Акмаева // Поволжский педагогический вестник. – 2018. – № 3(20). – С. 81–88.
2. Васьбиева, Д. Г. К Вопросу о современных концепциях эмоционального интеллекта и факторах его формирования и развития у студентов вуза / Д. Г. Васьбиева // Мир науки, культуры, образования. Серия «Педагогические науки». – 2022. – № 4. – С. 5–7.
3. Ибрагимов, И. Т. Развитие критического мышления студентов на основе реализации педагогических технологий / И. Т. Ибрагимов. – Текст : электронный // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского. – 2009. – № 16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-kriticheskogo-myshleniya-studentov-na>

- osnove-realizatsii-pedagogicheskikh-tehnologiy (дата обращения: 21.01.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
4. **Савченков, А. В.** Реализация в образовательном процессе вуза современных интерактивных воспитательных технологий, направленных на развитие гибких навыков будущих педагогов / А. В. Савченков, Н. В. Уварина, Г. В. Щагина. – Текст : электронный // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 2. – С. 5–10. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1455> (дата обращения: 21.01.2025). – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-2-5.
 5. **Титова, Н. К.** Компоненты психологической структуры критического мышления студентов / Н. К. Титова // Человеческий капитал. – 2020. – № 10(142). – С. 122–131.
 6. **Харламова, Ю. О.** SWOT-анализ, как инструмент анализа подготовки научно-педагогических кадров с целью формирования стратегии улучшения / Ю. О. Харламова, С. А. Щеголева, Т. Ю. Шкарина // Экономика и экологический менеджмент. – 2021. – № 2. – С. 116–124.
 7. **Царева, М. И.** Формирование информационной компетентности при подготовке будущих педагогов / М. И. Царева // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 9. – С. 30–33.

Eremina L. E.

Cognitive imperative in forming students' readiness to make strategic decisions

The article is devoted to the problem of students' readiness to make strategic decisions. As a result of the analysis of scientific views on the designated problem, the author clarified the main aspects of the cognitive imperative in forming students' readiness to make strategic decisions in the following list: development of critical thinking, use of a systems approach, formation of skills in the ability to work efficiently with information to develop decision-making strategies, availability of practical training, possession of emotional intelligence and flexibility of perception.

Key words: strategic decisions; students; readiness to make strategic decisions; cognitive imperative.

УДК 378.011.3-051:81

Жулева Мария Игоревна,
преподаватель кафедры русского языка и МПРЯ
ФГБОУ ВО «ОГПУ»
zhuleva.mariya@mail.ru

Возможности применения интерактивной доски в образовательном пространстве педагогического вуза

Предлагаемая статья посвящена проблеме обучения студентов педагогического вуза использованию современных средств в будущей профессиональной деятельности. В статье представлены результаты исследования, проведенного со студентами педагогического университета. В ходе исследования выявлена необходимость в подготовке будущих учителей к применению современных технических средств. Представлены приемы работы с интерактивной доской в образовательной практике педагогического вуза.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональная деятельность, интерактивная доска, современные средства обучения, будущая профессия.

В современной школе применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) получило распространение не только на уроках информатики, но и в практике обучения другим учебным предметам. Внедрение ИКТ становится обязательным условием реализации образовательного процесса, в рамках которого обучающиеся должны научиться свободно ориентироваться в информационном пространстве [2, с. 48].

По мысли А. О. Шалдуновой, при внедрении современных технических средств в учебный процесс важно учитывать актуальные потребности общества и в то же время стремиться к сохранению фундаментального характера образования, реализуя проверенные временем педагогические приемы [6, с. 50].

Одним из современных устройств, используемых в российских школах, является интерактивная доска. Она представляет собой сенсорный экран, выступающий в качестве инструмента для представления различных видов информации. С помощью интерактивной доски на занятии становится возможной организация динамичной работы с различными образовательными ресурсами, проведение обсуждений учебного материала [2, с. 52]. Учитывая широкие возможности данного устройства, учителя и будущие педагоги должны владеть умениями работы с интерактивной доской и осознавать ее потенциал при планировании уроков. В этом отношении актуализируется проблема подготовки будущих педагогов к использованию интерактивной доски в рамках учебного процесса.

По результатам анкетирования, в котором приняли участие 56 студентов филологического факультета, установлено, что при прохождении производственной практики 35 респондентов (62%) испытывали трудности в применении современных устройств. В ходе беседы будущими педагогами

были обозначены основные трудности в практике применения интерактивной доски. Во-первых, студенты отметили невозможность использования подготовленного материала на уроке ввиду технических неполадок, вызывающих необходимость в оперативной корректировке содержания занятия (например, изменения запланированных форм работы другими, с привлечением обычной доски). Во-вторых, обучающиеся осознают отсутствие / недостаток опыта использования интерактивной доски.

На наш взгляд, решению проблемы может способствовать повышение роли интерактивной доски в образовательном пространстве вуза. Интерактивная доска, с одной стороны, позволяет поддерживать интерес обучающихся к занятию за счет увеличения количества иллюстративного материала, с другой стороны, предоставляет будущим педагогам возможность приобрести опыт освоения функционала технического средства, распространенного в современной школе.

Представим примеры использования интерактивного комплекса (панели «Interwrite 75 DB»), которые могут быть реализованы на занятиях в Оренбургском государственном педагогическом вузе.

Анализ нормативных документов. На интерактивной доске могут быть воспроизведены аутентичные тексты документов. Для будущих педагогов могут быть предложены задания по анализу документов, регулирующих образовательный процесс. Например, рассмотрение Федерального закона № 273 «Об образовании в РФ» [4], Программы воспитания, Федеральной образовательной программы или Федеральных рабочих программ по предмету. Благодаря интерактивной доске появляется возможность оперативной навигации в многостраничном документе, доступны функции внесения пометок и выделения фрагментов (при использовании режима пера).

Знакомство с федеральными образовательными порталами. В настоящее время наблюдается повышение внимания к проблемам воспитания в школе, которое отражается в новых формах работы со школьниками, например, при проведении занятий «Разговоры о важном». На занятиях обучающиеся получают представления о родном крае, его людях, их достижениях, памятных событиях [1]. Курс стал неотъемлемой составляющей работы классного руководителя, поэтому в рамках подготовки студентов к его эффективной реализации в будущем необходимо провести обзор портала «Разговоры о важном» [5], материалы которого используются в работе со школьниками. Интерактивная доска позволяет организовать в аудитории просмотр видеоконтента, провести демонстрацию текстовых документов, презентаций к занятию, познакомиться с предложенными на портале играми, в т. ч. в качестве участника. Интерактивная доска в вузе позволяет реализовать курс «Разговоры о важном» в студенческой аудитории, раскрыть возможности для воспитания личности будущего педагога.

Демонстрация видеоматериалов – фрагментов занятий или видеоуроков. На занятии при помощи интерактивной панели организуется просмотр видео, проводится анализ фрагментов занятия. При использовании интерактивной доски студенты знакомятся с фрагментом занятия, открытым уроком и т. п. Будущими педагогами может быть проведен анализ видеоматериала по предложенным критериям, когда в ходе

просмотра каждый обучающийся заполняет таблицу, оценивая занятие, а затем участвует в обсуждении, делится впечатлениями.

Например, студенты могут проводить анализ речи учителя с точки зрения ее богатства, уместности, ясности и т. п. Возможно рассмотрение занятия с точки зрения целесообразности реализуемых форм работы на уроке, характеристика взаимодействия учителя и обучающихся.

Работа с онлайн-ресурсами (LearningApps, Joyteka и др.).

С помощью интерактивной доски может осуществляться знакомство с готовыми упражнениями, представленными на образовательных ресурсах, проводиться оценка потенциала их использования на занятиях со школьниками. Будущими учителями может быть проведена разработка вопросов и заданий для интеллектуальных конкурсов, квизов, квестов и т. п. Тематика разрабатываемых материалов может быть разнообразной: «Отечественные педагоги», «Зарубежные педагоги», «История педагогической науки», «Классики педагогической науки», «Труды ученых-педагогов», «Государственная политика в сфере образования», «Конкурсы для педагогов», «Современный педагог. История успеха» и т. п. Кроме того, могут быть разработаны материалы о персоналиях, современных представителях педагогического сообщества. Обучающиеся вуза могут разработать творческие задания, направленные на популяризацию педагогической профессии, и провести их апробацию в студенческой группе, используя интерактивную доску.

Подобная форма работы представляется нам перспективной, открывающей широкие возможности для решения практических задач. Во-первых, в процессе поиска информации для разработки студенты приобретают новые знания, происходит обогащение будущих учителей, их представлений о педагогической науке. Во-вторых, результатом деятельности студента становится готовый продукт (разработка), который может быть использован в дальнейшем (например, при прохождении практики или работе в школе). После выполнения заданий, за ходом которых наблюдал каждый студент, группой может быть проведена оценка потенциала созданного образовательного контента, высказаны предложения и рекомендации по его совершенствованию.

Работа с генеративной сетью. На наш взгляд, к использованию нейросетей в образовании необходимо подходить с особой осторожностью. В вузе они могут применяться для развития у будущих педагогов умений оценки информации на достоверность, полноту и точность. Несовершенство получаемых продуктов генерации дает возможность проведения анализа и соотнесения полученного результата с ожидаемым, организации обсуждения. Интерактивная доска позволяет организовать совместную деятельность студентов: продемонстрировать процесс генерации, всей группой сформулировать запрос и получить на него ответ. Так, на занятии может быть проведена оценка изображений, текстов, видеоматериалов. В ходе такой работы могут быть отмечены преимущества и недостатки полученного результата, сформулирован вывод об успешности эксперимента.

Таким образом, в университете могут быть реализованы разнообразные приемы работы с интерактивной доской. Преподаватели вузов и педагоги школ, являющиеся представителями старшего поколения, испытывают

трудности в освоении современных устройств и их применении в учебном процессе. В рамках решения указанной проблемы на базе педагогического университета профильной кафедрой на регулярной основе проводятся курсы повышения квалификации для учителей и внутрифирменное обучение сотрудников вуза [3, с. 60]. При реализации дополнительных программ рассматриваются теоретические аспекты применения интерактивной доски, в очном формате выполняются практические задания по освоению функционала комплекса «Interwrite 75DB». В завершение обучения для преподавателей предполагается разработка заданий, при выполнении которых может быть задействована интерактивная доска [3, с. 60].

Подводя итог, отметим, что в образовательном пространстве педагогического университета интерактивная доска позволяет обеспечить реализацию педагогического принципа наглядности и подготовить будущего учителя к использованию современных технических средств в школе. Однако следует помнить, что обращение к современным дидактическим средствам должно быть умеренным, уместным и целесообразным, как и использование любого другого средства обучения.

Список литературы

1. **Байборо́дова, Л. В.** «Разго́воры о важном»: подго́твока будущих педагогов к организации внеурочнной деятельности / Л. В. Байборо́дова, В. В. Белкина, В. Н. Гурья́нчик // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 5(134). – С. 48–57.
2. **Волоткович, Д. А.** Средство интенсификации учебного процесса: использование интерактивной доски при проведении занятий по общепрофессиональным дисциплинам / Д. А. Волоткович, Н. А. Людвина // Вестник военного образования. – 2022. – № 1(34). – С. 47–52.
3. **Нефедова, В. Ю.** Опыт функционирования центра развития компетенций и корректировки учебного процесса педагогического университета / В. Ю. Нефедова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 5(178). – С. 55–64.
4. **Об образовании в Российской Федерации** : Федеральный закон : № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. : (ред. от 08 авг. 2024 г. : с изм. и доп., вступ. в силу с 01 сент. 2024 г.) : принят ГД РФ 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.09.2025).
5. **Разговоры о важном.** – Текст : электронный // Единое содержание общего образования : [сайт]. – URL: <https://razgovor.edsoo.ru/> (дата обращения: 24.12.2024).
6. **Шалду́нова, А. О.** Использование интерактивной доски в образовательном процессе в современном колледже / А. О. Шалду́нова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Современный колледж. – 2023. – № 3(7). – С. 46–55.

Zhuleva M. I.

**Possibilities of using an interactive whiteboard
in the educational space of a pedagogical university**

The proposed article is devoted to the problem of teaching students of a pedagogical university to use modern tools in their future professional activities. The article presents the results of a study conducted with students of a pedagogical university. The study revealed the need to prepare future teachers to use modern technical tools. Techniques for working with an interactive whiteboard in the educational practice of a pedagogical university are presented.

Key words: pedagogical education, professional activity, interactive whiteboard, modern teaching tools, future profession.

УДК 378.011-3-051:62:005.93

Зинченко Виктория Олеговна,
д-р пед. наук, профессор,
проректор по научно-исследовательской работе
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
metelskayvika@mail.ru

Титова Елена Александровна,
канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры технологий
производства и профессионального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
elena-titova2017.titova@yandex.ru

Этапы формирования готовности к организационно-технологической деятельности у будущих педагогов профессионального обучения

Авторами акцентировано внимание на необходимости формирования у будущих педагогов профессионального обучения готовности к организационно-технологической деятельности, что обусловлено интенсивным развитием производственных и образовательных технологий, внедрением новых форм управления и организации разных видов деятельности. Охарактеризованы этапы формирования готовности к организационно-технологической деятельности: подготовительно-мотивационный, информационно-познавательный, моделирующий, процессуальный и рефлексивно-аналитический.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, профессионально-педагогическая деятельность, организационно-технологическая деятельность, готовность к организационно-технологической деятельности будущих педагогов профессионального обучения, методы активного и интерактивного обучения.

Одной из актуальных задач для российского государства и всего общества является обеспечение технологического суверенитета, что связано с созданием и внедрением в производство новых, высокоэффективных технологий, новой организации производственных процессов и переформатирования работы трудовых коллективов. В свою очередь, это обуславливает расширение требований к подготовке инженерных и рабочих кадров, их готовности в рамках своих должностных обязанностей осуществлять организационно-технологическую деятельность, что предполагает определенные изменения в их профессиональной подготовке. Соответственно, возникает необходимость внести корректизы и в организационно-технологическую подготовку педагогов профессионального обучения, осуществляющих полифункциональную деятельность в сфере профессионального образования по подготовке квалифицированных кадров и в сфере производства по созданию материально-вещественных благ [1].

Необходимость организационно-технологической подготовки педагогов профессионального обучения вступает в противоречия с требованиями

ФГОС ВО по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», который разделяет технологическую и организационную деятельность, связывая последнюю только с организацией образовательного процесса, не учитывая взаимосвязь между технологиями и организацией обучения квалифицированных кадров и организационно-технологической основой реализации производственных процессов. Это не позволяет педагогу профессионального обучения овладевать на междисциплинарной основе и эффективно использовать новые образовательные и производственные технологии, новые подходы к организации учебного и технологических процессов, деятельности студенческих и трудовых коллективов. Поскольку организация обучения студентов учреждений профессионального образования преимущественно происходит в учебных мастерских, содержательное наполнение которых должно максимально отражать реалии производственных участков, а сама учебно-производственная деятельность строится по принципу работы в малых группах (производственных звеньях и бригадах), то в нашем исследовании мы сознательно не разделяем руководство студенческим и трудовым коллективом, нацеливая будущего педагога профессионального обучения на полифункциональный характер его труда.

Несоответствие требований государственного образовательного стандарта реальной практике работы педагога профессионального обучения в образовательной и производственной сферах в определенной мере сдерживает научный поиск исследователей, которые не считают возможным выйти за установленные нормативные рамки в попытках разрешить проблему формирования готовности к организационно-технологической деятельности этих специалистов. Поэтому исследования нацелены на проблематику формирования у педагогов профессионального обучения готовности к организационной или управлеченческой деятельности (Е. Ю. Зимина, Л. А. Исмагилова, Л. П. Качалова, А. И. Лыжин, С. М. Маркова, М. П. Прохорова и др.), а также технологической деятельности (Н. В. Галушко, Н. И. Зырянова, Т. И. Иконникова, О. Г. Маскина, А. В. Паклина, Л. З. Тархан и др.). Поскольку формирование у будущих педагогов профессионального обучения готовности к организационно-технологической деятельности находит аспектное решение в педагогической науке и практике, то считаем важным выделить и охарактеризовать этапы данного процесса, что сделает более понятным его механизм, содержание и инструменты.

Готовность педагога профессионального обучения к организационно-технологической деятельности рассматривается нами как «интегрированное личностное образование, характеризующее знания, умения, навыки и качества, необходимые этому специалисту для организации учебно-производственного и производственно-технологического процессов, реализации образовательных и отраслевых технологий в учебных мастерских, организациях и на предприятиях, а также руководства учебным и / или производственным коллективом», что предопределяет наличие в структуре данной готовности «мотивационно-ценостного, когнитивного, операционно-деятельностного и личностно-рефлексивного компонентов» [2].

Нами было сделано предположение о том, что формирование у будущих педагогов профессионального обучения готовности к организационно-технологической деятельности требует специальных поэтапных действий,

что и подтвердил анализ результатов научных исследований разных лет [4; 5; 6; 7; 8; 9]. Данный процесс мы связываем с корректировкой содержания организационно-технологической подготовки педагогов профессионального обучения, подбором специальных методов, технологий, форм, средств обучения, способствующих становлению и развитию у студентов потребностей, мотивов, знаний, умений, навыков, профессионально-личностных качеств, значимых для овладения и осуществления этого вида деятельности. Нами выделены следующие этапы формирования готовности к организационно-технологической деятельности: «подготовительно-мотивационный, информационно-познавательный, моделирующий, процес-суальный и рефлексивно-аналитический» [3].

Реализация экспериментальной работы осуществлялась на базе Луганского государственного педагогического университета и Луганского государственного университета имени Владимира Даля в период 2018–2022 годов среди студентов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» профилей «Технология и организация общественного питания», «Технология изделий легкой промышленности» и «Техносферная безопасность», которые в количестве 51 человека вошли в состав экспериментальной группы (ЭГ). Контрольную группу (КГ) составили студенты профилей «Информатика и вычислительная техника», «Транспорт», «Дизайн имиджа и стиля» (58 чел.). Содержание подготовки студентов ЭГ и КГ имеет множество сходных аспектов, что и послужило основой для группирования. Студенты ЭГ находились на протяжении всего эксперимента под воздействием разработанных нами педагогических мер, а студенты КГ обучались по традиционной методике.

В контексте проводимого нами эксперимента отметим, что он осуществлялся на основе требований Государственного образовательного стандарта высшего образования Луганской Народной Республики по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное образование (по отраслям)», который по своему содержанию в незначительной мере отличается от Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по аналогичному направлению. Исходя из этого, считаем возможным презентовать результаты нашего исследования ученым и практикам, занимающимся проблемами профессионально-педагогического образования. Перейдем к характеристике указанных выше этапов.

На подготовительно-мотивационном этапе в процессе изучения дисциплин «Практическое обучение» и «Практикум в учебных мастерских» актуализировались профессиональные намерения студентов на выполнение организационно-технологической деятельности, их потребности в личностном и профессиональном саморазвитии, вырабатывался индивидуальный стиль деятельности. Содержание дисциплин мы дополнили информацией о планировании расхода сырья и материалов при организации производственных процессов, механизмах выбора оптимальных производственных технологий, основах разработки технологических схем производства и др., что продемонстрировало взаимосвязь между технологическими и организационными аспектами производственных процессов, их взаимное влияние на результаты производственной деятельности. Для актуализации полученных знаний мы использовали

«дискуссионные, проектные и ситуационные методы обучения с решением кейсов, производственно-технологических задач; а также такие средства обучения, как учебные видеофильмы; мультимедийные наглядные пособия и интерактивные схемы» [2]. Указанные выше меры были преимущественно направлены на формирование мотивационно-ценостного и когнитивного компонентов готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности, как в системе профессионального образования, так и производственной сфере.

На информационно-познавательном этапе в процессе изучения дисциплин «Организация производства на предприятиях», «Оборудование в отрасли», «Технологическое проектирование», а также ряда профильных дисциплин создавались условия для постепенного освоения студентами содержания, назначения и особенностей организационно-технологической деятельности, ее целей и задач, функций и инструментов с учетом отраслевой специфики. Нами использовались такие педагогические инструменты: «мозговой штурм, кейс-метод, дискуссия, деловые и ролевые игры, метод проектов, проблемный метод, решение типовых и нестандартных производственных ситуаций, моделирование производственных ситуаций, визуализированные алгоритмы выполнения трудовых операций и технологических приемов» [2]. Соответственно, информационно-познавательный этап был нацелен на дальнейшее формирование мотивационно-ценостного компонента готовности к организационно-технологической деятельности, а также формирование когнитивного и операционно-деятельностного компонентов готовности с акцентом на специфику организационно-технологической деятельности на производственных предприятиях.

На моделирующем этапе нами использовался потенциал дисциплин «Методика профессионального обучения», «Проектирование учебной и производственной базы» и ряда профильных дисциплин посредством преломления содержания организационно-технологической деятельности к учебно-технологической среде [3]. Была расширена учебная информация по дисциплине «Методика профессионального обучения» данными об организации учебно-производственного процесса, что позволяло ознакомить студентов с сущностью педагогического менеджмента, его спецификой в контексте деятельности педагога профессионального обучения в сфере профессионального образования. Содержание дисциплины «Проектирование учебной и производственной базы» было наполнено информацией об организации всех составляющих развивающей учебно-технологической среды. На данном этапе использовались «игровые методы, кейс-метод, ситуационный метод, проектный метод, тренинговый метод, проблемный метод, технология образовательного коучинга» [3]. Фактически на моделирующем этапе происходило дальнейшее формирование мотивационно-ценостного компонента готовности, а также формирование когнитивного и операционно-деятельностного компонентов готовности с акцентом на особенности организационно-технологической деятельности педагога профессионального обучения в учреждениях системы профессионального образования. Кроме того, используемые дидактические инструменты позволили начать формирование личностно-рефлексивного компонента готовности к организационно-технологической деятельности.

Процессуальный этап предусматривал формирование у будущих педагогов профессионального обучения навыков организационно-технологической деятельности путем имитирования профессиональных ситуаций в формате научно-исследовательской работы, технологической и педагогической практик; отработки алгоритма принятия организационных решений с ориентировкой на специфические условия деятельности производственных предприятий, а также учреждений профессионального образования; развития прогностических, организационно-управленческих, технологических, коммуникативных, саморегуляторных и других умений и навыков. В соответствии с этим применялись проектные и ситуационные методы обучения, работа студентов носила характер учебного сотрудничества. Таким образом, процессуальный этап создал возможность дальнейшего формирования всех компонентов готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности с учетом ее полифункционального характера.

Рефлексивно-аналитический этап был направлен на самооценку и самоанализ студентами достигнутых изменений в уровне их готовности к организационно-технологической деятельности, выявление степени удовлетворенности полученными результатами, постановку новых целей для дальнейшего самообразования и самосовершенствования. Для этого использовались упражнения с элементами тренинга, ролевые игры, formalизованная схема «Я-концепция», образовательный коучинг и др. Соответственно, целью рефлексивно-оценочного этапа было окончательное формирование личностно-рефлексивного компонента готовности к организационно-технологической деятельности, что и позволяет говорить о завершении формирования у будущих педагогов профессионального обучения исследуемой готовности.

Для оценки эффективности поэтапного формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности была разработана «критериально-диагностическая база, включающая критерии (мотивационно-ориентационный, информационно-содержательный, процессуальный, оценочно-рефлексивный), характеризующие их показатели, уровни (низкий, средний и высокий) и диагностические методики» [9]. В качестве диагностических методик использовались как часто применяемые в педагогических исследованиях анкеты и опросники, которые были адаптированы к предмету нашего исследования (анкета «Мотивация успеха и боязнь неудач»; анкета «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию»; адаптированная методика КОС-2; опросник на определение творческой активности личности; опросник «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии»), так и авторские тесты, анкеты, оценочные задания и упражнения [9].

Сравнительный анализ данных на начальном и конечном этапе нашей экспериментальной работы показал, что количество студентов, имеющих низкий уровень готовности к организационно-технологической деятельности, снизилось в ЭГ на 24,73%, а в КГ – на 7,95%; имеющих средний уровень, увеличилось в ЭГ на 4,9%, тогда как в КГ – на 4,21%; достигших достаточного уровня готовности – увеличилось в ЭГ на 19,83%, а в КГ – на 3,73%. Указанные показатели наглядно демонстрируют отличие

в уровне готовности к организационно-технологической деятельности у студентов экспериментальной группы, где осуществлялось поэтапное формирование этого феномена, и студентов контрольной группы, где обучение проходило по традиционной методике.

Расчет критериев Пирсона, Вилкоксона и Манна-Уитни подтвердил статистическую значимость полученных в экспериментальной группе результатов и позволил сделать вывод об эффективности поэтапного формирования у будущих педагогов профессионального обучения готовности к организационно-технологической деятельности, используя предложенные нами механизмы и инструменты.

Наше исследование было продолжено в 2023 году после перехода образовательных организаций новых субъектов Российской Федерации к построению образовательных программ на основе требований ФГОС ВО 3++. Стимулом для продолжения исследования стали задачи модернизации среднего профессионального образования с разработкой механизмов ускоренной подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена для нужд разных отраслей экономики. Это еще раз подтвердило актуальность формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности, поскольку требует от этого специалиста в новых условиях готовности к переформатированию образовательного процесса, подбору и использованию более эффективных форм, методов и технологий профессионального обучения с учетом стремительного изменения производственных технологий и их отражения в содержании подготовки.

Поэтому с 2023–2024 учебного года на базе Луганского государственного педагогического университета подготовка педагогов профессионального обучения профилей «Технология и организация общественного питания», «Дизайн и моделирование одежды», «Безопасность жизнедеятельности и охрана труда», «Транспорт», «Технологии художественной обработки материалов» ведется в части формирования готовности к организационно-технологической деятельности с учетом результатов проведенного нами ранее исследования. Это находит свое отражение в содержании образовательных программ, учебных планов подготовки, рабочих программ дисциплин и практик, фондах оценочных средств. Предварительные данные свидетельствуют о позитивном влиянии выбранного нами подхода на результаты учебной деятельности студентов и формирования у них готовности к организационно-технологической деятельности на подготовительно-мотивационном этапе.

Таким образом, поэтапное формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности обеспечивает эффективность этого процесса. Констатируем, что основными механизмами формирования готовности к организационно-технологической деятельности стало усиление организационно-технологического аспекта содержания отдельных дисциплин, технологической и педагогической практик, научно-исследовательской работы студентов, а также использование комплекса педагогических инструментов, позволяющих актуализировать у студентов знания в сфере организационно-технологической деятельности, выработать у них умения и навыки ее реализации в образовательном и

производственных процессах, сформировать мотивационно-ценостные установки и профессионально-личностные качества, необходимые педагогу профессионального обучения для осуществления организационно-технологической деятельности.

Список литературы

1. **Зинченко, В. О.** Методологические основы формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности / В. О. Зинченко, Е. А. Титова. – Текст : электронный // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2023. – № 4(101). – С. 309–312. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=59743537&ysclid=m7kprj0kdm246033734> (дата обращения: 10.11.2024). – Режим доступа: для зарег. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.Ru». – DOI: 10.25683/VOLBI.2022.61.443. – EDN: OTCDGO.
2. **Зинченко, В. О.** Механизмы и инструменты формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности / В. О. Зинченко, Е. А. Титова. – Текст : электронный // Инновации – опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. статей по материалам регион. науч.-практ. конф. (г. Алчевск, 22 дек. 2022 г.) / редкол.: Н. З. Бойко, Т. В. Яковенко (отв. ред.), Е. В. Мова, Ю. В. Бородач ; Донбасский гос. техн. ин-т. – Алчевск, 2023. – С. 69–72. – URL: <https://elibrary.ru/yrqvkq?ysclid=m7kq5t0rlt527429136> (дата обращения: 10.11.2024). – Режим доступа: для зарег. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.Ru». – EDN: YRQVKQ.
3. **Титова, Е. А.** Модель формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности / Е. А. Титова. – Текст : электронный // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – Т. 16, № 5. – С. 87–95. – URL: <https://uchzap.com/wp-content/uploads/011221041213-Titova.pdf> (дата обращения: 10.11.2024). – DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-87-95.
4. **Белов, С. А.** Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к использованию инновационных образовательных технологий : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Белов Сергей Александрович ; Рос. акад. образования. – Невинномысск, 2013. – 174 с.
5. **Галушко, Н. В.** Педагогические условия формирования технико-технологической компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Н. В. Галушко. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1(119). – С. 93–100. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-tehniko-tehnologicheskoy-kompetentnosti-u-buduschih-inzhenerov-pedagogov?ysclid=m7kqi6723t472298659> (дата обращения: 10.11.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – DOI: 10.20323/1813-145X-2020-1-112-93-100.
6. **Лисицына, В. О.** Педагогические условия формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов

- профессионального обучения / В. О. Лисицына. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/41PDMN223.pdf> (дата обращения: 10.11.2024).
7. **Магдина, Т. А.** Развитие профессиональной компетентности педагога профессионального образования / Т. А. Магдина, А. В. Кирьякова. – Текст : электронный // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), Оренбург, 26–27 мая 2022 г. / Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2022. – С. 481–486. – URL: <https://elibrary.ru/jgkxhc?ysclid=m7kqqbk4fu929024363> (дата обращения: 10.11.2024). – Режим доступа: для зарег. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.Ru». – EDN: JGKXHC.
8. **Модернизация профессионально-педагогического образования в условиях современных трансформационных процессов** : монография / Т. В. Яковенко [и др.] ; под ред.: В. О. Зинченко, Т. В. Яковенко. – Волгоград : Перемена, 2021. – 196 с.
9. **Хижная, А. В.** Формирование профессиональных компетенций педагога профессионального обучения / А. В. Хижная, Е. А. Уракова, В. М. Корнусова. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78(2). – С. 313–315. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53063470&ysclid=m7kr1o8gco999664193> (дата обращения: 10.11.2024). – Режим доступа: для зарег. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.Ru». – EDN: JTLXXW.
10. **Титова, Е. А.** Критериально-диагностическая база для определения сформированности готовности будущего педагога профессионального обучения к организационно-технологической деятельности / Е. А. Титова. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/35PDMN521.pdf> (дата обращения: 10.11.2024).

Zinchenko V. O.,
Titova E. A.,

The stages of formation of readiness for organizational and technological activities among future teachers of vocational training

The authors focus on the need for future teachers of vocational training to be prepared for organizational and technological activities, which is due to the intensive development of production and educational technologies, the introduction of new forms of management and the organization of various types of activities. The stages of formation of readiness for organizational and technological activities are characterized: preparatory-motivational, informational-cognitive, modeling, procedural and reflexive-analytical.

Key words: teacher of vocational training, professional and pedagogical activity, organizational and technological activity, readiness for organizational and technological activities of future teachers of vocational training, methods of active and interactive learning.

УДК 37.018.43

Кокнова Татьяна Анатольевна,
д-р пед. наук, профессор,
профессор кафедры теории и практики перевода
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,
koknovatanya@mail.ru

Особенности студентоцентрированного обучения студентов-филологов

В статье рассматриваются особенности студентоцентрированного обучения в контексте подготовки будущих студентов-филологов. Цель исследования – обосновать применение студентоцентрированного обучения в контексте подготовки студентов-филологов и определить пути его реализации при подготовке будущих учителей иностранного языка. Для реализации обозначенной цели был поставлен ряд исследовательских задач: исследовать, насколько эффективно применение студентоцентрированного обучения в процессе подготовки студентов-филологов с учётом компетентностного подхода; определить стратегии, которые позволяют интегрировать студентоцентрированное обучение в контекст профессиональной подготовки будущих студентов-филологов.

Ключевые слова: студентоцентрированное обучение, преподавание иностранных языков, студенты-филологи, компетентностный подход, профессиональная подготовка.

Термин «студентоцентрированное обучение» (*student centered learning*) широко используется как в методике преподавания вообще, так и в контексте преподавания иностранных языков, в частности. В научной литературе существует ряд семантически синонимичных дефиниций, связанных с обучением, центрированном на студенте. Среди таких трактовок зафиксированы: подход, сфокусированный на студенте (Э. Топпинг – «student-focused approach»); гибкое обучение (П. Дж. Тейлор – «flexible learning»); индивидуализированное обучение (А. Альмония – «individualized learning»); самостоятельное обучение (А. Дахал, Н. Бхат – «self-directed learning»); персонализированное обучение (О. К. Оладель – «personalized learning approach»); экспериментальное обучение (П. Бурнارد – «experiential learning») и др. Кроме того, сам термин «студентоцентрированное обучение» имеет неоднозначное толкование в научных исследованиях. Термин представляет собой и подход (программное ориентирование на конечный результат профессионального обучения), и инструмент (метод для организации эффективного образовательного процесса).

Концепция студентоцентрированного обучения была научно обоснована в работах Ф. Хейворда и Дж. Дьюи (*student-centered instruction*); расширил использование этой идеи в педагогическом дискурсе К. Р. Роджерс (*Person-Centered Approach*). Сам термин «студентоцентрированное обучение» вводит в педагогический контекст подготовки специалистов Ж. Пиаже, а в последующем – М. Ноулз. Теорию обучения взрослых (*Adult Learning*

Theory) он реализует с использованием студентоцентрированного обучения. В последующих научных трудах ученых все чаще встречаются исследования о необходимости переосмыслить классическую модель работы с будущим специалистом, где акцент делается не на учителе – носителе информации, а на студенте – с его интересами и особенностями [1; 2]. Связано это с проявлением у будущих специалистов чувства пассивности, апатичности, поверхностности при выполнении учебных заданий. Важно подметить, что большое количество студентов нацелено исключительно на получение позитивной оценки вместо того, чтобы в контексте профессиональной подготовки получить компетентности, важные и нужные для их будущей непосредственной профессиональной деятельности. Все эти доктрины часто приводят к формированию у молодежи мысли, что не обязательно обучаться в вузе, чтобы стать профессионалом.

Исследования все чаще говорят о недостаточной эффективности использования традиционных форматов передачи информации в рамках лекций, практических и семинарских занятий, поскольку любую информацию в современном технократическом мире можно легко получить за считанные секунды [4; 5]. Таким образом, процесс передачи информации традиционным способом превращает студента, в большинстве случаев, в пассивного реципиента, лишая его возможности осознания необходимости применять полученные знания в квазипрофессиональном контексте.

В научном поле идеи студентоцентрированного обучения нашли свои отголоски в контексте преподавания иностранных языков студентам разных специальностей (разработаны дисциплины, учебники и программы для будущих специалистов, имеются наработки по отбору аутентичных материалов и т. д.). К сожалению, мы вынуждены констатировать, что внедрение идей студентоцентрированного обучения в формат подготовки будущих студентов-филологов, на наш взгляд, в настоящее время недостаточно воплощается. Исходя из этого, цель данного исследования – обосновать использование студентоцентрированного обучения студентов-филологов и пути его имплементации в контекст подготовки словесников в процессе обучения. Для реализации обозначенной цели был поставлен ряд исследовательских задач: проанализировать обоснованность использования студентоцентрированного обучения студентов-филологов в рамках компетентностного подхода и определить стратегии имплементации студентоцентрированного обучения в контекст их профессиональной подготовки. Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования – анализ, синтез и обобщение научных положений для определения теоретических и методических основ исследования; опрос, анкетирование для определения значимости обозначенных научных позиций.

Современная образовательная концепция тесно связана компетентностной парадигмой, и студентоцентрированное обучение как раз дает возможность сфокусировать внимание не столько на получении информации, сколько на умении ее использовать в ходе выполнения профессиональных задач. Проанализировав ряд исследований, можем констатировать, что нацеленность на практико-ориентированный характер подготовки будущих специалистов, развитие способностей к решению профессиональных

задач, учет индивидуальных особенностей и личностных образовательных целей важны при реализации системного, компетентностного, личностно-ориентированного и личностно-развивающего подходов в образовательной среде вуза [6]. Ориентированность в данном ключе на результат, где студент понимает, для чего ему необходимо то или иное знание в дальнейшем, по мнению ученых, приведет к активной мотивированной позиции во время учебы, повысит ответственность за качество своего профессионального становления [7, с. 45].

В связи с социальным запросом на специалистов, владеющих профессиональными компетенциями сразу после окончания вуза, мы в рамках исследования решим две задачи. *Первая* касается анализа обоснованности использования студентоцентрированного обучения в процессе профессионального обучения студентов-филологов в рамках компетентностного подхода.

В данном аспекте уточним ключевой момент: обучение студентов какой-либо специальности предполагает предоставление им образовательных услуг, где главное слово, по нашему мнению, – «услуги». То есть высшее учебное заведение должно предоставить такие образовательные услуги, которые удовлетворят потребности в них студентов, в нашем случае – студентов-филологов. Разумеется, сам преподаватель вуза становится специалистом, который эти услуги реализует на практике с учетом потребностей своего заказчика – студента (студента-филолога).

Для реализации поставленной задачи мы провели опрос-анкетирование студентов-филологов на базе Института филологии и социальных коммуникаций Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет» в количестве 68 респондентов, которым было предложено ответить на следующие вопросы.

1. Какую специализацию вы планируете выбрать после получения диплома?
2. Какие профильные дисциплины вам принципиально важны для выполнения эффективной дальнейшей профессиональной деятельности? Объясните почему.
3. Какие профильные дисциплины вы считаете недостаточно важными для выполнения эффективной дальнейшей профессиональной деятельности? Какие бы вы исключили из учебной программы? Объясните почему.
4. Какие формы работы вам кажутся наиболее эффективными при освоении учебного материала (самостоятельная работа, групповая работа, работа в формате преподаватель – студент, другие)? Объясните почему.
5. Знаете ли вы, как можно в дальнейшем использовать теоретические знания, полученные при изучении профильных дисциплин, в дальнейшей профессиональной деятельности? Если да, то приведите примеры.
6. Проводите ли вы связь на семинарских / лекционных занятиях, как именно можно использовать теоретические знания при выполнении профессиональных задач?
7. Вы можете привести примеры теоретических дисциплин, которые пригодятся вам в дальнейшей профессиональной деятельности? Поясните свой выбор.

8. Откуда вам проще и быстрее получить необходимую информацию для дальнейшей профессиональной деятельности (интернет, преподаватель, студент / одногруппник, учебник / учебно-методическое пособие, библиотека, другое)? (Сделайте ранжирование от 1 до 5, где 1 – наименее удобный способ, а 5 – наиболее удобный способ).

9. Какую роль преподавателю вуза вы бы отвели для эффективного получения вами профессионального образования? Можете выбрать несколько вариантов (носитель информации, оценка и контроль компетенций, фасилитатор, помощник, корректор, наставник / ментор, мотиватор, другое).

10. Насколько вы самомотивированы при обучении в вузе? В чем или как это проявляется в действительности? В чем, с вашей точки зрения, выражается успешность освоения дисциплины?

11. Имеете ли вы возможность для реализации своих образовательных целей (траекторий для профессионального роста) во время обучения в вузе?

В процессе опроса нами получены следующие результаты. Большая часть респондентов планирует в дальнейшем работать в качестве учителя (43%) и переводчика (30%), некоторые хотят продолжить свое обучение дальше (10%, остальные не определились, кем хотят быть в дальнейшем). Отмечают, что важными в рамках образовательной программы являются учебные курсы практического содержания: «Практическая грамматика и фонетика», «Практический курс иностранного языка» и др. Большинство опрошенных студентов (87%) не понимают, для чего им нужны в дальнейшей профессиональной деятельности некоторые теоретические курсы, в частности «Теоретическая грамматика», «Теоретическая фонетика», «Языкознание» и т. д. Наиболее важными формами работы в процессе профессиональной подготовки студенты выбрали самостоятельную форму и формат работы педагог – студент. Групповую форму выбрали лишь 7% опрошенных, что подчеркивает неумение работать в команде при решении совместных профессиональных задач. Лишь 5% респондентов имеют неясные предположения, как они могут применять теоретические знания в профессиональном контексте (в качестве примера приведены занятия по «Методике преподавания иностранных языков» и «Лингвострановедению»). К сожалению, на занятиях параллели по практическому применению полученных теоретических знаний проводятся не в достаточной мере, и поэтому только 5% опрошенных привели примеры использования теоретических знаний в их дальнейшей профессиональной деятельности. Акцентируем, что 65% студентов указали, что главным источником для них является интернет, а педагог стоит на втором месте (15%). Важными ролями для преподавателя обозначены: наставник / ментор, фасилитатор и лишь затем носитель информации. Роль контролера и корректора при этом для них не важна, что дает повод для размышления в контексте профессиональной подготовки будущих кадров. Отвечая на десятый вопрос, студенты (20%) отметили свою высокую мотивацию, которая проявляется в получении хорошей оценки по дисциплине, что является недостаточно некорректным с позиции компетентностного подхода. На одиннадцатый вопрос 18% респондентов ответили, что имеют и реализуют стратегию для своего профессионального роста, поскольку уже подрабатывают по специальности.

Таким образом, полученные в ходе анализа данные инициировали рассмотрение *второй задачи исследования* – определить стратегии имплементации студентоцентрированного обучения в контекст их профессиональной подготовки. Констатируем, что студенты, которые приходят в образовательную среду вуза, имеют разный уровень подготовки, индивидуальные особенности в овладении компетенциями и различные образовательные цели, поскольку видят своими специализациями разные векторы. Эти моменты важно учитывать при предоставлении образовательных услуг. Предполагаем, что умело организованная самостоятельная работа может стать форматом для реализации каждого. Так, одна и та же информация преобразуется по-разному в различных профессиональных контекстах. Подключая личную заинтересованность к процессу профессионального становления, сможем повысить внутреннюю мотивацию будущих специалистов, что улучшит конечный результат.

Анализируя особенности студентоцентрированного обучения, отметим, что знания, полученные таким образом, создаются с учетом образовательных потребностей самого студента, а преподаватель играет в образовательном процессе роль посредника, так сказать фасилитатора, в ее получении. К. Роджерс считает, что студентоцентрированное обучение подготовит специалиста: 1) с задатками лидера (уверен в себе, в своих взаимоотношениях с другими, способен самостоятельно принимать решения, учится самостоятельно); 2) умеющего имплементировать полученную информацию в соответствии со своими интересами; 3) имеющего право на выбор своей образовательной траектории с учетом индивидуальных образовательных целей [8]. По мнению автора, преподаватель при контроле успеваемости студентов должен сфокусироваться на том, сколько усилий было приложено для того, чтобы освоить материал [8].

Обобщая результаты научного исследования, приходим к заключению, что студентоцентрированное обучение может быть имплементировано в контекст подготовки студентов-филологов при условии: 1) оптимизации активных технологий обучения; 2) глубокого погружения в квазипрофессиональную среду; 3) организации отчетности студента о проделанной работе; 4) повышения автономии студента при выполнении самостоятельных заданий; 5) взаимодействия студента и преподавателя вуза на принципах уважения; 6) рефлексивного подхода к процессу профессиональной подготовки всеми участниками учебного процесса [11; 10].

Таким образом, активные технологии обучения студентов – ролевые игры, кейс-стади, дискуссии, проектная деятельность, проведение исследований и т. д. – могут повысить мотивацию к обучению и сделают его более погруженным в квазипрофессиональную среду. Традиционные лекционные / семинарские форматы занятий, по мнению исследователей, можно видоизменить на лекции-визуализации, бинарные лекции, лекции-привокации, проблемную лекцию, лекцию-пресс-конференцию, лекцию-беседу, лекцию-дискуссию и др. [3].

