

DOI: 10.21209/2658-7114
DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1

ISSN 2658-7114
ISSN 2542-0070 (Online)

2021. Том 16, № 1

2021. Vol. 16, No. 1

Учёные записки

Забайкальского государственного университета

Scholarly Notes of Transbaikal State University

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Забайкальский государственный
университет»

672039, Россия, Забайкальский край,
г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

АДРЕС РЕДАКЦИИ

672007, Россия, Забайкальский край,
г. Чита, ул. Бабушкина, 129, кабинет 126
Тел.: 8 (3022) 35-24-79
Факс: 8 (3022) 41-64-44

FOUNDER AND PUBLISHER

Federal State Budgetary
Educational Institution
of Higher Education
"Transbaikal State
University"

30 Aleksandro-Zavodskaya st.,
Transbaikal Territory, 672039, Russia

EDITORIAL OFFICE ADDRESS

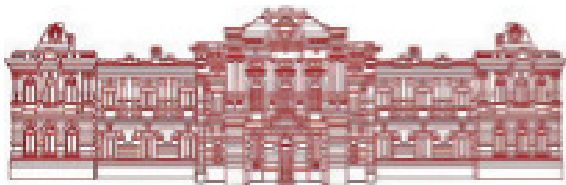
Office no. 126, 129 Babushkina st., Chita,
Transbaikal Territory, 672007, Russia
Tel. number: 8 (3022) 35-24-79
Fax: 8 (3022) 41-64-44

E-mail: zab-nauka@mail.ru

<http://www.uchzap.com>

Учёные записки

Забайкальского
государственного
университета



Scholarly Notes of Transbaikal State University

Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta

Научный журнал
Основан в 1957 г.
Выходит пять раз в год

Scientific Journal
Founded in 1957
Published five times per year

Журнал зарегистрирован

Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-71825 от 08.12.2017

Журнал входит

в Перечень ведущих рецензируемых научных
журналов и изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание учёных степеней
доктора и кандидата наук:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики
и образования (педагогические науки),
13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(по областям и уровням образования)
(педагогические науки),
13.00.08 – Теория и методика профессионального
образования (педагогические науки)

Языки издания: русский, английский

Редакция журнала руководствуется положением
Гражданского кодекса РФ по авторскому праву,
международными стандартами редакционной этики,
лицензией Creative Commons "Attribution" («Атрибу-
ция») 4.0 Всемирная



Подписной индекс журнала
в «Пресса России» **42408**

Размещение и индексация журнала:

Научная электронная библиотека (РИНЦ),
CrossRef, Ulrich's Periodicals Directory,
Open Academic Journals Index,
IPRbooks, ИВИС, Citefactor, ВИНТИ РАН,
Университетская библиотека онлайн,
КиберЛенинка

Журнал представляет собой сборник оригинальных и
обзорных научных статей по педагогике и смежной психо-
логии. В центре интереса исследователей вопросы теоре-
тической и практической педагогики, прикладные исследо-
вания по педагогике, вопросы педагогической психологии.

Материалы журнала будут интересны широкой на-
учной общественности, преподавателям вузов, аспиран-
там, студентам, деятелям культуры и образования.

The journal is registered

by the Federal Supervision Service in the Field
of Communications, Information Technology
and Mass Communications (Roskomnadzor)

Registration certificate

ПИ № ФС77-71825 от 08.12.2017

The journal

is in the List of the leading refereed
scientific journals
and editions which publish the main results
of dissertations for academic degrees
of doctors and candidates of sciences:
13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy
and education (pedagogical sciences),
13.00.02 – Theory and methods of training
and education (in areas and levels of education)
(pedagogical sciences),
13.00.08 – Theory and methodology of vocational
education (pedagogical sciences)

Publication languages: Russian, English

The editorial board is guided by the provisions
of the Civil Code of the Russian Federation
on Copyright, international editorial
ethics standards, Creative Commons license
"Attribution" ("Attribution") 4.0 world



Subscription index of the journal
in "Press of Russia" **42408**

Journal indexing:

Russian Science Citation Index (RSCI),
CrossRef, Ulrich's Periodicals Directory,
Open Academic Journals Index,
IPRbooks, ИВИС, Citefactor, VINITI RAS,
University library online,
CyberLeninka

The journal is a collection of original and review
scientific papers on pedagogy and adjacent psychology.
In the center of researchers' interest there are issues of
theoretical and practical pedagogy, applied research on
pedagogy, issues of educational psychology.

Materials will be interesting to the wide scientific
community, university lecturers, postgraduate students,
students, workers in culture and education.