На нынешний момент формы оценивания работы студентов не дают возможность в полной мере проверить компетентностное применение полученной информации, именно поэтому необходимо пересмотреть способы формальной оценки. С этой точки зрения оценивание должно больше носить

характер самооценки или отражать усилия, приложенные студентом при выполнении поставленных задач. В этом ключе важно обратить внимание и на форму организации отчетности студента о проделанной работе. Считаем важным подчеркнуть, что традиционный формат экзамена в конце курса просто проверяет знания по дисциплине, тогда как собранное, например, в процессе прохождения курса, портфолио из творческих заданий / проектов и т. д. с их публичной презентацией / защитой на зачете / экзамене, продемонстрирует компетентностное их использование в дальнейшей профессиональной деятельности [9].

Кроме того, творческий характер выполнения заданий расширяет автономию студентов за счет разных образовательных целей и траекторий профессионального развития каждого. Публичная демонстрация данных траекторий профессионального становления с одной и той же базовой информацией дает возможность имитационно «примерить» разные профессиональные роли на себя: не только транслятора информации, но и других реципиентов (студентов-однокурсников).

Необходимо придерживаться принципов уважения каждого участника учебного процесса, учитывая факт, что самые гениальные личности мыслят нестандартным, неформатным, нетривиальным способом, что не всегда в рамках традиционной педагогической парадигмы может быть допустимым.

Важным элементом студентоцентрированного обучения является рефлексия в процессе профессиональной подготовки всеми участниками учебного процесса, что предполагает диагностику образовательных потребностей студентов до начала курса / темы / задания и обязательно после проведения. Важно подчеркнуть необходимость совместной работы педагогов вузов и студентов, так как образовательные потребности постоянно видоизменяются, что требует как пересмотра рабочей программы курса / занятия / заданий, так и подбора эффективных технологий работы для внедрения студентоцентрированного обучения в формат компетентностной подготовки студентов-филологов.

Таким образом, студентоцентрированное обучение студентов-филологов актуально в рамках компетентностной парадигмы, что связано с традиционностью процесса подготовки и, как следствие, с недостаточной мотивацией студентов к применению профильных знаний в дальнейшей профессиональной среде. В данном ключе важно учитывать индивидуальные образовательные цели будущих специалистов и выстраивать методическую работу в рамках творческих проектов квазипрофессиональной направленности. Перспективной считаем разработку учебных курсов с использованием студентоцентрированного обучения при профессиональной подготовке студентов-филологов.

Список литературы

1. Активные методы обучения в высшей школе / Р. А. Кудрявцев, А. М. Земцов, Л. И. Тимошенко, А. И. Земляной // Аграрный вестник Северного Кавказа. – 2013. – № 4(12). – С. 11–13.
2. Веретеникова, В. Б. Индивидуальные образовательные траектории практической подготовки студентов – будущих педагогов как средство формирования профессионально-педагогической компетентности /

- В. Б. Веретенникова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 3(166). – С. 66–76.
3. **Воронина, Д. К.** Профессионализация иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы / Д. К. Воронина, А. Н. Шамов // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 2(39). – С. 5–10.
4. **Осадчук, О. Л.** Ресурс профессионально-педагогического образования в формировании информационной компетентности будущих преподавателей / О. Л. Осадчук, Н. Н. Рыбакова // Горизонты образования : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 22–23 апр. 2021 г. / отв. ред. Н. В. Чекалева. – Омск, 2021. – С. 363–365.
5. **Рылеева, А. С.** Модель формирования цифровой компетентности педагогов образовательной организации / А. С. Рылеева, Ю. В. Стефаник // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2(87). – С. 97–99.
6. **Харченко, С. Я.** Активные формы и методы обучения как современная педагогическая технология профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы / С. Я. Харченко // Образование Луганщины: теория и практика. – 2023. – № 4(35). – С. 2–6.
7. **Широгалина, В. И.** Применение студентоцентрированного подхода к обучению иностранному языку в неязыковом вузе / В. И. Широгалина // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 7. – С. 44–49.
8. **Florkowski, R. W.** The Rogerian Student-Centered Learning Approach and the Democratization of Education / R. Witold Florkowski, A. Wiza, E. Banaszak // Polish Sociological Review. – 2022. – Vol. 218, № 2. – P. 273–288.
9. **The Model of Educational Environment for Prospective ESL Teachers within Competency-Based Education** / T. Koknova, S. Kharchenko, N. Bilyk, S. Sechka // Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on the English Language in Context. – 2020. – № 11. – P. 79–89.
10. **Investigation of Primary School Teachers' Student-Centered Teaching and Technology Integration Competencies** / D. Naimanova, L. Lebedeva, A. Akpayeva [et al.] // International Journal of Education in Mathematics Science and Technology. – 2023. – № 11(6). – P. 386–1404.
11. **Treve, M.** Comparative analysis of teacher-centered and student-centered learning in the context of higher education: A co-word analysis / M. Treve // Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication. – 2024. – № 4(2). – P. 1–12.

Koknova T. A.

Features of Student Centered Learning for Students of Philology

The article discusses the features of student-centered learning in the context of prospective philology students training. The aim of the study is to substantiate the use of a student-centered learning to teaching philology students and to identify the ways to implement this method into the process of prospective foreign language teachers training. To achieve this aim, the author has set research objectives: to consider the effectiveness of using a student centered learning in philology training, considering the competence-based model; to identify strategies for integrating a student centered learning into the professional training of prospective philologists.

Key words: student-centered learning, teaching foreign languages, students of philology, competence-based approach, professional training.

УДК 378.14.015.62]

Лесев Вадим Николаевич,
канд. физ.-мат. наук, доцент,
первый проректор – проректор по учебной работе
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский
государственный университет им. Х. М. Бербекова»
lvn-tf@mail.ru

Результаты исследования сформированности глобальных компетенций у иностранных студентов в Кабардино-Балкарском государственном университете

В статье рассматривается проблема формирования глобальных компетенций у иностранных студентов. Актуальность данного исследования обусловлена растущей значимостью этих компетенций в условиях расширения международных связей и значительного культурного разнообразия в вузах, активно занимающихся экспортом образовательных услуг. Результаты показывают, что большинство студентов отмечают улучшение навыков кросскультурной коммуникации и критического мышления. Однако принимаемые меры по адаптации студентов не всегда эффективны, что связано с языковыми барьерами и социальной изоляцией. В статье также предложены рекомендации по улучшению образовательных практик для иностранных студентов.

Ключевые слова: глобальные компетенции, высшее образование, иностранные обучающиеся, анкетирование.

Глобальные компетенции (ГК) становятся все более важными в современном мире, так как они влияют на способность студентов адаптироваться к быстро меняющимся условиям и культурным различиям. В многонациональных регионах, где учатся студенты из различных стран, уровень формирования этих компетенций требует особого внимания.

Исследование ГК в контексте международного образования стало актуальной темой для многих ученых в последние два десятилетия. Так, согласно исследованиям, проведенным Н. Яри и её коллегами [9], ГК включают в себя кросскультурное понимание, критическое мышление и способность работать в многонациональных командах. Данные исследователи подчеркивают, что именно от наличия таких компетенций зависит успешность будущих специалистов в глобализированном мире.

Согласно работам [1; 7], важным аспектом формирования ГК является опыт взаимодействия с представителями разных культур. В частности, в работе [7] авторы отмечают, что студенты, которые имеют опыт учебы за границей, продемонстрировали более высокие уровни кросскультурной адаптации и социальной ответственности. Также осуждаются недостатки существующих образовательных программ, которые часто не учитывают важность межкультурного общения для успешной интеграции иностранных студентов [4].

Иванова Г. П., Ширкова Н. Н. и Логвинова О. К. в своей монографии [3] исследовали влияние культурных различий на процесс обучения и адаптации иностранных студентов. Они обнаружили, что культурные стереотипы и предвзятости значительно мешают эффективному взаимодействию среди студентов. Авторы предлагают учитывать эти аспекты при планировании и реализации учебного процесса и организации культурных мероприятий.

Влиянию стереотипов на межкультурное взаимодействие также были посвящены работы М. Н. Новоселова [6], С. П. Ежова и О. В. Халлисте [2]. Авторы этих работ отмечают как положительные, так и отрицательные стороны стереотипного мышления при межкультурном взаимодействии и предлагают способы их нивелирования.

Вместе с тем, по исследованию Е. В. Соколовой [8], многие иностранные студенты сталкиваются с языковыми барьерами, которые становятся серьезным препятствием для формирования ГК. Она подчеркивает, что языковая подготовка должна быть одной из приоритетных задач вузов, чтобы студенты могли активно участвовать в учебном процессе и межкультурных мероприятиях.

Анализ перечисленных и иных научных исследований убеждает в том, что многонациональные регионы создают уникальные условия для развития ГК, однако для их максимального формирования необходимо преодоление определенных барьеров и интеграция соответствующих образовательных практик.

Для достижения целей исследования был использован смешанный подход, включающий как социологические, так и теоретические методы. Основным инструментом сбора данных стала анкета, составленная из закрытых и открытых вопросов. В ходе исследования был проведен опрос 200 иностранных студентов КБГУ, целью которого было выявление уровня сформированности у них глобальных компетенций, а также факторов, влияющих на этот процесс.

1. Общие результаты. Результаты показывают, что 78% иностранных студентов считают, что обучение в многонациональной среде способствовало улучшению их ГК. Однако существует значительная разница в уровне формирования компетенций в зависимости от культурного кода студентов.

2. Критерии оценки. ГК были оценены по пяти основным критериям:

Кросскультурная коммуникация: 74% опрашиваемых отметили, что за время обучения в вузе смогли улучшить навыки общения с представителями других культур.

Адаптивность: 82% студентов уверены в своей способности адаптироваться к новым культурным условиям.

Критическое мышление: 67% иностранцев признали, что обучение в международной среде развило их критическое мышление.

Командная работа: 59% респондентов чувствуют, что работа в многонациональных группах повысила их навыки работы в команде.

Этичность и социальная ответственность: 68% студентов осознали важность этих аспектов во время их обучения.

3. Влияние культурных различий. Как показало проведенное исследование, межкультурное взаимодействие играет важную роль в процессе формирования ГК. Программы, направленные на межкультурное

взаимодействие, способствовали более глубокому пониманию культурных особенностей. Участие в совместных проектах и мероприятиях дало возможность студентам улучшить язык общения и наладить связи.

4. Проблемы и вызовы. Несмотря на положительные результаты в формировании ГК, студенты также сталкиваются с серьезными проблемами. Среди которых можно выделить:

Языковой барьер: 47% участников указали, что языковые трудности затрудняют эффективное взаимодействие.

Социальная изоляция: 41% иностранных студентов иногда чувствуют себя отстраненными от других студентов.

Недостаток информационных ресурсов: Некоторые студенты отметили нехватку информации о культурных мероприятиях и возможностях для взаимодействия.

5. Рекомендации для улучшения. На основе полученных данных можно сформулировать несколько рекомендаций для повышения эффективности процесса формирования ГК у иностранных студентов.

В частности, можно развивать программы межкультурного общения, а также расширять практику по организации культурных обменов и мероприятий, в том числе и проектов [5], направленных на интеграцию всех групп обучающихся. Необходимо также проработать повышение доступности языковых курсов и тренингов по коммуникации.

Исследование показало, что многонациональная среда значительно способствует формированию ГК у иностранных студентов. В результате определены факторы, способствующие этому процессу, включая кросскультурные программы, командную работу и активное участие в культурных мероприятиях.

На основании исследования можно сделать следующие выводы. Большинство иностранных студентов отмечают, что обучение в многонациональной среде способствовало развитию их глобальных навыков, в том числе и таких, как кроскультурная коммуникация и критическое мышление.

Существует зависимость между культурным кодом обучающихся, уровнем их академических знаний и уровнем сформированности ГК. Это указывает на необходимость учета культурных особенностей при разработке образовательных программ. Существующие языковые барьеры и социальная изоляция требуют внимания со стороны образовательных учреждений, чтобы создать более поддерживающую и инклюзивную атмосферу для иностранных студентов.

Очевидно, что в таких условиях для повышения уровня сформированности ГК у иностранных студентов необходимо разрабатывать специальные программы, направленные на межкультурное взаимодействие и интеграцию, а также предоставлять доступ к языковым курсам и тренингам.

Таким образом, результаты исследования можно использовать для разработки рекомендаций, направленных на совершенствование образовательных практик в многонациональных регионах, что, в свою очередь, поможет иностранным студентам более эффективно адаптироваться и развивать свои ГК.

Список литературы

1. **Ван, Л.** Сравнительный анализ развития компетентностной парадигмы в современном образовательном пространстве / Ван Линь // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 3А. – С. 145–155.
2. **Ежов, С. П.** Этнокультурные стереотипы во взаимодействии преподавателя и студента: постановка проблемы и пути ее решения / С. П. Ежов, О. В. Халлисте // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 277–280.
3. **Иванова, Г. П.** Иностранный студент в российском вузе / Г. П. Иванова, Н. Н. Ширкова, О. К. Логвинова. – Москва : РУСАЙНС, 2022. – 138 с.
4. **Лесев, В. Н.** Анализ сформированности коммуникативных элементов глобальной компетентности у иностранных обучающихся КБГУ / В. Н. Лесев // Инновационные процессы в профессиональном образовании и его ценностно-смысловые ориентиры : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Ценностные приоритеты образования в XXI веке: современные вызовы и стратегические направления» (г. Луганск, 4–5 дек. 2024 г.). / под общ. ред. Н. В. Бельграй. – Луганск, 2024. – С. 95–98.
5. **Лесев, В. Н.** Влияние междисциплинарных проектов на развитие глобальных компетенций студентов в условиях многонационального вуза / В. Н. Лесев // Современные научноемкие технологии. – 2024. – № 10. – С. 177–181.
6. **Новоселов, М. Н.** Стереотипы: формирование, роль и учет в процессе взаимодействия с зарубежными студентами / М. Н. Новоселов. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/21PDMN124.pdf>. (дата обращения: 20.01.2025).
7. **Сабельникова, Н. В.** Социально-психологические детерминанты адаптации иностранных студентов к обучению в России / Н. В. Сабельникова, Д. В. Каширский. – Москва : РГГУ, 2021. – 119 с.
8. **Соколова, Е. В.** Языковая коммуникация и адаптация иностранных студентов в условиях российского вуза / Е. В. Соколова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 8. – С. 277–282.
9. **Cultural intelligence, global mindset, and cross-cultural competencies: a systematic review using bibliometric methods** / N. Yari, E. Lankut, I. Alon, N. Richter // European J. of International Management. – 2020. – Vol. 14, № 2. – P. 210–250.

Leshev V. N.

**Results of the study of the development of global competencies
in international students at Kabardino-Balkarian State University**

The article is devoted to the problem of developing global competencies in international students. The relevance of this study is due to the growing importance of these competencies in the context of expanding international relations and significant cultural diversity in universities that are actively involved in the export of educational services. The results show that most students note an improvement in their cross-cultural communication and critical thinking skills. However, the measures taken to adapt students are not always effective, which is due to language barriers and social isolation. The article also offers recommendations for improving educational practices for international students.

Key words: global competencies, higher education, international students, survey.

УДК 81'25:377

Петрова Ольга Владимировна,
канд. филол. наук, доцент,
профессор кафедры теории и практики
английского языка и перевода
ФГБОУ ВО «НГЛУ»
o.v.petrova.nn@gmail.com

Сдобников Вадим Витальевич,
д-р филол. наук, доцент,
профессор кафедры теории и практики
английского языка и перевода
ФГБОУ ВО «НГЛУ»
Sdobnik@lunn.ru

Подходы к оценке профессиональных компетенций переводчика

Статья посвящена рассмотрению проблемы оценки степени сформированности профессиональных компетенций переводчика в вузовской системе и в реальной жизни. Отмечается, что в процессе подготовки переводчиков преподаватели опираются либо на коммуникативно-функциональный подход к переводу, либо на сугубо лингвистический (текстоцентрический), не соответствующий в полной мере реалиям переводческой профессии; соответственно, подходы к оценке компетенций будущих переводчиков, критерии оценки и результаты такой оценки также различаются. На рынке труда работодатели используют разные способы оценки готовности переводчиков решать поставленные перед ними задачи. В статье предлагается использовать в процессе подготовки переводчиков системы оценки, учитывающие требования и ожидания переводческой отрасли, а при оценке соответствия переводчиков требованиям профессионального стандарта – различные наборы инструментов оценки, зависящие от характера осуществляемой конкретным переводчиком деятельности и потребности работодателя.

Ключевые слова: профессиональная переводческая компетенция, оценка компетенций, профессиональный стандарт, федеральный государственный образовательный стандарт, лингвистический подход, коммуникативно-функциональный подход, инструмент оценки компетенций.

В настоящее время проблема оценки степени сформированности профессиональных компетенций переводчиков приобретает особую актуальность в связи с нарастающей тенденцией на рынке переводческих услуг к саморегулированию и упорядочению отношений между работодателями и работниками, а также в связи с тем, что государство ставит перед соответствующими структурами задачу разработать инструменты оценки профессиональных компетенций работников, задействованных в разных областях деятельности. Очевидно, что переводческая деятельность не станет исключением. Как указывает Е. А. Княжева, «проблема качества перевода

находит широкий отклик и в непрофессиональной среде, т. е. у тех, кто является конечным получателем, или, в модной сегодня фразеологии, потребителем переводческого продукта» [4, с. 3]. Таким образом, из теоретической плоскости данная проблема переходит в область практическую, при том, что и в теоретическом плане она далека от окончательного решения. В настоящее время теоретические работы содержат исчерпывающие или почти исчерпывающие перечни компетенций переводчика. Например, Н. Н. Гавриленко предлагает следующую классификацию переводческих компетенций: межкультурная коммуникативная компетенция, специальная компетенция, социальная компетентность, личностная компетентность, цифровая компетенция [2, с. 119–122; 3, с. 88]. Участники группы РАСТЕ предлагают следующий перечень компетенций (субкомпетенций): билингвальная субкомпетенция, экстралингвистическая субкомпетенция, переводоведческая субкомпетенция, инструментальная субкомпетенция, стратегическая субкомпетенция [9, с. 38–40]. Нами была предложена несколько иная, хотя и во многом пересекающаяся с приведенными, модель компетенций. Она включает: коммуникативную компетенцию, лингвистическую компетенцию, текстовую компетенцию, технологическую компетенцию, социокультурную компетенцию, инструментальную компетенцию, переводоведческую компетенцию и этическую компетенцию [3, с. 122–127]. При этом следует обратить внимание и на то, что формируемые у переводчиков компетенции должны соотноситься с требованиями и ожиданиями самой переводческой отрасли, на что указывают М. Р. Эсфандиари и его коллеги: компетенция представляет собой определенное связующее звено между требованиями, возникающими в системе образования, и требованиями профессии [8, с. 2].

Однако на сегодняшний день проблема состоит не в определении понятия «компетенция» и не в определении перечня переводческих компетенций. В конце концов, большинство исследователей, организаторов переводческой подготовки, преподавателей перевода, организаторов переводческого бизнеса и практиков перевода прекрасно знают, какими компетенциями переводчик должен обладать, то есть что он должен уметь и знать. Проблема в том, что до сих пор нет ясности в отношении того, каким образом эти компетенции должны оцениваться.

В реальности есть две сферы, в которых производится оценка сформированности переводческих компетенций: система высшего образования, в рамках которой осуществляется подготовка переводчиков, и рынок переводческих услуг, на котором работодатели и заказчики оценивают степень готовности переводчиков решать поставленные перед ними задачи. Оценивая качество подготовки специалистов-переводчиков, вузы руководствуются нормативными документами, ими же самими разработанными (фондами оценочных средств, программами государственной итоговой аттестации и т. п.), с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта, принятого для соответствующего направления подготовки или специальности. Требования к уровню подготовки выпускников, содержащиеся во ФГОСах, единые и общие для всех образовательных учреждений, осуществляющих подготовку переводчиков. Прежде всего, они сводятся к перечню разных видов

компетенций (универсальных и общепрофессиональных), которыми должен обладать выпускник. Кроме того, каждый вуз самостоятельно определяет перечень профессиональных компетенций. Проблема заключается в том, что, во-первых, формулируемые для каждой компетенции дескрипторы различаются от вуза к вузу и отражают собственное представление разработчиков образовательных программ о том, в чем именно проявляется сформированность той или иной компетенции, и, во-вторых, далеко не всегда качество подготовки выпускников, признаваемое приемлемым с точки зрения внутривузовских нормативных документов, соответствует ожиданиям переводческой отрасли и требованиям недавно принятого профессионального стандарта «Специалист в области перевода» [7].

Проблема усугубляется и тем, что представления преподавателей перевода и переводоведов о качестве перевода и способах его оценивания часто расходятся с представлениями переводчиков-практиков. Как пишет Е. А. Княжева, «наблюдаемые различия во взглядах переводоведов и практикующих переводчиков, вплоть до самых радикальных, являются одним из главных препятствий на пути исследования проблемы ОКП (оценки качества перевода)» [5, с. 49]. Именно потому, что профессиональный стандарт был принят относительно недавно, вузы сейчас решают проблему соотнесения содержания подготовки переводчиков и, соответственно, оценочных средств, используемых для определения уровня подготовки выпускников, с требованиями профессионального стандарта (прежде всего, с предусмотренными им необходимыми умениями и знаниями).

Впрочем, проблема оценивания степени сформированности переводческих компетенций не является новой в вузовском образовании, и появление новых нормативных документов означает лишь необходимость решить сугубо формальные задачи, хотя и настраивает преподавателей перевода на более полный учет ожиданий самой переводческой отрасли. В конце концов, оценивание результатов обучения – неотъемлемая часть самого процесса обучения, если угодно, его заключительный этап, и вполне очевидно, что преподаватели перевода так или иначе всегда оценивали, на каком именно этапе овладения переводческой профессией находятся студенты. На то и существует текущий, промежуточный и итоговый контроль (уверены, что с этими понятиями все читатели знакомы прекрасно).

Однако и в этой области есть проблема, ждущая своего окончательного (если таковое возможно) решения. Мы имеем в виду проблему обеспечения эффективности и объективности оценивания профессиональных компетенций, а, следовательно, и эффективности самой переводческой подготовки. На наш взгляд, успешность решения этой проблемы зависит от того, каких подходов к определению перевода придерживаются преподаватели, что для них самих есть перевод. И здесь мы можем констатировать наличие двух подходов – сугубо лингвистического (текстоцентрического) и коммуникативно-функционального, сложившегося в отечественном переводоведении сравнительно недавно (об этом см. [10]).

Прежде всего, основное различие между подходами заключается в общем представлении о том, что такое перевод. Для представителей текстоцентрического подхода перевод – это замена одного языкового материала другим языковым материалом по определенным правилам, разумеется,

с использованием определенных трансформаций. Соответственно, в качестве единиц перевода рассматриваются определенные языковые единицы (слова, словосочетания, предложения). При этом нередко забывается, что в реальной жизни перевод осуществляется только потому, что он кому-то нужен, что он всегда должен удовлетворять чьи-то потребности. Представители коммуникативно-функционального подхода считают, что перевод – это посредническая деятельность, включенная в определенное коммуникативное событие, обеспечивающая возможность осуществления определенной предметной деятельности не менее определенными субъектами. Другими словами, перевод – это инструмент осуществления предметной деятельности разноязычными коммуникантами. Разумеется, единица перевода – это текст, который сам по себе является инструментом коммуникации, то есть текст, включенный в определенную коммуникативную ситуацию.

Если рассуждать с дидактической точки зрения, то эти разные подходы к переводу в учебной деятельности реализуются в различном целеполагании: текстоцентрический подход диктует необходимость обучить студентов переводить максимально точно (эквивалентно!) и полно; коммуникативно-функциональный подход предполагает необходимость обучить студентов переводить тексты с учетом их назначения в принимающей культуре, то есть с учетом той коммуникативной ситуации, в которой они могут переводиться в действительности. Соответственно, принцип эквивалентности здесь работает не всегда. Умение переводить чаще всего определяется количеством допущенных студентами ошибок (что, впрочем, характерно для обоих подходов), но дело в том, что с позиций текстоцентрического подхода самые катастрофические ошибки – это ошибки в представлении предметной ситуации (то есть ситуации, описанной в оригинале) с точки зрения автора исходного текста, а с позиций коммуникативно-функционального подхода серьезные ошибки связаны с представлением предметной ситуации и с точки зрения автора исходного текста, и с точки зрения получателя перевода. Проще говоря, второй подход в более полной мере учитывает, каким образом предметная ситуация, а значит, и переводной текст в целом будут восприниматься получателем перевода, будет ли этот текст им удобен для осуществления ими их предметной деятельности.

Впрочем, с точки зрения оценки качества перевода и степени сформированности переводческих компетенций у двух подходов есть и нечто общее – внимание к нарушениям норм и узуса переводящего языка. Внимание к этому аспекту вполне оправдано: подобного рода нарушения препятствуют незатрудненному восприятию текста его получателем, который как бы «спотыкается» о всякого рода формальные несуразности в тексте, отвлекаясь от его содержания. Так что подобного рода ошибки всегда отмечаются представителями и лингвистического, и коммуникативно-функционального подходов, хотя в первом случае о получателях перевода не принято вспоминать (здесь ведущим является принцип «просто так не говорят»).

Чего же хотят преподаватели от студентов в ходе промежуточного и итогового контроля? Это опять же зависит от исповедуемого подхода к переводу. Представители текстоцентрического подхода ждут, что студенты продемонстрируют сформированное умение использовать разного рода приемы перевода. Одному из авторов настоящей статьи доводилось наблюдать

на государственном экзамене по переводу в одном из вузов, как выпускники, выполнив перевод текста, пытались объяснить, почему они тот или иной фрагмент текста перевели именно таким образом, какие трансформации они использовали и почему (заметим в скобках, что в реальной жизни редкий переводчик вспоминает, каким именно трансформациям его учили в университете, и уж точно не думает в процессе перевода, какую из них нужно употребить для перевода данного сегмента текста). Конечно, это крайний случай в том смысле, что он не соответствует реалиям переводческой деятельности, но, увы, довольно распространенный.

Представители коммуникативно-функционального подхода ждут от студентов и выпускников умения выполнять все те действия, которые выполняют квалифицированные переводчики-практики в реальной жизни, включая умение осуществлять переводческий анализ, причем не только самого переводимого текста, но и ситуации, в которой перевод осуществляется (в учебной деятельности это всегда предполагаемая ситуация), умение создавать текст, который достаточно точно соответствует требованиям, ожиданиям и потребностям предполагаемого получателя перевода, причем во всех отношениях – и в содержательном, и в формальном.

Вполне очевидно, что задача подготовки переводчиков, более полно соответствующих требованиям переводческой отрасли, будет решаться наиболее успешно, если в вузовской системе образования коммуникативно-функциональный подход к переводу станет ведущим (еще лучше – главенствующим, в идеальном варианте – единственным).

Важно отметить и то, что вузовская система, по крайней мере, в части бакалавриата и специалитета, ориентирована на подготовку специалиста-универсала, то есть переводчика, который якобы способен одинаково успешно осуществлять и устный перевод, и письменный перевод, причем в разных его видах. И разве что существующие магистерские программы ориентированы на подготовку специалистов в определенных видах перевода (письменный специальный, устный последовательный, устный синхронный, аудиовизуальный перевод и т. п.). Разговоры о возможной специализации переводчиков на этапе вузовской подготовки ведутся давно, но осуществить такую специализацию, разделение обучаемых по видам осваиваемого перевода, не удастся до тех пор, пока существующие нормативные документы диктуют необходимость обучать студентов всем основным видам перевода сразу и ориентироваться на профессиональный стандарт, созданный в расчете на всех представителей переводческой отрасли. К счастью, ФГОС 3++ позволяет образовательным организациям самостоятельно выбирать из профессионального стандарта те обобщенные трудовые функции и те трудовые функции, осуществлению которых организация и собирается обучать студентов. Так что учить студентов и письменному специальному переводу, и художественному переводу, и переводу с жестового языка, и аудиовизуальному переводу одновременно нет никакой необходимости.

В области практической переводческой деятельности, то есть в переводческой отрасли, оценка компетенций переводчика до сих пор производится стихийно: каждый работодатель использует собственные формы и приемы оценивания переводческих компетенций, исходя из собственного представления о том, что переводчик должен знать и уметь и чем он должен

владеть. В некоторых случаях работодатель или заказчик, далекий от реалий переводческой деятельности, вовсе не представляет, как бы он мог оценить уровень профессионализма переводчика. Примером может служить практика, используемая в судах: в соответствии с российским законодательством, судья, привлекающий переводчика к участию в процессе, предварительно должен оценить его компетентность.

Однако практически ни один судья не знает, как это правильно сделать. Ожидалось, что именно профессиональный стандарт «Специалист в области перевода» будет способствовать разработке инструментов оценивания компетенций, которые и будут использоваться Центрами оценки квалификаций. Однако уже сейчас можно сказать, что профессиональный стандарт не оправдал надежд, прежде всего, из-за заложенной в нем ложной концепции. Оказалось, что квалификация «Специалист в области лингвистики и перевода» соотносится с обобщенными трудовыми функциями, описанными в профессиональном стандарте, а, например, ОТФ «Профессионально ориентированный перевод» включает абсолютно разнородные трудовые функции (устный последовательный перевод, синхронный перевод, письменный перевод, художественный перевод, перевод аудиовизуальных произведений, аудиовизуальный перевод для аудиторий с особыми когнитивными потребностями). Заметим, что, например, перевод в социальной сфере, в частности судебный перевод, в профессиональном стандарте не упоминается. Но и без того перечень компетенций, владение которыми соискатель должен подтвердить на квалификационном экзамене, представляется избыточным и нереалистичным: вряд ли найдется переводчик, одинаково успешно совмещающий в своей работе все предусмотренные данной ОТФ виды перевода. Да и вряд ли какому-то работодателю такой переводчик потребуется. Следовательно, оценка квалификации, производимая в ЦОК, не будет отражать реального уровня профессиональной подготовленности переводчика.

Если говорить об оценке квалификации переводчика на основе ОТФ, прописанных в стандарте «Специалист в области перевода», то вырисовываются две основные проблемы. С одной стороны, такая оценка в соответствии с обобщенными трудовыми функциями предполагает универсальность переводчика, что, как уже было сказано, не только маловероятно в реальной жизни и практически исключает успешность сдачи квалификационного экзамена (особенно молодыми переводчиками или же опытными, высококвалифицированными переводчиками, много лет проработавшими в какой-либо одной предметной области и занимающимися определенными видами перевода), но и лишено практической применимости.

Потенциальному работодателю, который хочет взять переводчика на работу и которому нужно узнать, насколько квалификация этого переводчика соответствует его требованиям к переводу, скажем, технической документации, совершенно не нужна информация о том, насколько этот переводчик квалифицирован в синхронном или художественном переводе. А, с другой стороны, если за основу брать не ОТФ, а входящие в них трудовые функции, то в ряде случаев действия, которые в реальной жизни переводчики нередко совмещают, оказываются в разных ТФ (скажем, выполнение одним и тем же переводчиком устного и письменного неспециализированного

перевода), так что оценить на основе квалификационного экзамена, насколько переводчик готов к выполнению ожидаемых от него действий, не представляется возможным. Переводчика будут проверять на то, чего от него работодатель не ждет, и не будут на то, чего он ждет.

Кроме того, возникает отдельный вопрос разработки методики оценки. Так, например, остается совершенно непонятным, каким образом в ходе квалификационного экзамена можно проверить такие умения, как «выстраивать алгоритмы поиска творческих решений для нестандартных переводческих задач». Более того, при разработке оценочных средств представляется целесообразным избегать включения в них заданий на проверку прописанных в профстандарте противоречащих друг другу требований (как, например, требование, с одной стороны, «осуществлять прагматическую адаптацию исходного текста», а с другой – «сохранять размер и стопность при переводе поэзии», что возможно далеко не во всех парах языков – даже если оставить в стороне явную субъективность последнего требования).

Представляется, что разумным решением было бы создание разных наборов оценочных средств с учетом специализации конкретного переводчика. В этом случае ЦОК должен будет подтвердить (или опровергнуть), что данный переводчик вполне способен выполнять свои функции (прописанные в профессиональном стандарте в виде определенной трудовой функции) на достаточно высоком уровне. При этом в конкретный набор оценочных средств могут, в соответствии с требованием работодателя или пожеланием самого переводчика, входить трудовые действия, умения и знания, прописанные в разных ТФ.

Представляется, что насущной задачей является разработка разных наборов оценочных средств, позволяющих *объективно* оценить степень сформированности профессиональных компетенций, – отдельно для сферы вузовского образования и отдельно для реальной переводческой деятельности, причем в последнем случае таких наборов должно быть много, то есть столько, сколько видов перевода осуществляется на рынке переводческих услуг. Разумеется, каждый переводчик может пройти аттестацию по нескольким видам перевода и получить несколько удостоверений (или одно удостоверение с указанием видов перевода, которые он может успешно осуществлять). Причем эти наборы должны учитывать требования переводческой отрасли, предъявляемые к работнику, осуществляющему определенный вид переводческой деятельности на своем рабочем месте («здесь и сейчас»), что, собственно, и было предусмотрено «Методическими рекомендациями по разработке профессионального стандарта» [6].

Список литературы

1. Гавриленко, Н. Н. Методика реализации компетентностного подхода при обучении переводу / Н. Н. Гавриленко // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2015. – № 14(725). – С. 113–127.
2. Гавриленко, Н. Н. Особенности поэтапной подготовки отраслевых переводчиков / Н. Н. Гавриленко // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2018. – № 4(32). – С. 86–93.

3. Иванов, А. В. Формирование переводческих компетенций как основная задача преподавателей перевода / А. В. Иванова, В. В. Сдобников // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н. А. Добролюбова. – 2020. – Вып. 3(51). – С. 117–131.
4. Княжева, Е. А. Оценка качества перевода: история, теория, практика : монография / Е. А. Княжева. – Москва : ФЛИНТА, 2018. – 248 с.
5. Княжева, Е. А. Оценка качества перевода как вид интеллектуальной деятельности и методы ее исследования / Е. А. Княжева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2024. – № 5(886). – С. 48–55.
6. Методические рекомендации по разработке профессионального стандарта : Приказ Минтруда России : № 170н от 29 апр. 2013 г. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_150886/ (дата обращения: 18.01.2025).
7. Профессиональный стандарт «Специалист в области перевода» : Приказ М-ва труда и соц. защиты Рос. Федерации : № 134н от 18 марта 2021 г. : зарег. М-вом юстиции РФ № 63195 от 21 апр. 2021 г. – Текст : электронный // Официальное опубликование правовых актов : [сайт]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104210026?ysclid=m7krxpji2h905699875&index=1> (дата обращения: 18.01.2025).
8. Esfandiari, M. R. An Evaluation of the EMT: Compatibility with the professional translator's needs / M. R. Esfandiari, N. Shokrpour, F. Rahimi // Cogent Arts & Humanities. – 2019. – № 6. – P. 1–17.
9. Researching Translation Competence by PACTE Group / edited by Amparo Hurtado Albir. – Amsterdam-Philadelphia : Benjamins Translation Library, 2017. – 401 p.
10. Sdobnikov, V. V. Communicative-functional Approach to Translation in the Russian Theory of Translation / V. V. Sdobnikov // Moscow State University Bulletin. Series 19, Linguistics and Intercultural Communication. – 2009. – № 2. – P. 19–30.

Petrova O. V.,
Sdobnikov V. V.

Approaches to Translator's Competence Assessment

The article is devoted to the problem of translator's competence assessment both in universities and in real life. It is noted that in training translators educators use either communicative-functional approach to translation or purely linguistic (text-oriented) approach which does not fully conform to the realities of the translation market; as a result, approaches to translator's competence assessment, criteria and assessment results differ. In the labor market, employers use various tools of assessing the ability of translators to perform their tasks. The article suggests that in training translators there should be used assessment tools that take into account the requirements and expectations of the translation industry while in assessment of the conformity of a translator's competence with the requirements of the professional standard there should be used various sets of translation tools that take into consideration the specifics of the activity performed by an individual translator/interpreter as well as the employer's needs.

Key words: translator's professional competence, competence assessment, professional standard, federal state educational standard, linguistic approach to translation, communicative-functional approach to translation, competence assessment tool.

Родионова Мария Юрьевна,
канд. филол. наук, доцент,
доцент кафедры теории и практики
английского языка и перевода,
ФГБОУ ВО «НГЛУ»
maria.y.rodionova@gmail.com

Особенности языковой подготовки студентов-переводчиков

В статье рассматриваются особенности преподавания иностранного языка студентам-переводчикам, обсуждаются основные задачи, стоящие перед преподавателями иностранного языка при подготовке будущих переводчиков, выделяются приоритетные виды речевой деятельности, необходимые в будущей профессии переводчика, а также навыки и умения, связанные с языковой подготовкой. Особый акцент делается на характере аудиоматериалов для формирования и развития навыков аудирования. Пристальное внимание уделяется формированию навыка восприятия текста как важнейшего компонента профессионального переводческого мышления.

Ключевые слова: профессиональная ориентированность изучения языка, аудирование, восприятие текста, речевые умения и навыки.

Успех профессиональной деятельности переводчика напрямую зависит от уровня владения иностранным языком. Однако применительно к разным сферам деятельности «высокий уровень владения языком» подразумевает формирование разных навыков и умений, поскольку модели использования иностранного языка представителями разных профессий существенно отличаются друг от друга. Целесообразно сравнить модели профессионального использования иностранного языка в таких профессиях, как учитель, преподаватель иностранного языка и переводчик, поскольку без знания иностранного языка эти профессии просто не существуют. Конечно, иностранный язык можно изучать и с другими целями, например, как средство общения в сфере своей профессиональной деятельности, где знания базовой грамматики и определенного тематического словарного запаса может быть достаточным. Совсем иные требования к владению иностранным языком у переводчиков и преподавателей иностранного языка, для которых иностранный язык является ключевым в их профессиональной деятельности. Однако, поскольку характер профессиональной деятельности переводчика существенно отличается от работы преподавателя иностранного языка, наблюдаются ощутимые различия в том, какие языковые навыки и умения, а также виды речевой деятельности оказываются приоритетными для каждой из этих профессий. Сравнивая профессиональные потребности в иностранном языке преподавателя и переводчика, О. В. Петрова отмечает, например, что для будущих учителей и преподавателей особо важным является знание так называемых грамматических правил и умение объяснить их ученикам; модельное произношение и умение ставить произношение другим и т. д., тогда как для переводчика важны не правила как таковые, а семантика

грамматических форм, и не столько модельное произношение, сколько дикция [5, с. 405]. Такие различия обусловлены разными целями их основной профессиональной деятельности: для преподавателя – научить других грамотно пользоваться иностранным языком, а для переводчика – выступать посредником в межкультурной коммуникации. Именно на профессиональных навыках и умениях, позволяющих переводчику осуществить акт межязыковой и межкультурной коммуникации, основывается, по определению В. Н. Комиссарова [4], «переводческая компетенция».

Профессиональные требования к языковой компетенции переводчика закреплены в Федеральных государственных стандартах, в перечнях необходимых для переводчика компетенций [9; 10]. При этом переводчик должен глубоко знать оба языка: тот, с которого ведется перевод, и тот, на который он переводит. Под глубоким знанием языка понимается знание всех его аспектов: фонетики, грамматики, лексики и стилистики, без чего не могут быть практически разрешены трудности грамматического, лексического и стилистического характера [3, с. 24]. Поэтому обучение студентов-переводчиков иностранному языку, особенно на старших курсах, когда уровень владения языком уже достаточно высок, должно быть ориентировано на их будущую профессию.

Отвечая на вопрос о том, что требуется от языковых навыков переводчика, И. В. Зубанова и О. В. Петрова особо отмечают «широку вокабуляра в ИЯ, чуткость к стилистике и литературной норме, умение проверять фактическую и прецизионную информацию» при выполнении письменного перевода с иностранного языка на родной и «однозначное понимание (даже при недостаточности информации и двусмысленности оригинала), быстрые, своевременные, четкие и грамотные переводческие решения и умение обходиться ограниченным количеством языковых ресурсов, извлекая из них максимум пользы» [2, с. 30] при устном переводе и письменном переводе на иностранный язык. То есть язык студентам-переводчикам нужно преподавать не ради владения языком как таковым, а для того, чтобы они могли пользоваться им как инструментом в процессе будущей профессиональной деятельности, которую можно охарактеризовать как способность извлекать информацию из текста оригинала (воспринятого на слух или визуально) и представлять ее средствами другого языка. При этом качество перевода полностью зависит от того, насколько полно переводчик понял исходный текст и насколько точно он сумел выразить на переведяшем языке всю извлеченную из текста информацию.

Теоретически переводчики делятся на устных и письменных, однако во многих случаях им приходится совмещать эти виды деятельности. Хорошее восприятие на слух и собственная беглая речь – необходимые условия для успешной работы устного переводчика, поэтому для будущих устных переводчиков критическими становятся навыки аудирования. И при последовательном, и при синхронном переводе нужно уметь воспринимать оратора на слух. К тому же ораторы могут быть не только носителями языка, но и представителями других языковых сообществ, для них этот иностранный язык может быть неродным. Поэтому в процессе языковой подготовки студентам-переводчикам необходим большой объем аудиоматериалов, причем подобранных особым образом – так, чтобы он знакомил их с

разными вариантами произношения. Особую значимость приобретает работа с аудиоматериалом, взятым из «реальной жизни», а не из учебных курсов. Примерами таких материалов могут быть репортажи, выступления общественных деятелей, интервью с известными политиками, литераторами, спортсменами, актерами и т. д. Очевидно, что любой аудиоматериал, взятый из учебного курса, будет восприниматься намного легче, чем, например, реальный репортаж с новостного сайта. Но это именно тот материал, с которым придется работать в будущем. Так на занятиях по практике языка при работе с подобными аудиоматериалами формируется основа для успешного овладения навыками устного перевода – умение воспринимать естественную речь на слух и выделять смысл, заложенный оратором. Кроме того, поскольку для устного переводчика важна высокая скорость реакции, а также умение слушать, анализировать и передавать информацию на другом языке в условиях временных ограничений, полезными будут упражнения, направленные на восприятие аудиоматериала и обработку информации сразу после прослушивания. А выполнение таких упражнений на иностранном языке в рамках занятий по практике языка поможет значительно улучшить навыки спонтанной, неподготовленной речи. Для проверки правильности понимания вполне подойдет стандартный набор заданий, таких как ответы на вопросы по содержанию прослушанного, развернутые комментарии по прецизионной лексике, упомянутой в аудиоматериале (числа, даты, имена собственные и т. д.), комментирование сформулированных утверждений (*say if the statements are true or false*), краткий пересказ (*the summary*), рефериование. При этом основная задача преподавателя заключается в подборе аудиоматериала.

При обучении иностранному языку студентов-переводчиков особые требования должны предъявляться к формированию словарного запаса. Переводчик в своей профессиональной деятельности сталкивается со всем разнообразием стилей и регистров; с текстами самых разных типов – тексты художественных произведений, научных статей, технической документации и т. д. Каждому стилю присущи свои особенности, которые необходимо учитывать при переводе. Поэтому студентам-переводчикам необходимо знакомство с лексикой самых разных регистров, а это накладывает определенные требования на подбор учебных материалов, по которым переводчики учат иностранный язык.

Критически важно для будущих письменных переводчиков научиться работать с текстом профессионально, максимально полно извлекая из него заложенную автором информацию, что одновременно является основой для формирования профессионального переводческого мышления. «В деятельности переводчика текст – это основной объект познания, восприятия, интерпретации. И результат этой интерпретации должен послужить основой и условием появления в сознании переводчика достаточно целостной картины того мира, который стоит за текстом» [6, с. 25].

О проблемах с восприятием и пониманием текста преподаватели перевода говорят уже давно, связывая это отчасти с отсутствием навыка чтения и последующего анализа прочитанного текста. Такой компонент переводческого мышления, как умение читать текст «нелинейно», по-переводчески, может и должен формироваться на занятиях по практике иностранного

языка. Если в восприятии большинства людей текст представляет собой линейно разворачивающуюся цепочку слов и предложений, «то переводчик должен воспринимать текст как сеть внутритеекстовых связей, выявляемых не в процессе анализа после прочтения или прослушивания текста, а непосредственно в процессе его чтения» [5, с. 408]. «Про каждое слово, про каждое предложение переводчик должен понимать, что оно делает в этом тексте, как оно связано с тем, что было до него и будет после него» [5, с. 411].

Занятия по практике языка призваны помочь студентам научиться профессионально читать тексты на иностранном языке. Как отмечает И. Ю. Зиновьева, «при обучении языкам необходимо учить будущих переводчиков воспринимать и удерживать в памяти смысловое содержание сообщения, выделять его смысловые единицы, объединять их в более крупные информативные блоки, формулировать и переформулировать смысл сообщения» [1, с. 200]. Этому способствуют определенные типы упражнений, с которыми у студентов, как правило, возникают трудности. Так, например, сложности возникают с кратким пересказом прочитанного текста (*the Summary of the text*), с формулировкой основной мысли текста (*the message*). Затруднительными оказываются задания, предполагающие ответы на вопросы в случае, если вопросы сформулированы так, что не содержат слов, непосредственно используемых в тексте. Такая формулировка вопросов не позволяет чисто механически соотнести вопрос с определенным фрагментом текста, не поняв смысл текста. Такие задания способствуют не только изучению иностранного языка как такового, но и формированию профессионально значимых умений и навыков – читать текст, извлекая из него максимум смысловой и лингвистической информации, воспроизводить всю эту информацию в другом заданном формате. Как отмечает Ю. О. Стрекаловская, на занятиях по практике языка будущих переводчиков необходимо «обучать основам внутриязыкового переформулирования для обогащения их словарного запаса и, как следствие, развития вербальной лабильности, необходимой для быстрого и четкого формулирования мысли на переводащем языке» [8, с. 134]. Е. Р. Поршнева, говоря о языковом обучении будущих переводчиков, подчеркивает, что умение переформулировать и перефразировать сказанное позволяет обучающимся «научиться извлекать и переформулировать смысл, рефериовать и развертывать текст, объяснять и определять различные понятия», что является профессионально значимыми умениями для будущего переводчика [7, с. 141].

Есть свои особенности и в изучении грамматики. Во-первых, поскольку переводчик должен грамотно говорить в любой, даже стрессовой ситуации, когда нет времени думать над формой, все грамматические навыки должны быть доведены до автоматизма. Кроме этого, для будущего переводчика важно понимание нюансов грамматической семантики, поскольку большой объем смысловой информации передается именно грамматическими формами и их взаимодействием в тексте. При обучении грамматике необходимо не просто познакомить студентов с тем или иным грамматическим явлением, но и научить их видеть эти грамматические явления в текстах, воспринимать заложенный в них смысл и соотносить со средствами выражения на родном языке.

При таком подходе на занятиях по иностранному языку решается несколько задач, ключевых для профессиональной подготовки будущих переводчиков: закладывается языковая база, формируются такие основные профессиональные умения и навыки, как восприятие текста, извлечение из него информации, переработка этой информации и воспроизведение ее в ином, заданном формате. Формирование этих умений и навыков одновременно способствует формированию профессионального переводческого мышления, что в значительной степени облегчает задачу преподавателям перевода.

Список литературы

1. **Зиновьева, И. Ю.** Стратегии обучения будущих переводчиков иностранным языкам / И. Ю. Зиновьева // Методические основы подготовки переводчиков: обобщение опыта : монография / под общ. ред. В. В. Сдобникова. – Нижний Новгород, 2017. – С. 199–236.
2. **Зубанова, И. В.** Чего мы ожидаем от иностранного языка наших студентов, или для чего мы учим студентов иностранному языку / И. В. Зубанова, О. В. Петрова // Мосты. Журнал переводчиков. – 2024. – № 1(81). – С. 28–32.
3. **Лазарева, О. П.** Вызовы современного общества – новые методы обучения переводчиков в вузе / О. П. Лазарева, Н. А. Мороз // Состояние, проблемы и перспективы развития современного образования : монография / под общ. ред. И. И. Ивановской. – Петрозаводск, 2020. – С. 23–39.
4. **Комиссаров, В. Н.** Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – Москва : ЭТС, 2002. – 424 с.
5. **Петрова, О. В.** Какие речевые умения и навыки нужны переводчику? / О. В. Петрова // Языковая картина мира в условиях мультилингвизма и мультикультурализма: переводческий, лингвистический и дидактический аспекты : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., Воронеж, 16–19 дек. 2020 г. / под ред.: Л. Г. Кузьминой, Н. А. Фененко. – Воронеж, 2021. – С. 405–412.
6. **Петрова, О. В.** Проблема восприятия текста переводчиком / О. В. Петрова, В. В. Сдобников // Военно-гуманитарный альманах. Серия «Лингвистика». – Москва, 2023. – Вып. 8 : Язык. Коммуникация. Перевод : материалы XVII Междунар. науч. конф. по актуальным проблемам теории языка и коммуникации (Москва, Военный ун-т, 30 июня 2023 г.). – С. 25–33.
7. **Поршнева, Е. Р.** Использование перевода в процессе языковой подготовки будущих переводчиков / Е. Р. Поршнева // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н. А. Добролюбова. – 2015. – Вып. 29. – С. 136–150.
8. **Стрекаловская, Ю. О.** Обучение внутриязыковому переводу как подготовительный этап профессионального тренинга устного переводчика / Ю. О. Стрекаловская // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н. А. Добролюбова. – 2018. – Вып. 43. – С. 132–139.
9. **Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.05.01 Перевод и**

переводоведение (уровень специалитета) : утв. Приказом М-ва науки и высш. образования Рос. Федерации : № 989 от 12 авг. 2020 г. – Текст : электронный // ФГОС : [сайт]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-05-01-perevod-i-perevodovedenie-989/> (дата обращения: 29.01.2025).

10. **Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика** : утв. Приказом М-ва науки и высш. образования Рос. Федерации : № 969 от 12 авг. 2020 г. – Текст : электронный // ФГОС : [сайт]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/> (дата обращения: 29.01.2025).

Rodionova M. Yu.

Foreign Language Training for Translation Students

The article is devoted to the peculiarities of teaching a foreign language to translation students, and also the main tasks facing foreign language teachers in the process of training translators, identifies the priority types of speech activity necessary for translating and interpreting, as well as skills related to developing language proficiency. Particular emphasis is placed on the nature of audio materials for the formation and development of listening comprehension skills. Close attention is paid to the formation of the skill of text comprehension as the most important component of professional translation mentality.

Key words: professionally oriented language teaching, listening comprehension skills, text perception, speaking skills.

УДК 372.851

Сагиян Валерий Робертович,
аспирант
ФГБОУ ВО «АГПУ»
valera.bokser.00@mail.ru

Смыковская Татьяна Константиновна,
д-р пед. наук, профессор,
заведующий кафедрой методики
преподавания математики и физики, ИКТ
ФГБОУ ВО «ВГСПУ»
smikov_t@mail.ru

К вопросу формирования инженерного мышления у штурманов судов посредством системы занятий по тригонометрии и сферической тригонометрии

В статье охарактеризованы особенности формирования в постдипломный период у штурманов судов инженерного мышления при организации учебных занятий по тригонометрии и сферической тригонометрии. Определены понятие «инженерное мышление» штурмана судна, его структура; описаны возможности формирования инженерного мышления при систематизации и фундаментализации знаний по тригонометрии и сферической тригонометрии.

Ключевые слова: инженерное мышление, тригонометрия, сферическая тригонометрия, штурман судна, постдипломное образование, андрогогика математики.

Развитие техники, постоянное появление новых технологий накладывает свой отпечаток на изменение форм и характер труда человека в различных сферах его деятельности: производственной, научной и культурной. Как показывает анализ производственных задач, которые приходится решать выпускникам вузов, в настоящее время недостаточно только владеть определенной суммой знаний и умений по их использованию при решении производственных задач, но и требуется обладать сформированным инженерным мышлением, обеспечивающим нестандартность решения задачи, критическое отношение к решению задач и результатам своей деятельности, поиск новых путей решения проблемы, автоматизацию и оптимизацию своего труда путем моделирования процессов и систем.

О значимости в процессе обучения развития инженерного мышления педагоги начали говорить еще в начале второй половины XX века.

В исследованиях В. И. Белозерцева, Г. Я. Буша, К. С. Петрова, А. И. Половинкина, Г. И. Шеменева и др., посвященных вопросам научно-технического творчества, а также в работах Г. С. Адътшуллер, С. С. Гусева, И. Мюллера и др., связанных с анализом операционного состава инженерной деятельности, и в исследованиях А. В. Антонова, И. П. Калошиной, Б. Ф. Ломовой, П. М. Якобсона и др. по психологии инженерного мышления

указывается на то, что инженерное мышление – творческий познавательный процесс в различных видах инженерной деятельности.

Вопросам формирования инженерного мышления в обучении посвящены работы Л. К. Алебастрова, В. И. Белозерцева, М. В. Булановой-Топорковой, Н. Н. Коротковой, Т. В. Кудрявцева, Т. Н. Лебедевой, Д. А. Мустафиной, М. В. Мухиной, Д. Л. Поспелова, Г. А. Рахманкуловой, В. Г. Семибрратова, В. С. Смирновой, Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко, Г. И. Шеменева и др., что составляет теоретические предпосылки исследования. Однако к настоящему моменту недостаточно исследованы вопросы развития инженерного мышления в условиях постдипломного образования (в том числе при повышении квалификации в области предметной подготовки, являющейся основой профессиональной деятельности).

Мустафина Д. А., Рахманкулова Г. А., Короткова Н. Н. под инженерным мышлением понимают «... особый вид мышления, формирующийся и проявляющийся при решении инженерных задач, позволяющий быстро, точно и оригинально решать как ординарные, так и неординарные задачи в определенной предметной области, направленные на удовлетворение технических потребностей в знаниях, способах, приемах, с целью создания технических средств и организации технологий» [5, с. 18–19].

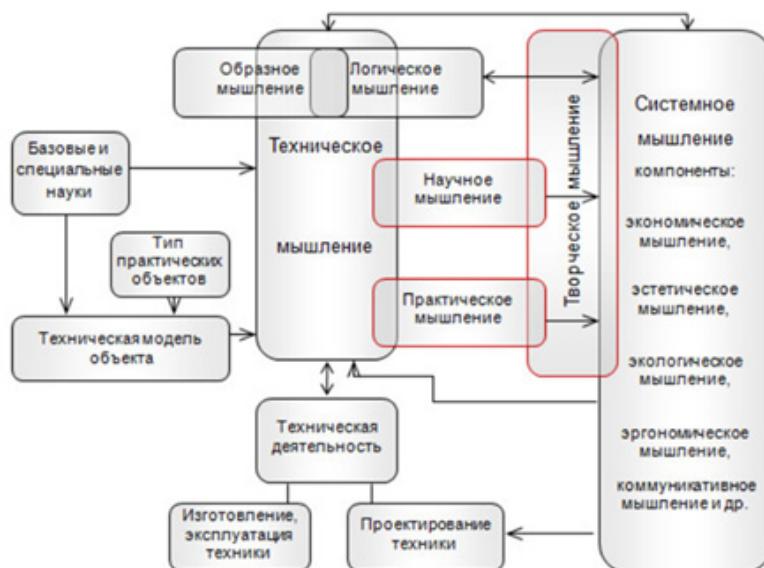
По мнению В. Е. Столяренко и Л. Д. Столяренко, инженерное мышление – сложное системное образование, «объединяющее в себе разные типы мышления: логическое, образно-интуитивное, практическое, научное, эстетическое, экономическое, экологическое, эргономическое, управлеченческое и коммуникативное, творческое» [6].

Лебедева Т. Н., ссылаясь на Н. Ю. Гутареву, также отмечает, что инженерное мышление является сложным системным образованием, «включающим в себя синтез образного и логического мышления и синтез научного и практического мышления» [4].

На Рис. 1 представлена структура инженерного мышления, выявленная на основе анализа ранее выполненных исследований.

Следует отметить, что многие ученые отождествляют понятия «инженерное» и «техническое мышление». В рамках данной работы мы различаем данные понятия.

Анализ стандартов высшего и среднего образования в области подготовки штурманов судов, показал, что молодые специалисты должны «осознавать значимость своей профессии в современном обществе и экономике, использовать современные достижения науки и техники для решения профессиональных задач, самостоятельно формулировать задачи и находить оптимальные пути их решения, используя стандартные и нестандартные подходы» [4], эксплуатировать сложное техническое оборудование и системы, «логически и образно мыслить в терминах рассматриваемой модели или системы, владеть математическими основами реализации профессиональной деятельности» [4].

*Рис. 1. Структура инженерного мышления*

Мы исходим из того, что понимание особенностей инженерного мышления влияет на проектирование содержательного и процессуального компонентов методической системы подготовки специалистов (в том числе и в постдипломный период). В настоящий момент есть только локальные решения проблемы формирования у выпускников морских вузов инженерного мышления, которые практически не учитывают концептуальные модели подготовки и повышения квалификации кадров.

Целью статьи является формирование системного представления о формировании инженерного мышления у штурманов судов посредством системы занятий по математике (на примере тригонометрии и сферической тригонометрии) в постдипломный период.

В квалификационных требованиях к штурману судна определены следующие его профессиональные обязанности:

- 1) участие в обеспечении морских переходов (в том числе и поддержание связи с наземными и береговыми службами управления движением);
- 2) определение логистики передвижения (прокладка маршрута с учетом погодных и технологических условий, корректировка курса при изменении условий, выбор скорости и направления движения, определение местоположения судна с выполнением необходимых математических вычислений);
- 3) использование карт и маршрутных заданий;
- 4) управление техническими средствами (работа с навигационным оборудованием, координация работы приборов, отслеживающих состояние судна и навигацию, контроль технического состояния различных систем, активация резервных систем судна при аварийных ситуациях).

Отметим, что основная часть указанных обязанностей предполагает наличие у штурманов судов сформированного на достаточном уровне

инженерного мышления и знаний по математике в объеме, достаточном для решения типовых профессиональных задач.

Нами выделены три уровня сформированности инженерного мышления: 1) операциональный (операционный состав технологий мышления, мыследеятельность); 2) регулятивный (стиль мышления, концепции, система фундаментальных знаний и др.); 3) ценностно-смысовой (ценостные установки, смысловые схемы-образы, позиции, стратегические приоритеты и др.). Достаточным для решения типовых профессиональных задач штурманом судна является первый уровень инженерного мышления – операциональный.

На Рис. 2 представлены результаты диагностики сформированности инженерного мышления у штурманов судов, имеющих опыт работы 2–3 года после получения профильного образования в вузе. В тестировании приняло участие 52 человека.

Ключевой гипотезой данной работы является предположение, что специально организованная система занятий по тригонометрии и сферической тригонометрии с молодыми специалистами (штурманами судов) в рамках повышения их квалификации благоприятно влияет не только на решение профессиональных задач, но и способствует развитию у них инженерного мышления.

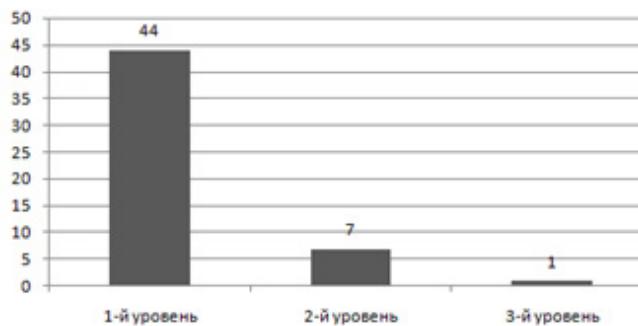


Рис. 2. Результаты тестирования

Задача подготовки морских специалистов (в том числе и штурманов судов) усложняется постоянным ростом объема профессиональной информации, появлением новой техники, технологий, что требует от профессионального образования ускоренного обновления его содержания и разработки новых педагогических средств обучения. В данном направлении ведется активная трансформация системы высшего образования. Однако, как показывает практика, в первые годы работы по профессии возникает необходимость в повышении квалификации по проблематике выявляемых профессиональных дефицитов, каковыми являются знания в области математических основ решения профессиональных задач и уровень сформированности инженерного мышления.

В качестве эффективного средства повышения квалификации штурманов судов нами выбрана система занятий, содержательную и процессуальную составляющую которой представляют задачи.

При конструировании систем занятий в рамках повышения квалификации молодых специалистов – штурманов судов – в постдипломный период мы опирались:

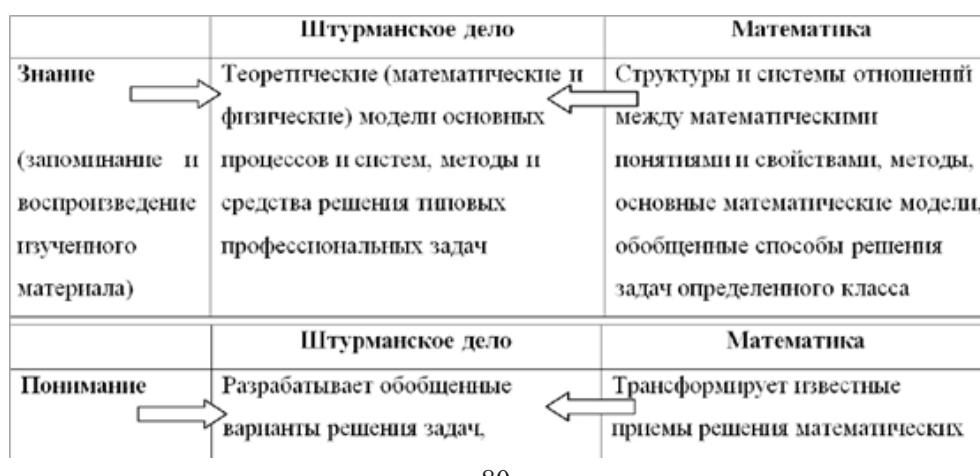
во-первых, на следующие *методологические позиции андрагогики*:

- опора на опыт обучающегося как источник обучения;
- готовность к обучению в постдипломный период, определяемая задачами по овладению социальными ролями и саморазвитию;
- ориентация в обучении на решение проблемы;
- определение потребностей обучения и планирование системы занятий совместно с обучающимися;
- построение учебной деятельности на основе технологии поиска новых знаний на основе опыта [2];

во-вторых, на соблюдение следующих *требований*, выявленных нами в ходе констатирующего эксперимента и сформулированных в ранее выполненных исследованиях ([1; 3] и др.), при целенаправленном развитии инженерного мышления в процессе обучения:

- «не подавлять интуицию обучающихся, а направлять ее на анализ выдвинутой идеи» [1];
- создавать «условия для формирования у обучающихся уверенности в своих силах, веры в возможность решить проблему» [1];
- опираться «на положительные эмоции (удивление, переживание успеха, радость и т. д.)» [3], т. к. отрицательные подавляют инженерное мышление;
- «стимулировать обучающихся к самостоятельному выбору задач и средств их решения» [1];
- формировать чувствительность к противоречиям, умения обнаруживать и формулировать их;
- вовлечение в совместное с преподавателем решение открытых, неопределенных, нестандартизированных и проблемно-поисковых задач;
- «поощрять склонность к осознанному риску при принятии решений» [1].

Обосновано, что наиболее эффективны занятия по математике. На Рис. 3 представлено соотношение содержания штурманского дела и математики по таким компонентам, как знание, понимание и умения.



(готовность к преобразованию из изученного из одной формы в другую, к его интерпретации)	анализирует и перестраивает их, прогнозирует результаты и риски; оперирует различными видами информации, преобразует из одного вида в другой	задач; выводит следствия, устанавливает причинно-следственные связи, преобразует текстовый и графический материал на математический язык, используя обобщенные связи между математическими объектами
Умения	Штурманское дело	Математика
(выполнение действий, входящих в состав умения)	Поиск и анализ информации, работа со специальной литературой, построение математических моделей объектов, систем и процессов, обработка результатов решения задач с помощью математических методов, поиск решения задачи в условиях неопределенности, работа с картами, схемами и чертежами	Использование математической литературы и дополнительной информации для решения математических задач, построение математических моделей простейших технических объектов и процессов, проведение расчетов в рамках созданной модели, оценка точности расчетов, решение типовых математических и прикладных задач, в том числе неопределенных и недоопределенных, построение схем по условию задачи, графиков функций, заданных различными способами

Рис. 3. Соотношение содержания штурманского дела и математики

В ходе исследования нами выделены основные типы задач для формирования инженерного мышления штурманов судов:

1) задачи для достижения целей обучения (на формирование знаний, понимания изучаемого или систематизируемого материала, обобщенного умения);

2) задачи для достижения развивающих целей (на развитие внимания, памяти, инженерного мышления, а также умений, связанных с самообразованием);

3) предметные задачи (закрытые и открытые; стандартизованные, неопределенные и недоопределенные; поисковые и исследовательские; персонифицированные и требующие командного решения).

Содержание системы занятий по тригонометрии и сферической тригонометрии для штурманов судов, обеспечивающей формирование инженерного мышления, включает следующие темы: «Метрические соотношения в прямоугольном треугольнике», «Тригонометрические тождества», «Тригонометрические функции», «Построение графиков тригонометрических функций», «Методы решения тригонометрических уравнений и неравенств», «Измерение углов и сторон сферического треугольника», «Основные формулы сферической тригонометрии», «Формулы для решения прямоугольных сферических треугольников», «Формулы для решения косоугольных сферических треугольников».

При конструировании комплектов задач к занятиям соблюдались следующие процедуры: подбор задач на отработку использования формул в типовых ситуациях, выделение ключевой задачи темы, подбор тренировочных задач на использование ключевой задачи, переформулирование ключевой задачи в неопределенную или недоопределенную задачу, наполнение неопределенной или недоопределенной задачи профессиональным контентом, изменение требований профессиональной задачи для ее перевода на язык математики или физики.

Задача 1.1. Даны две точки на поверхности Земли, заданные двумя географическими координатами: широтой и долготой. Определите кратчайшее расстояние между этими точками вдоль поверхности Земли.

Задача 1.2. Укажите, какую дополнительную информацию надо внести в условие задачи 1.1, чтобы ее решить (радиус Земли: $R=6371$ км).

Задача 2.1. Вычислите начальный курс корабля при движении по ортодромии из А в В, если известны географические координаты точек.

Задача 2.2. Объясните, почему в реальности невозможно движение судна по ортодромии (прямой маршрут пересекает меридианы под разными углами, что требует постоянного изменения курса корабля при движении по прямому маршруту).

Задача 2.3. Установите неопределенность в задаче 2.1. Предложите коррекцию условия задачи с учетом движения по локсодромии.

Задача 3.1. Найдите такое соотношение координат точек А и В, которое позволит вычислять координаты промежуточных точек на ортодромии АВ.

Задача 3.2. Переформулируйте требование задачи 3.1, используя оборот «выведите уравнение ...».

Задача 4.1. Обоснуйте выбор наиболее подходящих карт для управления судном.

Задача 4.2. Приведите примеры карт, удовлетворяющих двум основным требованиям решения задачи 3.1.

Аналогичные комплекты задач разработаны для всех занятий по тригонометрии и сферической тригонометрии для штурманов судов. Созданные комплекты задач прошли внешнюю экспертизу и апробированы в практике организации повышения квалификации специалистов среднего звена навигационного управления и технического обеспечения морских судов.

Таким образом, использование системы занятий по тригонометрии и сферической тригонометрии и ее методического обеспечения (комплекты задач по темам) обеспечивает формирование инженерного мышления и систематизацию математических знаний у штурманов судов.

Список литературы

1. **Бирюкова, Н. А.** Андрагогика (Наука об обучении взрослых) как актуальное направление современной образовательной практики / Н. А. Бирюкова // Вестник Марийского государственного университета. – 2008. – № 2. – С. 52–56.
2. **Змеёв, С. И.** Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых : монография / С. И. Змеёв. – 3-е изд. – Москва : ПЕР СЭ : Ай Пи Ар Медиа, 2024. – 272 с. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/140924.html> (дата обращения: 28.01.2025). – Текст : электронный. – Режим доступа: для авториз. пользователей Электронно-библиотечной системы «IPR SMART».
3. **Кукуев, А. И.** Методы обучения взрослых: проблема классификации / А. И. Кукуев // Актуальные проблемы дополнительного профессионального образования на юге России. – 2008. – № 1(5). – С. 31–37.
4. **Лебедева, Т. Н.** Инженерное мышление: определение и состав его компонентов / Т. Н. Лебедева. – Текст : электронный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 4–3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inzhenernoe-myshlenie-opredelenie-i-sostav-ego-komponentov> (дата обращения: 30.01.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
5. **Мустафина, Д. А.** Модель конкурентоспособности будущего инженер-программиста / Д. А. Мустафина, Г. А. Рахманкулова, Н. Н. Короткова // Педагогические науки. – 2010. – № 8. – С. 16–20.
6. **Столяренко, Л. Д.** Психология и педагогика для технических вузов : учебник / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 512 с.

Sagian V. R.,
Smykovskaya T. K.

On the issue of engineering thinking formation among navigators of the vessel through a system of classes in trigonometry and spherical trigonometry

The article is devoted to the features of the formation of engineering thinking among navigators of the vessel through during the postgraduate education when organizing training sessions on trigonometry and spherical trigonometry. The concept of “engineering thinking” of a ship’s navigator and its structure are defined; the possibilities of forming engineering thinking in the systematization and fundamentalization of knowledge on trigonometry and spherical trigonometry are described.

Key words: engineering thinking, trigonometry, spherical trigonometry, ship navigator, postgraduate education, andragogy of mathematics.

УДК [378.016:81' 243] : [378.015.31:17.022.1]

Сумина Инесса Константиновна,
преподаватель кафедры
английской и восточной филологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
inessa_sumina@vk.com

Педагогическое обеспечение эмоционально-ценостного отношения студентов к профильной дисциплине (иностранный язык)

В данной статье рассматриваются педагогические стратегии создания и формирования позитивного отношения к иностранному языку как профильной дисциплине в вузе, представлен анализ теоретических подходов к пониманию эмоций и ценностей в образовательном контексте, а также выделены ключевые педагогические условия, способствующие формированию такого отношения. Статья также содержит практические советы для преподавателей иностранных языков по созданию эмоционально благоприятной и ценностно-ориентированной учебной среды.

Ключевые слова: эмоционально-ценостное отношение, иностранный язык, мотивация, педагогические условия, эмоциональный интеллект, ценностные ориентации, учебная среда.

В современном образовательном пространстве изучение иностранного языка приобретает всё большее значение как неотъемлемый компонент профессиональной компетентности и глобальной коммуникации. Однако, несмотря на осознание важности этого предмета, многие студенты сталкиваются с трудностями в его освоении, зачастую испытывая негативные эмоции и не видя ценности в его изучении. В контексте изучения иностранного языка эти установки могут напрямую влиять на мотивацию, настойчивость и достижение образовательных целей учащихся. Формирование эмоционально-ценостного отношения к иностранному языку становится ключевой задачей педагогической деятельности, влияющей на успешность обучения, мотивацию и дальнейшее саморазвитие студентов. И поэтому целью данной статьи является рассмотрение педагогической поддержки, необходимой для формирования у учащихся эмоционально-ценостного отношения к изучению иностранного языка.

Научная новизна данной статьи заключается в систематизации и обосновании педагогических стратегий, направленных на формирование эмоционально-ценостного отношения студентов к иностранному языку как профильной дисциплине.

Проблема эмоционально-ценостного отношения в образовании имеет давние корни в психолого-педагогических исследованиях. Эмоции, как реакция на значимые события, играют важную роль в процессе обучения, влияя на мотивацию, запоминание и общее восприятие предмета. В свою очередь, в основе ценностей, согласно К. Роджерсу, лежит осознание личностью возникающих переживаний. Как справедливо отметила О. Ф. Турянская, механизмами личностного развития обучающегося являются «эмоциональные

переживания (особую роль выполняют положительные переживания), их осознание и, как следствие, установление ценностных установок» [4, с. 15]. Ценности формируют систему убеждений и установок, определяющих значимость и важность тех или иных аспектов жизни, включая учебную деятельность [6].

В понятии эмоционально-ценностного отношения слово «ценность» играет ключевую роль. В. П. Тугаринов дает такое определение: «Ценность – предметы, явления природы и их свойства, которые нужны (наблюдаются, полезны, приятны и прочее) людям определенного общества или класса и определенной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также идеи и побуждения в качестве нормы, цели или идеала» [3, с. 56]. Исходя из этого, автор определяет ценность вещей через их роль в удовлетворении человеческих потребностей.

Пренебрежение эмоциональной составляющей образовательного процесса зачастую негативно оказывается на качестве и объеме академической работы студента в вузе. Следствием данного процесса будет: потеря интереса к образовательной деятельности, ухудшение психического состояния, рост уровня стресса, быстрая усталость, плохая усваиваемость материала дисциплин. При изучении иностранного языка эмоциональный компонент проявляется в ситуациях с преодолением трудностей языкового барьера, боязнью ошибок и уровнем самооценки.

Чтобы способствовать формированию эмоционально-ценностного отношения к иностранному языку у студентов, нами были выбраны следующие ключевые педагогические условия:

1. Создание благоприятной учебной среды

Благоприятная эмоциональная учебная среда, способствующая комфорту и интересу студентов, является основой любого успешного занятия. Поощрение активности и атмосферу безопасности можно считать ключевыми факторами для реализации данного условия. Доброжелательность со стороны преподавателя. Необходимо создать атмосферу доверия и взаимопонимания. Для этого нужно прислушиваться к мнению каждого студента, фокусироваться на успехах, хвалить за старания и прогресс, даже незначительный. Это поможет обрести уверенность в построении собственных мыслей на иностранном языке.

Причины недостатка положительных эмоций от процесса изучения иностранного языка могут быть связаны с ограниченным разнообразием образовательных технологий, а также с индивидуальными особенностями личности преподавателя и его методикой обучения.

Игровые и интерактивные методы уже давно не являются новшеством педагогики и повсеместно используются на занятиях по иностранному языку. К сожалению, многие преподаватели пренебрегают методическим разнообразием и предпочитают идти по сухой теоретической системе, чем лишают своих студентов интереса к их профильной специальности.

Интерактивные задания могут быть самыми разнообразными: ролевые игры, квесты, викторины, демонстрация видеоматериалов на иностранном языке, самостоятельный поиск информации на изучаемом языке, перевод анекдотов и т. д. Это делает процесс обучения более увлекательным и активным, рождает положительные эмоции, создает расположение к преподавателю и повышает интерес к последующим занятиям.

В качестве упражнения по художественному переводу хорошо подходит перевод песен. Это упражнение не только активизирует изученный словарный запас, но и задействует творческие способности студентов. Выбор песни из страны, в которой говорят на изучаемом языке, создаст связь с культурой народа и будет воздействовать как когнитивно, так и эмоционально.

Примером задания для дисциплины «Практический курс английского языка» может послужить просмотр шоу с британской певицей и автором песен Адель. Аудированием является одним из основных видов упражнений на занятиях по любому иностранному языку, однако в учебных аудиоматериалах всегда представлена идеальная речь носителей языка. Певица Адель говорит на одном из самых известных типов лондонского просторечия, а именно на кокни. Что делает ее речь не только наглядным культурным примером разговорной речи, но и увлекательным квестом для понимания содержания разговора.

Снижение уровня тревожности – последний, но не менее важный фактор продуктивных занятий иностранным языком. Строгая критика допущенных ошибок зачастую является одним из главных страхов студентов во время практического использования иностранного языка на занятиях. Ошибки – неотъемлемая часть процесса обучения, но не все преподаватели умеют донести это до учащихся. При решении проблем, связанных с ошибками студентов, изучающих иностранный язык, рекомендуется педагогический подход, основанный на принципах позитивной психологии и теории когнитивной нагрузки.

Ниже приведено несколько педагогических приёмов, которые способствуют принятию допущенных ошибок без негативных последствий:

– сначала нужно позитивно поощрять попытки студентов вступать в коммуникацию на изучаемом языке, признавая таким образом их инициативу и усилия;

– нельзя прерывать речь студента, чтобы внести исправления до того, как он закончит излагать свою мысль на иностранном языке. Это может сбить его с мысли или оказать психологическое давление;

– кроме того, чтобы смягчить потенциальные негативные последствия для самооценки учащихся и поощрять чувство коллективного обучения, преподаватели должны избегать прямой индивидуальной коррекции в процессе учебного занятия. Учащийся должен чувствовать, что его личностная значимость не ущемляется. Вместо этого ошибки следует рассматривать как общие, совершаемые многими учащимися ранее, тем самым нормализуя опыт совершения ошибок;

– еще один способ улучшить атмосферу и тем самым повысить вовлеченность учащихся – обратиться к юмору. Можно при помощи щуток предложить студентам догадаться о теме настоящего занятия. Это привлечет их интерес с первых минут;

– в конце каждого учебного занятия проводить рефлексию, направленную на выявление проблемных областей и повторяющихся ошибок, это способствует выявлению области, требующей дополнительного внимания.

2. Актуализация личной значимости студента на занятиях по иностранному языку

По мнению М. В. Воробьевой, профессиональная мотивация будущего специалиста представляет собой совокупность устойчивых мотивов,

проявление которых зависит от профессиональных взглядов, отношений, позиций, а также эмоций, чувств, профессиональных качеств личности [1].

Для того, чтобы студент осознал свою личную значимость как будущий профессионал, необходимо предоставить ему практический пример реализации данной специальности, раскрыть ценность иностранного языка для личностного и карьерного самосовершенствования. Студенты должны осознать, каким образом иностранные языки могут обогатить их жизнь и помочь в достижении как личных, так и профессиональных целей. Когда студенты воспринимают изучение иностранного языка как необходимый элемент своей профессиональной деятельности или реализации личных устремлений, они с большей вероятностью уделят необходимое время и усилия для достижения положительных результатов на этом занятии.

3. Развитие эмоционального интеллекта студентов

Большинство заданий на занятиях по иностранному языку способствует повышению эмоционального интеллекта студентов и углублению межкультурного понимания. Развитие эмпатии к иноязычным культурам служит обогащению их индивидуальных внутренних миров, в то же время способствуя укреплению чувства связи с их собственным культурным наследием.

Эффективным способом решения проблемы формирования эмпатических способностей у студентов языковых вузов может послужить использование аутентичных видеоматериалов, таких как отрывки из иноязычных фильмов или повествовательные тексты, персонажи которых переживают различные сложные жизненные ситуации. Таким образом можно наблюдать за культурными различиями и одновременно обогащаться чужим эмоциональным опытом. После подобных упражнений обязательно должно быть организовано обсуждение всех испытанных эмоциональных реакций и принятых персонажами решений на иностранном языке. Рассмотрим на примере английского языка, какие вопросы преподаватель может задать, чтобы положить начало обсуждению: «Do you agree with the character's decision?», «If you were the main character, what would you do?», «Imagine that you are actors. It is often said that it is easiest to play characters that are similar to you in life. Whose role would it be easiest for you to play?», «Which character do you think is most similar to you?» и т. д.

Эмоционально-ценостные отношения являются прямым результатом деятельности студентов. Они отражаются в суждениях, которые они делают во время решения поставленных задач. Для студентов лингвистического и филологического профиля подготовки они будут основываться на моральном суждении, эстетических нормах, мировоззрениях и отношении к местной и иностранным культурам.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что педагогическая поддержка положительного эмоционально-ценостного отношения к обучению иностранному языку необходима для роста мотивации и результативности учащихся. Стремление построить доверительные отношения между учителем и учениками, изучение культур мира, применение интерактивного обучения позволяют педагогу создать обстановку, которая вдохновляет студентов и формирует интерес к языку и будущей профессии, вселяет уверенность в своих силах.

Использование предложенных педагогических условий и практических рекомендаций в образовательном процессе может качественно улучшить занятия со студентами и облегчить преподавателям устройство благоприятной атмосферы. В будущем исследовании планируем детальнее изучить инновационные педагогические стратегии, которые еще укоренят эти эмоционально-ценностные установки.

Список литературы

1. **Воробьева, М. В.** Развитие профессиональной мотивации студентов в процессе обучения в туристском вузе : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Воробьева Марина Вячеславовна ; Рос. междунар. акад. туризма. – Сходня, 2010. – 24 с.
2. **Лебедева, И. В.** Эмоциональное развитие в структуре формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов / И. В. Лебедева, Т. Л. Шабанова // Science and world. – 2014. – № 7(11). – С. 109–111.
3. **Тугаринов, В. П.** Теория ценностей в марксизме / В. П. Тугаринов. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 124 с.
4. **Турянская, О. Ф.** Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению : монография / О. Ф. Турянская. – Орел : Изд-во ОГУ, 2015. – 278 с.
5. **Шабанова, Т. Л.** Тревожность педагога и способы ее регуляции : монография / Т. Л. Шабанова. – Нижний Новгород : ВГИПУ, 2009. – 196 с.
6. **Яницкий, М. С.** Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике / М. С. Яницкий. – Текст : электронный // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2020. – № 1(81). – С. 194–206. – URL: <https://www.sibscript.ru/jour/article/view/4630> (дата обращения: 26.02.2025). – DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206.

Sumina I. K.

Pedagogical support for emotional-value-based attitude of students to the profile discipline (foreign language)

This article is devoted to the pedagogical strategies for creating and shaping a positive attitude towards a foreign language as a core discipline in higher education, provides an analysis of theoretical approaches to understanding emotions and values in an educational context, and highlights key pedagogical conditions that contribute to the formation of such an attitude. The article also contains practical advice for foreign language teachers on creating an emotionally supportive and value-oriented learning environment.

Key words: emotional-value attitude, foreign language, motivation, pedagogical conditions, emotional intelligence, value orientations, learning environment.

УДК 378.016:81'243:378.015.31:32

Харченко Сергей Яковлевич,
д-р пед. наук, профессор,
профессор кафедры социальной работы
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
s.hk@mail.ru

Гончарова Светлана Владимировна,
ст. преподаватель кафедры
теории и практики перевода
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
sveta.sv71@mail.ru

Сущностные характеристики политической культуры будущих специалистов-межнациональников в контексте изучения иностранного языка

Статья посвящена изучению политической культуры как сложного научного феномена. Проанализировано общепринятое понимание термина «политическая культура», ее структура и содержание; рассмотрены сущностные характеристики политической культуры будущих специалистов-межнациональников. Особое внимание уделено возможностям иностранного языка в формировании политической культуры будущих специалистов в области международных отношений. Авторы подчеркивают важность междисциплинарного подхода в обучении иностранному языку, а также необходимость интеграции содержания специальных предметов и языковых аспектов для подготовки специалистов.

Ключевые слова: политическая культура, формирование, обучение студентов-межнациональников, обучение иностранному языку, сущностные характеристики, межкультурная коммуникация, языковые аспекты.

Политическая культура как составная часть общей культуры человека и общества представляет собой сложный и многосторонний научный феномен, включающий в себя нормативно-ценностную совокупность ведущих политических ценностей и идеалов, которые в свою очередь предусматривают наличие у граждан политических знаний и убеждений, сформированного политического сознания и мышления, соблюдения определенных норм поведения.

Исследования проблем политической культуры аккумулируют в себе большой фонд научных знаний, отражающих философские, социологические, политологические, культурологические подходы к их содержанию и структуре. Появляются работы, раскрывающие этот феномен с позиции психологии и педагогики.

Тем не менее, к настоящему времени в научном пространстве нет общепринятой концепции политической культуры. Учеными предлагаются самые различные определения этого понятия и его содержательные

характеристики, поэтому мы считаем целесообразным проанализировать те научные подходы, позиции, установки, которые позволят сформулировать авторские методологические и теоретические положения в отношении решения исследовательских задач. Для этого, на наш взгляд, следует последовательно рассмотреть, проанализировать и сформулировать общепринятое понимание термина «политическая культура», его структуру и содержание, особенности политической культуры будущих специалистов в области международных отношений, потенциальной возможности изучения иностранного языка в формировании тех или иных составляющих их политической культуры.

Цель статьи – проанализировать сущностные характеристики политической культуры будущих специалистов-международников в контексте изучения иностранного языка и выявить, как изучение иностранного языка влияет на процесс формирования политической культуры и профессиональной компетентности будущих международников, а также на их способность к межкультурной коммуникации. Такой анализ позволит более четко определить методологические и теоретические основания нашего исследования.

Итак, по мнению большинства ученых, основоположниками изучения политической культуры и первыми авторами самого термина «политическая культура» принято считать Г. Алмонда и С. Вербу, которые не только ввели это понятие в научный оборот, но и дали ему достаточно содержательную характеристику. Поскольку в научной литературе, посвященной анализу их работ, по-разному выделяются и интерпретируются их взгляды, обратимся к первоисточникам.

Исследуя политическую культуру, они констатируют, что в основе ее предполагают «политическую систему, интиериоризированную в знаниях, ощущениях и оценках ее членов. Люди включены в эту культуру так же, как они социализированы в неполитические роли и социальные системы» [1, с. 132].

На основе большого массива эмпирических данных, анализирующих как различие, так и сходные черты политической культуры изученных ими стран на уровне когнитивных ориентаций, эмоциональных ориентаций и оценочных ориентаций, авторы рассматривают факторы, влияющие на политическую культуру. Мы полагаем, что такой подход может для нас быть полезен, поскольку предполагает изучение этого феномена с позиций ценностно-смыслового подхода, что для нас может служить одним из методологических оснований для исследований.

В контексте нашего исследования, где речь идет о формировании политической культуры будущих специалистов-международников, чрезвычайно важна мысль Г. Алмонда о закономерности введения понятия «ролевой политической культуры». Он отмечал, что «политические системы характеризуются особой структурой ролей – бюрократических, военных, исполнительно-политических, партийных, связанных с группами интересов и средствами коммуникаций. В процессе подготовки и вхождения в роли формируются разные ценности, навыки, преданности и когнитивные карты. И поскольку такие элиты имеют решающие значения при формировании и проведении в жизнь политических курсов, существующие между ними культурные различия могут серьезным образом сказываться на функционировании политической системы» [2, с. 210].

Для себя мы ориентируемся на этот текст как на необходимость обоснования более глубокой содержательной характеристики политической культуры будущих специалистов-международников как потенциальных представителей политической элиты общества. Их профессиональная подготовка должна быть направлена на актуальную профессиональную деятельность таким образом, чтобы результатом стал такой уровень образованности, где «политическая культура конгруэнтна политической структуре» [2, с. 211]. При этом уточним, что под конгруэнтностью мы понимаем соответствие, согласованность установок, взглядов человека и его внешних проявлений, выражения своего отношения и эмоций.

Предполагаем, что модель политической ориентации будущих международников должна опираться на специфические формы усвоения ориентаций на будущую политическую деятельность, проектирование ситуаций имитационно-ролевого моделирования фрагментов реального политического опыта.

В целом мы считаем, что в обобщенном виде теоретические наработки Г. Алмонда и С. Вербы и сегодня могут служить исследовательским ориентиром в научных разработках данной проблемы.

Их определение политической культуры принимается научным сообществом как классическая формулировка, которая сформулирована ими следующим образом: «Политическая культура есть совокупность индивидуальных позиций и ориентаций участников данной политической системы. Это субъективная сфера, образующая основание политических действий и придающая им значение» [3, с. 93–105].