Учёные записки

Забайкальского
государственного
университета



Scholarly Notes of Transbaikal State University

Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta

Редакционная коллегия

Выпускающие редакторы

Т. К. Клименко, доктор педагогических наук, профессор
(Чита, Россия);
К. Г. Эрдынеева, доктор педагогических наук, профессор
(Чита, Россия)

Члены редколлегии

П. С. Атаманчук, доктор педагогических наук, профессор,
академик АН ВО Украины (Камениц-Подольский, Украина);
Н. И. Виноградова, доктор психологических наук,
профессор (Чита, Россия);
А. Г. Гогоберидзе, доктор педагогических наук, профессор
(Санкт-Петербург, Россия);
Н. Ж. Дагбаева, доктор педагогических наук, профессор
(Улан-Удэ, Россия);
С. Б. Дагбаева, доктор психологических наук, профессор
(Чита, Россия);
С. И. Десненко, доктор педагогических наук, профессор
(Чита, Россия);
Д. С. Ермаков, доктор педагогических наук, кандидат
химических наук, доцент (Москва, Россия);
Е. В. Зволейко, доктор педагогических наук, доцент
(Чита, Россия);
Е. А. Игумнова, доктор педагогических наук, доцент
(Чита, Россия);
А. С. Косогова, доктор педагогических наук, профессор
(Иркутск, Россия);
С. С. Невская, доктор педагогических наук, доцент
(Москва, Россия);
Н. П. Несговорова, доктор педагогических наук,
профессор (Курган, Россия);
В. И. Панов, доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО (Москва, Россия);
Теодор Попов, доктор наук, профессор (София, Болгария);
А. В. Рогова, доктор педагогических наук, профессор
(Санкт-Петербург, Россия);
Н. М. Сараева, доктор психологических наук, профессор
(Чита, Россия);
А. И. Улзытуева, доктор педагогических наук, доцент
(Чита, Россия);
В. В. Хитрюк, доктор педагогических наук, доцент
(Минск, Беларусь);
Л. В. Черепанова, доктор педагогических наук, профессор
(Чита, Россия)

Главный редактор

И. В. Ерофеева, доктор филологических наук, доцент
Ответственный секретарь
Е. В. Седина, кандидат культурологии

Редактор А. А. Рыжкова,
редактор перевода С. Е. Каплина,
вёрстка И. Н. Аргуновой,
Подписано в печать 20.03.2021.

Дата выхода в свет 25.03.2021.
Формат 60 × 84 1/8. Бумага ксерографическая.
Гарнитура "Arial". Способ печати оперативный.
Усл. печ. л. 15,9. Уч.-изд. л. 13,0.
Заказ № 21011. Тираж 1000 экз. (1-й з-д 1–100 экз.).
Цена свободная

Отпечатано в ФГБОУ ВО «Забайкальский
государственный университет»
672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

© Забайкальский государственный
университет, 2021

Editorial Board

Main Handling Editors

T. K. Klimenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Chita, Russia);
K. G. Erdineeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Chita, Russia)

Editorial board

P. S. Atamanchuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Academician of the Academy of Sciences of Higher Education
of Ukraine (Kamenets-Podolsky, Ukraine);
N. I. Vinogradova, Doctor of Psychology, Professor
(Chita, Russia);
A. G. Gogoberidze, Doctor of Pedagogy, Professor
(St. Petersburg, Russia);
N. Zh. Dagbaeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Ulan-Ude, Russia);
S. B. Dagbaeva, Doctor of Psychology, Professor
(Chita, Russia);
S. I. Desnenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Chita, Russia);
D. S. Ermakov, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate
of Chemical Sciences, Associate Professor (Moscow, Russia);
E. V. Zvoleiko, Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor (Chita, Russia);
E. A. Igumnova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor (Chita, Russia);
A. S. Kosogova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Irkutsk, Russia);
S. S. Nevskaya, Doctor of Pedagogy, Associate Professor
(Moscow, Russia);
N. P. Nesgovorova, Doctor of Pedagogy, Professor
(Kurgan, Russia);
V. I. Panov, Doctor of Psychology, Professor, Corresponding
Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia);
Teodor Popov, Doctor of Science, Professor (Sofia, Bulgaria);
A. V. Rogova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(St. Petersburg, Russia);
N. M. Saraeva, Doctor of Psychology, Professor (Chita, Russia);
A. I. Ulzytueva, Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor (Chita, Russia);
V. V. Khitryuk, Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor (Minsk, Belarus);
L. V. Cherepanova, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor (Chita, Russia)

Editor-in-chief

I. V. Erofeeva, Doctor of Philology, Associate Professor
Executive Secretary
E. V. Sedina, Candidate of Culturology

Corrector A. A. Ryzhkova,
Editor of the English Translation S. E. Kaplina,
Make-up I. N. Argunova,
Signed to print 20.03.2021.
Date of publication 25.03.2021.
Format 60 × 84 1/8. Xerographic paper. Headset "Arial".
Operative printing.
Conv. quires 15,9. Ed.-print quires 13,0. Order № 21011.
Circulation 1000 copies. (first printing 1–100 copies).
Free price

Printed by FSBEI HE "Transbaikal
State University"
30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia

© Transbaikal State University, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Дамдинжапова О. М. Проблемы оценивания метапредметных результатов образования в общем образовании	6
Попова Н. Н. Факторная динамическая модель педагогического мониторинга	13
Актамов И. Г., Банзарацзаев Б. Ц. Реализация идей образования в целях устойчивого развития в Монголии: глобальная гражданственность и интересы местного сообщества	20
Москвина Н. Б., Фишман Б. Е., Машовец С. П. Доверие в образовательном процессе вуза: от ценностей к инструментам	31
Никонов Р. В. Организационно-педагогическое обеспечение межкультурного образовательного пространства языковой школы	43