Обозначим выборочно ряд терминов, которые помогут нам определить авторскую позицию в отношении этого понятия, его содержания и структуры. Достаточно большая группа авторов ключевым словом в сути понятия «политическая культура» определяет слово «совокупность». Такие специалисты, как С. В. Борисов, Г. П. Ерошкина, Л. И. Иванов полагают, что «политическая культура представляет собой совокупность ценностных установок, убеждений, ориентаций и выражающих их символов, которые являются общепринятыми и служат упорядочению политического опыта и регулирования политического поведения всех членов общества» [6, с. 95].

Достаточно похоже звучит это понятие у Н. А. Баранова: «Политическую культуру можно определить как совокупность типичных для конкретной страны форм и образцов поведения в публичной сфере, воплощающих их ценностные представления о смысле и целях развития мира политики и закрепляющих устоявшиеся в социуме нормы и традиции взаимоотношений государства и общества» [4, с. 123].

Другой подход мы встречаем у В. Н. Шило. Он считает, что: «политическая культура – это система исторически сложившихся относительно устойчивых ориентаций, убеждений, моделей поведения, проявляющихся в непосредственной деятельности субъектов политики» [10, с. 181].

Несложно заметить, что, несмотря на определенные различия в этих формулировках, не имеющих, на наш взгляд, принципиального значения, они так или иначе отражают общее представление о структуре и функциях этого феномена. При этом в научной литературе имеет место не один вариант описания структуры и функций политической культуры.

Выделим для своего анализа наиболее полную формулировку структуры политической культуры. Итак, она может включать в себя такие компоненты, как политические ценности, политические убеждения, политические нормы и практики.

В нашей аналитической работе мы ориентируемся на общепринятые функции политической культуры, что позволяет нам более четко обозначить наши исследовательские задачи в рамках конкретного научного исследования. Большинство авторов в целом сходятся на том, что политическая культура выполняет следующие функции:

- «– регулирует политическую деятельность людей;
- формирует новое поколение в духе тех или иных политических идей и принципов;
- воспроизводит, распространяет, сохраняет политические концепции, идеалы, взгляды, нормы и обеспечивает их потребление;
- транслирует политический опыт предшествующих поколений и осуществляет обмен политическим опытом с современниками – с другими странами и народами;
- фиксирует устойчивые повторяющиеся связи, отношения между элементами политического процесса, закрепляет стабильные стороны политического опыта;
- характеризует политическое сознание и политическое поведение основной массы населения и не сводится к сумме политических субкультур» [8, с. 70].

Несмотря на многозначность базовых формулировок политической культуры, их структуры и функций, а также взаимопроникновение одних компонентов в структуру других, в научной литературе большинство авторов признают, что в целом структурные и функциональные компоненты составляют два больших блока – культуру политического сознания и культуру политического поведения.

Компонент «политическое сознание» так или иначе отражен в тех формулировках, которые мы приводили выше и, как правило, он включает в себя убеждения, политические нормы, традиции, политические ценности и ориентации. Этот перечень можно продолжить, так как его наполнение целиком зависит от научных подходов исследователей.

Что же касается термина «политическое поведение», то он рассматривается в науке с позиций структурно-функционального, ценностно-нормативного и властно-управленческого подхода. На основе этих подходов будем рассматривать «политическое поведение как субъективно-осознанный процесс политической деятельности и участие субъекта в политической жизни, обусловленной его внутренними политическими потребностями, убеждениями и установками» [5, с. 143].

Существует еще один аспект изучаемого нами феномена, имеющий для нас теоретическое значение. Он в основном изучается политологами и обосновывается тем, что «общество неоднородно и представляет собой достаточно сложную систему отношений между различными социальными группами, которые имеют свои особенные специфические характеристики. Среди них и особые политические интересы, и это служит основой выделения политических субкультур» [8, с. 66].

На практике чаще всего политические субкультуры изучаются в двух аспектах: национально-культурном и географическом. Реже рассматривается возрастной признак. Их анализ выходит за рамки нашего исследования.

Если исходить из того, что политическая субкультура как модель политического поведения характерна для определенной профессиональной и социальной группы, то мы можем выделить основной существенный признак политической субкультуры специалистов-международников.

Содержание и специфика профессиональной международной деятельности, особенности профессионального мышления трансформируют систему ценностей традиционной политической культуры, которая получает своеобразную мировоззренческую окраску, чем отличает эту категорию профессионалов от других.

Представленное основание вполне позволяет нам отнести специалистов-международников к особой политической субкультуре.

Таким образом, политическая культура специалистов-международников, в контексте которой мы рассматриваем ее как политическую субкультуру, должна отличаться рядом специфических особенностей.

При этом мы исходим из того, что политическое сознание как компонент политической культуры какими-либо принципиальными мировоззренческими установками, противоречащими традиционной политической культуре, не отличается. Что же касается политического поведения как компонента политической культуры, то именно здесь мы считаем необходимым выделить ряд существенных особенностей, обусловленных спецификой их профессиональной деятельности.

В ФГОС ВПО по направлению подготовки 41.03.05 «Международные отношения», ориентированный на практическую деятельность, определяет области профессиональной деятельности и ее сферы, в которых выпускники, освоившие программу подготовки, могут осуществлять свою деятельность в области образования, науки, средств массовой информации, административно-управленческой деятельности и т. д.

Этот перечень в полной мере отражает расширение и углубление сферы международных отношений, вызванное процессом перехода двунаправленной дипломатии к многонаправленным взаимоотношениям, что вызывает потребность в специалистах-международниках различного профиля.

В стандарте четко определены универсальные и общепрофессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник. Оценивая эти компоненты, ректор МГИМО А. В. Торкунов отмечал, что «современные компетенции для работы в международной среде далеко выходят за рамки представлений, устоявшихся в прошлом или позапрошлом десятилетии» [9, с. 9].

Проведенный теоретический анализ сущностных характеристик политической культуры будущих специалистов-международников в контексте изучения иностранного языка дает нам основание сделать ряд выводов.

Во-первых, в ходе аналитической работы мы констатировали, что политическая культура как научный феномен – это сложное, многоаспектное и междисциплинарное образование, которое, как правило, определяется и формулируется в литературе, исходя из позиции исследователя и области науки. Согласно нашим педагогическим задачам мы считаем наиболее

целесообразным избрать для себя как исходное теоретическое понятие формулировку, где политическая культура определяется «как совокупность официально принятых и неофициально бытующих в той или иной стране политических ценностей, норм, правил, принципов и обычаев, которые достаточно жестко, хотя зачастую и незаметно, определяют, направляют, ограничивают поведение политических субъектов» [7, с. 245].

Опираясь на такое общеначальное понимание политической культуры, ее структуры и содержания, мы будем проектировать всю научную стратегию и тактику нашего исследования.

Во-вторых, политическую культуру специалистов-международников можно рассматривать в виде особой политической субкультуры как совокупности политических ориентаций и моделей политического поведения, обусловленных трансформацией профессионального политического мышления и получивших своеобразную мировоззренческую окраску под влиянием содержания и специфики международной деятельности.

В-третьих, политическая культура специалиста-международника как особая профессиональная субкультура отличается целым рядом специфических особенностей, которые имеют место в содержании каждого из ее компонентов. В соответствии с задачами иноязычной подготовки студентов-международников мы выделяем три важнейшие, на наш взгляд, особенности, характеризующие их политическую культуру в изучаемом нами аспекте.

1. Появление новых областей профессиональной деятельности, следовательно, и новых направлений подготовки специалистов-международников обусловили расширение и усиление их речевой коммуникации как части политической культуры, обеспечивающей иноязычную составляющую речевого поведения с учетом специфики профессиональной деятельности.

2. Необходимость осуществления профессиональной деятельности с учетом специфики иноязычной коммуникации для реализации идеи привлекательности в сфере публичной дипломатии, пропаганды, стратегической коммуникации и создания национального брэндинга. Речевое иноязычное воздействие на общественное мнение и формирование объективного позитивного имиджа за рубежом выступает важнейшим средством проявления высокой политической культуры.

3. Становление международных отношений как более широкой и открытой сферы и вида профессиональной деятельности вызвало радикальные перемены в сфере общения, что проявляется не только во внедрении повседневной лексики, в том числе и сленга, но и в преобладании агрессивных высказываний публичных выступлений вплоть до открытой русофобии. Тенденция усиления речевой иноязычной агрессии со стороны наших «оппонентов» предполагает наличие в структуре политической культуры специалистов-международников иноязычного речевого мастерства и соответствующих компетенций, отражающих способность уверенно вести дискуссии, беседы в иноязычной аудитории, сохраняя корректность и деликатность.

Список литературы

1. Алмонд, Г. А. Гражданская культура. Подход к изучению политической культуры (I) / Г. А. Алмонд, С. Верба // Полития. – 2010. – № 2(57) – С. 122–144.
2. Алмонд, Г. А. Гражданская культура. Подход к изучению политической культуры (II) / Г. А. Алмонд, С. Верба // Полития. – 2010. – № 3–4(58–59). – С. 207–221.
3. Берковский, В. А. Категория «политическое поведение» в структуре политической культуры общества / В. А. Берковский // Современная наука и инновации. – 2015. – № 4(12). – С. 141–145.
4. Борисов, С. В. Политология. Конспект лекций : учеб. пособие / С. В. Борисов ; Самар. гос. аэрокосм. ун-т. – Самара : [Б. и.], 2014. – 128 с.
5. Мунтян, М. А. Потенциал политической культуры в обеспечении культурного имиджа Запада, Востока и России / М. А. Мунтян // Вестник МГИМО-Университета. – 2014. – № 2(35). – С. 245–249.
6. Политология : учеб. пособие / [Н. А. Баанов и др.] ; под ред. Н. А. Баанова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Балтийский гос. техн. ун-т «Военмех», Каф. глобалистики и geopolитики. – Санкт-Петербург : БГТУ, 2014. – 202 с.
7. Сравнительная политология сегодня. Мировой обзор : учеб. пособие / Г. А. Алмонд, Дж. Пауэлл, К. Стром, Р. Далтон ; под. ред. М. В. Ильина, А. Ю. Мельвиля. – Москва : Аспект-Пресс, 2008. – 537 с.
8. Сулейманов, Т. Ф. Функции политической культуры и ее технология / Т. Ф. Сулейманов // Вестник БИСТ (Башкирского института социальных технологий). – 2014. – № 2(23). – С. 56–72.
9. Торкунов, А. В. Создание университетов мирового уровня / А. В. Торкунов // Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 2. – С. 7–11.
10. Шило, В. А. Политология : курс лекций / В. Н. Шило. – 2-е изд., перераб. и доп. – Белгород : ИД «Белгород» : НИИ «Бел ГУ», 2013. – 233 с.

**Kharchenko S. Ya.,
Goncharova S. V.**

Essential Characteristics of Political Culture of Future International Relations Students in Context of Foreign Language Study

The article explores the political culture as a complex scientific phenomenon. It analyzes generally accepted understanding of the term «political culture», its structure and content; examines the essential characteristics of the political culture of students majoring in international relations. Special attention is given to the role of foreign languages in the formation of political culture. The authors emphasize the importance of an interdisciplinary approach in foreign language teaching, as well as the necessity of integrating the content of specialized subjects and language aspects for the training of specialists.

Key words: political culture, formation, training of international relations students, foreign language teaching, essential characteristics, intercultural communications, language aspects.

УДК 378.09

Чуфаров Алексей Сергеевич,
адъюнкт кафедры военно-политической работы
в войсках (силах) Военного университета
имени князя Александра Невского
Министерства обороны
Российской Федерации,
полковник
alekseychufarov@mail.ru

Педагогические пути и условия формирования боевой мотивации военнослужащих (на опыте специальной военной операции)

В статье рассматривается сущность, структура и этапы развития боевой мотивации военнослужащих в условиях проведения специальной военной операции. Автором определена и изучена иерархия боевых мотивов, сформированная на основе проведенного исследования. Исходя из анализа современной практики развития боевой мотивации, сформулированы основные педагогические пути и условия ее формирования.

Ключевые слова: боевая мотивация, специальная военная операция, военно-политическая работа, эффективность мотивации, самосовершенствование, искусственный интеллект, религия, Русская православная церковь.

Военное противоборство на современном этапе, в том числе в специальной военной операции, характеризуется высокой технологичностью, сетецентричностью, тотальной мобилизацией ресурсов. Это требует от военнослужащих не только соответствующего уровня подготовки, но и формирования особых качеств, которые позволяют успешно справляться с вызовами современного боя. Такими качествами являются активность, инициативность, целеустремленность, мужество, ответственность, дисциплинированность.

В основе этих характеристик находится боевая мотивация. Именно она, как совокупность стойких взаимосвязанных мотивов, побуждений, определяет содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения. Боевая мотивация дает ответ на вопрос «ради чего?», «во имя чего?» и зависит от ценностной ориентации, нравственного сознания, уровня общей культуры, волевых качеств военнослужащего.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что под боевой мотивацией понимается система побуждений и стимулов, процесс, детерминирующий и направляющий боевую активность воина [1].

Формирование боевой мотивации военнослужащих является сложным, многокомпонентным, диалектически развивающимся процессом [2]. Это обусловлено целым рядом факторов:

во-первых, военнослужащие находятся под сильным психологическим давлением, вызванным угрозой для жизни и здоровья;

во-вторых, каждый военнослужащий имеет собственные ценностные установки и убеждения, которые могут противоречить целям и задачам боевой обстановки;

в-третьих, в условиях активной боевой деятельности неопределенность будущего, а также быстрое изменение ситуации на поле боя может создавать чувство неуверенности и беспокойства;

в-четвертых, конфликт интересов, непременно возникающий между личной безопасностью и выполнением боевой задачи;

в-пятых, высокая ответственность за жизнь и здоровье подчиненных.

Динамику формирования боевой мотивации возможно рассмотреть через ряд взаимосвязанных этапов (см. Рис. 1).



Рис. 1. Этапы формирования боевой мотивации

Первый этап заключается в анализе существующего состояния мотивационных регуляторов поведения военнослужащих и сравнении его с необходимыми требованиями боевой обстановки.

Второй этап предусматривает переосмысление и переоценку военнослужащим существующих мотивов и понимание необходимости принятия мотивов боевой деятельности как основных.

Третий этап характеризуется выбором средств формирования мотивационных ценностей. Под этими средствами подразумевается предельно общая совокупность самых различных образований и институтов государства и общества. Их условно можно объединить в следующие группы:

- средства политico-правовой организации общества;
- средства массовой информации;
- учреждения и объекты материально-экономических институтов государства;
- средства системы нравственных отношений и ценностей;
- объекты, отражающие межличностные отношения;
- религиозные учреждения и утварь;
- учреждения и предметы культуры и искусства.

Четвертый этап – принятие решения (реализация и корректировка). На этом этапе происходит комплексное воздействие вышеуказанных средств, с учетом ряда факторов, таких как личные качества военнослужащих, потребности, интересы, ценности и пр.

Необходимо отметить, что по общественной значимости боевые мотивы можно условно разделить на широкие социальные мотивы (любовь к Родине,

ненависть к врагу, чувство воинского долга, верность воинской присяге и пр.), коллективно-групповые мотивы (взаимовыручка, воинское товарищество, гордость за принадлежность к подразделению и пр.), индивидуально-личностные мотивы (желание испытать свои возможности, стремление отличиться, перспектива карьерного роста, заслужить награду и пр.).

Теоретико-педагогический анализ исторического опыта формирования и развития боевой мотивации военнослужащих указывает, что на протяжении всего существования Российской государственности главенствующей мотивационной парадигмой являлась защита Отечества. Выдающийся писатель Л. Н. Толстой говорил: «... для вступления в бой с врагом не на жизнь, а на смерть, воинам нужны не деньги, не звания... Нужна более высокая побудительная причина. И эта причина есть – это любовь к Родине...» [3, с. 102].

Специальная военная операция полностью подтверждает это представление. Результаты проведенного автором исследования показали, что в иерархии боевых мотиваторов наиболее важными являются широкие социальные мотивы или так называемые мотивы «ответственного долженствования» (см. Табл. 1). Укажем, что исследование иерархии боевых мотивов проведено в декабре 2024 года с военнослужащими – участниками СВО. В исследовании участвовало 120 человек.

Таблица 1
Иерархия боевых мотивов военнослужащих

Место в иерархии боевых мотивов	Мотивы	Вид мотива*	Коэффи-цент
1	Любовь к Родине	Ш	3.29
2	Верность воинской присяге	Ш	4.93
3	Чувство долга	Ш	5.49
4	Высокое денежное довольствие	Л	6.69
5	Воинское товарищество	Г	7.45
6	Карьерный рост	Л	8.30
7	Желание испытать себя	Л	8.57
8	Гордость за принадлежность к воинской части (виду войск)	Г	8.69
9	Ненависть к врагу	Г	9.30
10	Взаимовыручка	Г	9.37
11	Желание заслужить награду	Л	11.19
12	Стремление отличиться	Л	11.35

* Ш – широкие социальные мотивы

К – коллективно-групповые мотивы

Л – личностно-индивидуальные мотивы

Вместе с тем, отмечается обратная последовательность в сложности и длительности формирования различных категорий мотивов. Потребности индивидуально-личностного характера возможно удовлетворить в

достаточно короткие сроки. Это достигается, например, введением в действие соответствующих законодательных актов. Формирование коллективно-групповых мотивов предполагает более глубокую, последовательную и длительную работу. Развитие широких социальных мотивов требует продолжительного времени и привлечения всех ресурсов государства и общества.

Рассматривая вопросы различных характеристик боевой мотивации, очень важно отметить, что боевые мотивы могут играть как положительную роль в военном противостоянии, то есть побуждать к активности, направленной на достижение победы, так и отрицательную. Мотивы самосохранения, неуверенности в себе и своих товарищах, сомнения в своей дальнейшей судьбе и судьбе своих родных и близких, неверие в необходимость защиты Отечества приводят к нерешительности в бою, потере инициативы и, как следствие, поражению. При этом широкие социальные и коллективно-групповые мотивы прекращают выполнять позитивную функцию.

На формирование «положительных» и, в первую очередь, широких социальных боевых мотивов военнослужащих направлена система военно-политической работы Вооруженных Сил России [5]. Эта деятельность требует глубокого понимания психологии, учета личных особенностей и потребностей воинов, а также использования действенных педагогических путей. Такими путями являются:

- применение информационных технологий и искусственного интеллекта в целях повышения уровня боевой мотивации военнослужащих;
- самосовершенствование боевой мотивации военнослужащих;
- повышение роли основных религиозных конфессий в целях формирования боевой мотивации военнослужащих.

Эффективность деятельности органов военного управления, военно-политической работы и командования по формированию боевой мотивации военнослужащих на современном этапе технологического развития армии во многом зависит от профессионального применения информационных технологий и технологий искусственного интеллекта.

В военном деле искусственный интеллект рассматривается как комплекс технических, кибернетических, телекоммуникационных, аппаратных, электронно-вычислительных и программных средств с ассоциативными функциями мыслительной (когнитивной) деятельности человека и возможностью их реализации в процессе решения боевых (военных) задач [6].

Областями потенциального использования технологий искусственного интеллекта в интересах формирования боевой мотивации военнослужащих могут являться:

- оказание необходимой мотивационной поддержки и консультации в режиме реального времени без привлечения специалистов;
- анализ больших объемов данных с возможностью прогнозировать состояние боевой мотивации воинов и принятия необходимых мер;
- создание необходимого для формирования (развития) боевой мотивации контента;
- построение индивидуальных образовательных и воспитательных траекторий.

Переходя к другому педагогическому пути формирования боевой мотивации военнослужащих – самосовершенствованию боевой мотивации, необходимо отметить, что под этим понимается совокупность организационно-педагогических мероприятий, обеспечивающих эффективность самостоятельной работы по развитию мотивационной сферы в соответствии с требованиями, предъявляемыми законодательством, руководящими документами, и опытом боевых действий [7].

Методику исследуемого процесса можно представить через логически обусловленные этапы работы военнослужащего над собой, а также руководство этой деятельностью со стороны командования (см. Рис. 2).

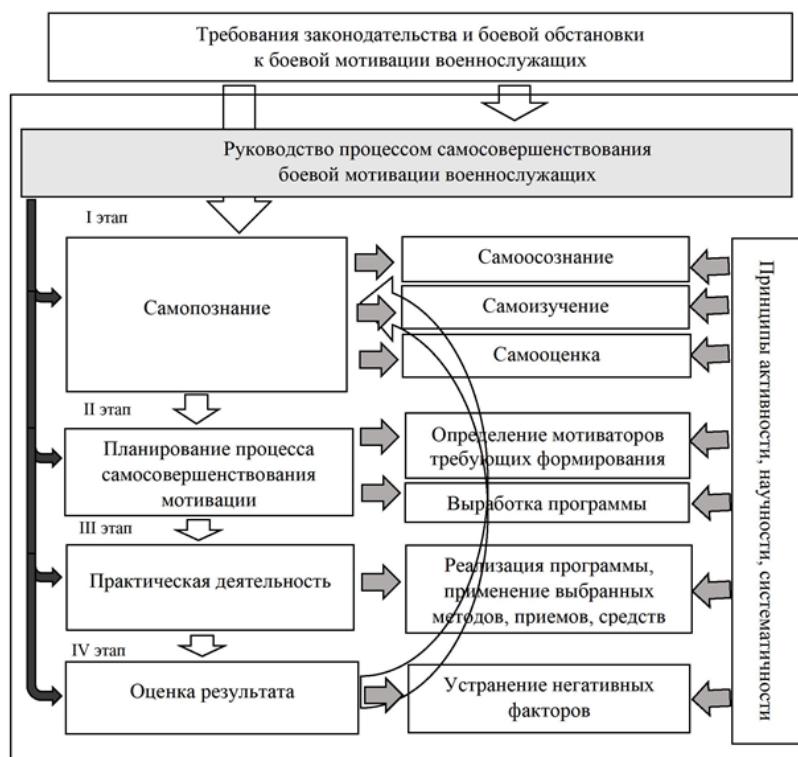


Рис. 2. Структурно-логическая схема процесса самосовершенствования боевой мотивации военнослужащих

На первом этапе военно-профессионального самосовершенствования воинов происходит самопознание. Оно осуществляется по трем взаимосвязанным направлениям: самоосознание, самоизучение и самооценка в условиях боевой деятельности.

Непременным условием результативного самосовершенствования выступает систематическая и целеустремленная работа. Она требует наличия таких духовно-волевых качеств, как трудолюбие, ответственность, требовательность к себе. Вместе с тем, не все военнослужащие обладают ими в необходимой мере. В связи с этим важным фактором становится педагогическое

руководство. Сущность руководства заключается в выполнении комплекса организационных, учебных и воспитательных мероприятий. Правильно организованное руководство самосовершенствованием боевой мотивации позволяет обеспечить потребность в этой деятельности, ее активизацию у тех военнослужащих, которые этим уже занимаются, а также создать необходимые условия, стимулирующие самосовершенствование.

Рассматривая этап непосредственной деятельности, целесообразно отметить, что ее эффективность зависит от умения подобрать и применять разнообразные методы, приемы и средства.

Самосовершенствование боевой мотивации предполагает глубокое понимание, осознание и принятие духовно-нравственных ценностей. Их формирование неразрывно связано с традиционными для России религиозными конфессиями.

Необходимо отметить, что постулаты традиционных религий одинаково положительно относятся к воинской службе и защите Отечества.

В православном христианстве защитникам Родины уделяется особое внимание. За воинские подвиги и беззаветное ратное служение Отчизне немало воинов и полководцев православной церковью причислено к лику святых [8].

Отношение исламских организаций России к воинской службе выражено в Основных положениях социальной доктрины российских мусульман. Там указывается, что любовь к Родине является частью веры. Ислам возводит в ранг религиозной обязанности для всех мусульман ведение войны с целью защиты Родины [9].

Учитывая это, можно констатировать, что религиозные убеждения придают деятельности воинов глубокий смысл. Вера в божественное пророчество и высшую волю вселяет уверенность в важности исполнения воинского долга, способствуют поиску моральных ресурсов для преодоления тягот.

Повышение роли традиционных религий видится в разрешении следующих задач:

Во-первых – это увеличение числа священнослужителей в частях и соединениях. В настоящее время в Вооруженных Силах служат чуть более 300 священнослужителей. Это крайне мало. Русская православная церковь планирует значительно увеличить количество священников.

Во-вторых, психолого-педагогическая подготовка. Каждый священник должен иметь представление о содержании и особенностях своей деятельности в воинской части. В боевой обстановке он должен знать, с какими психическими состояниями военнослужащих он может столкнуться и как ему действовать, оказать элементарную медицинскую помощь, знать, что делать при обстрелах и т. д.

В-третьих, совершенствование и более четкая структуризация самой духовно-просветительской деятельности. Ее целесообразно организовывать поэтапно. При этом желательно проводить со всеми категориями военнослужащих, вне зависимости от их отношения к вере.

Таким образом, применение информационных технологий и искусственного интеллекта, активизация самосовершенствования боевой мотивации, повышение роли основных религиозных конфессий позволят

сформировать высокую боевую мотивацию военнослужащих, необходимую для достижения превосходства в военном противостоянии.

Список литературы

1. **Коджаспирова, Г. М.** Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : МарТ, 2005. – 448 с.
2. **Масягин, В. П.** Боевая мотивация военнослужащих в специальной военной операции на Украине (сущность, классификация и этапы формирования) / В. П. Масягин, С. А. Сакун, А. С. Чуфаров // Морской сборник. – 2024. – № 8. – С. 59–65.
3. **Толстой, Л. Н.** Севастопольские рассказы / Л. Н. Толстой. – Москва : АСТ, 1997. – 127 с.
4. **Об утверждении руководства по организации военно-политической работы в Вооруженных Силах Российской Федерации** : Приказ Министра обороны Российской Федерации : № 803 от 28 дек. 2021 г. – Текст : электронный // Гарант: информационно-правовой портал : [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/405116179/> (дата обращения: 18.01.2025).
5. **Богуславский, М. В.** Генезис технологий искусственного интеллекта и их развитие в образовании / М. В. Богуславский, Е. В. Неборский // Педагогика. – 2024. – № 5. – С. 26–35.
6. **Масягин, В. П.** Повышение качества непрерывной военно-профессиональной подготовки офицеров ВМФ России : спец. 20.02.02 «Защита в чрезвычайных ситуациях» : дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук / Масягин Владимир Павлович ; Военный университет. – Москва, 2006. – 389 с.
7. **Напутствие воину христианину** / [сост. Ф. Н. Козырев]. – Санкт-Петербург : Северо-Запад, 1996. – 128 с.
8. **Аббясов, Р. Р.** Современная социальная доктрина ислама : спец. 09.00.14 «Философия религии и религиоведение. Искусствоведение и культурология» : дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук / Аббясов Рушан Рафикович ; Рос. акад. нар. хоз-ва и гос. службы при Президенте РФ. – Москва, 2017. – 185 с.

Chufarov A. S.

Pedagogical ways and conditions for the formation of military personnel's combat motivation (based on the experience of a special military operation)

The article is devoted to the issue, structure and stages of the development of military personnel's combat motivation in the context of a special military operation. The author defines and studies the hierarchy of combat motives, formed on the basis of the conducted research. Based on the analysis of modern practice of combat motivation development, the main pedagogical ways and conditions of its formation are formulated.

Key words: combat motivation, special military operation, military-political work, effectiveness of motivation, self-improvement, artificial intelligence, religion, Russian Orthodox Church.

УДК 378.011.3-051:651+930.25:005.73

Шарамет Екатерина Александровна,
ассистент кафедры документоведения и
архивоведения, аспирант
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
EkaterinaSharamet245@yandex.ru

Анализ проблемы формирования корпоративной и деловой культуры будущих бакалавров специальности документоведения и архивоведения в процессе профессиональной подготовки

В статье представлен анализ проблемы формирования корпоративной и деловой культуры у будущих бакалавров специальности документоведения и архивоведения в процессе их профессиональной подготовки. В условиях динамично меняющегося рынка труда и требований к специалистам в области управления документами и архивами важность формирования устойчивых корпоративных и деловых ценностей становится особенно актуальной. Рассмотрены ключевые аспекты, влияющие на развитие корпоративной культуры в образовательных учреждениях, а также методы и подходы, способствующие интеграции деловых норм и ценностей в учебный процесс.

Ключевые слова: анализ, формирование, корпоративная культура, деловая культура, бакалавры, профессиональная подготовка.

Актуальность и целесообразность исследования проблемы формирования корпоративной и деловой культуры будущих бакалавров специальности документоведения и архивоведения в процессе профессиональной подготовки в учреждении высшего образования обусловлена динамическими изменениями, которые происходят в современном обществе и требуют от специалистов высокой степени адаптивности и системного мышления.

Цель данного исследования заключается в глубоком анализе проблемы формирования корпоративной и деловой культуры будущих бакалавров специальности документоведения и архивоведения в процессе их профессиональной подготовки. В современном мире, где информация и документы становятся основой эффективного управления, понимание принципов корпоративной культуры и делового поведения приобретает особую значимость.

В условиях глобализации и цифровизации необходимо учитывать не только профессиональные знания, но и развитие навыков межличностного общения, командной работы и этических норм поведения в бизнес-среде. Формирование корпоративной и деловой культуры уже на стадии обучения позволит студентам адекватно реагировать на вызовы времени, интегрироваться в профессиональную среду и существенно повысить свою конкурентоспособность на рынке труда.

Эти изменения влекут за собой повышенные требования к профессиональным качествам будущих специалистов организации

документационного обеспечения управления в органах государственной власти и местного самоуправления. Среди требований значимое место занимают навыки использования приобретенных знаний, адаптация к новым потребностям делопроизводственной деятельности, ответственное, активное действие и быстрое принятие решения, командная работа, лидерские качества, принятие взвешенных управленческих решений, открытость к инновационным знаниям, критическое мышление; умение владеть действенными инструментами стимулирования сотрудников организации и регулирования межличностных отношений, осуществления эффективных коммуникаций в разных сферах деятельности организации.

На образовательном уровне бакалавров эти требования трансформируются в необходимость формирования у будущих специалистов корпоративной и деловой культуры, которая выступает составляющей общечеловеческой культуры, а также формой использования общечеловеческих культурных достояний в корпоративной и деловой культуре. По своему содержанию корпоративная и деловая культура бакалавров специальности документоведение и архивоведение характеризуется успешностью, как специалиста, в организации и управлении документными потоками, обеспечивая эффективное использование ресурсов и информации. Важнейшим аспектом данной культуры является умение работать в команде, налаживать коммуникации с различными подразделениями и преодолевать барьеры, возникающие в процессе документооборота.

Специалисты, прошедшие обучение в этой области, должны активно осваивать современные информационные технологии и методологии управления, что позволяет им адаптироваться к быстрым изменениям в сфере документооборота. Кроме того, необходимость соблюдения этических норм и стандартов профессиональной деятельности формирует у студентов чувство ответственности за качество выполняемой работы и соблюдение конфиденциальности.

Фундаментальной теоретико-методической почвой проблемы формирования корпоративной и деловой культуры у будущих бакалавров специальности документоведение и архивоведение являются научные труды отечественных и зарубежных ученых, которые выделили следующие направления разрешения очерченного вопроса.

Во-первых, акцентируется важность интеграции знаний о корпоративной и деловой культуре в учебные планы, что способствует увеличению осведомленности студентов о значимости культурных аспектов в профессиональной деятельности.

Во-вторых, исследуется влияние практических занятий на формирование навыков взаимодействия в команде, что непосредственно связано с бизнес-контекстом.

Третьим направлением является анализ лучших практик в области деловой этики, что подчеркивает необходимость формирования моральных ориентиров у будущих специалистов.

Четвертым аспектом является внедрение инновационных методик преподавания, способствующих глубокому пониманию корпоративных стандартов и норм.

Анализ научной литературы свидетельствует, что корпоративная и деловая культура изучена в рамках различных аспектов: её роль на современном этапе развития общества (К. А. Кравченко, Ю. М. Резник, В. А. Спивак, В. В. Томилов и др.); сущность корпоративной и деловой культуры (Н. В. Волкова, И. В. Грошев, П. В. Емельянов, А. В. Карпов, И. М. Скитяева, И. А. Ямщикова и др.); исследована национальная типология корпоративной культуры (С. Иошимури, Г. Хоффстед, У. Нойман и др.); типология культур в зависимости от воздействия социального и делового окружения (Р. Блейк, Т. Дил, А. Кеннеди, Д. Мутона, С. Ханди и др.); рассматривались источники и механизмы формирования корпоративной культуры (Л. Ф. Гительман, М. А. Магура, Т. О. Соломанидина и др.).

Шейн Э., являющийся одним из основоположников теории корпоративной культуры, определяет ее как модель поведенческих норм, разделяемых всеми, которая была использована в прошлом и признана правильной и, следовательно, должна быть передана для усвоения новым членам организации как единственно правильный способ восприятия, представления и отношения [8].

В монографии Н. Н. Зарубиной «Социально-культурные основы хозяйства и предпринимательства» деловая культура рассматривается как совокупность стиля и форм ведения бизнеса, а также внешних характеристик поведения предпринимателя или владельца. Важными аспектами являются скорость принятия решений, склонность к быстрой прибыли или долгосрочным отношениям, а также предпочтительный способ ведения дел – через личные встречи или письменные соглашения. Кроме того, значительное внимание уделяется роли личных контрактов в сравнении с юридически оформленными, влиянию государственной политики на рыночную экономику и факторам неопределенности, которые влияют на бизнес-решения. Также рассматриваются горизонтальные и вертикальные связи в бизнес-среде, которые определяют взаимодействие между участниками рынка [4].

В данной статье мы избрали выборочный аспектный подход к изучению степени разработанности исследовательской темы корпоративной и деловой культуры, который будет сконцентрирован на трех направлениях научной литературы: педагогике, социологии и психологии.

Педагогический подход сосредоточен на формировании ценностных ориентаций, норм и принципов, способствующих развитию корпоративной культуры посредством образовательных программ и тренингов, разработки и внедрения педагогических условий и факторов, влияющих на формирование корпоративной культуры, а также на возникающих в этом процессе трудностях. Авторы О. И. Габдулхакова, Г. В. Герасимова и М. А. Ахмедова в своих исследованиях разработали модель управления, ориентированную на формирование корпоративной культуры в студенческой группе. Данная модель учитывает как внутренние, так и внешние влияния на этот процесс.

Ключевыми аспектами модели являются активное взаимодействие всех участников образовательного процесса и создание положительной социальной атмосферы, способствующей развитию взаимопонимания и партнерства. Существенным компонентом успешного внедрения модели является установление критериев и показателей для оценки эффективности формирования корпоративной культуры. Это обеспечивает

не только объективную оценку достигнутых результатов, но и возможность своевременной корректировки образовательного процесса в ответ на изменения условий.

Помимо этого, выявленные педагогические условия, такие как активное вовлечение студентов в разнообразные мероприятия, направленные на укрепление корпоративных ценностей, создают основу для формирования положительного климата в группе [1; 2; 3].

Социологический аспект предполагает изучение социальных взаимодействий, роли коллективных практик и институциональных механизмов в формировании корпоративной культуры. Значительную роль в написании нашего исследования, результаты которого будут использованы для улучшения подготовки будущих специалистов в области документационного обеспечения управления в государственных органах и местном самоуправлении, играет работа Е. А. Терещук «Особенности корпоративной культуры в органах государственной службы: социологический анализ». В этом исследовании автор выделяет социологическую природу корпоративной культуры, которая охватывает набор целей, ценностей, норм и традиций, разделяемых сотрудниками организации. Эти аспекты формируются под воздействием как внутренних, так и внешних факторов и способствуют уникальности, самосохранению и развитию организации. Таким образом, понимание корпоративной культуры является ключевым для качественного функционирования государственных структур и позитивных изменений в их деятельности [7].

Психологический аспект фокусируется на индивидуальных и групповых процессах, мотивации, лидерстве и эмоциональном интеллекте как ключевых факторах, влияющих на корпоративную среду. Таким образом, интеграция данных дисциплин обеспечивает комплексное понимание феномена корпоративной и деловой культуры и способствует разработке методик преподавания в области формирования корпоративной и деловой культуры у будущих профессиональных бакалавров. При анализе этого аспекта особое внимание привлекла работа М. В. Ионцевой, в которой сосредоточено внимание на анализе социально-психологических аспектов формирования корпоративной культуры в образовательных учреждениях. Научная работа открывает новые перспективы для понимания и практического внедрения теорий корпоративной культуры в учебном процессе. Полученные результаты подчеркивают важность интеграции корпоративной культуры в образовательную практику для повышения успешности адаптации студентов к их будущей профессиональной деятельности. Создание положительной корпоративной культуры способствует не только личностному росту студентов, но и формированию эффективных связей внутри учебного заведения. Применение предусмотренных принципов и моделей позволяет вузам оптимально управлять обучением и социальной интеграцией выпускников. В конечном итоге, результаты данного исследования могут способствовать повышению качества образования и улучшению исходов профессиональной подготовки студентов, что особенно актуально в условиях современных требований к образовательному процессу [6].

В процессе научных поисков нами было выявлено, что предмет исследования рассматривался локально, в рамках отдельных направлений

подготовки будущих бакалавров и магистров, и не учитывались возможности профессиональной подготовки будущих бакалавров специальности «Документоведение и архивоведение». Это обстоятельство подчеркивает необходимость более комплексного подхода к образовательным программам, направленным на подготовку специалистов, способных эффективно работать в условиях современной информационной среды.

Современные тенденции в области управления документами и архивными ресурсами требуют от выпускников не только глубоких теоретических знаний, но и практических навыков, позволяющих им ориентироваться в многообразии информационных систем и технологий. Следовательно, акцент на интеграцию различных дисциплин в рамках подготовки бакалавров необходимо рассматривать как стратегическую задачу, способствующую формированию конкурентоспособных специалистов.

Учитывая недостаток данных и исследований, мы можем сделать вывод, что тема требует дальнейших исследований. Важно отметить, что это изучение не только ответит на существующие вопросы, но и может выявить новые аспекты, которые ранее оставались вне поля зрения аналитиков.

Для более полного понимания темы потребуются не только качественный анализ, но и количественные исследования, которые позволят нам создать комплексную картину. Таким образом, наше начинание приобретает особую значимость в контексте научного прогресса и инновационного развития.

Список литературы

1. Ахмедова, М. А. Педагогические условия формирования корпоративной культуры вуза : на примере факультета : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Ахмедова Мадина Ахмедовна ; Ульянов. гос. ун-т. – Ульяновск, 2007. – 251 с. : ил.
2. Габдулхакова, О. И. Педагогические условия формирования корпоративной культуры студенческой группы вуза : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Габдулхакова Ольга Ивановна ; Нижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Нижний Новгород, 2006. – 27 с.
3. Герасимова, Г. В. Педагогические факторы формирования корпоративной культуры колледжа : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Герасимова Галина Васильевна ; Ин-т теории и истории педагогики РАО. – Москва, 2011. – 21 с.
4. Зарубина, Н. Н. Социально-культурные основы хозяйства и предпринимательства / Н. Н. Зарубина ; ред. совет: В. И. Бахмин [и др.] ; Ин-т «Открытое о-во». – Москва : Магистр, 1998. – 355 с.
5. Ионцева, М. В. Социально-психологические основы формирования корпоративной культуры вуза : спец. 19.00.05 «Социальная психология» : дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук / Ионцева Мария Владимировна ; Гос. ун-т упр. – Москва, 2006. – 428 с. : ил.
6. Профессионально-педагогические понятия : словарь / сост.: Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк ; под ред.

- Г. М. Романцева. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.
7. Терещук, Е. А. Особенности корпоративной культуры в органах государственной службы: социологический анализ : социологический анализ : спец. 22.00.06 «Социология культуры» : дис. на соиск. учен. степ. канд. социол. наук / Терещук Екатерина Александровна ; Ур. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2006. – 166 с.
8. Schein, E. H. Organizational Culture and Leadership / Edgar H. Schein. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1991. – 458 с.

Sharameth E. A.

Problem analysis of building of corporate and business culture for the future bachelor degree students of the specialty of archives and records management in the process of professional training

The article presents an analysis of the problem of formation of corporate and business culture among future bachelors of the specialty of documentation and archival science in the process of their professional training. In the context of a dynamically changing labor market and requirements for specialists in the field of document and archive management, the importance of building sustainable corporate and business values is becoming especially relevant. The key aspects influencing the development of corporate culture in educational institutions are considered, as well as methods and approaches that promote the integration of business norms and values into the educational process.

Key words: analysis, formation, corporate culture, business culture, bachelor's degree, professional training.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147

Войцеховская Марина Федоровна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
информатики и методики преподавания информатики,
директор Центра развития цифровых компетенций
ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный
педагогический университет»
voicehm@mail.ru

Трансформация методов изучения нового материала в условиях смешанного обучения

В статье рассматривается актуальный вопрос организации смешанного обучения в вузе, возможности использования модели «Перевернутое обучение», особенности проведения занятий в вузе по этой модели и требования к материалам, используемым в этом случае. Автор анализирует некоторые проблемы, возникшие при проведении лекций по модели «Перевернутое обучение» и намечает пути их решения.

Ключевые слова: смешанное обучение, перевернутое обучение, онлайн, образовательный ресурс, контент, методика.

Во время пандемии основной задачей внедрения технологий дистанционного обучения в учебный процесс являлось обеспечение его устойчивости. Но сейчас, когда обучение вновь стало очным, педагогическое сообщество не готово расстаться с освоенным инструментарием и продолжает активно использовать его в своей работе. Одним из примеров комплексного использования и творческого преобразования приемов и методов дистанционного обучения является методика смешанного обучения. В современной методической литературе описаны несколько моделей смешанного обучения: «Драйвер – очное образование», «Ротационная модель», «Гибкая модель», «Онлайн лаборатория», «Смешай сам» и пр. [4]. Особенно популярны модели «Перевернутое обучение», «Ротация станций». Именно для них проработана не только концептуальная, но и методическая часть, и они получили широкое применение в школьной практике.

Педагоги отмечают, что в вузовском образовании также происходит активное внедрение новых технологий, создаются «гибридные» образовательные среды, в которых перемешиваются (взаимодействуют) элементы традиционного и дистанционного образования [10], актуальным становится применение самых распространенных моделей смешанного обучения в вузе. Вместе с тем очевидно, что реализация различных моделей обучения должна определяться целесообразностью и эффективностью в достижении целей, обоснованностью применения цифровых инструментов и их качеством.

Особенность вузовского образования в том, что огромный объем изучаемого нового материала распределяется между лекционными, семинарскими и практическими (лабораторными) занятиями. Лекции носят

навигационно-ориентировочный характер с подробным изучением отдельных аспектов темы и краткой характеристикой оставшихся вопросов с указанием способа их изучения (разбор на семинарских или практических занятиях, подготовка к допуску или сдаче лабораторных работ, самостоятельное изучение с отчетом на коллоквиуме и т. п.).

Вместе с тем, при внедрении в вузовское образование методики «Перевёрнутое обучение» можно опираться на давно отработанные традиционные методики организации и проведения семинарских и лабораторных занятий. При подготовке студенты заранее изучают теоретический материал, а на занятиях отрабатывают практические приемы использования научных парадигм и методы анализа теоретической концепции дисциплины. Инновацию в традиционную методику привносит «...использование водкастов (vodcast), подкастов (podcast) и преводкастинга (pre-vodcasting) для организации самостоятельного домашнего изучения материала» [15]. Подкасты и водкасты – звуковой и видеоконтент, который распространяется по подписке, а преводкастинг – «это образовательный метод, в котором педагог создает водкаст со своей лекцией, чтобы учащиеся получили представление о теме еще до занятия, на котором эта тема будет рассмотрена» [15]. При этом наличие LMS в вузовской электронной информационно-образовательной среде позволяет размещать созданный аудио- и видеоконтент в авторских курсах преподавателей. Зачастую преподаватель создает контент на основе уже имеющихся у него материалов, не всегда учитывая тот момент, что материалы, разработанные для очного использования (для демонстрации на экране в аудитории), могут быть не столь эффективны при использовании онлайн.