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Десненко С. И., Федотова А. Д. Применение технологии дополненной реальности как условие формирования цифровых навыков студентов как будущих специалистов	50
Ерещенко Ю. В. Опыт применения педагогической системы Леона Батиста Альберти для изучения семейных ценностей студентов педагогических специальностей	59
Карпов В. В. Педагогические особенности формирования культуры безопасности в процессе подготовки бакалавров техносферной безопасности	68
Манченко И. П. Структурно-функциональная модель формирования профессиональных ценностей будущих экономистов в образовательной среде вуза	76
Михалева С. Н., Костина И. Н., Тищенко Н. Д. Организация производственной практики для студентов педагогического направления	83
Полупаненко Е. Г. Влияние образовательной политики на развитие отечественного школьного химического образования в 30-е годы XX века	92

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Биктимирова Ю. В. Актуальные проблемы методики и организации обучения русскому языку как иностранному в период пандемии	100
Еремина В. М., Холмогорова Е. И., Еремин Д. О. Использование платформы Online Test Pad как средства электронного тестирования на занятиях иностранного языка в условиях дистанционного обучения	108
Каплина С. Е. Обучение студентов неязыковых специальностей иностранному языку в условиях смешанного обучения	118
Халида Сиями Эйдлак. Обучение русскому языку как иностранному в иранских вузах на современном этапе	128

CONTENTS

MODERN APPROACHES IN EDUCATION

Damdinzhapova Oy. M. The Problems of Meta-Subject Outcomes Assessment in General Education	6
Popova N. N. Factor Dynamic Model of Pedagogical Monitoring	13
Aktamov I. G., Banzaraktsaev B. Ts. Implementing Education for Sustainable Development in Mongolia: Global Citizenship and Local Community Interests	20
Moskvina N. B., Fishman B. E., Mashovets S. P. Trust in the Educational Process of the University: from Values to Tools	31
Nikonov R. V. Organizational and Pedagogical Support of Intercultural Educational Space of the School	43

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Desnenko S. I., Fedotova A. D. Application of Augmented Reality Technology as a Condition for the Formation of Students' Skills as Future Specialists	50
Ereschenko Yu. V. Family Values of Students of Pedagogical Specialties of Graduation Courses	59
Karpov V. V. Pedagogical Features of the Safety Culture Formation in the Process of Training Bachelors of Technosphere Safety	68
Manchenko I. P. Structure-Functional Model of Future Economists' Professional Values Formation in the Educational Environment of the University	76
Mikhaleva S. N., Kostina I. N., Tishchenko N. D. Organization of School Practice for Students of Pedagogical Field of Studies	83
Polupanenko E. G. The Influence of Educational Policy on the Development of Domestic School Chemistry Education in the 30s of the Twentieth Century	92

PROBLEMS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Biktimirova Yu. V. Actual Problems of Methodology and Organization of Teaching Russian as a Foreign language in the During a Pandemic	100
Eremina V. M., Kholmogorova E. I., Eremin D. O. Use of Online Test Pad Platform as a Tool of Online Testing in Distant Foreign Language Lessons	108
Kaplina S. E. Teaching a Foreign Language to Non-Language Students in a Blended Learning Environment	118
Khalida Siyami Eidlak. Teaching Russian as a Foreign Language in Iranian Universities at the Present Stage	128

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ MODERN APPROACHES IN EDUCATION

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-6-12

Оюна Мункожаргаловна Дамдинжапова,
заместитель директора по научно-методической работе,
Агинская окружная гимназия-интернат
(687000, Россия, Забайкальский край, п. Агинское, ул. Бадмажабэ, 2),
e-mail: oyunad77@mail.ru
[http://orcid: 0000-0002-9898-4719](http://orcid.org/0000-0002-9898-4719)

Проблемы оценивания метапредметных результатов образования в общем образовании

Статья посвящена проблеме оценивания метапредметных результатов в общем образовании. Необходимость рассмотрения данного вопроса обоснована противоречиями между существующими подходами к оцениванию новых результатов и отсутствием утверждённых, принятых диагностических средств для их оценки. Кроме этого явны разрывы между деятельностной основой обучения по ФГОС и традиционной (знаниево-информационной) системой оценивания образовательных результатов. В ходе сравнительно-сопоставительного и проблемного анализов определён ряд ориентиров, который позволяет выделить различия между подходами, основные понятия и их основания. Так, ориентирами служат сама система образования и формы обучения, в которых работает школа, педагог (развивающее обучение, мыследеятельностная педагогика, компетентностный подход и т. д.). Основой оценки метапредметных результатов образования в деятельностном (мыследеятельностном) подходе являются этапы формирования мыслительных действий от простого к сложному. Критериальной базой оценки метапредметных результатов образования являются понятия «мышление», «деятельность» и «результат» как показатели сформированности уровня развития личности. Оценка метапредметных умений в компетентностном подходе больше направлена на понятие «результат». Описание теоретических подходов к оценке метапредметных результатов образования даёт основания к отбору и практическому применению необходимых средств оценивания, тем самым будет способствовать повышению качества общего образования.