Таким образом, возникла необходимость сформулировать требования к материалам, используемым студентами при обучении по системе «Перевёрнутое обучение», и определить особенности проведения занятий по этой методике в вузе. В проведенном исследовании применялись методы наблюдения, беседы, изучения учебной документации, теоретического анализа, обобщения педагогического опыта, что позволило сформулировать некоторые условия и проверить их эффективность при апробации системы «Перевернутый класс» в учебном процессе вуза.

Организация учебного процесса по модели «Перевернутое обучение» означает, что преподаватель должен уделить внимание «подготовке виртуальной образовательной среды, выбору электронного сервиса для обратной связи с обучающимися, организации аудиторной учебной деятельности, а также текущей и итоговой оценки знаний и компетенций обучающихся» [2]. Поэтому ещё на этапе планирования необходимо определить темы и разделы программы, для которых целесообразно использование именно этой модели. Из материала, составляющего содержание темы (раздела), предстоит отобрать тот, предоставление которого для самостоятельного изучения не скажется негативно на логике учебного процесса, а преобразование в электронную форму не ухудшит качество восприятия. Специалисты считают, что «адаптация, перевод форматов образовательного контента в цифровую форму, соответствующую современным тенденциям и направлениям развития, – это не просто необходимость, а обязательное условие поступательного развития образовательных технологий

и образования в целом» [11]. Многие авторы [5; 9; 12] считают, что надо активно использовать доступ к статьям, исследованиям и прочим ресурсам и, при наличии возможностей, вебинарам и видеоконференциям. Но, с другой стороны, существует риск подмены цифровизации оцифровкой, использования «традиционных дидактических элементов образовательного процесса ... без какой-либо принципиальной их трансформации» [6, с. 27].

Вообще говоря, к электронным образовательным ресурсам предъявляются достаточно серьезные требования: от соответствия современному уровню развития науки и методики до качественного технического исполнения и «соответствия лицензионным требованиям используемых инструментальных средств и информационных ресурсов» [7; 12]. Современные образовательные стандарты оперируют понятием «верифицированный образовательный ресурс» – контент, прошедший процедуру экспертной проверки в соответствии с требованиями, установленными нормативными актами. Как правило, такой контент может применяться в очном, дистанционном и смешанном обучении, т. е. в двух случаях из трех предполагается самостоятельная работа студентов с контентом.

Необходимо учитывать особенности восприятия информации студентами в онлайн-формате. Считается, что при переводе курса в онлайн-формат преподаватель должен оказывать студентам помощь в адаптации к новому формату [7]. Ученые полагают, что «опосредованное обучение в значительной степени затрудняет восприятие личности другого, что, с одной стороны, не всегда позволяет уловить суть сообщаемого (поскольку не видно отношение человека к сообщаемой информации), а с другой – активизирует познавательную деятельность человека, принимающего информацию (ее эмоциональное восприятие, тщательный анализ, уточнение, обобщение)» [11]. Вместе с тем, исследователи обращают внимание, что «именно цифровые ресурсы в первую очередь используют студенты при подготовке к занятиям – контент учебных электронных ресурсов, размещенных преподавателем в сетевом пространстве (76%) и собственно созданные учебные материалы, в том числе те, которые зафиксированы в конспекте (ментальные карты, карты понятий) – 61,3%» [8]. Анализируя данные исследования, С. А. Ковчур делает закономерный вывод о прямой зависимости эффективности учебного процесса и, в числе прочего, качества учебного электронного контента.

В нашем вузе была апробирована система проведения лекций по модели «Перевернутое обучение». При этом доступ к материалам темы (презентации с кратким содержанием лекции, файлы с теоретическим материалом, ссылки на учебные пособия) предоставлялся онлайн, до проведения лекции, а на лекции планировалось его обсуждение. Последующий анализ показал, что использование на лекциях в вузе методики «Перевёрнутое обучение» в чистом виде спорно: большое количество студентов (потоковые лекции, например) делает невозможным организованное практическое закрепление заранее изученного материала, высока вероятность, что произойдёт ошибочное формирование понятий и / или алгоритмов действий. С другой стороны, если студентов в группе немного, то предварительное знакомство с материалом дает им возможность точнее формулировать вопросы к преподавателю и, как следствие, лучше разобраться в теме. В процессе применения такой системы сформировался порядок, при котором студенты распечатывают или

скачивают презентацию, пишут комментарии и вопросы в заметках к слайдам, инициируют их обсуждение на лекциях и туда же записывают результаты обсуждения.

Также в ходе работы четко проявились различия в требованиях к презентациям, используемым на лекциях (очно) и предоставляемым студентам для самостоятельного изучения (онлайн). Например, слайд должен быть предельно информативен, а все пояснения, которые при очной форме обучения преподаватель делает лично, в онлайн-варианте даются либо в звукозаписи, либо в заметках к слайду. Естественно, что плеер в этом случае настраивается с учетом необходимости просмотра заметок. И в первом, и во втором случае заголовки и смысловые акценты выделяются форматированием, сочетание цвета фона и букв не должны вызывать дискомфорт. Известно, что в очном формате текст и графика должны быть распознаваемы с дальнего ряда, а в случае онлайн-обучения необходимо предусмотреть возможность их масштабирования. Все иллюстрационные и демонстрационные материалы должны быть снабжены пояснениями в устной или письменной форме.

Внедрение модели «Перевернутое обучение» в практику вуза показало необходимость повышения квалификации преподавателей в области педагогического дизайна. Поэтому был разработан и проведен вебинар «Особенности восприятия контента», на котором обсуждались различные способы представления контента, преимущества визуализации и её реализация в подготовке текстов к использованию в онлайн-обучении. Предлагался следующий алгоритм работы: 1) удаление исходного форматирования; 2) смысловое структурирование; 3) смысловое форматирование (см. Табл. 1).

Таблица 1

1. Исходный текст	<p>Количество слайдов в презентации для выступления зависит от его продолжительности. В среднем аудитория воспринимает данные с одного слайда на две-три минуты выступления спикера. В вашем случае может быть по-другому. Но учите: если спикер переключает слайды слишком часто, это отвлекает всех. Аудитория сосредотачивается не на выступлении, а на слайдах, чтобы успеть всё изучить.</p> <p>«Мы проанализировали известные форматы презентаций — от пичей перед инвесторами до выступлений на экономических форумах. Пришли к выводу, что самая популярная временная граница выступления — 20 минут, а общее количество слайдов не превышает десети. Чем выше статус спикера, тем меньше слайдов, потому что основное внимание приковано к говорящему. Я рекомендую подготовить текст выступления из расчёта 120–150 слов в минуту, а уже на основе этого делать слайды, которые проиллюстрируют вашу историю».</p>
2. Удаление исходного форматирования	<p>Количество слайдов в презентации для выступления зависит от его продолжительности. В среднем аудитория воспринимает данные с одного слайда на две-три минуты выступления спикера. В вашем случае может быть по-другому. Но учите: если спикер переключает слайды слишком часто, это отвлекает всех. Аудитория сосредотачивается не на выступлении, а на слайдах, чтобы успеть всё изучить.</p> <p>«Мы проанализировали известные форматы презентаций — от пичей перед инвесторами до выступлений на экономических форумах. Пришли к выводу, что самая популярная временная граница выступления — 20 минут, а общее количество слайдов не превышает десети. Чем выше статус спикера, тем меньше слайдов, потому что основное внимание приковано к говорящему. Я рекомендую подготовить текст выступления из расчёта 120–150 слов в минуту, а уже на основе этого делать слайды, которые проиллюстрируют вашу историю».</p>
3. Смысловое структурирование	<p>Рекомендации</p> <p>Общее время выступления: не более 20 минут.</p> <p>Текст выступления из расчёта 120–150 слов в минуту.</p> <p>Количество слайдов в презентации: 1 слайд на две-три минуты выступления.</p> <p>Максимальное количество слайдов — 10.</p> <p>Чем выше статус спикера, тем меньше слайдов, потому что основное внимание приковано к говорящему.</p>

<p>4. Смысловое форматирование</p>	<p>Рекомендации</p> <ul style="list-style-type: none"> • Общее время выступления не более 20 минут. • Текст выступления из расчета 120–150 слов в минуту. • Количество слайдов в презентации: 1 слайд на две-три минуты выступления. • Максимальное количество слайдов – 10. <p><i>!!! Чем выше статус спикера, тем меньше слайдов, потому что основное внимание приковано к соборяющему.</i></p>
------------------------------------	--

Еще одна проблема, выявленная в результате аprobации, – неопределенность резервирования времени на обсуждение вопросов студентов. Если для обсуждения возникших вопросов отводить время в конце лекции, то теряется сам смысл «перевернутого обучения» – метод вырождается в традиционную лекционную форму с вопросами по окончании. Ответы на вопросы по ходу их возникновения осложняют для преподавателя соблюдение логики изложения, но позволяют сохранить элемент дискуссионности. В любом случае сложность состоит в том, что невозможно предсказать не только содержание, но и количество вопросов, а регулирование времени обсуждения и соблюдение тайминга занятия зависят целиком от профессионализма преподавателя. Именно поэтому, с нашей точки зрения, прежде всего говорить о технологии «перевернутого обучения» в вузе – собственно технология ещё не разработана, речь может идти лишь о методике организации учебного процесса по соответствующей модели.

И основная проблема, проявившаяся в процессе аprobации – не все студенты лояльно отнеслись к необходимости заранее прорабатывать материал лекций, мотивируя нежелание общей занятостью и перегруженностью. Предложенный и уже оправдавший себя способ решения – начисление активным студентам баллов за вопрос, за участие в обсуждении и т. п., что при балльно-рейтинговой, накопительной системе оценки позволяет существенно повысить шансы на успешную сдачу зачетов и экзаменов.

Таким образом, аprobация системы «Перевёрнутое обучение» показала неэффективность системы при организации потоковых лекций. Для относительно небольших групп (до 40 человек) предварительное знакомство с материалом дает студентам возможность точнее формулировать вопросы к преподавателю и, как следствие, лучше разобраться в теме. В процессе был выявлен наиболее рациональный, с нашей точки зрения, алгоритм использования материалов, предоставляемых студентам для самостоятельного изучения, требования к этим материалам и проблемы регулирования времени обсуждения, возникающие перед преподавателем при проведении занятий по этой системе, и некоторые пути их решения.

Список литературы

1. Айзенк, М. Психология: комплексный подход / М. Айзенк, П. Брайант, Х. Куликэн. – Минск : Новое знание, 2002. – 832 с.
2. Андреева, А. М. Инновационная модель обучения «Перевернутый класс» – Смешанное обучение / А. М. Андреева // Инновационные процессы в современном образовании: от идеи до практики : материалы II междунар. науч.-практ. конф. с использованием дистанцион. технол., Ярославль, 10 марта 2022 г. / [сост. Е. А. Светличная]. – Ярославль, 2022. – С. 53–60.

3. **Беловицкая, С. И.** «Перевернутый класс» в условиях профессионального становления учителей начальных классов / С. И. Беловицкая, О. В. Грановская, И. В. Шатохина // Тенденции науки и образования. – 2020. – № 66. – С. 16–20.
4. **Григорьева, И. В.** Развитие и внедрение технологии смешанного обучения (Blended Learning) и онлайн-обучения, как важной составляющей цифровизации образования / И. В. Григорьева // Вестник Университета Российской академии образования. – 2021. – № 3. – С. 34–45.
5. **Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения** / [авт. кол.: П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов и др.]; под науч. ред. В. И. Блинова. – Москва : Перо, 2019. – 98 с.
6. **Ковчур, С. А.** Особенности самостоятельной работы студентов в условиях смешанного обучения / С. А. Ковчур // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Педагогика. – 2019. – № 2(36). – С. 25–31.
7. **Марголис, А. А.** Что смешивает смешанное обучение? / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – С. 5–19.
8. **Методические рекомендации по реализации современной технологии «Перевернутый класс» в дополнительном образовании** / сост. М. А. Тихова. – Санкт-Петербург : На Ленской, 2017. – 17 с.
9. **Мовкебаева, З. А.** Требования к разработке образовательного контента для дистанционного обучения студентов с инвалидностью / З. А. Мовкебаева, Д. С. Хамитова // Евразийский союз ученых. – 2020. – № 7(76). – С. 27–31.
10. **Мокрецова, Л. А.** Психолого-педагогические аспекты смешанного и дистанционного взаимодействия студентов и преподавателей в открытой инфосреде / Л. А. Мокрецова, Е. В. Дудышева, Е. В. Маликова // Преподаватель XXI. – 2017. – № 1(1). – С. 111–122.
11. **Мурзо, Ю. Е.** Практика использования смешанного обучения (blended learning) в магистерских программах обучения иностранным языкам студентов технического вуза / Ю. Е. Мурзо // Наука в современном мире : материалы XXXI Междунар. науч.-практ. конф., Таганрог, 30–31 янв. 2018 г. / науч. ред. Г. И. Рогалева. – Таганрог, 2018. – С. 1–7.
12. **Новый инструменты качества образования в смешанном обучении:** создание электронного обучающего контента / Т. М. Литвинова А. В. Ветлужский, С. О. Путикан, М. А. Кинкулькина. – Томск : НИ ТГУ, 2021. – 20 с.
13. **Перевернутый класс:** технология обучения XXI века. – Текст : электронный // iSpring : [блог : сайт]. – 2016. – URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/perevernutyi-klass-tehnologiya-obucheniya-21-veka> (дата обращения: 20.01.2025).
14. **Пусенкова, Г. А.** Проблема использования модели смешанного обучения при обучении иностранному языку / Г. А. Пусенкова // Профессиональное лингвообразование : материалы тринадцатой междунар. науч.-практ. конф., Нижний Новгород, 13 сент. 2019 г. / [редкол.: Н. Л. Уварова, Т. Г. Рыбалко, Ю. А. Александрова]. – Нижний Новгород, 2019. – С. 249–252.
15. **Соломатин, Д. В.** Сравнение результатов обучения решению математических задач в условиях смешанного обучения (с компьютером и без) / Д. В. Соломатин // Вестник Омского государственного

педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 1(38). – С. 192–197.

16. Струкова, В. Г. Определение требований к разработке структуры электронных образовательных ресурсов нового поколения / В. Г. Струкова, И. А. Антонова // Современные инновации. – 2016. – № 6(8). – С. 1–3.

Voitsehovskaya M. F.

**Transformation of methods of studying new material
in the context of blended learning**

The article is devoted to the current issue of organizing blended learning at a university, the possibilities of using the «Flipped Learning» model, the specifics of conducting classes at a university using this model, and the requirements for the materials used in this case. It also describes some of the problems that arose when conducting lectures using the «Flipped Learning» model and outlines ways to solve them.

Key words: blended learning, flipped learning, online, educational resource, content, methodology.

УДК 378.01:004.8

Гришак Светлана Николаевна,
д-р пед. наук, доцент,
профессор кафедры
английской и восточной филологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
svetlanagrishak@mail.ru

Академические дебаты об экспансии генеративных моделей искусственного интеллекта в высшей школе: практический, этический и философский аспекты

В статье актуализируется растущая экспансия генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в высшем образовании, которая несет в себе огромные последствия для этой сферы, вызывая активные дискуссии в академическом сообществе. Дебаты об использовании ГИИ в научных исследованиях и преподавании, особенно обострившиеся после запуска модели ChatGPT, затрагивают этические, практические и философские аспекты. Анализ показывает, что научные дискуссии продолжаются и крайне важно найти баланс между инновациями и традициями, чтобы обеспечить качественное образование в условиях цифровизации.

Ключевые слова: высшее образование, искусственный интеллект, генеративные модели,нейросеть, чат-бот, ChatGPT, цифровая этика, «машинный интеллект».

В условиях геополитических и общественных трансформаций, интенсивной технологизации деятельности, требующей от человека постоянного профессионального развития и обучения в течение жизни (lifelong learning), одним из вызовов, стоящих перед высшим образованием, является его цифровизация. Сейчас это не просто приоритетное и срочное требование времени, а одно из новейших условий существования современной системы образования вообще и высшей школы в частности. Последние годы стали свидетелями стремительного развития одного из цифровых инструментов – искусственного интеллекта (ИИ), который, не будет преувеличением, проник практически во все сферы жизни общества. Не удивительно, что сейчас мы наблюдаем его активную экспANSию (внедрение, расширение и влияние) в сфере высшего образования, ибо, как справедливо отмечает А. Г. Широколобова, «вопрос изучения его обучающего потенциала для развития образовательной и научной деятельности высшей школы крайне актуален» [10, с. 138].

В то же время, как показывают исследования (Л. В. Константинова, В. В. Ворожихин, А. М. Петров, Е. С. Титова, Д. А. Штыхно и др.), такая прогрессирующая экспансия ИИ, особенно его генеративных моделей, в образовании вызывает критику в академическом сообществе, ибо, как справедливо полагают ученые, высшая школа в связи с этим столкнулась с целым рядом проблем.

Целью данной статьи является анализ взглядов академического сообщества относительно вопросов практического применения генеративного искусственного интеллекта, этических и философских проблем, связанных с его стремительной экспансией в высшей школе.

Следует указать, что в 2019 году в Пекине состоялась международная конференция по ИИ и образованию «Планирование образования в эпоху искусственного интеллекта: задать направление технологическому прорыву», где международным сообществом (более 100 стран) был принят Итоговый документ «Пекинский консенсус по искусственному интеллекту и образованию», в котором определялись основы интеграции ИИ в образование по таким направлениям, как образовательная политика (внедрение ИИ в процессы планирования и управления), обучение и преподавание (использование инструментов ИИ в разработке новых курсов, адаптации учебных программ, оценивании), обеспечение развития, качеств, умений и навыков, необходимых личности для жизнедеятельности в эпоху искусственного интеллекта и ряду других [6].

В этом же документе отмечались сложность и стремительность развития сферы ИИ, понятие которого «имеет множество толкований, отличается широким спектром и разнообразием определений» [6, с. 2], которые, в свою очередь, до сих пор вызывают споры среди исследователей [5].

Так, анализ ряда публикаций [5; 9; 10], касающихся в том числе и определения понятия «искусственный интеллект», свидетельствует о различиях в его понимании учеными, которые трактуют ИИ:

- как область информатики либо область компьютерных наук;
- как науку и технологию создания интеллектуальных машин, в частности компьютерных программ;
- как способность машины или свойство интеллектуальных систем имитировать человеческий интеллект;
- как вычислительные системы, способные участвовать в человеческой деятельности, например, в процессе образования.

Отметим, что в Российской Федерации термин «искусственный интеллект» унормирован в Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года (утверждена Указом Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490), где ИИ трактуется как «Комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека».

Проблема отсутствия единого понимания данного понятия, на наш взгляд, объясняется несколькими факторами. Во-первых, развитие технологий искусственного интеллекта и их интеграция в различные сферы человеческой деятельности (от гуманитарной и медицинской, где, в основном, их используют, до информационных технологий, информатики и робототехники, преимущественно создающих ИИ), свидетельствуют о междисциплинарном характере данного понятия, что приводит к разнообразию его интерпретаций и определений, порождая множество дискуссий и разногласий по поводу терминологии.

Во-вторых, одной из причин многообразия его определений возможно стало стремительное развитие технологий искусственного интеллекта и постоянное открытие новых возможностей для их применения, что, в свою очередь, создает атмосферу неопределенности для исследователей.

Так, в 2022–2023 годах, благодаря совершенствованию больших генеративных моделей в области языка, изображений (включая видеоизображения) и звука, в мире произошел новый скачок в развитии технологий искусственного интеллекта – американской компанией OpenAI была разработана и запущена генеративная модель ИИ – ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer), обладающая способностью автоматически обрабатывать и генерировать информацию. 14 марта 2023 года вышла 4-я языковая модель – GAI (англ. Generative Artificial Intelligence – генеративный искусственный интеллект), более продвинутая версия ГИИ, способная генерировать оригинальные тексты, используя глубокое самообучение. Отметим, что на основе последней версии генеративной модели создаются и русскоязычные версии, например, YandexGPT, GigaChat, GPT-ChatBot.ru.

Например, Нейросеть ChatGPT на русском [<https://gpt-chatbot.ru/>] дает следующее определение данному чат-боту: «это программное обеспечение, разработанное для имитации взаимодействия с пользователями через текстовые или голосовые сообщения. Основная цель чат-бота – автоматизация общения, предоставление информации, выполнение задач и улучшение пользовательского опыта, а также поддержка клиентов в режиме реального времени».

Данный чат-бот с искусственным интеллектом, используя технологии NLP (Natural Language Processing – обработка естественного языка), позволяющие компьютерам понимать, интерпретировать и генерировать естественный язык таким образом, чтобы это было полезно и эффективно для пользователей, обладает широкими возможностями автоматического создания текста и способен выполнять задания, проводить диалоги, сочинять тексты различных жанров (стихи, поэмы, статьи и т. д.) на заданную тему, запоминать запросы пользователей и учиться на интернет-контенте и общении с пользователями.

Анализ отечественной научной литературы свидетельствует, что интеграция генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в российское высшее образование ознаменовала трансформационный период в этой области и породила академические дебаты об использовании генеративных моделей ИИ в научных исследованиях и преподавании, которые активизировались с момента запуска ChatGPT-4, охватывая различные практические, этические и философские аспекты.

Ученые единодушно признают, что генераторы контента на основе искусственного интеллекта, такие как ChatGPT, безусловно, оказывают значительное влияние на сферу высшего образования, вызывая как положительные, так и отрицательные последствия.

Среди положительных моментов исследователи особо отмечают значительный дидактический потенциал технологий искусственного интеллекта, которые уже сейчас внедряются в практику образования в высшей школе.

По свидетельству источников, в российских университетах получили широкое практическое применение такие технологии ИИ, как машинное обучение, нейронные сети, компьютерное зрение и робототехника [5; 8; 10]. По мнению А. Г. Широколобовой, имеющейся у технологий ИИ и его генеративных моделей функционал способен оптимизировать работу профессорско-преподавательского состава высшей школы, делегируя ряд рутинных функций преподавателя искусственному интеллекту (например, разработка учебных программ, методических рекомендаций и т. п.; поиск и подбор учебных материалов; генерирование заданий и упражнений в зависимости от уровня знаний студентов; создание персонализированных стратегий обучения и др.). Исследователь актуализирует использование возможностей нейросетей для оптимизации деятельности преподавателя высшей школы в процессе обучения и профессиональной подготовки студентов, подчеркивая, что «нейросети – это инструмент, который становится триггером формирования новых методов, подходов и технологий обучения у преподавателя» [10, с. 144].

На преимущества нейросетей в образовании указывают Н. С. Гаркуша и Ю. С. Городова, справедливо полагая, что использование ГИИ является «критически важным фактором развития современного образования». При этом акцент в своем исследовании авторы делают на использовании дидактического потенциала ChatGPT для развития когнитивной активности у студентов, а именно таких необходимых качеств, как критичность, мотивация к обучению, креативность, познавательный интерес, рефлексивность, отработка навыков при изучении отдельных дисциплин [2, с. 20].

В целом ученые сходятся во мнении о выгодах, которые несет в себе генеративный искусственный интеллект, в частности нейросети ChatGPT, в высшей школе, говоря о широком практическом применении в этой сфере [4, с. 39; 7, с. 10–11], в частности:

- для генерирования дополнительного учебного контента;
- для оптимизации поиска и систематизации информации, объем которой стремительно увеличивается;
- для содействия развитию сетевого высшего образования;
- для формирования обучающей среды;
- для повышения эффективности изучения иностранных языков;
- для оценки обучающихся и организации репетиторских услуг и др.;
- для адаптации и персонализации обучения под запросы студентов;
- для автоматизированного оценивания и обратной связи;
- для прогнозирования возможного трудоустройства;
- администрирования образовательных задач и др.

Несмотря на растущую экспансию генеративного искусственного интеллекта в сфере высшего образования, практическое применение чат-ботов, нейросетей и других технологий ГИИ в образовательном процессе вузов тормозит, по мнению исследователей, «цифровое неравенство», заключающееся, во-первых, в низкой цифровой грамотности преподавателей вузов; во-вторых, в многообразии языковых моделей и приложений, усложняющих ориентирование в этом изобилии и выбор подходящего инструмента для работы; в-третьих, в отсутствии у многих образовательных организаций необходимого для создания соответствующей инфраструктуры,

такой, например, как серверы для обработки и хранения данных, финансирования [7, с. 9].

Кроме цифрового неравенства исследователи в области генеративного искусственного интеллекта к проблемным зонам его экспансии в сфере высшего образования относят цифровую этику, затрагивающую, в свою очередь, такие важные вопросы, как конфиденциальность и безопасность персональных данных, плагиат, нарушение авторского права и интеллектуальной собственности, академическую нечестность.

Так, анализ научных публикаций показывает [2; 3; 4], что особое беспокойство среди профессорско-преподавательского состава вызывают уникальные возможности генеративного искусственного интеллекта автоматически создавать тексты научных работ, писать академические эссе, осуществлять языковые переводы, выполнять различные письменные задания и т. п. Эти возможности ГИИ и доступность чат-ботов способствовали появлению в высшей школе «феномена академической GPT-непорядочности», под которой исследователи понимают «вид обмана, связанный с выполнением образовательных работ с помощью ChatGPT, которые обучающиеся (студенты) представляют как выполненные лично» [2, с. 8].

Нравственный аспект проблемы плагиата вызывает множество споров и противоречивость взглядов в академическом сообществе на предмет экспансии ГИИ в высшей школе, в частности, его использование при выполнении письменных работ [1; 3; 4; 8]. Так, в целом можно выделить три позиции, существующие в экспертной среде, отражающие мнение на данную проблему:

- 1) полный запрет на использование ChatGPT;
- 2) регулирование применения ГИИ с определенными ограничениями, а именно через разработку в университетах «соответствующих регламентов, этических кодексов, политик академической честности, отражающих определения плагиата при использовании генеративного ИИ» [4, с. 39];
- 3) отказ от политики регулирования использования в процессе выполнения письменных заданий чат-ботов и нейросетей.

Несмотря на разные подходы академического сообщества к использованию генеративного искусственного интеллекта, в частности при выполнении письменных работ, можем согласиться с мнением В. Г. Буданова, что «для подводки к проблеме ChatGPT вполне можно считать интеллектуальным помощником» [1, с. 29].

В то же время очевидно, что быстро прогрессирующий ГИИ создает определенные вызовы для высшей школы, неизбежно приводя к различным рискам и проблемам, которые в условиях тотальной цифровизации как системы образования, так и общества в целом, невозможно игнорировать. Поэтому, как полагают многие исследователи, чтобы предотвратить потенциальные негативные последствия быстрого развития этой технологии и минимизировать риски, решение, в частности этических вопросов, следует искать в развитии и совершенствовании нормативно-правовой базы, разработке теоретико-методологических основ применения ГИИ в сфере высшего образования, проектировании методики взаимодействия с нейросетями, чат-ботами.

Помимо этических проблем, вызванных экспансией ГИИ в высшей школе, академическое сообщество особое внимание обращает на вопросы,

касающиеся философских аспектов его использования в образовании. Анализ научных дискуссий дает основания утверждать, что генеративный искусственный интеллект в высшем образовании представляет собой не только технологическую новацию, но и глубокую философскую проблему, затрагивающую вопросы знания, обучения и человеческой сущности. Использование ГИИ в высшей школе и науке для генерирования академических и научных текстов, как справедливо утверждают Е. Н. Ивахненко и В. С. Никольский, «порождает эпистемологический сдвиг – в представлениях о “знании как таковом”. То есть о том, что меняется в смыслах, прежде привычно вкладываемых в такие понятия, как «знание», «познание», «обучение», «творчество» и т. п., применительно к ситуации с ChatGPT, как и к перспективе вмешательства систем с ИИ в образовательную деятельность в целом» [3, с. 11].

Философия образования традиционно сосредоточена на вопросах, что значит быть образованным и каковы цели образования. В условиях экспансии ГИИ в высшей школе, когда искусственный интеллект способен выполнять многие интеллектуальные задачи, когда машины могут обрабатывать и анализировать информацию быстрее и точнее человека, остро стоит вопрос о ценности человеческого интеллекта. Более того, исследователи указывают на риски, связанные с подменой «человеческого интеллекта» на «машинный интеллект», что в результате может повлиять как на развитие человека, приведя к его деградации, так и на потерю предназначения самой образовательной деятельности [4, с. 38–39], девальвации самого процесса обучения [1, с. 29].

Еще одним из ключевых философских аспектов экспансии генеративного ИИ в высшей школе, как показывают академические дебаты, является вопрос о роли преподавателя высшей школы в образовательном процессе.

С одной стороны, технологии ИИ, в особенности генеративные модели, о чем говорилось выше, оптимизируют деятельность преподавателя, предлагая новые подходы к обучению, помогая адаптировать материалы и методы под индивидуальные потребности студентов, делая «персонализированное индивидуальное обучение масштабируемым и доступным для больших групп студентов» [8], что трудно достижимо в процессе традиционного обучения.

С другой стороны, роль преподавателя фактически делегируется машине, которая способна генерировать задания и объяснять учебные материалы, оценивать выполненные работы, предоставлять обратную связь и рекомендации для улучшения знаний. В таком случае остро возникает философский вопрос о взаимодействии ГИИ и человека: какова же роль преподавателя в обучении, где ГИИ может выполнять роль наставника, при том, что обучение – это процесс, основанный на взаимодействии, эмпатии и понимании, что сложно воспроизвести с помощью технологий, более того, ученые сходятся во мнении, что «восприятие новой информации во взаимодействии с человеком в разы выше, чем во взаимодействии с ИИ» [8]. Тем не менее, как показывает анализ, влияние генеративного искусственного интеллекта на занятость работников умственного труда остается одним из рисков для академического сообщества высшей школы [1].

Подводя итог, можно констатировать огромный интерес отечественного академического сообщества к проблеме использования технологий искусственного интеллекта, особенно его генеративных моделей, в сфере

высшего образования. Стремительная экспансия ГИИ в высшей школе активизировала академические дискуссии, затрагивающие как вопросы выгоды его практического применения в образовательном процессе вузов, так и вызовы, вставшие перед системой высшего образования, связанные с этическими и философскими аспектами его использования.

Очевидно, что противоречивый характер генеративных моделей ИИ, которые продолжают развиваться, будет оставаться предметом академических дебатов еще долгое время, тем не менее, ученые сходятся во мнении, что высшая школа не может игнорировать цифровые трансформации, происходящие в различных сферах жизнедеятельности общества, а значит, должна осмысленно подходить к вызовам использования ГИИ, чтобы обеспечить баланс между традициями и инновациями, сохраняя ценности традиционного образования и одновременно оптимизируя образовательный процесс с целью улучшения качества высшего образования.

Список литературы

1. **Буданов, В. Г.** Антропосоциальные вызовы экспансии искусственного интеллекта / В. Г. Буданов. – Текст : электронный // Ученые записки Института психологии Российской академии наук. – 2023. – Т. 3, № 2. – С. 23–31. – URL: <https://scientific-letters.ru/index.php/SLIPRAS/article/view/67> (дата обращения: 31.01.2025).
2. **Гаркуша, Н. С.** Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов / Н. С. Гаркуша, Ю. С. Городова. – Текст : электронный // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11, № 1. – С. 6–23. – URL: <https://www.po-rt.ru/articles/1695> (дата обращения: 31.01.2025). – DOI: 10.52944/PORT.2023.52.1.001.
3. **Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы** / Л. В. Константинова, В. В. Ворожихин, А. М. Петров [и др.]. – Текст : электронный // Открытое образование. – 2023. – Т. 27, № 2. – С. 36–48. – URL: <https://openedu.rea.ru/jour/article/view/939> (дата обращения: 31.01.2025). – DOI: 10.21686/1818-4243-2023-2-36-48.
4. **Генеративный искусственный интеллект в образовании: текущие тенденции и перспективы** / Е. А. Поспелова, П. Л. Отоцкий, Е. Н. Горлачева, Р. В. Файзуллин. – Текст : электронный // Профессиональное образование и рынок труда. – 2024. – Т. 12, № 3. – С. 6–21. – URL: <https://www.po-rt.ru/articles/2173> (дата обращения: 31.01.2025). – DOI: 10.52944/PORT.2024.58.3.001.
5. **Ивахненко, Е. Н.** ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? / Е. Н. Ивахненко, В. С. Никольский // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 4. – С. 9–22.
6. **Павлюк, Е. С.** Анализ зарубежного опыта влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс в высшем учебном заведении / Е. С. Павлюк // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 1. – С. 65–72.
7. **Пекинский консенсус по искусственному интеллекту и образованию :** итоговый документ Международной конференции по искусственному интеллекту и образованию «Планирование образования в эпоху искусственного интеллекта: задать направление технологическому

- прорыву» (16–18 мая, 2019 г. Пекин, КНР) / Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. – Пекин : [Б. и.], 2019. – URL: https://d-russia.ru/wp-content/uploads/conf_AI_China.pdf (дата обращения: 31.01.2025). – Текст : электронный.
8. Трапезников, В. Нейросети и генеративный ИИ в высшем образовании: международный опыт и российская практика / В. Трапезников, Е. Зиновьева. – Текст : электронный // Российский совет по международным делам : [сайт]. – URL: https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/neyroseti-generativnyy-ii-v-vysshem-obrazovanii-mezhdunarodnyy-optyt-i-rossiyskaya-praktika/?phrase_id=170659789 (дата обращения: 31.01.2025).
9. Чесалов, А. Ю. Глоссариум по искусственному интеллекту и информационным технологиям / А. Ю. Чесалов, А. Н. Власкин, М. О. Баканач. – [Б. м.] : Издательские решения, 2022. – 304 с. – URL: https://ridero.ru/books/glossarium_po_informacionnym_tekhnologiyam_i_iskusstvennomu_intellektu/ (дата обращения: 31.01.2025). – Текст : электронный.
10. Широколобова, А. Г. Искусственный интеллект как инструмент оптимизации работы преподавателя высшей школы / А. Г. Широколобова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 2. – С. 138–145.

Grishak S. N.

Academic Debate on the Expansion of Generative Artificial Intelligence Models in Higher Education: Practical, Ethical and Philosophical Aspects

The article is devoted to the growing expansion of generative artificial intelligence (GAI) in higher education, which has significant implications for the field and has sparked active discussions within the academic community. Debates regarding the use of GAI in research and teaching, particularly intensified after the launch of the ChatGPT model, covered on ethical, practical, and philosophical aspects. The analysis indicates that scholarly discussions are ongoing, and it is extremely important to find a balance between innovation and tradition to ensure quality education in the context of digitalization.

Key words: higher education, artificial intelligence, generative models, neural network, chatbot, ChatGPT, digital ethics, “machine intelligence”.

УДК [37.091.12:005.336.5]:37.14.5-027.31

Корепанова Марина Васильевна,
д-р пед. наук, профессор,
зав. кафедрой педагогики
дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ВГСПУ»
mariko57@yandex.ru

Орлова Елена Владимировна,
аспирант кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «ВГСПУ»
nefrieta@gmail.com

Инновационная среда образовательного учреждения как условие профессионального развития молодого педагога

Актуализирована проблема формирования кадрового потенциала в дошкольных образовательных организациях; обосновано влияние инновационной среды организации на профессиональное развитие молодого педагога, его успешное включение в профессиональную деятельность. На основе анализа современных исследований определены основные подходы к пониманию инновационной среды как комплекса условий, обеспечивающих формирование личности педагога с инновационно-творческим мышлением; выделены этапы адаптации молодого педагога к инновационной деятельности образовательной организации. Подчеркнута роль инновационной среды в успешном росте активных и творческих специалистов.

Ключевые слова: инновационная среда образовательного учреждения, профессиональное развитие, молодой педагог, условия профессионального развития.

Формирование кадрового потенциала образовательных организаций, профессиональное развитие молодых специалистов, а также реализация инновационных и сетевых форматов для повышения квалификации педагогов являются приоритетными задачами государственной политики в сфере образования. Требования к квалификации молодого специалиста сформулированы в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», а также в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.».

Вхождение молодого педагога в профессию – напряженный период, связанный с личностной адаптацией и изменением социального статуса. При поступлении на работу от молодого педагога ожидают владения методами воспитания и компетенциями в области организации образовательного процесса, знания возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. Образ молодого специалиста ассоциируется с инициативной творческой личностью,

умеющей сочетать профессиональные базовые знания с инновационным практико-ориентированным исследовательским подходом к решению конкретных образовательных и воспитательных задач.

Таким образом, ожидания администрации образовательного учреждения и родителей ставят молодого специалиста в начале трудового пути в ситуацию повышенной тревожности.

Полагаем, что для выстраивания эффективной системы поддержки включения в профессиональную деятельность и отношения в образовательном учреждении должны быть созданы условия, обеспечивающие максимальное раскрытие профессионально-личностного потенциала молодого специалиста. Следовательно, поиск и создание условий, в контексте которых будет успешно осуществляться вхождение в профессию и профессиональное развитие молодого педагога, является актуальным.

Эффективным средством, способствующим профессиональному развитию молодых педагогов, по мнению современных исследователей Р. А. Кассиной, М. В. Корепановой, О. Б. Кутузовой, В. С. Лазарева, Ю. С. Мануйлова, В. А. Новицкой, М. С. Сотниковой [2; 3; 5; 6; 7; 8; 9], выступает инновационная среда образовательного учреждения. К основным характеристикам инновационной среды относят: обеспечение успешной адаптации к профессии и современным требованиям образовательной системы, направленность на профессиональный и личностный рост, поддержку активного вовлечения молодых специалистов в процесс саморазвития, исследовательскую деятельность и внедрение новых технологий в образовательный процесс, отмечает О. Б. Кутузова [5].

Анализ научных исследований показал, что функционально среда выступает средством формирования образа жизни субъекта [7]; профессионально-педагогическая среда определяется как фактор, подкрепляющий поведение педагога, ориентированное на инновационную деятельность и саморазвитие [6]; среда образовательной организации рассматривается в качестве основы для эффективной инновационной деятельности педагогов [9]; среда образовательной организации представляет собой систему методов, средств и технологий [8]; инновационная среда включает в себя совокупность новшеств, способных оказать влияние на профессиональную деятельность [2]; инновационное образовательное пространство, ориентированное на освоение, создание и внедрение в педагогическую практику новых технологий, форм управления педагогическим процессом и деятельностью образовательной организации в целом [3]; инновационная среда является условием профессионального развития молодого педагога [5].

Таким образом, понимание инновационной среды отражает комплекс условий, обеспечивающих формирование личности педагога с инновационно-творческим мышлением, при этом проблема инновационной среды образовательного учреждения как условия профессионального развития молодого педагога остается решенной не до конца.

Специфика инновационной среды определяет ее способность генерировать синергию. Для того, чтобы соответствовать запросам общества к личности современного педагога, готового к самореализации и саморазвитию в профессиональной деятельности, в образовательной организации

необходимо создать инновационную среду, способствующую полноценному развитию всех участников образовательного процесса. Деятельность образовательного учреждения в режиме развития – целенаправленный, закономерный, непрерывный и необратимый процесс перехода учреждения в качественно новое состояние, характеризующийся разноуровневой организацией, культурно-творческой направленностью и использованием постоянно расширяющегося потенциала развития.

Несмотря на потребность создания инновационной среды для развития образовательной организации и профессионального развития молодого педагога, не каждый детский сад в настоящее время функционирует в инновационном режиме.

Инновационная среда преобразует содержание образования, активизирует традиционные и стимулирует развитие новых форм деятельности. Важным фактором формирования и развития инновационной среды дошкольного учреждения выступает деятельность педагога-исследователя, новатора. Являясь условием эффективного развития образовательной организации, инновационная среда одновременно побуждает педагога к постоянному совершенствованию педагогических компетенций, фактически выступая в роли как причины, так и следствия профессионального развития коллектива.

По мнению М. В. Корепановой, организация управления инновациями в дошкольном учреждении предполагает четыре взаимосвязанных этапа: поиск новых идей; формирование нововведения; реализация нововведения; закрепление новшеств [3]. Рассмотрим по аналогичной схеме влияние инновационной среды дошкольного учреждения на становление молодого педагога, дополнив ее этапом мастерства – уровнем профессионального развития, предусматривающим формирование собственного стиля работы и ведение самостоятельного поиска и обмена опытом.

Для более полного представления влияния инновационной среды, позволяющей постепенно погрузить молодого педагога в работу образовательной организации, мы выделили ряд последовательных этапов.

1. Знакомство и последующая адаптация – поступление молодого педагога на работу. На данном этапе большую роль играет методологическое обеспечение инновационной среды образовательного учреждения, которое представляет собой комплекс подходов, технологий и стратегий, направленных на создание условий, способствующих адаптации, постоянному обучению, саморазвитию и включению молодых педагогов в практическую инновационную деятельность. Консультирование и поддержка в процессе их адаптации и профессионального становления, проведение тренингов по управлению стрессом, развитию личностной эффективности и командного взаимодействия направлены на поддержку интереса к совершенствованию в профессии, активируют межличностное взаимодействие и, таким образом, облегчают вхождение в профессию.

Предложенные В. А. Петровским принципы формирования развивающей среды для воспитанника детского сада являются актуальными и для педагогического коллектива: самостоятельность и творчество, стабильность-динамичность, индивидуальная комфортность и эмоциональное благополучие способствуют формированию у молодого педагога уверенности в себе и своих силах.

2. Реинтеграция – непосредственное включение молодого специалиста в жизнь дошкольного учреждения. Инновационная среда выступает в качестве мотиватора и стимулирует молодого педагога к реализации новых образовательных подходов и технологий. Кроме того, поощрение участия молодых педагогов в научных конференциях, конкурсах и грантовых заявках; создание условий для проведения исследований в области педагогики и внедрения их результатов в образовательный процесс также оказывают положительное влияние на творческую активность коллектива.

3. Реализация – полноценное включение молодого педагога в деятельность дошкольного учреждения, горизонтальный рост специалиста. Создание инновационного пространства для проработки и развития идей, тестирования новых методов и подходов. На данном этапе молодой специалист готов к оценке и рефлексии профессиональной деятельности: внедрение системы наставничества и менторства, позволяющей молодым педагогам получать обратную связь от более опытных коллег; создание платформ для самооценки и анализа профессиональной деятельности, что способствует постоянному развитию.

4. Становление – формирование позиции субъекта педагогической практики. Это обеспечивается полноценным включением молодого специалиста в деятельность, направленную на активное освоение образовательных технологий, формирование индивидуального стиля и выстраивание оптимального взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

5. Обновление – возможность открытия новых направлений деятельности и взаимодействия в условиях открытой образовательной среды, которая открывает доступ к различным информационным ресурсам (онлайн-курсам, вебинарам, тренингам), содействует взаимообмену опытом с более опытными педагогами.

Таким образом, инновационная среда является неотъемлемой составляющей развития современного дошкольного образовательного учреждения и представляет собой уникальное пространство, которое фокусируется на внедрении современных педагогических технологий, совершенствовании образовательного процесса и профессиональном развитии педагогов. Инновационная среда дошкольного учреждения является условием для успешного вхождения в профессию, личностно-профессиональной самореализации и саморазвития педагога, профессионального общения, самореализации и творчества.