Ключевые слова: оценка, диагностика, деятельностный подход, метапредметные результаты, образовательный результат

Введение. На рубеже XXI столетия человечество особо остро осознало ценность человеческого капитала, необходимость возвращения новой модели человека – мыслящего, готового учиться и развиваться всю свою жизнь, способного действовать в ситуации неопределённости и непредсказуемости, умеющего находить нестандартные решения, работать в сотрудничестве, выстраивать отношения в технологическую эпоху, отмеченную высокоскоростными изменениями во всех сферах человеческой жизнедеятельности.

В связи с этим важными целями образования становятся развитие у учащихся способности действовать и быть успешными, формирование таких качеств, как профессиональный универсализм, способность менять сферы деятельности. Востребованными становятся такие качества личности, как мобильность, решительность, ответственность, способность усваивать и применять знания в незнакомых ситуациях, выстраивать коммуникацию с другими людьми. Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков, а способность человека действовать в конкретной жизненной ситуации¹. Такие способности в федеральных государственных образовательных стандартах получили определение «метапредметные результаты образования» или «универсальные учебные действия» (УУД). В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [1, с. 27].

Несмотря на свою легитимизацию, метапредметные результаты образования всё ещё не получили своего должного места в оценочных процедурах на государственном

уровне (ОГЭ, ЕГЭ, ВПР), не определены и не приняты единые подходы к оценочным процедурам. И хотя на официальном сайте института педагогических измерений опубликованы перспективные модели измерительных материалов для государственной итоговой аттестации по программам среднего общего образования на основе ФГОС, решение о включении в КИМ ЕГЭ по учебному предмету заданий из перспективной модели будет приниматься после общественно-профессионального обсуждения и апробации, и обновление будет поэтапным, на протяжении нескольких лет, начиная с 2022 г.²

Итак, традиционно в дидактике под оценкой понимается процесс соотношения реальных результатов образования с планируемыми целями. В итоге метапредметные образовательные результаты обусловили поиск принципиально иных измерительных инструментов по оценке достижений требований стандарта. Сегодня информационное поле наполнено самыми разнообразными видами тестовых заданий, которые предлагают измерить метапредметные результаты: читательскую грамотность [4, с. 41], сформированность навыков командной работы³, способность осуществлять самостоятельное действие по задуманному плану, устанавливать аналогии, строить логические рассуждения, умозаключения, делать выводы и т. д. [5]. Такое разнообразие ставит учителя российской школы перед вопросом, а что, собственно, оценивать. За ним следует ряд других задач: каким образом отбирать диагностические задания, как разрабатывать, как применять на своём предмете. В итоге большинство педагогов испытывают затруднения при конкретизации образовательных результатов стандарта, формулировании диагностических планируемых целей, интерпретации результатов обучающихся, что неизбежно влечёт за собой нарушение основных функций оценки: констатирующей (информационной), контролирующей и регулирующей – и, как результат, крайне низкую эффективность существующей системы оценивания [3, с. 19].

² ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». Перспективные модели. – URL: <https://fipi.u/ege/perspektivnyye-modeli> (дата обращения: 20.12.2020). – Текст: электронный.

³ Курвитс М. Все, что необходимо знать учителю про групповую работу. – URL: http://www.marinakurvits.com/grupповaja_rabota/ (дата обращения: 20.12.2020). – Текст: электронный.

¹ Полькина С. Н. Компетентностный подход как методологическая основа обновления содержания образования. Лекция. – URL: <https://rudocs.exdat.com/docs/index-86895.html> (дата обращения: 20.12.2020). – Текст: электронный.

Как отмечалось ранее, в настоящее время отсутствуют официально принятые надёжные средства диагностики метапредметного образовательного результата. Анализ существующих подходов показывает, что есть различные попытки предложить средства такой диагностики. При этом под метапредметным образовательным результатом понимаются разные образования. Внимательный анализ всех этих вещей показывает, что так или иначе их выделение – это попытка найти тот деятельностный инвариант образовательного результата, который преемственно накапливается в разных формах обучения и лежит в основе всех других образовательных результатов учащегося [2, с. 22].

Методология и методы исследования. На сегодняшний день метапредметные результаты образования представлены следующими образованиями. В стандартах они прописаны как межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные)¹. А. Г. Асмолов в широком смысле отождествляет данные понятия с понятием «умение учиться». Представители классического деятельностного подхода (Б. Д. Эльконин, А. Б. Воронцов, В. А. Львовский) в качестве метапредметных эффектов также рассматривают «умение учиться» и выделяют следующие категории: самостоятельность, инициативность, ответственность². Разработчики метапредметного подхода в образовании (Ю. В. Громыко, Н. В. Громыко, О. В. Глазунова и др.) считают, что основным интегральным показателем метапредметного обучения и развития учащихся является уровень развития их базовых способностей, способностей мышления, понимания, действия, рефлексии, воображения [по: 3, с. 22].

Очередной импульс к развитию оценочных процедур российских школьников задали международные мониторинговые исследования образовательных результатов: TIMSS, PIRLS, PISA и др. Объектом оценивания международных исследований

является функциональная грамотность: естественно-научная грамотность, математическая грамотность, грамотность чтения. Кроме этого, могут быть включены дополнительные области оценивания: финансовая грамотность, глобальные компетенции, критическое мышление и др.³ В некоторых источниках функциональная грамотность рассматривается как основа развития компетентности⁴.

По мнению И. М. Реморенко, компетентностный подход связан с попытками построить образование, ориентированное на результат (*outcome-based education*) в противопоставление образованию, ориентированному на процесс, на затраченное время (*time-based education*) [9, с. 8]. Идеи компетентностного подхода как принципа образования рассматриваются в работах А. М. Аронова, А. В. Баранникова, А. Г. Бермуса, В. А. Болотова, И. А. Зимней, Г. Б. Голуба, В. В. Краевского, О. Е. Лебедева, М. В. Рыжакова, Ю. Г. Татура, И. Д. Фрумина, А. В. Хурторского, О. В. Чураковой, М. А. Чошанова, П. Г. Щедровицкого и др. Все исследователи, изучавшие природу компетенции, обращают внимание на её многосторонний, разноплановый и системный характер (С. Н. Полькина).

Результаты исследования и их обсуждение. Исходя из сказанного, можно определить круг противоречий, проявляющихся в разрывах между:

- 1) существующими подходами к оцениванию новых образовательных результатов и отсутствием утверждённых, принятых диагностических средств для их оценки;
- 2) деятельностной основой обучения по ФГОС и традиционной (знаниево-информационной) системой оценивания образовательных результатов.

Перечисленные противоречия актуализировали необходимость теоретических обоснований к диагностике современных образовательных результатов, в частности метапредметных.

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897. – URL: <http://doCS.Cntd.ru> (дата обращения: 02.11.2019). – Текст: электронный.

² Львовский В. А. Задачный подход. Проектирование урока, образовательного события. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=SGGKY0LoxJI&t=755s> (дата обращения: 20.12.2020). – Текст: электронный.

³ Об исследовании PISA (Programme for International Student Assessment). – URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201447> (дата обращения: 20.12.2020). – Текст: электронный.

⁴ Полькина С. Н. Компетентностный подход как методологическая основа обновления содержания образования. – URL: http://www.orenipk.ru/kp/didakt/docs/2b/lek2_1.html#1 (дата обращения: 20.12.2020). – Текст: электронный.

Как уже отмечалось, основными результатами образования являются не только знания, умения и навыки, но и само развитие личности – целостной, гармоничной, готовой развиваться и строить отношения в быстроизменяющемся мире. Истоки нацеленности образования на формирование целостного восприятия мира и метадеятельность можно найти в трудах древнегреческих мыслителей. Например, знаменитые слова Гераклита: «Многознание уму не научает» или «Начала» Евклида, точнее «Комментарии» Прокла к этому величайшему труду. В своём введении к первой книге «Начал» Прокл указывает, что труд Евклида необходимо преподавать учащимся, потому что «Начала» представляют собой не просто описание геометрии, но и пример освоения фундаментальных приёмов логических рассуждений. Оно полезно, потому что подводит к рассмотрению мировых фигур; его ясность и расчленённость обеспечиваются переходом от простого к сложному и тем, что рассмотрение начинается с общих понятий; а общий характер доказательства достигается переходом к искомому через первичные и основополагающие положения» [12].

Речь идёт о развивающем характере обучения, об освоении фундаментальных понятий, способов мышления и действий через пробы, а далее к переходам к искомому. Простым примером такого подхода в обучении, на наш взгляд, является пример, приведённый Б. Д. Элькониним на одном из университетских семинаров МГПУ о проекте «Черновик» в Красноярской гимназии «Универс»: «Именно черновик, а не чистовик, является объектом освоения. Учить надо черновику, потому что черновик – это приватное пространство того, кто учится. И если учитель с красным карандашом туда лезет, то черновик меняет функцию и превращается в чистовик. То есть черновик – это переосмысление действия, а не какой-то отдельный листочек, на котором написано, что он черновик» [Там же, с. 22].

В этих двух примерах отражается концептуальный подход к измерению метапредметных результатов образования, имеющий следующие основания. Образовательный процесс есть изменение поведения учащегося от простых форм к более сложным, которые включают простые [7, с. 8]. По Л. С. Выготскому, более простые формы поведения характеризуют начало

образовательного процесса, которое начинается с трансляции ребёнку культурного образца. Потому что в дальнейшем ребёнку ещё предстоит по-настоящему присвоить это знание, т. е. извлечь, осмыслить и реально опробовать заключённый в нём обобщённый способ действия, позволяющий решать соответствующий класс задач. Практика показывает, что процесс присвоения культурного содержания имеет скрытый, длительный и спонтанный характер. Поэтому Л. С. Выготский определил процесс присвоения обобщённых способов действия как *функциональное развитие*.

Дальнейшее развитие идеи Л. С. Выготского получили в работах П. Я. Гальперина (освоение способов действия есть освоение соответствующей системы ориентиров, 1998). В последующие годы в работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Д. Эльконина, П. Г. Нежнова, М. А. Медведева были различены три необходимые составляющие: эмпирическая, теоретическая, смысловая – функциональное поле общего способа действия [Там же, с. 11].