Осуществленный анализ подходов к пониманию сущности инновационной среды дошкольного учреждения как условия профессионального развития молодого специалиста позволяет нам определить инновационную среду, способствующую профессиональному развитию педагога, как совокупность организационных и управленческих ресурсов, единство ценностно-целевых ориентиров, обеспечивающих создание благоприятных условий для успешной адаптации педагогов и включения их в инновационную деятельность. Особенностью такой среды является ее открытость изменениям и двунаправленность связей: предоставляя возможности, инновационная среда, по сути, сама является продуктом профессионального роста педагогов.

Осуществленные в рамках проводимого исследования наблюдение и анализ деятельности ряда образовательных учреждений г. Волгоград позволяют констатировать, что формирование инновационной среды образовательного учреждения может осуществляться в двух направлениях: когда инициатива исходит от самих педагогов и когда инициатива идет сверху вниз, «навязывается» со стороны администрации (Е. В. Кривотулова, О. Б. Кутузова, В. А. Новицкая, Ю. А. Спехина) [4; 5; 8; 10].

Охарактеризуем процесс создания инновационной среды, функционирующей в направлении «инициатива от педагога», и ее влияние на профессиональное развитие молодого специалиста. По мнению ряда исследователей, инновационная среда будет рассматриваться как проявление активности, творчества и энтузиазма педагогов [8]; как инициативность и ответственность за собственное профессиональное развитие [4]; как возможность обмена опытом с коллегами [5; 10].

К преимуществам работы в данном инновационном режиме мы можем отнести адаптацию инноваций педагогом под нужды своей профессиональной деятельности; объединение педагогов-энтузиастов в конструктивное сообщество (О. Б. Кутузова, В. А. Новицкая, М. С. Сотникова, Ю. А. Спехина) [5; 8; 9; 10].

К недостаткам работы в данном режиме следует отнести отсутствие системности в инновациях, что затрудняет оценку эффективности и прогресса, и нехватку ресурсов, необходимых для реализации инноваций (Г. А. Вержицкий, Ю. А. Спехина) [1; 10].

Рассмотрим особенности создания инновационного режима по принципу «инициатива от руководителя или наставника». Регламентация и стандартизация инициатив, с одной стороны, облегчает внедрение новых методик, с другой – ограничивает творчество педагогов, формализм как внедрение новых методик без учета мнения педагога или обратной связи, ограничение инициативы, что снижает уровень мотивации и вовлеченности педагогов в процесс.

К преимуществам работы в режиме «инициатива от руководителя или наставника» можно отнести системный подход, заключенный в упорядочивании при создании структуры образовательной среды; гарантированную поддержку и ресурсы от администрации образовательного учреждения (О. Б. Кутузова, В. А. Новицкая, Ю. А. Спехина) [5; 8; 10].

К недостаткам работы в режиме «инициатива от руководителя или наставника» можно отнести сопротивление педагога вводимым инновациям; снижение творчества педагога (Е. В. Кривотулова, М. С. Сотникова) [4; 9].

Таким образом, каждый подход к внедрению инноваций имеет свои достоинства и недостатки. Инициативы от педагогов могут вдохновить и вовлечь в процесс, но нуждаются в поддержке со стороны руководителя или наставника для внедрения на системном уровне. В то же время инициативы от руководителя или наставника могут обеспечить целенаправленный и организованный процесс, но рискуют подавить креативность и индивидуальный стиль работы педагогов. Оптимально, когда оба подхода сочетаются: руководитель или наставник поддерживает инициативу педагогов, а педагоги открыты к внедрению новых идей, которые приходят извне.

Представленный анализ позволяет прийти к заключению, что создание инновационной среды дошкольного учреждения обуславливает профессиональное развитие молодых педагогов, поддерживая их индивидуальные усилия, коллективное сотрудничество и обмен опытом. Роль администрации учреждения заключается в поддержке и формировании развивающей образовательной практики, что, в конечном итоге, способствует повышению качества образования и развитию всех участников образовательного процесса.

Инновационная деятельность является одним из ключевых направлений развития современной образовательной организации, важнейшим фактором совершенствования компетентностной сферы руководителей и педагогов, обогащения содержания и технологий организации образовательного процесса. Профессиональные знания педагогов перерабатываются, трансформируются в соответствии с новыми требованиями, вызовами и целями современного образования.

Формирование инновационной среды – ключевое условие как для успешного осуществления инновационной деятельности учреждения, так и для роста активных и творческих специалистов, готовых работать в современном образовательном пространстве и вносить свой вклад в развитие педагогической практики.

Инновационная среда способствует открытости педагогического сообщества культуре, новшествам, меняющимся социально-экономическим ориентирам. Она создает возможности для обмена профессиональными знаниями и опытом между педагогами, для приобретения новых профессиональных знаний, внедрения современных методов и технологий, а также способствует формированию сообщества, в котором молодые педагоги могут учиться у наставников и друг у друга.

В рассматриваемом контексте инновационная среда выходит за границы развития образовательного учреждения, в котором она была создана, не только ускоряя и обогащая профессиональное развитие молодых педагогов, стабилизируя их стремление оставаться в профессии, но и оказывая положительное влияние на качество образования в целом.

Список литературы

- 1. Вержицкий, Г. А.** Персонализация профессионального развития педагогов в формальном и неформальном повышении квалификации / Г. А. Вержицкий, Н. П. Недоспасова, Е. А. Нагрелли. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2016. – 132 с.
- 2. Инновации в дошкольном образовании: грани наставничества :** сб. ст. по материалам IX ежегодной гор. ярмарки пед. инноваций дошк. работников, 26 апр. 2023 г. / науч. ред.: В. А. Новицкая, М. С. Новиков. – Санкт-Петербург : Реноме, 2023. – 425 с.
- 3. Кассина, Р. А.** Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Кассина Раиса Алексеевна ; Волж. гос. инженер.-пед. ун-т. – Нижний Новгород, 2006. – 22 с.

4. Корепанова, М. В. Управление инновационными процессами в дошкольной образовательной организации / М. В. Корепанова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 10(133). – С. 34–37.
5. Кривотулова, Е. В. Профессиональное развитие педагога: традиции и инновации / Е. В. Кривотулова. – Воронеж : Истоки, 2023. – 243 с.
6. Кутузова, О. Б. Профессиональное развитие педагога: от теории к практике / О. Б. Кутузова. – Самара : Науч.-техн. центр, 2024. – 115 с.
7. Лазарев, В. С. Системное развитие школы / В. С. Лазарев. – Москва : Пед. о-во России, 2003. – 304 с.
8. Мануйлов, Ю. С. Воспитание средой (сборник статей разных лет) / Ю. С. Мануйлов. – Нижний Новгород : Нижегород. гуманит. центр, 2003. – 120 с.
9. Сотникова, М. С. Методология и технология сопровождения профессиональной адаптации молодого учителя в инновационной образовательной среде / М. С. Сотникова. – Москва : МПГУ, 2022. – 150 с.
10. Спехина, Ю. А. Формирование инновационной образовательной среды как условие развития субъектов образовательного процесса / Ю. А. Спехина. – Архангельск : КИРА, 2016. – 363 с.

Korepanova M. V.,
Orlova E. V.

Innovative Environment of an Educational Institution as a Condition for the Professional Development of a Young Teacher

The formulation of the problem of the formation of human resources in preschool educational organizations has been actualized. The influence of the innovative environment of the organization on the professional development of a young teacher, his successful inclusion in professional activity is substantiated. Based on the analysis of modern research, the main approaches to understanding the innovative environment as a set of conditions that ensure the formation of the personality of a teacher with innovative and creative thinking are determined. The stages of adaptation of a young teacher to the innovative activity of an educational organization are highlighted. The role of the innovation environment in the successful growth of active and creative specialists is emphasized.

Key words: innovative environment of an educational institution, professional development, young teacher, conditions of professional development.

УДК 37.097.12: 005.334.1

Хорошевская Ирина Владимировна,
канд. пед. наук,
директор Института
профессионального развития,
доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,
i.khoroshevskaya@yandex.ru

Калимуллина Гузель Ибрагимовна,
канд. пед. наук, доцент,
директор Института
непрерывного профессионального
образования «Вектор развития»
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет
им. М. Акмуллы»
g_kalimullina@mail.ru

Диагностика профессиональных дефицитов молодых педагогов как инструмент адаптации к педагогической деятельности

В статье представлены результаты диагностического исследования по выявлению профессиональных дефицитов молодых педагогов Луганской Народной Республики. Диагностическое исследование проводилось на базе ЛГПУ с использованием онлайн-платформы <https://platforma.bspu.ru/>, разработанной БГПУ им. М. Акмуллы. Описаны профессиональные дефициты молодых педагогов, выявленные в ходе диагностики, и представлены возможные пути совершенствования профессиональных компетенций педагогов посредством обеспечения научно-методического сопровождения молодых педагогов через построение индивидуальных образовательных маршрутов.

Ключевые слова: профессиональные дефициты, диагностика, молодые педагоги, индивидуальный образовательный маршрут, адаптация к педагогической деятельности.

Адаптация молодых педагогов к профессиональной деятельности – одна из актуальных проблем современной педагогической науки. Стоит отметить, что на сегодняшний день проблеме выявления и компенсации профессиональных дефицитов молодых педагогов, а также способам адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности, их постдипломному сопровождению, посвящено немало публикаций отечественных учёных. В данной статье мы предлагаем рассмотреть диагностику профессиональных дефицитов не просто как процедуру по установлению уровня владения педагогическими компетенциями, а как инструмент адаптации к педагогической деятельности.

Шалагина Е. В и Прямикова Е. В. отмечают, что процесс вхождения молодых педагогов в профессиональную деятельность может быть разделён на несколько этапов, среди которых чаще всего выделяют этапы адаптации и интеграции. Стадия профессиональной адаптации сопряжена с разрешением противоречия между требованиями общества, педагогического коллектива и условиями профессиональной деятельности и сформированными в системе педагогического образования профессиональными характеристиками молодого педагога [7].

Во многом результативность адаптации молодого педагога зависит от взаимодействия педагогического университета и общеобразовательных организаций. Только в тесном сотрудничестве процесс взаимодействия этих социальных институтов станет обоюдовыгодным, поскольку в этой ситуации молодой педагог получает профессиональное сопровождение на практике, имеет возможность преодолевать собственные дефициты и трудности при индивидуальной поддержке наставников, а вуз на основе отзывов выпускников и наблюдения за ними может при необходимости корректировать учебный процесс [1].

Для реализации обозначенных целей в рамках партнёрского взаимодействия Луганского государственного педагогического университета (ЛГПУ) и Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (БГПУ им. М. Акмуллы) было организовано проведение диагностики по выявлению профессиональных дефицитов молодых педагогов Луганской Народной Республики.

Цель диагностического исследования – оценка предметных и методических компетенций работников образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам общего образования.

Необходимо отметить, что разработанные структура и содержание диагностических материалов являются универсальными, то есть ориентированы непосредственно на требования нормативных документов и не учитывают специфические особенности педагогической деятельности учителей в городских и сельских школах.

Подходы к разработке структуры и содержания диагностических материалов основывались на положениях В. Н. Введенского, утверждающего, что профессиональная компетентность педагога не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике. Поэтому задания диагностической работы носят преимущественно практико-ориентированный характер и представлены в форме предметных и методических задач либо кейсов. Диагностические задания разработаны по каждому предмету школьной программы в соответствии с заранее сформированными кодификаторами и спецификациями. Авторами-составителями использовались единые подходы к отбору содержания и критерии оценивания диагностической работы по каждому предмету. В основу структуры диагностической работы положены результаты исследований Р. М. Асадуллина о дуальной природе педагогической деятельности учителя, включающей в себя функциональный и предметный компоненты, существующие в тесной интеграции между собой. Таким образом, диагностические задания распределены по двум

блокам. Первый блок заданий ориентирован на выявление профессиональных дефицитов в области предметных компетенций учителя. Задания данного блока охватывали предметное содержание начального, основного и среднего общего образования в соответствии с требованиями соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов, а также затрагивали элементы олимпиадных задач и вопросов, связанных с оценкой функциональной грамотности. Содержание и спецификация заданий данного блока определяются спецификой соответствующей предметной области, представлены в тестовой форме. При этом количество вопросов, их типы и критерии оценивания для всех предметов совпадают [2].

Второй блок заданий ориентирован на диагностику методических компетенций педагогов и разработан на основе требований профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [6]. Задания данного блока представляют собой методические кейсы, позволяющие выявить и оценить степень владения учителем следующими компетенциями:

- постановка целей и задач обучения в соответствии с требованиями ФГОС и примерной образовательной программой по учебному предмету;
- знание базовых основ методики обучения предмету;
- знание электронных образовательных ресурсов, сервисов и средств обучения, их функционала и возможностей использования в учебном процессе;
- понимание особенностей взаимодействия с ребенком с ОВЗ согласно его нозологии, использование базовых дефектологических знаний при организации обучения;
- осуществление объективного оценивания результатов выполнения работ на основе установленных критериев.

В целом диагностическая работа состоит из 18 заданий (10 заданий предметного блока и 8 заданий методического блока), имеющих базовый, повышенный или высокий уровень сложности. Результаты работы оцениваются максимально 48 баллами (26 баллов – предметный блок и 22 балла – методический блок) [2].

Для выявления уровней сформированности компетенций педагогов были разработаны критерии оценивания.

Таблица 1
Критерии оценивания уровней сформированности компетенций педагогов

Уровень	Критерии оценивания (в баллах)
Низкий	0–17
Удовлетворительный	18–27
Базовый	28–35
Повышенный	36–39
Высокий	40–48

С 28 по 30 октября и с 18 по 20 ноября 2024 года в Центре непрерывного повышения профессионального мастерства ЛГПУ (ЦНППМ ЛГПУ) прошли

Дни молодого специалиста, в которых приняли участие педагогические работники в возрасте до 35 лет в первые три года работы из Антрацитовского, Лутугинского, Кременского, Старобельского, Сватовского, Троицкого, Беловодского, Меловского муниципальных округов и городских округов Луганск, Рубежное, Лисичанск, Северодонецк, Ровеньки.

В рамках Дней молодого специалиста участники были ознакомлены с функциями ЦНППМ ЛГПУ. Для педагогических работников были проведены установочные семинары, на которых методисты рассказали о диагностике профессиональных дефицитов педагогов и разработке индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). Молодые педагоги прошли диагностику по выявлению уровня подготовки и владения компетенциями на платформе БГПУ им. М. Акмуллы. Тестирование проходило по двум блокам: предметный и методический. В результате диагностики был определен уровень владения предметными и методическими компетенциями, выявлены личностные, методические и профессиональные дефициты, которые послужат основой для проектирования индивидуального образовательного маршрута каждого педагога.

Предлагаем более подробно остановиться на полученных результатах.

В диагностической работе по выявлению профессиональных дефицитов педагогических работников Луганской Народной Республики приняли участие 8 воспитателей дошкольных образовательных организаций и 92 педагога общеобразовательных организаций, из которых 15 человек – учителя начальных классов, 15 – английского языка, 11 – математики, 10 – физической культуры, 9 – русский язык, 8 – учителя технологии, 6 – биологии, 6 – истории, 3 – химии, 2 – географии, 2 – информатики, 2 – физики, по 1 человеку – обществознание, литература, музыка.

Среди 92 педагогов, принявших участие в диагностике, 41 человек – городские жители, 51 – сельские жители; среди 8 воспитателей шестеро являются городскими жителями, двое проживают в сельской местности.

Как уже отмечалось ранее, в диагностике приняли участие педагогические работники в возрасте до 35 лет в первые три года. Соответственно педагогический стаж обобщённо может быть представлен в виде таблицы.

Таблица 2
Педагогический стаж участников диагностики

Общее количество	Категория участника	Педагогический стаж (количество человек)			
		0	1	2	3
92	учитель	6	39	36	11
8	воспитатель	2	2	3	1
Всего 100	учитель / воспитатель	8	41	39	12

Таким образом, преимущественно участие в диагностике приняли учителя со стажем работы 1–2 года в образовательном учреждении.

По результатам диагностической работы, которые представлены в Табл. 3, мы видим, что педагоги в среднем показали удовлетворительный уровень сформированности компетенций.

Таблица 3

Результаты выполнения диагностической работы по выявлению профессиональных дефицитов педагогических работников (в баллах)

Категория участника	Результат выполнения диагностической работы в целом (в баллах)			Результат выполнения 1 части диагностической работы. Предметные компетенции. (в баллах)			Результат выполнения 2 части диагностической работы Методические компетенции. (в баллах)		
	Макс. кол-во	Мин. кол-во	Ср. балл	Макс. кол-во	Мин. кол-во	Ср. балл	Макс. кол-во	Мин. кол-во	Ср. балл
Учитель (92 чел.)	34,4	5,1	19,5	21,8	2,2	11,6	16,5	1,7	7,9
Воспитатель (8 чел.)	35,4	11,9	22,7	32	10,5	18,5	7,4	1,4	4,2
Всего 100	35,4	5,1	21,2	32	2,2	15,1	16,5	1,4	6,1

При этом необходимо отметить, что диапазон разницы в полученных результатах достаточно широк: из Табл. 3 видно, что максимальный балл по результатам выполнения диагностической работы – 35,4, а минимальный – 5,1, соответственно средний балл составляет 21,2, что указывает на удовлетворительный уровень сформированности компетенций у молодых педагогов и свидетельствует о разном уровне подготовки. Кроме того, результаты диагностической работы указывают на то, что предметная подготовка молодых педагогов выше, чем методическая.

Далее более подробно остановимся на анализе предметных и методических компетенций педагогов, которые представлены в Табл. 4.

Таблица 4

Результаты выполнения диагностической работы по выявлению профессиональных дефицитов педагогических работников (по уровням)

Общее количество учителей	Количество участников по критериям оценки теста									
	Критерии оценки всего теста (в баллах)				Критерии оценки 1 части диагностической работы. Предметные компетенции. (в баллах)			Критерии оценки 2 части диагностической работы Методические компетенции. (в баллах)		
92	Низкий 0–17	Удовлетворительный 18–27	Базовый 28–35	Повышенный 36–39	Высокий 40–48	Низкий 0–9	Удовлетворительный 10–14	Базовый 15–18	Повышенный 19–22	Высокий 23–30
35	48	8	1	–	34	33	13	12	–	56
92	Низкий 0–17	Удовлетворительный 18–27	Базовый 28–35	Повышенный 36–39	Высокий 40–48	Низкий 0–9	Удовлетворительный 10–14	Базовый 15–18	Повышенный 19–22	Высокий 23–30
29	5	13–16	2	–	56	29	13–16	5	17–19	–
20–22	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Из таблицы видим, что ни один участник диагностики, к сожалению, не имеет высокого уровня сформированности компетенций. Повышенный

уровень по результатам всей диагностики присущ 1 человеку. При этом, обратите внимание, что по результатам диагностической работы повышенным уровнем предметных компетенций обладают 12 человек, методических компетенций – 5 человек.

Базовый уровень сформированности предметных компетенций выявлен у 13 человек, методических компетенций – у 5 участников диагностики. По результатам оценивания всей работы базовым уровнем владеют 8 педагогов.

Большинство педагогов, принявших участие в диагностике, имеют удовлетворительный уровень сформированности компетенций (48 человек), из них 33 владеют предметными компетенциями на удовлетворительном уровне, 29 – методическими компетенциями.

Низкий уровень владения предметными компетенциями выявлен у 34 педагогов, методическими компетенциями – у 56 педагогов; по результатам выполнения диагностической работы в целом низкий уровень присущ 35 педагогам.

Представленные результаты позволяют сделать вывод, что молодые педагоги преимущественно имеют удовлетворительный уровень сформированности компетенций, при этом предметная подготовка выше, чем методическая.

Таким образом, проведённая диагностика по выявлению профессиональных дефицитов молодых педагогов становится инструментом адаптации молодых педагогов к педагогической деятельности, а именно позволяет разработать индивидуальные образовательные маршруты непрерывного профессионального развития педагогических работников, что, в свою очередь, будет способствовать повышению эффективности системы научно-методического сопровождения педагогов.

Разработка ИОМ для каждого преподавателя позволит минимизировать или устранить существующие профессиональные дефициты. ИОМ предполагает комплекс мероприятий (семинары-практикумы, курсы повышения квалификации, стажировки), включающий описание содержания, форм организации, технологий, темпа и общего времени освоения педагогическим работником необходимых знаний, умений, практических навыков и опыта, основанный на персонифицированном подходе к организации дополнительного профессионального образования, в том числе учитывающем актуальные дефициты профессиональных компетенций педагога, его личные ресурсы, педагогический контекст образовательной организации, в которой он работает, а также возможности и ресурсы системы дополнительного профессионального образования.

Необходимо подчеркнуть, что в соответствии с целями ЦНППМ ЛГПУ особое внимание уделяется педагогам со стажем работы до трех лет, что даёт возможность оказать адресную поддержку и методическое сопровождение молодым специалистам и выстроить действенную систему наставничества.

Список литературы

1. Голобородько, А. Ю. Современные российские и зарубежные стратегии эффективной адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности / А. Ю. Голобородько, И. А. Стеценко // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2020. – № 1. – С. 19–23.

2. Диагностика профессиональных дефицитов педагогов сельских школ как условие проектирования индивидуальной траектории учителяского роста / Е. В. Ефимова, Г. И. Калимуллина, О. В. Гумерова, М. Д. Григорьева // Научно-педагогическое обозрение. – 2023. – № 1(47). – С. 7–17.
3. Кропотова, О. Е. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов: опыт регионального исследования / О. Е. Кропотова, Е. В. Кондратенко // Вестник Марийского государственного университета. – 2022. – Т. 16, № 4. – С. 443–451.
4. Намсинк, Е. В. Оценка профессиональных дефицитов молодых педагогов в контексте постдипломного сопровождения / Е. В. Намсинк // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 79(2). – С. 283–286.
5. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : Указ Президента РФ : № 204 от 07 мая 2018 г. (ред. от 19 июля 2018 г.). – Текст : электронный // Гарант: информационно-правовое обеспечение : [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения: 24.09.2024).
6. Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“ : Приказ Минтруда России : № 544н от 18 окт. 2013 г. (с изм. от 25.12.2014). – Текст : электронный // Гарант: информационно-правовое обеспечение : [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 24.09.2024).
7. Шалагина, Е. В. Проблемы профессиональной адаптации и интеграции молодых педагогов: способы поддержки / Е. В. Шалагина, Е. В. Пряников // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 111–119.

Khoroshevskaya I. V.,
Kalimullina G. I.

**Diagnosis of professional deficits of young teachers
as a tool of adaptation to pedagogical activity**

The article is devoted to the results of a diagnostic study to identify the professional deficits of young teachers in the Lugansk People's Republic. The diagnostic study was conducted on the basis of Lugansk State Pedagogical University using an online platform (<https://platforma.bspu.ru/>) developed by Bashkir M.Akmulla State Pedagogical University. The professional deficits of young teachers identified during the diagnosis were described, and possible ways to improve the professional competencies of teachers were presented by providing scientific and methodological support for young teachers through the construction of individual educational routes.

Key words: professional deficits, diagnostics, young teachers, individual educational path, adaptation to teaching activities.

УДК 378.016:81'243

Чиж Роман Николаевич,
канд. филол. наук, доцент,
доцент кафедры английского языка
в сфере журналистики
и массовых коммуникаций
ФГБОУ ВО «СПбГУ»
romanchizh@inbox.ru

Дискурс профессиональной коммуникации в социально-гуманитарной сфере: методика обучения в неязыковом вузе

Статья посвящена вопросу обучения студентов дискурсу профессиональной сферы. Описывается алгоритм предъявления материала, направленного на формирование иноязычной дискурсивной компетенции, а также на развитие навыков понимания, интерпретации, создания и трансляции профессионального дискурса студентами – будущими экономистами и журналистами. Отмечаются особенности процесса обучения дискурсу профессиональной сферы на каждом этапе, анализируются отличительные черты профессионального дискурса студентов.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, студенты, высшее образование, экономист, журналист, дискурс профессиональной коммуникации, методика обучения.

В теории и практике обучения иностранным языкам накопилось достаточно много подходов, которые помогают сделать процесс иноязычного образования эффективным. Вместе с тем, нет единого унифицированного взгляда на то, какой подход, какие методики и методы, а также средства обучения являются при этом оптимальными. Каждое учебное заведение исходит из своих потребностей и представлений, выстраивая процесс обучения сообразно своим интересам.

Очевидно, что на данном этапе развития лингвистической и лингвопедагогической мысли мы уже не можем говорить об изолированном изучении слов, правил, акцентировать свое внимание на чтении и переводе, не выходя за рамки структуры текста, а также организовывать занятия иностранного языка по модели, которая была востребована несколько десятилетий назад.

На наш взгляд, одним из актуальных подходов, применяемых в рамках иноязычного обучения, является дискурс-ориентированный подход, ключевым понятием которого является дискурс.

Исследованию дискурса, его структуры и различных особенностей посвятили работы такие ученые, как: Н. Д. Арутюнова, В. Г. Борботько, С. К. Гураль, В. И. Карасик, А. Е. Кибрик, Е. С. Кубрякова, Л. Г. Лузина, М. Л. Макаров, Е. О. Менджерицкая, О. А. Обдалова, О. Г. Ревзина, Э. Бенвенист, Р. Водак, Т. А. ван Дейк, М. В. Йоргенсен, Т. Гивон, Н. Фэрклу, З. Харрис и мн. др.

Изначально отождествляемый с текстом дискурс в настоящее время трактуется учеными шире. Дискурс представляет собой связный текст в совокупности с социокультурным (экстравалингвистическим) контекстом (социальным, культурным, психологическим, pragматическим и др.); речь как компонент, участвующий во взаимодействии людей [6, с. 61].

Сравним с определением Е. В. Темновой: «Понятие дискурса является очень емким, включающим обширный спектр характеристик как лингвистического, так и экстравалингвистического свойства, которые позволяют рассматривать его в качестве продукта речевого действия с присущей ему смысловой однородностью, актуальностью (уместностью), привязанностью к определенному контексту, жанровой и идеологической принадлежностью, а также соотнесенностью с целым слоем культуры, социальной общности и даже с конкретным историческим периодом» [4, с. 26].

Из данных определений видно, что дискурс предстает в следующей триаде родовых признаков, образующих его основу, без которых он не мыслится, это – текст, речь, речемыслительная деятельность.

Дискурс, с нашей точки зрения, – это не только текст, но и весь алгоритм, предшествующий акту коммуникации (отбор лингвистических средств, синтез экстравалингвистических, социокультурных, психологических факторов), а также сам акт коммуникации – использование устной или письменной речи (разных видов дискурса с присущими им особенностями), предстающий в виде целенаправленного взаимодействия людей [5, с. 189].

В лингвистической науке выделяется много разновидностей дискурса, например: институциональный дискурс (административный, педагогический, политический), личностно ориентированный дискурс (бытийный и бытовой), национальный дискурс (англоязычный, франкоязычный и пр.) и другие. Обучая иностранному (английскому) языку студентов – будущих экономистов и журналистов, мы имеем дело с профессиональным дискурсом или дискурсом профессиональной коммуникации.

Профессиональный дискурс мы, вслед за Е. И. Головановой, трактуем как «вербально опосредованную коммуникацию ..., процесс контролируемого взаимодействия субъектов профессиональной деятельности, характеризующийся определенным комплексом норм, стереотипов мышления и поведения» [1, с. 32].

Профессиональный дискурс предполагает владение профессиональной терминологией будущей сферы деятельности, знание и корректное использование грамматики, умение строить, интерпретировать, анализировать и понимать дискурсивные произведения в ходе профессиональной коммуникации с использованием распространенных для конкретной сферы речевых клише, а также навык в области использования речевых тактик и стратегий, которые помогают будущему специалисту решать его профессиональные вопросы.

Профессиональный дискурс студента экономического направления подготовки составляют коммуникативные акты в сфере экономики, а также устные и письменные тексты, которые созданы как профессионалами, так и непрофессионалами сферы – специалистами, пишущими на тему экономики, о реалиях экономического мира.

В качестве функций будущего экономиста, которые ему предстоит выполнять в будущем, можно рассматривать следующие: планирование, подготовка и контроль хозяйственно-финансовой деятельности организации, контроль выполнения обязательств по договорам, калькуляция расчетов по проводимым учреждением затратам, составление актов выполненных работ, анализ финансово-экономической деятельности организации, ее оптимизация и др.

К профессиональному дискурсу студента – будущего журналиста, с одной стороны, относится вся совокупность форматов и жанров журналистики: газетные, журнальные тексты, телевизионная и радиопродукция, тексты онлайн-журналистики. С другой стороны, в узком смысле профессиональный дискурс будущего журналиста составляет любой аудио- или телетекст, газетный текст, текст формата онлайн-журналистики, каждый из которых можно рассматривать как отдельный тип дискурса.

К функциям, которые журналисту предстоит выполнять в будущем, относятся: поиск информации, анализ источников, интерпретация данных, написание статей, обзоров, хроники, репортажей, интервью, создание видеointервью и видеопрограмм, запись подкастов и пр.

Учитывая содержательные компоненты профессиональной деятельности будущих студентов – экономистов и журналистов, мы приступаем к обучению дискурсу профессиональной коммуникации по следующему алгоритму.

На первом этапе ввода студентов в их профессиональный дискурс – экономический или медиадискурс, когда студенты в большинстве своем на невысоком уровне владеют сведениями о своей профессии, осуществляется работа над чтением.

Посредством чтения текстов профессиональной направленности, действуя такие виды чтения, как ознакомительное, изучающее, просмотровое, поисковое и извлекая профессиональную лексику, речевые клише, свойственные конкретному дискурсу, дискурсивные слова и предложения, грамматические конструкции, студенты выходят на уровень дискурсного чтения, т. е. такого чтения, которое реализуется на основе тесного изучения текста и контекста, развертываемого в этом тексте.

Благодаря подключению когнитивных механизмов при дискурсном чтении студенты учатся извлекать, интерпретировать, анализировать и понимать информацию, которая имплицитно заложена в текстах, выводить свои умозаключения на основе прочитанного, делать выводы.

Студентам на данном этапе предлагается прочитать и перевести с английского языка на русский язык тексты по их профилю.

Образец текста для студентов – будущих экономистов

Brexit is turning out to be a much more complicated affair than both the “remainders” and the “leavers” initially surmised. The hope of an amicable divorce is vanishing. The British Government and the European Commission are edging nearer the precipice of an unwanted and unplanned total break, which neither side really wants, though in the end it could be the best solution. Theresa May, the tottering British Prime Minister, is trying to devise a way of leaving the European Union without actually leaving it. Michel Garnier, the European Commission’s chief negotiator, wants to send a message to other “exiters” tempted by the British example, but he also strives to keep Mrs. May in office as the least bad UK negotiator he could wish for. And the clock is ticking: the moment when exit must happen is March 19, 2020, 11 pm (Greenwich Time).

The whole question started with the Referendum that former Prime Minister David Cameron called for in June of 2016. His bet was that a majority of the British would vote to stay in Europe, as a majority of the Scots had voted to stay in the United Kingdom. He lost 51.9% to 48.1% and immediately resigned; Theresa May smoothly took his place. She had been a tepid remaineर before the referendum but soon turned exiteer, because she said, “it’s what the British people wanted.” She is now having a hard time sitting on the Brexit fence, because public opinion at home is proving to be as divided as ever, and because her European partners have not offered her a helping hand. The European question has troubled the Tories for the last fifty years and has led them to unseat one Prime Minister after another – from Edward Heath to Margaret Thatcher to John Major to Cameron. We should not be surprised to see Theresa May’s name soon on that list. In fact, she recently survived in Parliament on parts of her proposed Brexit deal by only three votes, with eleven pro-EU MP Tories voting against and four pro-Brexit Labour sympathisers voting with her to give her the needed majority [7].

Образец текста для студентов – будущих журналистов

You’re staring at your phone too much at work, and it’s costing you

How to know whether your smartphone usage is affecting your career and what you can do about it.

If you’re like most people, your phone has become an extra appendage to your body. You compulsively give it a glance any time you get a new message or notification – and sometimes as an unintentional response to boredom or downtime. But your little tic may not only create problems in your personal life, but also at work.

More people are spending more time getting sucked into the apps on their smartphones, doing things like scrolling through social media, texting or checking emails. While our growing reliance and use of our phones has become normalized in some social environments, it has the potential to be detrimental to your career if you’re not careful. You could miss important information, lose productivity or leave a bad impression. That could result in the loss of leadership opportunities, promotions and even jobs.

“It’s really hard to reverse someone’s perception about you, even if it’s wrong,” said Andrew McCaskill, a career expert at LinkedIn. “Relationships matter. They’ll save you in your career when results won’t”.

About 58 percent of U.S. adults said they use their smartphones too much, a jump from the 39 percent that felt that way in 2015, according to a Gallup survey. The problem even extends into job interviews, during which candidates can make the mistake of looking at their phones while talking to hiring managers, LinkedIn said.

If your friends and family, who know and love you, get annoyed by your phone habits, think about the impressions you may leave on people that are less familiar to you.

Of course, this doesn’t apply to us. We’re totally capable of managing our phone usage, right? But what if – just what if – we are actually the problem? [8].

После чтения и перевода текстов необходимо выполнить следующие задания:

- Скажите на английском языке, о чем данный текст?
- Отметьте, что характерно для структуры данного текста?
- О каких дискурсивных событиях идет речь в текстах?
- Выпишите все дискурсивные слова из текста.
- Запишите термины, характерные для данного дискурса, переведите их.
- Ответьте на вопросы после текста.

Подробно проработав профессионально ориентированные тексты и отметив базовые особенности экономического дискурса и дискурса сферы медиа, мы переходим к обучению дискурсу профессиональной коммуникации в письменной форме. Одним из заданий, которое можно

использовать для развития навыков письменной дискурсивной компетенции будущих экономистов и журналистов, являются аналитические жанры. Так, после изучения образцов – аналитических обзоров известных экономистов и журналистов можно предложить студентам написать свой аналитический обзор на английском языке.

Задание нацелено на глубокую проработку конкретного вопроса. Например, аналитический обзор развития компании, который должен написать студент – будущий экономист, поможет ему научиться стратегически планировать свои проекты, просчитывая все его сильные и слабые стороны. Аналитический обзор журналиста составляется для того, чтобы познакомить читателя с определенной проблемой, существующей в обществе, автор-журналист очерчивает широкие контуры исследуемого вопроса, обозначает свою позицию, применяя собственную аргументацию, обращается к мнению авторитетных источников, а также чтобы дать свой комментарий к проблеме. Руководствуясь структурой аналитического жанра, студенты должны написать на английском языке обзор в объеме 4500–5000 печатных знаков.

Подобные задания помогают студентам, обучающимся по социально-гуманитарным направлениям, учиться строить дискурс профессиональной коммуникации в письменной форме на иностранном языке. В ходе выполнения заданий студенты отмечают особенности письменного профессионального дискурса, среди которых: когерентность, т. е. целостность текста, заключающаяся во взаимодействии и взаимосвязи всех его частей; когезия, представляющая собой грамматическую и лексическую связность любого текста; контекстуальность – это тематическая направленность дискурса.

Также в качестве особенностей письменной формы профессионального дискурса могут быть отмечены следующие параметры. Адресат и адресант в данном типе дискурса отстранены друг от друга; продуцирование и понимание дискурса происходит не синхронизировано. Каналом передачи информации в этом дискурсе является визуальный.

Освоив письменную форму профессионального дискурса, мы приступаем к обучению студентов анализу, а также построению его устной формы. На данном этапе целесообразно использовать задания, направленные на развитие навыков в области следующего рецептивного вида речевой деятельности – аудирования. Для прослушивания студентам – экономистам и юристам – предлагается прослушать аудио-, видеозаписи на английском языке, фрагменты видеофильмов, подкасты, содержащие сведения из профессиональной сферы студентов.

В ходе выполнения заданий, связанных с устным типом дискурса, студенты делают выводы о том, что для этого типа дискурса характерна спонтанность, явное разграничение смысловых и композиционных блоков в повествовании, большая вовлеченность говорящих – адресата и адресанта в ситуацию общения, а также синхроничность порождения и понимания речи участниками дискурсивного события.

После прослушивания или просмотра студенты выполняют упражнения на проверку усвоения материала, а также для того, чтобы сформировать навыки и умения в области дискурса профессиональной коммуникации.

Задания могут быть предложены следующего плана:

- Повторите за диктором / спикером.

- Продолжите высказывание на основе начала предложения.
- Закончите высказывание на основе начала предложения.
- Соедините две разрозненные части фрагмента дискурса, добавив отсутствующие элементы (дискурсивные слова, предложения).
- Воссоздайте фрагмент дискурса по данным ключевым словам.
- Спродуцируйте фрагмент дискурса, опираясь на отдельные реплики, услышанные в аудио- или видеозаписи.
- Спродуцируйте фрагмент дискурса, вставляя пропущенные фрагменты реплик.
- Спродуцируйте фрагмент дискурса с помощью узуальных реплик вашей профессиональной сферы деятельности и др.

На завершающем этапе обучения дискурсу профессиональной коммуникации мы переходим к аспекту говорения.

Поскольку в процессе коммуникации люди создают, анализируют, интерпретируют различные типы дискурсов, то в этой связи можно говорить о таком понятии, как дискурсивные практики. Дискурсивная практика является «одним из видов социальной практики, определенным наличием текстов (в широком смысле)»; добавим также: всей совокупностью речевых актов, осуществляемых в данной профессиональной сфере в тесной связи с лингвопрагматическим аспектом профессиональной коммуникации (кто принимает участие в коммуникации, что он / она / они говорят, как говорят, для чего говорят) «как преимущественным средством реализации данной социальной практики» [2, с. 9].

Для формирования навыков и умений построения дискурса профессиональной коммуникации в области говорения можно использовать следующие задания. Студентам экономического направления можно предложить задание-кейс «Дебаты», в ходе которого им необходимо обсудить на английском языке вопрос технологических изменений, которые охватывают весь мир. В ходе задания, приводя конкретные примеры, студенты должны отметить, как влияют происходящие изменения в области различных новых технологий на качество жизни и рынок рабочих мест, в конце обосновать выводы, к которым они пришли в совместном обсуждении. Задание также предполагает оперирование статистическими данными и конкретными примерами. Группа заранее делится на 2–3 команды и готовит свои соображения, касающиеся исследуемого вопроса. Длительность дебатов 10–15 минут. Студенты также заранее изучают виды стратегий и тактик, которые применяются в рамках дискурсивных практик в экономическом дискурсе.

Так, для экономического дискурса характерным будет использование стратегии аргументации, реализуемой с помощью таких тактик, как: утверждение, доказательство, логический вывод, выделение положительных и отрицательных характеристик, противопоставление; используются также стратегия прогнозирования, воплощенная в тактике приведения примеров, данных, аналитики, а также стратегия кооперации, создаваемая с помощью тактики создания у слушателя чувства сопричастности.

Для студентов, изучающих журналистику, актуальным будет задание по созданию видео- или радиоинтервью в зависимости от специализации студентов, в процессе которого они должны взять интервью у своих

однокурсников, преподавателей. Выступая в роли профессионального журналиста, каждый студент в своем интервью должен задать вопросы приглашенному гостю на английском языке, касающиеся выбора его профессии, о достижениях и профессиональных планах, о современном образовании и проблемах окружающей среды. Хронометраж интервью 15–20 минут, студенты также заранее просматривают образцы интервью на иностранном языке, отмечая для себя особенности медиадискурса, типичные стратегии и тактики, используемые в нем. Так, частой стратегией в медиадискурсе выступает информирование, объективируемое с помощью тактик комментирования, иллюстрирования, выражения личного мнения, разъяснения, рассмотрения информации под разным углом зрения. Распространена стратегия воздействия, достигаемая посредством тактики оценки. Используются также стратегия самопрезентации с тактикой моделирования имиджа, стратегия удержания зрительского внимания с тактикой имитации неформального общения и др.

Дискурс профессиональной коммуникации – это неотъемлемый компонент профессиональной компетентности будущего специалиста социально-гуманитарной сферы, а также важный аспект обучения иностранному языку. Будущий экономист и журналист часто обращается к иноязычным источникам в своей работе, поэтому знание иностранного языка, в особенности языка профессиональной деятельности, а также механизмов и процессов, действующих при общении, является несомненно важным. Применяемый дискурс-ориентированный подход в обучении иностранным языкам позволяет достичь заметного результата в освоении профессионального дискурса студентами – нелингвистами. Используемые элементы дискурс-анализа в рамках данного подхода позволяют осуществить переход от «собственно аналитических процедур, нацеленных на интерпретацию вербальных и невербальных компонентов дискурса, к продуцированию текстов, формирующих пространство дискурса в той или иной его разновидности» [3, с. 225].

Комплексное изучение дискурса будущей профессиональной деятельности поможет студентам стать полноправными членами профессионального сообщества.

Список литературы

1. Голованова, Е. И. Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий / Е. И. Голованова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 1(292) : Филология. Искусствоведение, вып. 73. – С. 32–35.
2. Ипатова, Н. А. Дискурсивные практики в формировании профессиональных сообществ : спец. 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. соц. наук / Ипатова Наталья Александровна ; С.-Петербург. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2009. – 22 с.
3. Тарнаева, Л. П. Лингводидактическая модель дискурс-анализа / Л. П. Тарнаева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, вып. 3. – С. 222–229.

4. Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. Вып. 26 / отв. ред.: В. В. Красных, А. И. Изотов. – Москва : МАКС Пресс, 2004. – 168 с.
5. Чиж, Р. Н. Развитие дискурсивной компетенции студентов нелингвистических направлений вуза посредством медиатекстов на занятиях иностранного языка / Р. Н. Чиж // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы XVIII Междунар. науч. конф., посвящ. 103-й годовщине образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 24 окт. 2024 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Е. А. Достанко (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2024. – С. 186–192.
6. Словарь социолингвистических терминов / [В. А. Кожемякина, Н. Г. Колесник, Т. Б. Крючкова и др.] ; отв. ред. В. Ю. Михальченко. – Москва : Ин-т языкоznания РАН, 2006. – 312 с.
7. The Bother with Brexit. – Text : electronic // The Library of Economics and Liberty : [website]. – URL: <https://www.econlib.org/library/Columns/y2018/Schwartzbother.html> (date of access: 12.11.2024).
8. You're staring at your phone too much at work, and it's costing you. – Text : electronic // The Washington Post : [website]. – URL: <https://www.washingtonpost.com/technology/2024/08/14/using-phone-work-distraction-etiquette/> (date of access: 08.10.2024).

Chizh R. N.

Discourse of professional communication in the social and humanitarian sphere: teaching methods in a non-linguistic university

The article is devoted to the issue of teaching students studying social and humanitarian fields of professional discourse. The article describes the sequence of presentation of the material aimed at the formation of foreign language discursive competence, as well as the development of skills in understanding, interpreting, creating and broadcasting professional discourse by students-future economists and journalists. The features of the process of teaching professional discourse at each stage are noted, and the features of students' professional discourse are analyzed in detail.

Key words: teaching foreign languages, students of higher education, economist, journalist, professional communication discourse, teaching methods.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 37.015.31:172.15-053.21.6(470+571-32)

Дятлова Елена Николаевна,

д-р пед. наук, доцент,

проректор по учебно-методической работе

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

dyatlova-elena@list.ru

Теоретико-методологические основания создания системы формирования патриотических ценностей у детей и ученической молодёжи с учётом регионального компонента воспитания

В статье представлено решение проблемы выбора методологических и концептуальных основ научного познания и исследовательского конструирования патриотически направленной воспитательной системы, выстраиваемой с применением принципа регионализации. Автором обоснованы исходные начала и идеи, методологические подходы и принципы моделирования воспитательной системы как основы организации и осуществления педагогической деятельности по формированию патриотических ценностей у детей и ученической молодёжи. Предложенный теоретико-методологический каркас применим для разработки системы формирования патриотических ценностей у обучающихся общеобразовательных организаций Луганской Народной Республики с учётом региональной концепции организации воспитательной работы «Луганский характер».