Таким образом, процессы присвоения учащимися обобщённых способов мышления и действия являются предметом психолого-педагогического изучения и составляют метапредметные результаты образования. А приведённый пример Эльконина – черновик – есть иллюстрация тех самых процессов (деятельности), которые могут привести или не привести к освоению понятий и способов.

Терминология, в которой составлены многие требования к метапредметным результатам ФГОС начального и основного общего образования, заимствована из концепции и технологии развивающего обучения. При этом важно, что развивающее обучение – та педагогическая концепция, которая впервые выделила учебную деятельность как специфический вид человеческой деятельности, целью которой является изменение самого себя как субъекта деятельности [3, с. 22].

Итак, метапредметные результаты образования, согласно теории развивающего обучения, демонстрируют уровень присвоения обобщённых способов действия, отражающего у учащихся те мыслительные способности, которые позволяют им полноценно усваивать, а затем применять эти знания. Для представителей развивающего

обучения системы Эльконина – Давыдова результаты обучения складываются из трёх элементов: предметно-понятийных средств (ППС), форм учебной самостоятельности (УС), способов переноса ППС в разные виды деятельности. Важны умения ребёнка действовать в ситуациях, когда отсутствует точное указание на образец [8, с. 25].

Группа учёных (П. Г. Нежнов и другие) разработала инструмент измерения учебно-предметных компетенций в логике Л. С. Выготского – тесты SAM (*Student achievement monitoring*). Тесты SAM позволяют выявить три качественно различных уровня освоения культурного способа действия, которые для краткости можно обозначить как формальный, рефлексивный и функциональный [7, с. 12]. В других источниках формальный уровень представлен как репродуктивный [10, с. 40].

Большой интерес вызывает мыследеятельностный подход к оцениванию метапредметных результатов образования. На наш взгляд, он является наиболее технологически разработанным и теоретически обоснованным. Единицей содержания мыследеятельностного образования являются базовые способности человека. Оценка базовых способностей учащихся выстроена на этапах формирования мыслительных действий. Каждая способность имеет свои этапы формирования, в зависимости от этого формируются уровни понимания (понимания авторской позиции текста, понимание текста с опорой на его образно-символическую основу, понимание текста с опорой на его логическую основу), мышления (моделирования, воображения, идеализации, различения), коммуникации, организации действия (проектирование, исследование, организация и управление, конструирование, программирование), рефлексия.

Заключение. Таким образом, обзор существующих практик оценивания метапредметных результатов образования, а также рассмотрение основных понятий, заложенных в методологии изучения развития личности, его поведения и действий предопределили ряд теоретических подходов к измерению новых образовательных результатов: культурно-исторический подход (уровень функционального развития личности, учебно-предметные компетенции), системно-

деятельностный подход (сформированность УУД), компетентностный (функциональная грамотность – читательская, информационная, естественно-научная и т. д.), мыследеятельностный – системно-мыследеятельностный подход Г. П. Щедровицкого, система развивающего обучения В. В. Давыдова, мыследеятельностная педагогика Ю. В. Громыко (базовые способности – мышление, коммуникация, понимание, действие, рефлексия). Эти подходы дают различия и обоснования того, чем современные педагогические измерения должны отличаться от традиционных (знаниевых).

При планировании метапредметных результатов обучения и их оценке необходимо принять во внимание следующее:

1) при подборе или разработке оценочных средств ориентиром будет служить та система образования и те формы обучения, в которых работает школа, педагог (знаниево-умениевый подход, деятельностный подход, компетентностный подход и т. д.);

2) основой оценки метапредметных результатов образования в деятельностном (мыследеятельностном) подходе являются этапы формирования мыслительных действий от простого к сложному;

3) критериальной базой оценки метапредметных результатов образования являются понятия «мышление», «деятельность» и «результат» как показатели сформированности уровня развития личности;

4) основой оценки метапредметных результатов образования в компетентностном подходе является эмпирический способ определения уровня сформированности метапредметных умений – на уровне соглашения экспертов, на уровне договорённостей (М. В. Кларин). Это объяснимо тем, что компетентностный подход пришёл в образование из сферы бизнеса и уровень соглашения экспертов перешёл вместе с ним [9].

Таким образом, описание теоретических подходов к оценке метапредметных результатов образования может обеспечить педагогам массовой школы доступность к пониманию и различению их понятий и оснований, что в результате станет ориентиром к отбору и практическому применению инструментов оценивания и диагностики, тем самым будет способствовать повышению качества общего образования.