Ключевые слова: теория, методология, воспитательная система, формирование патриотических ценностей, региональный компонент воспитания, концепция «Луганский характер».

Введение. В последние годы проблема патриотического воспитания подрастающего поколения приобрела особую общественную важность, в связи с чем отмечается возрастание числа научных работ, посвящённых анализу патриотических идей и ценностей общества, поиску новых инструментов патриотического воспитания детей и молодёжи [3; 6; 10; 11]. Авторы большинства из них приходят к выводу о необходимости выстраивания единой общественно-государственной системы воспитания патриотизма, поддержания региональных систем патриотического воспитания, концептуализации лучших воспитательных практик [1; 12].

Единые концептуальные подходы к организации воспитательной работы гражданско-патриотической направленности на основе регионального компонента воспитания «Луганский характер» выработаны и институционально закреплены в Луганской Народной Республике [7; 9]. Утверждённая концепция обосновывает теоретический фундамент реализации социально-патриотического, военно-патриотического, гражданско-патриотического, спортивно-патриотического компонентов воспитательной

работы, создавая, таким образом, сложную конструкцию значимых компонентов воспитательной среды, которые нуждаются в упорядочении и систематизации, приведении их в целостную структурную воспитательную систему патриотической направленности.

С 1 сентября 2024 г. концепция организации воспитательной работы на основе регионального компонента «Луганский характер» реализуется в общеобразовательных организациях республики. Школы руководствуются концептуальными положениями при подготовке Программы воспитания, конструируя её вариативную часть и наполняя мероприятиями, нацеленными на развитие социально-активной позиции подрастающего поколения, сохранение культурно-нравственных и исторических ценностей, решение задач духовно-нравственного и патриотического воспитания детей и ученической молодёжи. Комплекс вводимых мероприятий «должен охватывать весь педагогический и воспитательный процесс, пронизывать все организационные структуры, интегрируя учебные занятия и внеурочную жизнь обучающихся, разнообразные виды их деятельности» [5, с. 4].

Анализ деятельности общеобразовательных школ республики в контексте реализации регионального компонента воспитания «Луганский характер» показал возникшее противоречие между объективной необходимостью осуществления целенаправленного процесса формирования патриотических ценностей обучающихся в соответствии с региональной концепцией воспитания и отсутствием специально разработанных воспитательных систем, технологий, методик патриотического воспитания, учитывающих региональные ориентиры организации и осуществления воспитательного процесса. В свою очередь, потребность в разработке региональных патриотически направленных воспитательных систем, технологий, методик по заданным концептуальным ориентирам определяет первоочередную необходимость научного обоснования теоретико-методологических оснований их создания и внедрения.

Насущность разрешения вскрытых противоречий послужила основанием для дополнительного исследования проблемы формирования патриотических ценностей подрастающего поколения. В контексте решения обозначенной научной проблемы поставлена цель – разработать и обосновать теоретико-методологические основания моделирования воспитательной системы патриотической направленности как конструкта создания и внедрения системы формирования патриотических ценностей у детей и ученической молодёжи с учётом регионального компонента воспитания.

Достижение поставленной цели предполагает решение ряда исследовательских задач:

- 1) сформировать понятийно-смысловое поле проблемы моделирования воспитательной системы патриотической направленности;
- 2) определить исходные позиции и основные характеристики модельной системы патриотической направленности с учётом регионального компонента воспитания;
- 3) осуществить анализ научных подходов и принципов моделирования, обосновать их методологическую аргументированность и применимость для создания воспитательной системы патриотической направленности с применением принципа регионализации;

4) предложить компонентный состав модельной системы как конструкта создания и внедрения системы формирования патриотических ценностей у детей и ученической молодёжи с учётом регионального компонента воспитания.

Материалы и методы. Основная часть исследования направлена на изучение теории создания и внедрения воспитательных систем, а также обоснование теоретико-методологических положений моделирования воспитательной системы патриотической направленности с применением принципа регионализации. В процессе изучения научной теории осуществлён анализ исходных начал и идей, методологических подходов и принципов, характеризующих научные основы процесса патриотического воспитания, а также научно-исследовательские основания моделирования воспитательной системы патриотической направленности и научно-педагогические положения её внедрения в региональную практику воспитания.

Средствами научного познания выступили: структурно-функциональный анализ теории и практики педагогического моделирования в разрезе достигнутого уровня научного изучения и накопленного педагогического опыта, гипотетико-дедуктивный метод, выступивший инструментом создания конструкции методологических оснований моделирования воспитательной системы патриотической направленности, а также выдвижения гипотез, позволивших уточнить и конкретизировать компонентный состав модельной системы, обеспечить её эмпирическую пригодность. Применение данных методов было нацелено на расширение существующего базиса теории моделирования воспитательных процессов, конкретизацию её основных положений, в том числе объясняющих возможности и действенность усиления отдельных компонентов модели посредством применения принципа регионализации.

Экспериментальная часть, результаты исследования.

Для решения первой исследовательской задачи мы обратились к массиву научно-педагогических материалов, посвящённых изучению феномена «воспитательная система», а также вопросам применения моделирования для решения теоретических, исследовательских и практических задач педагогической науки и практики воспитания. На основе выработанных мировоззренческих и научных позиций такими исследователями, как: В. М. Ананишнев, С. И. Архангельский, О. Я. Гутак, Н. М. Борытко, А. Н. Дахин, М. В. Кларин, И. О. Котлярова, А. Н. Кочергин, В. В. Краевский, В. И. Писаренко, С. А. Машников, И. М. Осмоловская, В. М. Монахов, Е. А. Лодатко, Н. Н. Нечаев, В. В. Сериков, В. А. Тестов, В. Т. Тюркин, В. А. Штольф, Г. П. Щедровицкий, М. В. Ядровская и др. были определены основные понятийные единицы, объясняющие процедуры и алгоритмы моделирования, уточнены определения специальных понятий и интерпретации их смысла с учётом требований к разработке воспитательных моделей, что позволило очертировать понятийно-смысловое поле проблемы теоретико-методологического обоснования и моделирования воспитательной системы патриотической направленности. Представим его основные понятия.

Модель – концептуальный инструмент, аналог определённого фрагмента социальной действительности, который служит для хранения и расширения

знаний о свойствах и структуре моделируемых объектов, процессов, явлений [4; 8].

Педагогическое моделирование – процесс создания педагогической модели как formalизованного воспроизведения структуры проблемы исследования, либо структуры решения педагогической проблемы, связанной с развитием педагогического объекта, процесса, явления [2; 13].

Воспитательная модель патриотической направленности – мысленно представляемая или материально реализуемая воспитательная система, отражающая или имитирующая заложенные свойства, признаки, характеристики процесса воспитания патриотизма, принципы его внутренней организации, содержания и функционирования, и представленная в виде структурно-системной формы или схемы, отражающей алгоритм процедур организационно-воспитательного характера.

В процессе решения второй исследовательской задачи были определены исходные позиции и основные характеристики модельной системы патриотической направленности, учитывающей региональный компонент воспитания. В частности, было определено, что модельная система должна отвечать ряду требований: представлять и отображать воспитательную систему с заданной целью и планируемым результатом; структурировать информацию о сущности воспитания патриотизма и его специфике; представлять структуру деятельности по воспитанию патриотизма в единстве обоснованно установленных компонентов с присущими им связями; имитировать реальные процедуры и процессы воспитательной деятельности; находиться в некотором соотношении сходства и различия с реальным процессом; замещать оригинал в определённых отношениях в процессе исследования; быть согласована с образовательной средой, в которой ей предстоит функционировать; позволять проигрывать, сравнивать и оценивать вероятные результаты; давать возможность сделать обоснованный выбор одного из вариантов решения проблемы; обеспечивать получение нового знания об оригинале в результате исследования [2]; быть средством прогнозирования развития наблюдаемых или трудно наблюдаемых процессов; позволять видеть ограничения в функционировании модели, выявлять сегменты практики, на которые модель не может оказывать влияния, быть экспериментально контролируемой [4].

Модельная система патриотической направленности должна обладать специальными характеристиками и свойствами, среди которых назовём следующие: концептуальность, ингерентность, динамичность, гибкость (мягкость), адекватность, информативность, упрощённость, предписывающий характер, валидность. Модель должна разрабатываться как идеальная, в ходе мыслительной деятельности, но иметь потенциал внедрения в реальную практику воспитания. Она может включать две плоскости (два среза) моделирования – структурную (воспроизводящую компоненты воспитательной системы патриотической направленности, ориентированную на их воспроизведение в условиях практики) и функциональную или функционально-динамическую (воспроизводящую последовательность процедур воспитательного процесса, ориентированную на инструментарное или технологическое воплощение в условиях практики). При этом необходимо принимать во внимание, что воспитательная модель патриотической направленности должна охватывать максимум воспитательных объектов

и описывать условия, содержание, приёмы, методы, средства, формы воспитания, а также отражать различные связи и взаимовлияния внутри модельной системы.

Для решения третьей задачи был проведён анализ научных подходов и принципов моделирования воспитательной системы патриотической направленности с применением принципа регионализации. Обоснованность научных подходов проверялась с учётом необходимости построения воспитательной модели, особенностей патриотического воспитания, включения в воспитательную деятельность регионального компонента и применения в процессе моделирования прескриптивной методологии, направленной на регуляцию деятельности.

Полученные результаты указывают, что общенациональный уровень моделирования педагогических объектов процессной природы составляют системный и синергетический подходы.

Системный подход ориентирует на выстраивание целостности воспитательной модели патриотической направленности, на учёт в её структуре многообразных типов связей и сведение их в общую модельную систему. Он позволяет выделить главные компоненты воспитательного процесса патриотической направленности, к числу которых относятся: цели воспитания, субъекты процесса, содержание патриотического воспитания, педагогические инструменты и средства воспитания, результаты. Подход предписывает рассматривать воспитательный процесс патриотической направленности как часть целостности и составную часть более сложной образовательной системы. Применение системного подхода обеспечивает в практике воспитания целостность педагогических процедур, действий и влияний с целью формирования у обучающихся патриотических чувств, качеств, ценностей.

Синергетический подход в процессе моделирования даёт возможность контролировать механизмы естественной самоорганизации, изменения модельной системы, в том числе посредством открытого взаимодействия с окружающей средой, а также эффективно использовать внутренние ресурсы развития системы воспитания, которые ведут к росту динамики, активности системы в целом и её отдельных компонентов. Подход позволяет упреждать навязывание воспитательной системе того, что может вступать в противоречие с её внутренним содержанием и логикой развёртывания внутренних процессов, что в целом позволяет согласовывать и уравновешивать тенденции внутреннего развития воспитательной системы патриотической направленности с внешними влияниями на неё.

В ходе теоретического изучения проблемы исследования было выдвинуто допущение, что конкретно-научный уровень моделирования воспитательной системы патриотической направленности должен быть представлен антропологическим, аксиологическим, средовым подходами. Именно они в системном действии могут создать теоретическое поле для обоснования и построения модельной системы, а также позволят учесть факторы, объективные и субъективные стороны воспитательной практики, возможные ограничения и риски, что в целом обеспечит рациональное построение модельной системы, следовательно, повысит эффективность её внедрения.

Антропологический подход обеспечивает соотнесение механизмов действия компонентов и модельной системы в целом с природными особенностями и возможностями воспитуемых, а также предписывает создание условий для динамики развития детей и ученической молодёжи в процессе патриотического воспитания, положительного изменения их телесного, душевного и духовного состояния. Подход ориентирует модельную систему на становление и развитие субъективности, субъектности, внутреннего мира воспитуемого, его обогащение патриотическими ценностями.

Аксиологический подход, с одной стороны, ориентирует создаваемую систему и её модель на реализацию гуманистических идей, на акцентирование внимания на человеке как высшей ценности общества и цели общественного развития посредством воспитательных мер, а, с другой, аргументирует необходимость и воспитательные возможности, меры по формированию у воспитуемых опыта ценностного отношения к миру, определяющего поведение личности, проявление качеств и поведенческих действий, поступков, в том числе патриотического характера.

Средовой подход объясняет механизмы воздействия воспитательной среды в качестве ресурса формирования патриотических ценностей личности, следовательно, как одного из существенных факторов построения воспитательной системы. Подход позволяет создать условия для проявления личностью субъективной активности, а также оценить и смоделировать воспитательное влияние средовых компонентов на воспитуемого, а, при необходимости, скорректировать их воздействие, избежать стихийных влияний. Средовой подход предполагает создание системы воспитывающих ситуаций, учитывающих совокупность внешних и внутренних факторов и их последовательную смену, что создаёт условия для подготовки воспитуемых к проявлению патриотического сознания и поведения.

Технологический уровень построения воспитательной модели патриотической направленности обеспечивается применением *ситуационного подхода*. Он объясняет механизмы продуктивной и рефлексивной деятельности создателя воспитательной системы на основе учёта внешних и внутренних факторов, образующих определённую ситуацию. Подход обосновывает применение конкретных действий, направленных на нивелирование переменных условий и обстоятельств, возникающих в процессе осуществления воспитательного процесса патриотической направленности и оказывающих влияние на его субъекты.

Педагогические принципы являются важным компонентом в структуре модели, способствующим достижению поставленных педагогических целей наиболее эффективным способом. Они позволяют представить научно-теоретическое обоснование педагогического явления [8, с. 534]. Научно-исследовательская деятельность в целях моделирования системы формирования патриотических ценностей у детей и ученической молодёжи с учётом регионального компонента должна базироваться на основных принципах целостного педагогического процесса, таких как гуманистическая направленность, научность, целенаправленность, единство и целостность воздействий, систематичность и последовательность, связь с реальной жизнью и опытом личности, осознанность и действенность результатов. Учитывая особенности моделируемого объекта процессной природы,

представляется целесообразным применение специальных принципов, ориентированных на учёт особенностей осуществления воспитательной работы патриотического характера, а именно: принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей, принцип стимулирования социальной и патриотической активности личности, принцип комплементарности, принцип учёта региональных условий пропаганды патриотических идей и ценностей, принцип опоры на субъектность личности, принцип опоры на положительные качества личности. Выделенные принципы не являются противоречащими целям и задачам деятельности по формированию патриотических ценностей детей и ученической молодёжи и способствуют разработке модели воспитательной системы, приобретающей черты целостности, надёжности, применимости, действенности.

В ходе решения четвёртой задачи мы пришли к выводу, что при разработке системы формирования патриотических ценностей у детей и ученической молодёжи с учётом регионального компонента воспитания важно исходить из положения о том, что модельная система должна представлять собой сложную иерархическую конструкцию, заключающую компонентный состав – основные компоненты, подкомпоненты и элементный состав – межкомпонентные связи и связи, устанавливаемые между подкомпонентами. Представим характеристику основных компонентов воспитательной модели патриотической направленности, которая рассматривается нами как конструкт создания и внедрения системы формирования патриотических ценностей у детей и ученической молодёжи с учётом регионального компонента воспитания.

Целевой компонент определяется в контексте государственного и социального заказа системе образования на патриотическое воспитание личности исходя из понимания педагогической сущности процесса формирования патриотизма как особого вида воспитательной деятельности, направленной на создание комплекса условий, способствующих успешному формированию и развитию патриотических ценностей у воспитуемых.

Теоретико-методологический компонент объединяет исходные начала и идеи, методологические убеждения, теории, концепции, подходы, принципы, законы, закономерности, принимаемые в качестве основы вырабатываемой системы и осуществления воспитательной деятельности в целях формирования патриотических ценностей у детей и ученической молодёжи, а также порождающие последующие основания, суждения, заключения и решения.

Диагностический компонент включает процедуры диагностики начальных условий, промежуточных и достигнутых результатов, а также описательные характеристики уровней сформированности патриотических ценностей у детей и ученической молодёжи, описание различных форм, видов, методик диагностики.

Содержательный компонент определяет наполнение воспитательного процесса знаниями, умениями, способами и опытом деятельности, опытом эмоционально-ценостного отношения к миру, приобретаемыми в процессе воздействия на воспитуемых, возникающими в условиях применения системы формирования патриотических ценностей у детей и ученической молодёжи, содержащей региональный компонент воспитания.

Организационный компонент основан на понимании того, что процесс формирования патриотических ценностей представляет собой сложный, системный, целенаправленный, многогородний, непрерывный специально организуемый воспитательный процесс, который обеспечивается последовательностью прохождения взаимосвязанных этапов действий, отражающих логику формирования патриотических качеств и ценностей в структуре личности и включающих действия прогностического, целевого, подготовительного, исполнительского, оценочного характера.

Инструментально-технологический компонент конкретизирует специально подобранные инструменты (приёмы, методы, средства, формы, методики) и технологии воспитания, применение которых обеспечивает достижение целей, поставленных перед системой формирования патриотических ценностей у детей и ученической молодёжи.

Результативно-рефлексивный компонент представляют результаты воздействия на воспитуемых, характеризующиеся позитивными изменениями уровня сформированности патриотических ценностей, достигнутого в условиях применения системы формирования патриотических ценностей у детей и ученической молодёжи, а также действия субъектов воспитательного процесса, направленные на фиксацию и анализ изменений характера, собственных мыслей и эмоций, поведения, склонностей, личностных черт, ценностей, желаний и внутренних побуждений, а также их корректировку.

Выводы и перспективы развития поставленной проблемы. Предпринятое исследование позволяет утверждать, что выработанные теоретико-методологические основания являются достаточными для разработки и моделирования системы формирования патриотических ценностей у детей и ученической молодёжи и гибкими для внедрения регионального компонента в практику патриотического воспитания. Рационально созданная воспитательная модель патриотической направленности может выступить фундаментом системной организации патриотического воспитания в общеобразовательных организациях Луганской Народной Республики, а также основой реализации концепции воспитания «Луганский характер», широко внедряемой в региональную практику воспитания.

Список литературы

1. Борисенко, Е. Н. Концептуальная модель педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студентов / Е. Н. Борисенко // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013 – Т. 2, № 2(54). – С. 214–220.
2. Гражданско-патриотическая модель воспитания молодёжи в современной России / Э. А. Арутюнов, М. В. Шабанова, В. В. Леонов, И. В. Хомутова. – Текст : электронный // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2022. – Т. 13, № 4. – URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/10SCSK422.pdf> (дата обращения: 14.12.2024).
3. Гражданско-патриотические ценности современных школьников / Л. Ю. Максимова, Л. А. Григорович, Е. Ю. Чижикова, М. В. Куренкова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2024. – № 2(73). – С. 16–32.

4. Казандаев, И. А. Структурно-функциональная модель управления образовательным процессом как средство достижения результатов среднего профессионального образования / И. А. Казандаев // Вестник Гуманитарного института ТГУ. – 2015. – № 3(19). – С. 21–24.
5. Концепция организации воспитательной работы в общеобразовательных организациях Луганской Народной Республики с учётом регионального компонента «Луганский характер». – Текст : электронный // Министерство образования и науки ЛНР : [офиц. сайт]. – URL: <https://edu.lpr-reg.ru/docs/addedulaw/14837-konsepciya-organizacii-vospitatelnoy-raboty-v-obscheobrazovatelnyh-organizaciyah-luganskoy-narodnoy-respublik-i-s-uchetom-regionalnogo-komponenta-luganskiy-harakter.html> (дата обращения: 11.01.2025).
6. Милованов, К. Ю. Гражданско-патриотические ценности как категория отечественной педагогической науки / К. Ю. Милованов, А. В. Овчинников // Проблемы современного образования. – 2022. – № 5. – С. 84–93.
7. О внедрении и реализации концепции организации воспитательной работы в общеобразовательных организациях Луганской Народной Республики с учётом регионального компонента «Луганский характер» : Приказ М-ва образования и науки ЛНР : № 801-од от 29 авг. 2024 г. – Текст : электронный // Министерство образования и науки ЛНР : [офиц. сайт]. – URL: <https://edu.lpr-reg.ru/docs/addedulaw/14837-konsepciya-organizacii-vospitatelnoy-raboty-v-obscheobrazovatelnyh-organizaciyah-luganskoy-narodnoy-respublik-i-s-uchetom-regionalnogo-komponenta-luganskiy-harakter.html> (дата обращения: 11.01.2025).
8. О внедрении в общеобразовательные организации Луганской Народной Республики Концепции организаций воспитательной работы в общеобразовательных организациях Луганской Народной Республики на основе регионального компонента «Луганский характер» : Указ Главы ЛНР : № УГ-719/24 от 22 авг. 2024 г. – Текст : электронный // Официальное опубликование правовых актов : [сайт]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/8100202408220001> (дата обращения: 11.01.2025).
9. Сигачев, М. Ю. Поиск методов в педагогическом исследовании: моделирование эксперимента / М. Ю. Сигачев, А. Л. Короткова, А. Г. Ахунзянова // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 3А. – С. 532–538.
10. Фортова, Л. К. Духовно-нравственные ценности – основа патриотического воспитания современной молодёжи / Л. К. Фортова // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 3(144). – С. 51–53.
11. Ходякова, Н. В. Патриотизм как традиционная российская духовно-нравственная ценность и его воспитание / Н. В. Ходякова // Академическая мысль. – 2023. – № 1(22). – С. 116–120.
12. Широкова, Е. О. Тенденции развития патриотического воспитания в России / Е. О. Широкова // Гуманитарные и социальные науки: обсуждение проблем, взгляд в будущее : сб. науч. ст. – Москва, 2024. – С. 56–60.
13. Ядровская, М. В. Модели в педагогике / М. В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139–143.

Dyatlova E. N.

**The Justification of the Theoretical and Methodological Foundations
for Creating a Patriotic Values Forming System for Children
and Student Youth Considering the Regional Component**

The article presents a solution to the problem of choosing methodological and conceptual means for creating an educational system of a patriotic orientation containing a regional component of education. The author substantiates the initial principles and ideas, methodological approaches and principles of modeling the educational system as the basis for organizing and implementing pedagogical activities to form patriotic values for children and student youth. The proposed theoretical and methodological framework is applicable to the development of a system for forming patriotic values for children and student youth of general educational organizations of the Luhansk People's Republic, taking into account the regional component of education named "Luganskiy harakter".

Key words: theory, methodology, educational system, formation of patriotic values, regional component of education, the concept "Luganskiy harakter".

Илларионова Юлия Андреевна,
аспирант
ФГБОУ ВО «Мелитопольский
государственный университет»
yulya.illarionova.2024@mail.ru

Совершенствование системы духовно-нравственного воспитания студентов в вузах на освобождённых территориях

В статье подчеркивается роль вузов в решении проблемы духовно-нравственного воспитания будущих специалистов – ответственных за развитие освобождённых территорий. Отмечается необходимость совершенствования системы духовно-нравственного воспитания студентов вуза путем разработки и внедрения соответствующей модели, включающей целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный компоненты, направленные на воспитание патриотизма, гражданской ответственности, морально-этических качеств и развитие способности противодействия экстремизму. Особое внимание уделяется интеграции ценностей в образовательные программы, использованию современных технологий и взаимодействию с общественными институтами. Реализация модели способствует формированию у студентов личностных качеств, необходимых для восстановления и развития освобождённых территорий.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, студенты, освобождённые территории, патриотизм, гражданская ответственность, постконфликтное восстановление, высшее образование, воспитательная модель, ценности, толерантность, критическое мышление.

Освобождённые территории сталкиваются с многогранными вызовами, которые выходят далеко за рамки простого восстановления разрушенной инфраструктуры. Речь идёт о глубоком переосмыслинии ценностных ориентиров, восстановлении доверия в обществе и формировании новой идентичности, основанной на патриотизме, гражданской ответственности и гуманистических идеалах. В этом сложном процессе вузы играют ключевую роль, выступая не только как центры образования, но и как площадки для формирования мировоззрения молодого поколения, будущих специалистов и лидеров, которые будут ответственны за дальнейшее развитие этих территорий. В условиях, когда традиционные социальные институты могут быть ослаблены или дискредитированы, именно вузы способны дать студентам необходимую духовно-нравственную опору, помочь им осмыслить происходящие перемены и найти своё место в обновлённом обществе.

Возрождение духовных и нравственных ценностей на освобождённых территориях – это сложная и многоаспектная задача. Она включает в себя:

– преодоление последствий травматического опыта: военные действия, политическая нестабильность, социально-экономические трудности – все

это оказывает глубокое психологическое воздействие на людей, живущих на освобождённых территориях. Воспитательная работа должна помочь студентам справиться с травмами прошлого, восстановить доверие к себе и окружающим, найти смысл в будущем;

– формирование патриотизма и гражданской ответственности: важной задачей является воспитание у студентов любви к Родине, готовности защищать её интересы, активно участвовать в жизни общества, брать на себя ответственность за его будущее. Это предполагает формирование глубокого понимания истории и культуры своей страны, её места в мире;

– укрепление нравственных основ общества: необходимо возрождать и развивать такие фундаментальные ценности, как честность, справедливость, доброта, милосердие, уважение к старшим, толерантность. Эти ценности являются основой гармоничных межличностных отношений и стабильного развития общества;

– противодействие экстремизму и радикализму: в условиях постконфликтного восстановления особую актуальность приобретает профилактика экстремистских и радикальных идей, которые могут использовать сложившуюся ситуацию для дестабилизации обстановки. Воспитательная работа должна быть направлена на формирование у студентов критического мышления, умения противостоять манипуляциям и делать осознанный выбор;

– создание единого культурно-образовательного пространства: важно обеспечить доступность качественного образования для всех жителей освобождённых территорий, создать условия для их культурного развития и интеграции в общество. Это потребует значительных усилий по восстановлению образовательной инфраструктуры, подготовке квалифицированных педагогических кадров и разработке соответствующих образовательных программ.

С целью повышения качества духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи и, соответственно, формирования ее готовности к решению различных задач по развитию освобожденных территорий, нами была разработана модель этого процесса, состоящая из таких компонентов:

Целевой компонент определяет основные направления и ожидаемые результаты воспитательной работы. Он включает в себя *стратегические цели* и *тактические задачи*, которые должны быть взаимосвязаны и направлены на достижение общего результата – формирование гармонично развитой личности, готовой к активной созидательной деятельности на благо освобождённых территорий.

Стратегические цели: они представляют собой долгосрочные ориентиры воспитательной работы, определяющие её общий вектор. К ним относятся:

Формирование гармонично развитой личности, обладающей устойчивой системой духовно-нравственных ценностей: это основополагающая цель, которая предполагает воспитание у студентов таких качеств, как честность, справедливость, ответственность, гуманизм, патриотизм, уважение к старшим, любовь к семье и Родине. Важным аспектом является формирование устойчивого мировоззрения, основанного на традиционных ценностях и адаптированного к современным реалиям.

Воспитание патриотизма, гражданской ответственности и чувства принадлежности к своей культуре и истории: данная цель направлена на формирование у студентов активной гражданской позиции, готовности участвовать в жизни общества, защищать интересы своей страны, бережно относиться к культурному наследию и исторической памяти своего народа.

Развитие критического мышления, способности к саморефлексии и принятию ответственных решений: в условиях информационного общества особенно важно развить у студентов умение анализировать информацию, выявлять способы манипуляции, формировать собственное мнение и принимать взвешенные решения, основанные на нравственных принципах.

Подготовка к активной профессиональной и общественной деятельности на благо освобождённых территорий: эта цель ориентирована на практическую реализацию полученных знаний и навыков. Студенты должны быть готовы вносить свой вклад в восстановление и развитие своих регионов, применять свои профессиональные компетенции для решения социально значимых задач.

Тактические задачи: они представляют собой конкретные шаги, необходимые для достижения стратегических целей; определяют содержание и методы воспитательной работы.

Разработка и внедрение образовательных программ, интегрирующих духовно-нравственные ценности в различные дисциплины: необходимо обеспечить не только формальное изучение событий, фактов, проблем, содержащих духовно-нравственную тематику, но и её органичную интеграцию в содержание различных учебных дисциплин, чтобы студенты могли видеть практическое применение этих ценностей в своей будущей профессии.

Организация внеучебной деятельности, направленной на формирование патриотизма, гражданственности и социальной активности: внеучебная деятельность предоставляет широкие возможности для формирования активной жизненной позиции студентов. Это могут быть волонтёрские проекты, участие в общественных организациях, патриотические акции, спортивные соревнования и т. д.

Создание условий для межкультурного диалога и толерантности: на освобождённых территориях может проживать население с различным культурным и этническим бэкграундом. Важно создать атмосферу взаимоуважения и толерантности, научить студентов конструктивному диалогу и сотрудничеству с представителями разных культур.

Психологическое сопровождение студентов, переживших травматические события: многие студенты на освобождённых территориях могли столкнуться с травматическими событиями. Необходимо обеспечить им квалифицированную психологическую помощь и поддержку, чтобы помочь преодолеть последствия травмы и адаптироваться к мирной жизни.

Внедрение инновационных методов воспитательной работы, с учётом современных технологий: использование интерактивных методов обучения, цифровых платформ, мультимедийных ресурсов позволяет сделать воспитательный процесс более эффективным и интересным для студентов [8; 3; 13; 11].

Ключевые направления: изучение истории, культуры и традиций региона, формирование уважения к культурному наследию. Глубокое

знание истории и культуры своей малой родины, понимание её значения в контексте национальной истории формирует чувство принадлежности, уважение к предкам и мотивирует к сохранению культурного наследия для будущих поколений. Особое внимание следует уделить изучению локальной истории, традиций, обычаям, фольклора, памятников истории и культуры.

Воспитание патриотизма и гражданственности, понимания важности участия в общественной жизни: это направление ориентировано на формирование активной гражданской позиции, готовности участвовать в жизни общества, брать на себя ответственность за судьбу своей страны и региона. Важным аспектом является понимание своих прав и обязанностей, уважение к закону, толерантное отношение к разным точкам зрения.

Развитие морально-этических качеств: честности, справедливости, ответственности, милосердия, толерантности. Формирование этих качеств является фундаментом для гармоничных межличностных отношений, социальной сплочённости и успешной жизни в обществе. Важно не только теоретическое изучение этих понятий, но и создание условий для их практической реализации в повседневной жизни студентов.

Знакомство с философскими и религиозными учениями, формирование мировоззрения: изучение различных философских и религиозных традиций позволяет студентам расширить свой кругозор, понять многообразие мировоззренческих систем, сформировать собственное представление о смысле жизни, месте человека в мире. Важно соблюдать принцип светскости образования и предоставлять студентам объективную информацию, не навязывая какой-либо конкретной идеологии.

Тематические блоки: они конкретизируют ключевые направления и определяют содержание учебных занятий и внеучебных мероприятий.

История и культура освобождённых территорий: детальное изучение истории региона, его культурных особенностей, традиций и обычаем.

Гражданское общество и правовое государство: формирование понимания принципов демократии, прав и свобод человека, роли гражданина в развитии общества и государства.

Межкультурное взаимодействие и толерантность: развитие навыков межкультурной коммуникации, уважения к представителям разных культур и национальностей.

Духовные и нравственные основы личности: изучение основных морально-этических категорий, формирование нравственных принципов и ценностных ориентаций.

Профессиональная этика и социальная ответственность: формирование понимания этических норм и принципов, связанных с будущей профессиональной деятельностью, развитие социальной ответственности и готовности к служению обществу [12; 5; 7].

Процессуальный компонент:

Формы организации: такие формы организации воспитательной работы должны быть разнообразными и ориентированы на активное вовлечение студентов в процесс обучения и личностного развития, что способствует формированию у них устойчивых духовно-нравственных ценностей и навыков социальной активности.

Интерактивные лекции, семинары, дискуссии, круглые столы: эти формы позволяют студентам не только получать информацию, но и активно участвовать в обсуждении актуальных вопросов, формировать собственное мнение, развивать критическое мышление. Использование интерактивных методов, таких как кейс-стади, мозговой штурм, делает учебный процесс более привлекательным и способствует лучшему усвоению материала.

Проектная деятельность, волонтёрство, социальные инициативы: участие в проектной деятельности, волонтёрских проектах и социальных инициативах позволяет студентам применять полученные знания на практике, развивать организаторские навыки, социальную ответственность и чувство сопричастности к решению важных общественных проблем. Работа в команде способствует формированию коммуникативных навыков и умения работать в коллективе.

Культурно-массовые мероприятия, экскурсии, встречи с выдающимися личностями: посещение музеев, театров, выставок, участие в фестивалях, встречи с известными людьми, героями своего времени способствуют расширению кругозора студентов, формированию эстетического вкуса, патриотических чувств и гордости за свою культуру. Экскурсии по историческим местам позволяют «оживить» историю и лучше понять прошлое своего региона.

Работа студенческих организаций и клубов по интересам: студенческие организации и клубы предоставляют студентам возможность для самореализации, развития лидерских качеств, организаторских навыков, а также для неформального общения и обмена опытом.

Индивидуальные консультации и наставничество: индивидуальная работа со студентами позволяет учитывать их личные особенности, помогать в решении конкретных проблем, оказывать психологическую поддержку. Наставничество со стороны опытных преподавателей или общественных деятелей может сыграть важную роль в формировании личности студента [4; 6].

Методы и технологии: проблемное обучение, кейс-метод, ролевые игры. Эти интерактивные методы обучения способствуют развитию критического мышления, умения анализировать информацию и принимать решения в нестандартных ситуациях.

Информационно-коммуникационные технологии, создание цифровых образовательных ресурсов: использование ИКТ позволяет сделать воспитательный процесс более современным, доступным и интересным для студентов. Создание цифровых образовательных ресурсов (онлайн-курсы, виртуальные экскурсии, интерактивные тесты) расширяет возможности для самостоятельной работы студентов.

Личностно ориентированный подход, учёт индивидуальных особенностей студентов. Важным принципом воспитательной работы является учёт индивидуальных особенностей каждого студента, его интересов, способностей и потребностей.

Сотрудничество с семьями студентов, общественными организациями и религиозными конфессиями (с учётом принципа светскости образования): успешность воспитательной работы во многом зависит от взаимодействия вуза с родителями, общественными организациями и религиозными

объединениями. Важно установить партнерские отношения и координировать усилия в воспитании молодёжи. При этом необходимо строго соблюдать принцип светскости образования.

Оценочно-результативный компонент предназначен для оценки эффективности реализуемой модели духовно-нравственного воспитания. Он включает критерии оценки и инструменты мониторинга, которые позволяют отслеживать динамику развития студентов, выявлять сильные и слабые стороны воспитательной работы и вносить необходимые корректизы. Важно, чтобы оценка была не только количественной, но и качественной, отражающей реальные изменения в ценностных ориентациях и поведении студентов.

Критерии оценки эффективности:

Уровень сформированности духовно-нравственных ценностей у студентов: этот критерий оценивает степень усвоения студентами ключевых духовно-нравственных ценностей, таких как патриотизм, гражданственность, ответственность, честность, толерантность, уважение к другим культурам. Оценка может проводиться с помощью специальных тестов, анкет, анализа эссе, творческих работ, а также путём наблюдения за поведением студентов в различных ситуациях.

Активность участия студентов в воспитательных мероприятиях: этот критерий отражает степень вовлеченности студентов в воспитательный процесс. Учитывается количество и качество участия в мероприятиях различной направленности: волонтёрских проектах, культурно-массовых мероприятиях, работе студенческих организаций, дискуссионных клубах и т. д.

Удовлетворённость студентов качеством воспитательной работы: данный критерий позволяет оценить, насколько студенты удовлетворены содержанием, формами и методами воспитательной работы, насколько она соответствует их интересам и потребностям. Для оценки удовлетворённости можно использовать анкетирование, опросы, фокус-группы.

Влияние воспитательной работы на личностное и профессиональное развитие студентов. Этот критерий оценивает долгосрочный эффект воспитательной работы, её вклад в формирование личностных качеств, профессиональных компетенций и социальной адаптации студентов. Оценка может основываться на анализе академической успеваемости, профессиональных достижений, социальной активности выпускников.

Инструменты мониторинга:

Анкетирование, опросы, тестирование. Эти инструменты позволяют собрать количественные и качественные данные о ценностных ориентациях, уровне знаний и мнениях студентов. Исследование использовало комплексный подход, включая анкетирование, тестирование, анализ творческих работ и наблюдение, что обеспечило надёжность результатов. Рекомендуется расширить такие программы и использовать полученные данные для совершенствования воспитательного процесса в других вузах.

Наблюдение за участием студентов в мероприятиях. Непосредственное наблюдение позволяет оценить активность, вовлеченность и интерес студентов к различным видам деятельности.

Анализ обратной связи от студентов и преподавателей. Сбор отзывов и предложений от студентов и преподавателей позволяет выявить сильные

и слабые стороны воспитательной работы, а также скорректировать ее содержание и формы.

Портфолио достижений студентов. Портфолио позволяет отслеживать индивидуальный прогресс студента, его участие в различных мероприятиях, достижения в учебной, научной, творческой и общественной деятельности.

Предложенная модель системы духовно-нравственного воспитания студентов в вузах на освобождённых территориях представляет собой комплексный и многоаспектный подход, разработанный с учётом специфики региона, постконфликтной ситуации и необходимости активного вовлечения молодёжи в процессы восстановления и развития. Она основана на взаимосвязи целевого, содержательного, процессуального и оценочно-результативного компонентов, что обеспечивает целостность и эффективность воспитательного процесса. Реализация данной модели требует создания в вузах благоприятной воспитательной среды, характеризующейся атмосферой взаимоуважения, доверия и поддержки. Необходимым условием успеха является активное взаимодействие всех участников образовательного процесса: студентов, преподавателей, администрации вуза, родителей, общественных организаций и религиозных конфессий (с учётом принципа светскости образования). Важную роль играет постоянный мониторинг эффективности воспитательной работы, оценка достигнутых результатов и корректировка модели с учётом меняющихся потребностей студентов и общества. Внедрение данной модели способствует формированию у студентов не только профессиональных компетенций, но и важных личностных качеств: патриотизма, гражданской ответственности, высоких духовно-нравственных ценностей, критического мышления, толерантности и умения работать в команде. Эти качества являются необходимым фундаментом для успешного восстановления и развития освобождённых территорий, их интеграции в единое социально-культурное и экономическое пространство страны. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку конкретных методик и инструментов реализации предложенной модели в различных вузах с учётом их специфики и особенностей региона [2; 1; 15; 10; 14; 9].

Список литературы

1. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. **Долгоруков, А.** Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / А. Долгоруков // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 33–43.
3. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А Зимняя. – Москва : Логос, 2004. – 384 с.
4. **Ковалев, А. Г.** Психология личности : учеб. для студентов вузов / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 480 с.
5. **Колк, Б. ван дер** Травма и память. Мозг и тело в исцелении от травмы / Бессел Ван Дер Колк. – Москва : Альпина нон-фикшн, 2022. – 570 с.
6. **Малкина-Пых, И. Г.** Возрастная психология : учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования / И. Г. Малкина-Пых. – 5-е изд., стер. – Москва : Академия, 2012. – 303 с.

7. Молкин, А. М. Активные методы обучения : науч.-метод. пособие / А. М. Смолкин. – Москва : Высшая школа, 2002. – 176 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2000. – 272 с.
9. Подласый, И. П. Педагогика : 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 365 с.
10. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1 / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ шк. технологий, 2006. – 816 с.
11. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.
12. Солдатова, Г. У. Психология межэтнической напряжённости / Г. У. Солдатова. – Москва : Смысл, 1998. – 389 с.
13. Хальзов, А. В. Патриотическое воспитание в современных условиях / А. В. Хальзов. – Москва : Пед. об-во России, 2005. – 160 с.
14. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – Москва : Пед. о-во России, 2005. – 224 с.
15. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 1996. – 96 с.

Illarionova Yu. A.

Improving the system of spiritual and moral education of students in universities in the liberated territories

The article is devoted to the role of universities in solving the problem of the spiritual and moral education of future specialists responsible for the development of the liberated territories. It is noted that it is necessary to improve the system of spiritual and moral education of university students by developing and implementing an appropriate model that includes targeted, substantive, procedural and evaluative-effective components aimed at fostering patriotism, civic responsibility, moral and ethical qualities and developing the ability to counter extremism. Special attention is paid to the integration of values into educational programs, the use of modern technologies and interaction with public institutions. The implementation of the model contributes to the formation of students' personal qualities necessary for the restoration and development of the liberated territories.

Key words: spiritual and moral education, students, liberated territories, patriotism, civic responsibility, post-conflict reconstruction, higher education, educational model, values, tolerance, critical thinking.

УДК 37.014.3; 37.018.523

Куприн Александр Михайлович,
аспирант
ОГБОУ ВО «Смоленский
государственный институт искусств»
kuper81@mail.ru

Сенченков Николай Петрович,
д-р пед. наук, профессор,
проректор по воспитательной работе
ОГБОУ ВО «Смоленский
государственный институт искусств»
nikolay.sen4enkov@gmail.com

«Сначала – любовь к детям, затем – обучение»: к вопросу о принципах подбора педагогов в «тенишевских» учебных заведениях

В статье рассматриваются принципы, которыми руководствовались В. Н. и М. К. Тенишевы, комплектуя создаваемые ими учебные заведения кадрами преподавателей. Автор подчеркивает, что супруги Тенишевы считали себя противниками официальной системы образования, стремясь реализовать свои подходы в процессе подготовки профессиональных кадров. Диаметрально противоположно, чем в государственных учебных заведениях, подходили они и к подбору педагогов, оценивая последних не только как специалистов, но и как творческих людей, способных вырастить из своих учеников всесторонне развитых личностей.

Ключевые слова: Россия, конец XIX – начало XX вв., В. Н. Тенишев, М. К. Тенишева, учебные заведения, принципы подбора педагогов.

Созданные супружами В. Н. и М. К. Тенишевыми в конце XIX – начале XX вв. учебные заведения различного профиля уже выступали в качестве объектов исследования. Однако ряд аспектов новаторской деятельности по организации учебных заведений, кадровой политике, методикам преподавания оказалась вне поля зрения исследователей. В частности, научной лакуной остается вопрос принципов подбора педагогических кадров, который в «тенишевских» учебных заведениях отличался новаторством и в постановке, и в разрешении. Именно этому аспекту и посвящена данная статья.

К исследованию заявленной темы привлекались следующие методы: исторических параллелей, компаративистский, историко-педагогический и документальный, а также системный, что в совокупности дало возможность представить достаточно объективную оценку рассматриваемой темы. Источниковую базу исследования составили опубликованные в научных изданиях документальные материалы, содержащие данные о педагогических кадрах «тенишевских» учебных заведений, принципах отбора учителей, особенностях методик преподавания и взаимоотношения с учениками.

Предприниматель и меценат В. Н. Тенишев известен и как инициатор создания ряда учебных заведений (в том числе «в соавторстве» со своей женой М. К. Тенишевой), таких как Ремесленная школа в Бежице, Рисовальная школа в Смоленске, Талашкинская княгини Тенишевой сельскохозяйственная школа во Флёново, Тенишевская рисовальная школа в Петербурге (Студия княгини Тенишевой), Общеобразовательная школа князя Тенишева. Но «венцом» меценатской деятельности князя В. Н. Тенишева в области профессионального образования стало создание коммерческого училища в Санкт-Петербурге.

Школа ремесленных учеников в Бежице (под Брянском) – бесплатное ремесленное училище для подростков, где они обучались токарному, слесарному, кузнечному и слесарно-модельному делу. Кроме специальных технических предметов (технология обработки металлов и дерева и проч.), в школе изучались Закон Божий, русский язык, арифметика, черчение, рисование. В Бежице была открыта и ремесленная школа для девочек, где обучали рукоделию, кройке и шитью [8; 10].