Список литературы

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Салмина Н. Г., Молчанов С. В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. Глазунова О. И. Мыследеятельностная педагогика как основа реализации ФГОС // *Метапредметный подход в общем образовании: вопросы реализации*. Улан-Удэ: НоваПринт, 2014. 152 с.
3. Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Прудникова В. А. К вопросу об оценке метапредметных результатов в общем образовании // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2017. № 3. С. 19–24.
4. Гостева Ю. Н., Кузнецова М. И., Рябинина Л. А., Сидорова Г. А., Чабан Т. Ю. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2019. № 4. С. 34–57.
5. Зотова С. А. Диагностика метапредметных результатов обучения: подходы, проблемы, перспективы. Текст: электронный // *Наука в мегаполисе*. URL: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-4/system-education-quality-assessment/the-diagnostics-of-metadisciplinary-results-approaches-problems-perspectives.html> (дата обращения: 20.12.2020).
6. Кларин М. В. Компетенции в бизнесе // *Деятельностный подход в образовании*. М.: НП «Авторский клуб», 2018.
7. Нежнов П. Г. Диагностика учебно-предметных компетенций. М.: НП «Авторский клуб», 2018. 112 с.
8. Результаты образования и их оценка / сост. Т. Ю. Мысина. М.: НП «Авторский клуб», 2018. 72 с.
9. Реморенко И. М. Модели проектирования содержания образования: отечественная и международная практика // *Деятельностный подход в образовании / сост. В. А. Львовский*. М.: НП «Авторский клуб», 2018. С. 5–18.
10. Фирсова Н. В. Мониторинг качества основного общего образования: оценка метапредметных результатов учащихся // *Образование: ресурс развития*. Вестник Ленинградского областного института развития образования. 2016. № 1. С. 37–53.
11. Шойдокова Н. Ц. *Метапредметный подход в общем образовании: историко-аспектный анализ // Метапредметный подход в общем образовании: вопросы реализации*. Улан-Удэ: НоваПринт, 2014.
12. Эльконин Б. Д. Образовательное пространство: связность разных форм действия // *Деятельностный подход в образовании*. М.: НП «Авторский клуб», 2018. С. 21–36.

Статья поступила в редакцию 10.01.2021; принята к публикации 20.02.2021

Библиографическое описание статьи

Дамдинжапова О. М. Проблемы оценивания метапредметных результатов образования в общем образовании // *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 2021. Т. 16, № 1. С. 6–12. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-6-12.

Oyuna M. Damdinzhapova,
Deputy principal in methodological work,
Aginsk okrug boarding school
(2 Badmazhabe st., Aginskoe, 687000, Russia),
e-mail: oyunad77@mail.ru
[http://orcid: 0000-0002-9898-4719](http://orcid.org/0000-0002-9898-4719)

**The Problems of Meta-Subject Outcomes Assessment
in General Education**

The article is devoted to the problem of meta-subject outcomes evaluation in general education. The need to consider this issue is justified by the contradictions between the existing approaches to evaluating new results and the lack of approved, accepted diagnostic tools. In addition, there are clear gaps between the activity-based learning framework of the Federal State Educational Standard and the traditional (knowledge-information) system for evaluating educational results. In the course of comparative and problem analysis, a number of benchmarks is identified. This allows to distinguish between approaches, concepts and their bases. Thus, the reference points are the educational system itself and the methods of teaching in which the school and the teacher work (developmental training, Pedagogy of mental and action approach, competence-based approach, etc.). For example, the basis for evaluating the meta-subject results of education in the activity-based approach are the stages of forming mental actions from simple to complex. The criteria basis for evaluating the meta-subject results of education are the concepts of “thinking”, “activity” and “result”, as the indicators of personal development level. The assessment of meta-subject skills

in the competence-based approach is focused on “outcome results”. The description of theoretical approaches to the assessment of meta-subject results of education gives grounds for proper selection and application of the necessary assessment tools, thereby contributing to the improvement of general education quality.

Keywords: evaluation, diagnostics, activity approach, meta-subject outcomes, educational outcomes

References

1. Asmolov, A. G., Burmenskaya, G. V., Volodarskaya, I. A. and others. How to design universal learning activities in elementary school: from action to thought: manual for teachers. M: Prosveshchenie, 2008. (In Rus.)
2. Glazunova, O. I. Pedagogy of Mental and Action approach as the basis for the implementation of the FSES. The Meta-subject approach in General education: issues of implementation. Ulan-Ude: NovaPrint, 2014. (In Rus.)
3. Golub, G. B., Kogan, E. Ya., Prudnikova, V. A. To question of evaluating meta-subject outcomes in general education. Pedagogy. Questions of theory and Practice, no. 3, pp. 19–24, 2017. (In Rus.)
4. Gosteva, Yu. N., Kuznetsova, M. I., Ryabinina, L. A., Sidorova, G. A., Chaban, T. Yu. Theory and practice of evaluating reading literacy as a component of functional literacy. Domestic and foreign pedagogy, no. 4, pp. 34–57, 2019. (In Rus.)
5. Zotova, S. A. Diagnostics of meta-subject learning outcomes: approaches, problems, prospects. Web. 20.12.2020. <https://mgpu-media.ru/issues/issue-4/system-education-quality-assessment/the-diagnostics-of-metadisciplinary-results-approaches-problems-perspectives.html>. (In Rus.)
6. Klarin, M. V. Competence in business. Activity approach in education. M: NP “Author’s Club”, 2018. (In Rus.)
7. Nezhnov, P. G. Diagnostics of educational and subject competencies. M: Non-commercial partnership “Author’s Club”, 2018. (In Rus.)
8. Results of education and their assessment / compiled by T. Y. Mysina. M: Non-commercial partnership “Author’s Club”, 2018. (In Rus.)
9. Remorenko, I. M. Models of designing the content of education: domestic and international practice. Activity-based approach in education. M: NP “Author’s Club”, 2018. 5–18. (In Rus.)
10. Firsova, N. V. Monitoring the quality of basic general education: evaluation of meta-subject results of students. Education: a resource for development. Bulletin of the Leningrad Regional Institute for the Development of Education, no. 1, pp. 37–53, 2016. (In Rus.)
11. Shoydokova, N. C. Meta-subject approach in general education: historical and aspect analysis. Meta-subject approach in General education: issues of implementation. Ulan-Ude: NovaPrint, 2014. (In Rus.)
12. Elkonin, B. D. Educational space: connectivity of different forms of action. Activity-based approach in education. M: NP “Author’s Club”, 2018: 21–36. (In Rus.)