В Школе преподавал специально приглашенный из Смоленского технического училища Александр Михайлович Смирнов (выпускник Московского технического училища), известный своими новаторскими методиками преподавания специальных технических дисциплин. По его рекомендации к преподаванию в училище были привлечены молодые педагоги Сергей Васильевич Донченков, Николай Степанович Боричев и Аркадий Николаевич Лихвинцев. Чтобы получить места преподавателей, одной рекомендации со стороны Смирнова было мало; претендентам пришлось пройти скрупулезное собеседование с В. Н. и М. К. Тенишевыми, продемонстрировать не только свои профессиональные навыки, но и представить собственные методики обучения [9; 10]. Не менее восьми претендентам на преподавательские места было отказано, каждому – по конкретной причине.

В ремесленной школе для девочек преподавала пользовавшаяся в Бежице непрекаемым авторитетом наставница и воспитателя О. А. Воскресенская [3, с. 165].

В Талашкинской сельскохозяйственной школе княгини Тенишевой наряду со специалистами узкого профиля преподавали представители творческих профессий: музыкант Василий Александрович Богданов-Лидин, художники Сергей Васильевич Малютин, Алексей Прокофьевич Зиновьев, Владимир Владимирович Бекетов, Дмитрий Семенович Стеллецкий. С каждым из претендентов на место учителя княгиня М. К. Тенишева знакомилась лично, стремясь получить полную информацию не только о профессиональной подготовке, но и об отношении к возможной педагогической деятельности, к потенциальным ученикам [5]. Подбор кадров творческих работников в качестве педагогов объяснялся желанием Тенишевых воспитывать не узкопрофильных специалистов, а личностей с широким кругозором знаний.

В Талашкинской школе принципы подбора педагогических кадров базировались также на ответственном и серьезном отношении преподавателя и к своему предмету, и к ученику: учитель должен не только хорошо знать предмет, но и быть наставником для каждого ученика, примером в жизни. Педагоги обязаны были акцентировать внимание на нравственном

воспитании учеников, в основе которого лежали взаимное доверие педагога и учащихся, отсутствие страха перед какими-либо возможными наказаниями (в силу отсутствия таковых), искренность отношений, уважение учителя к личности ученика (и ученика к учителю), обращение к сознанию учащегося, поддержание внутренней, а не внешней дисциплины последнего. И, самое главное, необходимо было, чтобы педагог «вписался» в философию учебного заведения [5].

Тенишевскую рисовальную школу в Петербурге (Студию княгини Тенишевой) возглавил И. Е. Репин, бывший уже в то время – конец XIX в. – мировой знаменитостью. Он лично подбирал педагогов (в частности, Г. Г. Мясоедова, Д. А. Щербиновского), которые, кроме таланта в области живописи и скульптуры, должны были обладать педагогическими навыками, любить учить, уважать учеников, и быть не просто готовыми к тому, что ученики пойдут дальше своих учителей, но и всемерно поддерживать этот процесс [1].

Сам В. Н. Тенишев прекрасно разбирался в людях, умел отличить специалиста от начетника, а потому и выбор им директора созданного Коммерческого училища (последнего и самого главного образовательного проекта в своей недолгой жизни) во многом предопределил и вектор направления в подборе педагогических кадров.

Подыскивая кандидата на должность главы Коммерческого училища (так называемой «Тенишевки») в Петербурге, Тенишев не ошибся в своем выборе. Директором стал педагог, литератор, знаток коммерческого образования А. Я. Острогорский, который видел в каждом ученике прежде всего человека, а в каждом педагоге не просто специалиста-предметника, а наставника по жизни [7].

Острогорский А. Я. собрал в училище когорту блестящих учителей: экономист М. В. Бернацкий, искусствовед В. Н. Всеходский-Гернгресс, литературовед В. В. Гиппиус, историки И. И. Грэвс и А. С. Лаппо-Данилевский, биолог В. В. Половцов, естественники К. П. Ягодовский и П. П. Пинкевич, химик В. Н. Верховский, географ Н. И. Березин, физик П. А. Знаменский, математик Г. М. Фихтенгольц. Каждый из них – уникальная личность, общепризнанный специалист в своей области знаний и талантливый и оригинальный педагог. Всех их объединял принцип: «Сначала – любовь к детям, затем – обучение».

Но все они – будущие педагоги – проходили строгий отбор, причем – путем закрытого голосования педагогического совета. До голосования и директор училища, и сам В. Н. Тенишев старались как можно больше собрать сведений о каждом преподавателе, которого им рекомендовали или же кого они сами знали. Острогорский посещал занятия этих учителей, встречался с ними для личных бесед. Затем на школьном совете он уже самостоятельно давал объективную характеристику и предлагал кандидатуру педагога на голосование.

При подборе педагогов придерживались следующих критерии: 1) творчески свободные, но с опытом, самостоятельно разрабатывающие учебные программы, не основываясь на общих государственных методиках; 2) должны вести урок так, как подсказывает многолетний опыт, а не министерские инструкции; 3) согласны с тем, что учитель должен был

заинтересовать каждого ученика в получении знаний; 4) разделяют идею о доверии между учителями и учениками; 5) поддерживают важность связи семьи и школы; 6) соглашаются с тем, что воспитание и обучение – неразделимы; 7) придерживаются принципов – опыт как основа знания; в обучении упор делается на практику; 8) не оспаривают тот факт, что обучение не должно быть принудительным; 9) согласны с тем, что в школе не должно быть места телесным наказаниям; 10) разделяют идею о том, что учитель должен быть не только преподавателем как таковым (то есть, просто передающим ученикам знания и навыки), но должен быть и руководителем, и воспитателем, и наставником, и примером для подражания; 11) придерживаются правила, согласно которому педагог должен привить своим подопечным нравственные правила, чистоплотность, порядочность, уважение к собственности и окружающему миру [2; 4, с. 33; 6, с. 50–51; 7].

И, самое главное, училище смогло разрешить сложнейшую педагогическую задачу: дать образование и развить в учащихся сознательное творческое отношение к действительности. Недаром директор «Тенишевки» подчеркивал, что перед педагогом стоит задача не столько научить, сколько пробудить интерес у ученика к своему предмету и побудить стремление изучать его и мыслить самостоятельно.

Созданные В. Н. и М. К. Тенишевыми учебные заведения отличались не только собственными программами обучения, но и уникальными педагогическими коллективами, подбираемыми по особым принципам, подходам и требованиям, далеким от существовавших министерских «стандартов».

Подбор кадров в «тенишевские» учебные заведения был целенаправленным процессом, отличавшимся во многом от подбора кадров педагогов в иные, как частные, так и государственные образовательные учреждения. Процесс подбора педагогов исходил для супругов Тенишевых не только из текущих, но и из перспективных потребностей учебных заведений, из стратегических задач по воспитанию не только узкопрофильных специалистов, но и разносторонне развитых личностей.

Выбор специалиста зависел не только от профессиональных, но и личностных качеств педагога, который должен был стать для своих учеников примером для подражания и в получении знаний, и в повседневной жизни.

Выработка принципов подбора педагогических кадров предопределяла авторитет учебного заведения, его востребованность в обществе и спрос на его выпускников. Все это свидетельствовало о правильности избранных Тенишевыми направлений в создании учебных заведений различного профиля.

Список литературы

1. Бенуа, А. Мои воспоминания : в 5 кн. [Т. 1] : Кн. 1–3 / А. Бенуа. – Москва : Наука, 1993. – 712 с.
2. Журавleva, L. S. Педагогическое наследие князей Тенишевых / Л. С. Журавлева. – Смоленск : Альфа-Принт, 2000. – 39 с.
3. Кузнецова-Буданова, А. Воспоминания Бежицкой гимназистки / А. Кузнецова-Буданова // Брянская тема. – 2012. – № 9(59). – С. 162–174.

4. **Материалы по коммерческому образованию.** Вып. 4. Отчет о состоянии коммерческого образования в России за 1903-4 учебный год в учебных заведениях ведомства Министерства финансов / М-во фин. Учеб. отд. – Санкт-Петербург : Тип. А. В. Орлова, 1905. – 103 с.
5. **Отчет о состоянии Талашкинской кн. М. К. Тенишевой низшей сельскохозяйственной школы.** – Санкт-Петербург : [Б. и.], 1903. – 75 с.
6. **Пономарев, Е. В.** Сходство теоретических и практических взглядов сторонников экспериментальной педагогики столицы в поздний пореформенный период (на примере гимназии Стоюниной и училища Тенишева) / Е. В. Пономарев // Вестник Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. – 2021. – № 2(71). – С. 46–55.
7. **Сальман, М. Г.** Ученики и учителя Тенишевского училища (по школьным журналам и архивным документам) / М. Г. Сальман // Slavica Revalensia. VIII / Таллинн. ун-т, Ин-т славян. яз. и культур. – Таллинн, 2021. – С. 117–177.
8. **Тенишева, М. К.** Впечатления моей жизни : воспоминания / М. К. Тенишева. – Москва : Захаров, 2014. – 480 с.
9. **Устав Бежицкой школы ремесленных учеников** : утвержден 14 июля 1894 года. – Орел : Типо-Литография М. П. Гаврилова, 1894. – 20 с.
10. **Федькина, Н. Г.** Роль М. К. Тенишевой в становлении низшего технического образования в Бежице / Н. Г. Федькина // Современные научные исследования. – 2012. – № 10. – С. 17–25.

Kuprin A. M.,
Senchenkov N. P.

“First – love for children, then – education”: on the principles of teacher selection in Tenishevs’ educational institutions

In the article the authors study the principles basing on which V. N. and M. K. Tenishevs completed their educational institutions with teaching staff. The authors emphasize that the Tenishevs considered themselves opponents of the official education system, strived to implement their own approaches in the process of training professional personnel and selected teachers diametrically opposite to public educational institutions, evaluating the latter not only as specialists, but as creative people able to grow all-round personalities from their students.

Key words: Russia, the late 19th – the early 20th centuries, V. N. Tenishev, M. K. Tenishev, educational institutions, principles of teacher selection.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.011.3-051:17.022.1

Чеботарева Ирина Владимировна,
д-р пед. наук, профессор,
зав. кафедрой
дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
irina_pedagogika@mail.ru

Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования как духовное служение

В статье акцентируется внимание на значимости повышения качества педагогического образования в современных условиях развития общества. Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования в модусе служения рассматривается как способ выполнения его важнейшей миссии – воспитание знающего и нравственного человека. На основе христианской культуры и анализа классического педагогического наследия выявлена сущность духовного служения в профессии педагога дошкольного образования.

Ключевые слова: педагог дошкольного образования, духовно-нравственное развитие, духовное служение, миссия педагога.

Исключительное значение деятельность педагога как служение приобретает в современных условиях все углубляющегося духовного кризиса, когда подрастающее поколение, находясь под мощным, зачастую негативным информационным воздействием, особенно нуждается в обретении прочных духовно-нравственных основ, в наставниках, способных разъяснить развивающейся личности сложные жизненные вопросы (что есть добро, а что зло; в чем сущность добротворения и др.) и направить ее по пути духовного развития и саморазвития. Как подчеркивает Ш. А. Амонашвили, в наше не светлое время воспитание должно стать деятельностью по спасению душ подрастающего поколения и в этом служении у педагогов нет передышки [8].

Спасение душ детей необходимо осуществлять уже с дошкольного возраста, и в этом процессе важную роль, безусловно, играет первый в жизни ребенка педагог, который берет его за руку и вводит в сложный, интересный, противоречивый, полный загадок и тайн окружающий мир. На педагоге дошкольного образования лежит большая ответственность: заложить основы поиска идеалов, осмыслиения предназначения человека, нахождения радости в творении добра, открыть ребенку красоту и гармонию мира, удовлетворить его потребность в познании, убедительно показать, что человек является частью этого мира и ответственен за его сохранение.

Выполнение перечисленных задач требует от педагога дошкольного образования ряда качеств, характеристик, сформированных ценностных ориентаций, способностей, которые в единстве будут образовывать его уникальность, неповторимость и способствовать достойному выполнению вверенной обществом миссии – духовному служению. Как писал Ж.-Ж. Руссо, чтобы педагог мог создавать личность, ему самому нужно быть больше, чем человек [6].

В публикациях последних лет значительное внимание уделяется вопросам осмыслиения роли педагога в развитии общества, его образа как носителя определенных ценностей и идей, обоснования личностных и профессиональных характеристик воспитателя. Обсуждаются вопросы качества педагогического образования и необходимости его обновления с учетом современных тенденций развития общества и его требований к личности воспитателя. Так, И. В. Лебедева, Н. В. Фомина и И. А. Ревина на основе интеграции философского, психологического, историко-педагогического знания представили образ педагога, возникший под воздействием сложного комплекса социальных условий, каждое из которых дало свое представление об идеале учителя и его профессиональной подготовке [7].

Фролова С. В. и Илалтдинова Е. Ю, анализируя систему требований к современному педагогу с позиции этических норм, выделили ряд важнейших качеств, необходимых для выполнения вверенной ему миссии. К универсальным характеристикам исследователи отнесли следующие: эмпатия, доверие, способность к сотрудничеству и управлению, знание предмета, творческий подход к профессии, коммуникабельность, социальная активность, индивидуальный подход к ребенку, уважение и терпение [14].

Басюк В. С., характеризуя современные тенденции подготовки педагогов в условиях быстро меняющихся социальных вызовов, акцентирует внимание на значимости формирования внутренней позиции будущего воспитателя, учителя, подготовки его к особой миссии – к личностному развитию ребенка через обучение и воспитание, создание соответствующей образовательно-развивающей среды, через механизм общения и взаимодействия педагога и воспитанника [1].

В исследовании О. Ю. Васильевой, В. С. Басюк и Е. И. Казаковой подчеркивается значимость сохранения и укрепления традиционных ценностей российского педагогического образования, в которых приоритетную позицию занимает духовно-нравственное развитие будущего педагога, становление его моральных принципов и гражданских убеждений. Ученые отмечают, что именно опора на традиционные ценности российского педагогического образования способствует подготовке духовно зрелой, саморегулирующейся личности, способной ценить личность ребенка и взаимодействовать с ним на уровне человеческого достоинства [2].

Несмотря на имеющиеся научные работы, касающиеся проблемы осмыслиения миссии педагога и повышения эффективности педагогического образования, недостаточно исследованной остается проблема выявления сущности духовного служения в педагогической деятельности.

Цель статьи – охарактеризовать сущность профессиональной деятельности педагога дошкольного образования как духовное служение.

В Указе президента Российской Федерации «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (№ 809 от 9.11.2022 г.) [11] говорится, что одним из инструментов его реализации является использование духовного потенциала ряда религий, оказавших значительное влияние на формирование традиционных российских ценностей, что послужило основанием обращения к христианскому учению для выявления сущности педагогической деятельности как духовного служения и, соответственно, использования его потенциала в повышении качества профессиональной подготовки воспитателей. Так, апостол Павел в письме Коринфянам называет учителя соработником Бога. Если Небесный Отец заложил в венец творения ряд способностей, то их развитие он возложил на наставника, который в процессе воспитания питает ум и сердце детей истиной, данной Творцом.

В христианском учении подчеркивается ответственность, которая лежит на людях, занимающихся педагогической деятельностью. Например, в письме Иакова читаем: «Братия мои! Не многие делайтесь учителями, зная, что мы подвергнемся большему осуждению» (Послание Иакова 3:1). В письме к Римлянам апостол Павел пишет, что каждый, занимающейся учительской деятельностью, будет держать ответ перед Великим Творцом (Послание к Римлянам 14:12), как Его Слово было передано и разъяснено ученикам, как сам учитель выполнял законы Бога. К тем, кто учит тому, чего сам не придерживается, апостол Павел обращается: «... как же ты, уча другого, не учишь себя самого? Проповедуя не красть, крадешь?..» (Послание к Римлянам 2:20,21). Апостол Павел в письме своему любимому ученику Тимофею дает совет обучать так, чтобы этот процесс способствовал эманации любви от чистого сердца, доброй совести и нелицемерной веры (Первое послание к Тимофею 1:5,6).

Несомненно, ярким примером в деятельности воспитателя, которого авторы Манифеста гуманной педагогики призывают к спасению детских душ, служит Иисус Христос, названный в Священном Писании Учителем, пришедший в мир, чтобы служить людям (Евангелие от Матфея 20:28). Иисус учил людей любого возраста, пола, материального достатка, причем учил интересно, приводя примеры, используя яркие образы и притчи. Знание, которым он щедро делился с людьми, Иисус получил от Небесного Отца и говорил то, чему Он Его научил (Евангелие от Иоанна 8;28). Именно через Иисуса, как свидетельствует Священное Писание, произошли благодать и истина (Евангелие от Иоанна 1:18). Подтверждением того, что Иисус хорошо знал Слово, является многочисленное приведение Им стихов из Ветхого Завета в процессе искусного проповедования истины.

Вот один из образных примеров, который использовал Иисус для наставления человека в принятии Слова и применения его в жизни: «Итак всякого, кто слушает слова Мои сии и исполняет их, уподоблю мужу благоразумному, который построил дом свой на камне; и пошел дождь, и разлились реки, и подули ветры, и устремились на дом тот, и он не упал, потому что основан был на камне. А всякий, кто слушает сии слова Мои и не исполняет их, уподобится человеку безрассудному, который построил дом свой на песке; и пошел дождь, и разлились реки, и подули ветры, и налегли на дом тот и он упал, и было падение его великое» (Евангелие от Матфея 7:24–28).

Иисуса неоднократно осуждали книжники и фарисеи за нарушение традиций, а Он, в свою очередь, критиковал их за лицемерие и отсутствие любви к ближнему, за то, что они велят людям поступать по закону, но сами его не придерживаются. В отличие от книжников и фарисеев, Иисус проявлял к людям понимание, милосердие, а главное – исцеление и обучение людей. Он осуществлял на основе любви к ближнему, стремления открыть миру законы Бога, показать, что Он есть Любовь. Подтверждением того, что обучение как духовное служение было для Иисуса первостепенным делом, является множество библейских историй. Одна из них повествует о том, как после продолжительного обучения людей Иисусу и апостолам потребовался отдых и еда для восстановления сил. Учитель предложил апостолам найти подходящее для этого место, но люди, увидев их, поспешили навстречу, чтобы послушать Иисуса. Учитель «сжался над ними, потому что они были, как овцы, не имеющие пастыря; и начал учить их много» (Евангелие от Марка 6:30–34). Для Иисуса было важнее наполнять сердце и разум людей знаниями о Боге, чтобы они обретали мудрость в исполнении Его законов. Обучению как служению Иисус учил своих учеников, которым дал задание прежде возвращивать в себе любовь: «По тому узнают все, что вы Мои ученики, если будете иметь любовь между собою» (Евангелие от Иоанна 13:35).

В осмыслиении сущности педагогической деятельности как духовного служения важное значение имеет наследие педагогов-классиков, суждения и деятельность которых выстраивались на основе христианского учения, в частности, подражания Иисусу в организации воспитания подрастающего поколения. Так, Я. А. Коменский на основе глубокого изучения Священного Писания заключает: «И так как Христос был дан человеческому роду как просвещеннейший учитель, святейший жрец, могущественнейший царь, то ясно, что христиан должно формировать по примеру Христа и делать их просвещенными по уму, святыми по влечению совести, мощными по делам (каждому в своем призвании)» [4, с. 298]. Чтобы следовать примеру Иисуса Христа, т. е. стараться «красиво изваять и расписать божии изображения (детей), … чтобы придать им наибольшее сходство с оригиналом» [5, с. 118], воспитателю, наставнику, учителю, по Я. А. Коменскому, необходимо обладать следующими характеристиками: быть способным учить (ученым), сведущим в обучении (дидактом), жаждущим учить (он не смеет знать, что такое лень или неохота); относиться к детям с любовью, приветливо, ласково и терпеливо; привлекать отеческим расположением, поведением и словом; уметь в процессе обучения вызывать у детей чувство восхищения и интереса к материалу; использовать похвалу и наглядность; быть всегда впереди воспитанника, чтобы тот видел, за кем следовать; не переставать вести его за собой; своевременно наставлять детей и приспособливать обучение к их особенностям [4]. Я. А. Коменский подчеркивает, что учителями должны быть «самые лучшие из людей, выдающиеся своей нравственностью», которые будут побуждать воспитанников к честной жизни [4, с. 408].

Коменский Я. А. предлагает в качестве средств духовного развития детей и, соответственно, используемых педагогом в процессе духовного служения, набор книг, даруемых Великим Творцом человечеству: «полный творениями мир вовне нас, полный разумности ум внутри нас и выраженное в слове и изложенное в Писании откровение для нас» [5, с. 412]. Наблюдая и

изучая окружающий мир, человек имеет возможность через видимые творения познавать возможности и качества невидимого Бога. Ум дан человеку, чтобы размышлять и принимать правильные решения. Священное Писание дано человеку в качестве Божественного путеводителя в познании Творца, созданного Им мира, в том числе и человека как уникального создания, а также в организации счастливой жизни.

Дистервег А. в работе «Руководство к образованию немецких учителей» подчеркивает, что истинный педагог (осуществляющий свою деятельность как служение) обладает самосознанием, для которого свойственны такие характеристики: признание ценности каждого человека; высокое мнение о своей профессии, о своем народе, о великом благе цивилизации; осознание значения своей профессии; высокое мнение о воспитании и образовании; стремление к справедливой цели; верность профессии в малом и великом; вложение в профессию всех своих сил, мыслей и чувств; устремленность к развитию духа и укреплению воли личности; потребность питать дух, заботиться о душе и оживлять учительский дар общением с коллегами; стремление развивать теорию и практику педагогики путем исследовательской и активной творческой деятельности.

По А. Дистервегу, истинный педагог оказывает положительное влияние на воспитанников: пробуждает духовные силы, укрепляет их характер, способствует формированию нравственных качеств, способности мыслить, напрягать силы для достижения поставленных целей, стремится к истине и добру. Основой духовного служения, по убеждению ученого, являются развитые познавательные способности педагога, знание учебного материала, методов обучения и их применение, но главное, он должен иметь твердость воли, которая делает его личностью, способной формировать человеческий дух. Так, А. Дистервег утверждает: «Всякая духовная сила вызывает и в других те же самые явления. Когда такая решительная, сильная воля воздействует на юную душу, последняя возбуждается и оживляется до самой глубины» [3, с. 326].

Дистервег А. считает, что подлинный учитель будет самым лучшим и верным другом родителей, проявлять по отношению к ним терпение, поскольку знает, что некоторые из них недостаточно развиты, чтобы мыслить и чувствовать благороднее. Хороший учитель – это тот, чьи действия, намерения и трудщаются семьей воспитанника и положительно влияют на нее. Особенno актуальны мысли А. Дистервега о необходимости педагогом изменять характер воспитательных воздействий, учитывая особенности современности, ее достижений, т. е. идти в ногу со временем, вдохновляясь ее силами и возможностями.

Дистервег А. акцентирует внимание на подготовке педагогических кадров, подчеркивая, что одной из задач учебного заведения является пробуждение интереса у студентов к науке, к расширению знаний изучаемых предметов. Важное значение ученый придает познанию антропологии и особенно тех наук, которые способствуют изучению и осмыслинию будущими педагогами общечеловеческого развития. Знание духовной и физической природы человека, как отмечает А. Дистервег, позволяет организовать процесс воспитания, обучения и развития детей природосообразно, когда педагог «проникает в глубину (человеческой) души, рыхлит духовную почву

и оплодотворяет волю благородными Семенами, создавая в то же время благоприятные условия для их произрастания. Что стало бы с народом, с обществом, с государством без его тихой, скромной, трудолюбивой деятельности» [3, с. 313].

Для понимания сущности педагогической деятельности как духовного служения обратимся к размышлениям К. Д. Ушинского. В статье «Проект учительской семинарии» ученый подчеркивает, что для дошкольной ступени образования особенно важно, чтобы педагог был хорошим воспитателем, создавал в процессе образования детей условия по развитию их умственных и нравственных сил. В связи с этим требуется и особая подготовка педагогов, в которой важное значение приобретает осмысление будущими педагогами влияния личности воспитателя на всестороннее развитие детей. К. Д. Ушинский перечисляет качества и знания, которые важно формировать в процессе профессиональной подготовки педагога и которые позволяют ему успешно выполнять свои обязанности. Знание законов Бога ученый ставит на первое место, поскольку считает, что только на основе христианской педагогики воспитатель сможет целиком выстроить свою деятельность и добиться больших результатов в развитии детей. Особое значение ученый придавал формированию образа жизни будущих педагогов, поскольку своим нравственным поведением он должен являть пример для своих воспитанников и их родителей. Жизнь воспитателей должна быть скромной, простой, строгой, аккуратной, честной и в высшей степени деятельной [12].

Обязанностью воспитателя-христианина, по убеждению ученого, является забота о том, чтобы давать детям истину в соответствии с их возрастом; вводить воспитанников в действительные факты жизни, души и природы, непременно указывая предел человеческого знания и не прикрывая незнание ложными утверждениями [13]. Эта важнейшая задача педагога особенно актуальна в современных условиях, поскольку заявления некоторых ученых из разных областей знания, например, касающиеся концепции возникновения человека, являются ложными. Проникая в образование, они негативно влияют на процесс развития личности, формирование у нее представлений о сущности и назначении человека.

Ценным для осмыслиения профессиональной деятельности педагога как духовного служения является наследие В. А. Сухомлинского, особенно работы «Сто советов учителю» и «Разговор с молодым директором школы». Продолжая размышления К. Д. Ушинского о влиянии личности воспитателя, ученый подчеркивает, что для ребенка, познающего окружающий мир, педагог становится его частью и объектом познания. Знания, которые педагог передает детям, неотделимы от его личности, они слиты с миром его человеческих чувств и переживаний. Поэтому отношение воспитанников к знаниям во многом определяется отношением к педагогу – светочу знаний. По убеждению В. А. Сухомлинского, слово воспитателя только тогда будет иметь положительное воздействие на детей и пробуждать в них эмоции, чувства, мысли, когда они будут видеть перед собой человека, обладающего интеллектуальным богатством, которым он щедро делится с людьми, влюбленного в профессию, педагогику, науку, т. е. для которого профессиональная деятельность является духовным служением. Безусловно, педагог состоится при условии, что он любит своих воспитанников, верит, что

каждый ребенок может стать хорошим человеком, умеет дружить с детьми и находит в этом радость, понимает их душевное состояние, принимает близко к сердцу их горести и радости.

Хороший педагог обладает всесторонней научной образованностью, проявляет интерес к научным проблемам и стремится к непрерывному самообразованию и духовному саморазвитию. Одним из способов духовного обогащения педагога является чтение или, как его называет В. А. Сухомлинский, золотое правило жизни педагогического коллектива. Чем больше педагог читает и размышляет, тем большим авторитетом и доверием он пользуется у воспитанников и их родителей, которые тянутся к нему как к светочу знаний [9; 10].

По В. А. Сухомлинскому, хорошие воспитатели «рождаются» еще за школьной партой, когда их учит педагог, способный зажечь огонек любви к профессии, «любящий детей, обладающий самой большой педагогической мудростью – умением постоянно пробуждать в юном сердце желание быть хорошим, желание стать сегодня лучше, чем вчера, чувство уважения к самому себе» [10, с. 600].

Таким образом, обращение к христианской культуре и классическому педагогическому наследию позволило нам представить духовное служение педагога как соработничество у Бога, Который возложил на наставника обязанность питания умов и сердец воспитанников Истиной, данной Им для облагораживания души и организации нравственной жизни. Духовное служение в педагогической деятельности предполагает организацию воспитания и развития подрастающего поколения на основе любви, ценности человека и детства как особого жизненного периода, чистой совести, веры в Творца и в безграничные возможности ребенка, в стремлении развивать в нем Образ Божий, следуя за Иисусом Христом, показавшим пример служения людям. Духовное служение педагога состоит в: верности профессии, вере, что его деятельность является священной миссией; непрерывной заботе о собственном духовном состоянии, стремлении к самообразованию и духовному саморазвитию; наличии твердой воли, формирующей человеческий дух; организации своей жизни как нравственного примера для воспитанников и их родителей.

Список литературы

1. **Басюк, В. С.** Современные тенденции подготовки педагогов в условиях быстро меняющихся социальных вызовов / В. С. Басюк // Вестник Московского университета. Серия 20, Педагогическое образование. – 2022. – № 3. – С. 38–55.
2. **Васильева, О. Ю.** Традиционные ценности современного российского педагогического образования / О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, Е. И. Казакова // Вестник Московского университета. Серия 20, Педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 4–17.
3. **Дистервег, А.** Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – Москва : Учпедиз, 1956. – 378 с.
4. **Коменский, Я. А.** Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / Я. А. Коменский. – Москва : Педагогика, 1982. – 656 с.

5. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 2 / Я. А. Коменский. – Москва : Педагогика, 1982. – 576 с.
6. Коменский, Я. А., Локк, Д., Руссо, Ж.-Ж., Песталоцци, И. Г. Педагогическое наследие : [сборник / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский]. – Москва : Педагогика, 1987. – 416 с.
7. Лебедева, И. В. Исторический контекст осмыслиения миссии педагога / И. В. Лебедева, Н. В. Фомина, И. А. Ревина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59(1). – С. 208–211.
8. Манифест гуманной педагогики. – Текст : электронный // Ярославское Периховское общество «Орион» : [сайт]. – URL: http://yro.narod.ru/mcr/Amonashvili/Manifest_pedagogika.htm (дата обращения: 08.01.2024).
9. Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ президента Российской Федерации : № 809 от 9 нояб. 2022 г. – Текст : электронный // ГАРАНТ: информационно-правовой портал : [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=lrtsku6fq943519026> (дата обращения 23.03.2024).
10. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения : в 5 т. Т. 4 / В. А. Сухомлинский ; редкол.: А. Г. Дзеверин (пред.) [и др.]. – Киев : Рад. шк., 1980. – 670 с.
11. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения: в 5 т. Т. 2 / В. А. Сухомлинский ; редкол.: А. Г. Дзеверин (пред.) [и др.]. – Киев : Рад. шк., 1979. – 718 с.
12. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. Т. 2 / Константин Дмитриевич Ушинский. – Москва ; Ленинград : Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – 655 с.
13. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. Т. 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Константин Дмитриевич Ушинский. – Москва ; Ленинград : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 776 с.
14. Фролова, С. В. Проблема этических норм в профессиональном образе учителя: сравнительный анализ / С. В. Фролова, Е. Ю. Илалтдинова // Перспективы Науки и Образования. – 2018. – № 3(33). – С. 74–78.

Chebotareva I. V.

Professional activity of a pedagogue of preschool education as a spiritual service

The article is devoted to the importance of improving the quality of pedagogical education in modern conditions of society development. The professional activity of a pedagogue of preschool education in the mode of service is considered as a way of fulfilment of his/her most important mission - upbringing of a knowledgeable and moral person. On the basis of Christian culture and analysis of classical pedagogical heritage the essence of spiritual service in the profession of a pedagogue of preschool education is revealed.

Key words: pedagogue of preschool education, spiritual and moral development, spiritual service, mission of a pedagogue.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Вакуленко Александра Александровна, ассистент кафедры адаптивной физической культуры и реабилитации ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Войцеховская Марина Федоровна, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики, директор Центра развития цифровых компетенций ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Благовещенск

Гончарова Светлана Владимировна, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Грицкова Наталия Викторовна, доцент кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Гришак Светлана Николаевна, профессор кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», доктор педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Грязнова Анжелика Михайловна, преподаватель кафедры теории и практики перевода ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Драгнев Юрий Владимирович, доцент кафедры теории и методики физического воспитания ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Дятлова Елена Николаевна, проректор по учебно-методической работе ФГБОУ ВО «ЛГПУ», доктор педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Ерёмина Лилия Евгеньевна, заведующий кафедрой педагогики и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Мелитополь

Жулева Мария Игоревна, преподаватель кафедры русского языка и МПРЯ ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

Зинченко Виктория Олеговна, проректор по научно-исследовательской работе ФГБОУ ВО «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Илларионова Юлия Андреевна, аспирант ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь

Калимуллина Гузель Ибрагимовна, директор Института непрерывного профессионального образования «Вектор развития» ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», кандидат педагогических наук, доцент, г. Уфа

Кокнова Татьяна Анатольевна, профессор кафедры теории и практики перевода ФГБОУ ВО «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Корепанова Марина Васильевна, заведующий кафедрой педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Волгоград

Куприн Александр Михайлович, аспирант ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств», г. Смоленск

Лесев Вадим Николаевич, первый проректор – проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова», кандидат физико-математических наук, доцент, г. Нальчик, Кабардино-Балкарская Республика

Орлова Елена Владимировна, аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград

Петрова Ольга Владимировна, профессор кафедры теории и практики английского языка и перевода ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова», кандидат филологических наук, доцент, г. Нижний Новгород

Родионова Мария Юрьевна, доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова», кандидат филологических наук, доцент, г. Нижний Новгород

Сагиян Валерий Робертович, аспирант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, Краснодарский край

Сдобников Вадим Витальевич, профессор кафедры теории и практики английского языка и перевода ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова», доктор филологических наук, доцент, г. Нижний Новгород

Сенченков Николай Петрович, проректор по воспитательной работе ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств», доктор педагогических наук, профессор, г. Смоленск

Смыковская Татьяна Константиновна, заведующий кафедрой методики преподавания математики и физики, ИКТ ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Волгоград

Сумина Инесса Константиновна, преподаватель кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

Титова Елена Александровна, старший преподаватель кафедры технологий производства и профессионального образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Харченко Сергей Яковлевич, профессор кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Хорошевская Ирина Владимировна, директор Института профессионального развития, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Чеботарева Ирина Владимировна, заведующий кафедрой дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Чиж Роман Николаевич, доцент кафедры английского языка в сфере журналистики и массовых коммуникаций ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», кандидат филологических наук, доцент, г. Санкт-Петербург

Чуфаров Алексей Сергеевич, адъюнкт кафедры военно-политической работы в войсках (силах) Военного университета имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, полковник, г. Москва

Шарамет Екатерина Александровна, ассистент кафедры документоведения и архивоведения, аспирант ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Сборник научных трудов «Вестник Луганского государственного педагогического университета» (Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-88707 от 18 ноября 2024 г.) основан в 2015 г.

Учредитель и издатель сборника – ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный сборник является периодическим печатным научным рецензируемым изданием, имеющимserialную структуру. На страницах сборника публикуются научные работы, освещающие актуальные проблемы отраслей знания и относящиеся к отдельным группам научных специальностей. Редакция сборника публикует научные работы, отвечающие правилам оформления статей и других авторских материалов, принятых в издании.

Авторские рукописи, подаваемые для публикации в выпусках серий, должны соответствовать их научному направлению и отличаться высокой степенью научной новизны.

Материалы могут подаваться на русском языке. Допускается публикация на английском языке. В таком случае авторы должны предоставлять развернутую русскоязычную аннотацию (до 2 тыс. знаков). Статьи публикуются на языке оригинала.

Публикация научных материалов осуществляется при условии представления авторами следующих документов:

1. Авторская заявка/согласие на публикацию авторских материалов.
2. Текст научной статьи (научного обзора, научного сообщения, открытой научной рецензии, публикация по материалам научных событий, информация об отечественных и зарубежных научных школах, персоналиях), соответствующий тематике серии сборника.
3. Рецензия на статью, подготовленную аспирантом или соискателем ученой степени кандидата наук, подписанная научным руководителем или заведующим кафедрой, на которой выполняется диссертационное исследование. Рецензия должна объективно оценивать научную статью и содержать всесторонний анализ ее научных достоинств и недостатков.

Заявка и научная статья или другие авторские материалы направляются в редакцию серии в электронном виде. Электронный вариант статьи представляется вложением в электронное письмо. Авторская заявка с подписью автора(-ов), рецензия на статью подаются в отсканированном виде. Названия предоставляемых файлов должны соответствовать фамилии автора(-ов) и названию документов.

Рукописи статей проходят процедуру макетирования. Все элементы статьи должны быть доступны для технического редактирования и отвечать техническими требованиями, принятым в издании.

Материал для опубликования предоставляется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется в текстовом формате, полностью совместимом с Word 97–2003. Рукопись должна иметь ограниченный объем 7–12 страниц машинописного текста (0,3–0,5 авторского листа; 12–20 тыс. печатных знаков с пробелами) включая аннотацию, иллюстративный и графический материал, список литературы.

Формат страницы А4; книжная ориентация; поля: левое 3 см, верхнее 2 см, правое 1,5 см, нижнее 2 см; гарнитура Times New Roman; цвет текста – черный; размер шрифта 14 кегль; интервал 1,5; выравнивание по ширине текста. Абзац выделяется красной строкой, отступ 1,25. Текст печатается без переносов, соблюдается постановка знаков дефиса (-) и тире (-), а также типографских кавычек (« »), в случае использования двойных кавычек внешними являются кавычки (« ») «елочки», внутренними – („ “) «лапки»).

Выравнивание отступа с помощью табуляции и пропусков не допускается. Уплотнение интервалов, набор заголовка в режиме Caps Lock, использование макросов и стилевых оформлений Microsoft Word запрещено.

В тексте статьи ссылки нумеруются в квадратных скобках, где первый номер указывает на источник в списке литературы, последующие – на страницы источника или другие источники, в таком случае номера источников отбиваются знаком (;). Например, [3, с. 65]; [4; 7; 9]; [2, т. 3, с. 41–44]; [1, с. 65; 3, с. 341–351]. Размещение в тексте прямых цитат без сносок не допускается. Сноски вниз страницы не выносятся.

При написании фамилий и инициалов используется следующее правило: инициалы печатаются через точку с пробелом, инициалы от фамилии отбиваются неразрывным пробелом (Ctrl + Shift + «пробел»). Например, М. А. Крутовой. Согласно стилю оформления научной публикации предпочтительнее сначала указывать инициалы ученого, а затем его фамилию.

В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте должна иметься ссылка на конкретный рисунок, например, (Рис. 2). Каждый рисунок следует создавать в отдельном файле, а затем вставлять в статью с помощью функции «вставка» с обтеканием текстом. Не допускается выход рисунков за границы текста на поля. Все рисунки должны обеспечивать простое масштабирование с сохранением взаимного расположения всех элементов и внутренних надписей. Не допускается составление рисунка из разрозненных элементов. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области.

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунков следует сохранять в форматах jpg, tif.

Каждую таблицу необходимо снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы следует предоставлять в текстовом редакторе Microsoft Word, располагать в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи необходимо давать ссылку на конкретную таблицу, например, (Табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. В таблицах допускается использование меньшего кегля, но не менее 10.

Текст научной статьи должен иметь следующую структуру:

1. Индекс УДК (универсальной десятичной классификации публикуемых материалов) выставляется без абзаца.

2. Фамилия, имя и отчество (полностью), ученая степень, звание, должность автора(-ов), название учебного заведения или научной организации, в которой выполняется диссертационное исследование, электронный адрес автора(-ов).

3. Заголовок статьи. Заголовок должен быть информативным и содержать только общепринятые сокращения; набираться строчными буквами жирным шрифтом, без разбиения слов переносами, с выравниванием по центру строки, без абзацного отступа, без точки в конце.

4. Аннотация. Описывает цели и задачи проводимого исследования, а также возможности его практического применения. Аннотация на русском языке помещается в начале статьи, на английском – в конце. Аннотация должна быть написана от третьего лица и содержать фамилию и инициалы автора(-ов), заголовок статьи, ее краткую характеристику. Рекомендуемый объем аннотации 3–4 предложения; 40–60 слов; 500 знаков. Англоязычная аннотация должна выполняться на профессиональном английском языке.

5. Ключевые слова (5–7 слов / словосочетаний, определяющих предметную область научной статьи) на русском языке (располагаются после аннотации на русском языке) и английском (размещаются после аннотации на английском языке). В перечне ключевых слов должны быть представлены общенаучные или профильные термины, упорядоченные от наиболее общих к более конкретным.

6. Вводная часть статьи, постановка проблемы, цель статьи, представление новизны излагаемых в статье материалов.

7. Данные о методике проводимого исследования.

8. Экспериментальная часть, анализ, обобщение, описание и объяснение полученных данных. По объему – занимает центральное место в статье.

9. Выводы и рекомендации, перспективы развития поставленной проблемы.

10. Список литературы, представленный в алфавитном порядке в виде нумерованного списка. В статье рекомендуется использовать не более 10 литературных источников. Заголовок «Список литературы» набирается строчными буквами, с выравниванием по центру строки, без абзацного отступа, без точки в конце и ниже с выравниванием по ширине приводится пристатейный нумерованный список литературы. Фамилии и инициалы авторов набираются полужирным шрифтом, библиографическое описание источника обычным.

Каждый новый структурный элемент статьи не нужно нумеровать, выделять, называть. Изложение материала статьи должно быть последовательным, логически завершенным, с четкими формулировками, исключающими двойное толкование или неправильное понимание информации. Оформление текста должно соответствовать литературным нормам, быть лаконичным, тщательно выверенным.

К публикации принимаются научные статьи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями к оформлению статей и других авторских материалов. Текстовые принципы построения научной статьи могут варьироваться в зависимости от тематики и особенностей проводимого исследования. Материалы, не отвечающие основным предъявляемым требованиям, к рассмотрению не принимаются. Рукописи статей,

сопроводительные документы как опубликованных, так и отклоненных авторских материалов авторам не возвращаются.

Авторы научных статей несут всю полноту ответственности за достоверность сведений, авторскую принадлежность представленного материала, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники, приведенные инициальные сокращения.

Редакционная коллегия оставляет за собой право отбора присланных материалов, их рецензирования и редактирования без изменения научного содержания авторского варианта. Принятые к публикации научные статьи включаются в очередной номер журнала в порядке поступления.

Редакция не принимает к публикации статьи, опубликованные ранее в других изданиях. Публикация статьи в сборнике не исключает ее последующего переиздания, однако, в таком случае необходимо приводить ссылку на «Вестник Луганского государственного педагогического университета» как на первоисточник.

После выхода в свет печатной версии научного сборника, его полнотекстовые электронные копии размещаются в базе данных Научной библиотеки, а также на официальном сайте Луганского государственного педагогического университета в формате pdf. Электронные материалы могут копироваться по электронным сетям и распечатываться авторами для индивидуального пользования с указанием выходных данных сборника.

Согласие автора на публикацию статьи, данное в заявке, рассматривается и принимается редакцией сборника как его согласие на размещение предоставленных авторских материалов в свободном электронном доступе.

В заявке авторы должны подать следующую информацию:

1	Полное название статьи	
<i>Заполняется каждым автором</i>		
2	ФИО (полностью)	
3	Учёная степень, звание	
4	Название организации (вуз, кафедра, лаборатория, отдел), которую представляет автор (в именительном падеже), должность	
5	Страна, город	
6	Контактный номер телефона	
7	Почтовый адрес, индекс	
8	Адрес электронной почты	
8	Авторское согласие на печать и размещение рукописи в электронных базах свободного доступа	Подпись автора

*Редакция Вестника
Луганского государственного
педагогического университета*

Научное издание

Коллектив авторов

ВЕСТНИК

**ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Серия «Педагогические науки. Образование»

Сборник научных трудов

Главный редактор – **В. О. Зинченко**

Редактор серии – **Н. И. Пантыкина**

Выпускающий редактор – **Г. Г. Калинина**

Корректор – **О. И. Письменская**

Компьютерная верстка – **Т. А. Ковалева**

Подписано в печать 05.03.2025. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.

Печать ризографическая. Формат 70×100/16. Усл. печ. л. 14,95.

Тираж 29 экз. Заказ № 7.

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Издательство ЛГПУ

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 291011. Тел. : +7 857-2-58-03-20

e-mail: knitaizd@mail.ru