Received: January 10, 2021; accepted for publication February 20, 2021

Reference to the article

Damdinzhapova O. M. The Problems of Meta-Subject Outcomes Assessment in General Education // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 1. PP. 6–12. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-6-12.

УДК 37. 061

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-13-19

Наталья Николаевна Попова,
кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: nnp18@mail.ru
[http://orcid: 0000-0002-0080-8179](http://orcid.org/0000-0002-0080-8179)

Факторная динамическая модель педагогического мониторинга

В статье рассмотрены актуальные проблемы научной обоснованности и практикоориентированности мониторинга в образовании в условиях возросших требований индивидуализации, диверсификации и дифференциации обучения. На основе данных психолого-педагогической диагностики разработана факторная динамическая модель педагогического мониторинга. С этой целью определены сущностные характеристики педагогического мониторинга как непрерывной, динамической и многофакторной технологии сопровождения студентов. Репрезентативная представленность результатов мониторинга осуществлялась на выборке студентов ряда образовательных организаций Забайкальского края, численностью 250 человек. В фокусе внимания статьи стала креативность студентов как проявление их нестандартности и индивидуальности, способная обеспечить их успешность в профессиональной деятельности. Представлены результаты динамического мониторинга индикаторов креативности студентов, собранных с помощью батареи тестов вербальной и невербальной креативности, а также ряда личностных методик. Эмпирическим путём доказано, что факторная динамическая модель, построенная на измерении уровня развития основных показателей креативности, обеспечивает сопоставимость результатов и выявление латентных факторов (деятельность, креативность личности и ценности), объясняющих наличие или отсутствие динамики в исследуемых показателях (творческое отношение к профессии, оригинальность, уникальность и личностные особенности). Полученные данные демонстрируют наличие статистически значимых изменений в уровне оригинальности, уникальности, беглости, разработанности и гибкости в процессе корреляционной обусловленности динамики интегральных характеристик личности (ценности: традиции, гедонизм; самооценка; эмоциональность, общительность, высокая нормативность поведения и чувствительность).

Ключевые слова: педагогический мониторинг, креативность, динамическая модель, факторный анализ, студенты

Введение. Практикоориентированность является одним из главных требований эффективности высшего образования в России [14; 26]. Подготовка современных профессиональных кадров, способных придумать новые технологии и превратить их в новые продукты, изменяет формат и задачи современных университетов, оперативно реагирующих на тенденции будущего рынка [15; 18; 22]. В настоящее время оценка эффективности образовательной деятельности вуза основывается на показателях (ГИВЦ Рособразования)¹, существенно зависящих от качественных и количественных значений среднего балла ЕГЭ, численности студентов и социально-экономических характери-

стик региона. Большинство сравнительных оценок основывается на сопоставительном анализе средних оценок, не учитывающих неоднородность знаний контингента бывших школьников и эффективность педагогической деятельности преподавательского коллектива [4; 8; 12]. Поэтому изучение возможностей динамической модели педагогического мониторинга, которая учитывает данные факторы и изменения в них, считаем актуальным [6; 7; 20].

Большинство современных научных работ, посвящённых динамическому мониторингу, основаны на эмпирических наработках в статистике, теории и практике педагогических таксономий, архитектуре тестов и измерительных материалов² [4; 6; 7; 21], однако, как показывают данные исследова-

¹ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования 2019 года. – URL: <http://www.miccedu.ru> (дата обращения: 10.01.2021). – Текст: электронный.

² Звонников В. И., Челышкова М. Б. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие. – М.: Академия, 2009. – С. 208–209.

ний [4; 5; 10], они не учитывают факторы, оказывающие влияние на динамику в оценочных критериях. Так происходит и с креативностью, являющейся многоуровневым, интегральным психическим образованием, объединяющем в себе процессуально-динамические, личностные и социокультурные аспекты [1; 11; 13; 14]. Поэтому необходимость реализации динамического мониторинга, способного разместить интегральные психолого-педагогические и социокультурные показатели креативности на одной непрерывной шкале, позволит охватить определённый период обучения в вузе, измерить их скорость прироста и выявить значимые факторы, способствующие этому.

Цель исследования: анализ результатов динамического педагогического мониторинга индикативных показателей креативности и определение латентных факторов, обеспечивающих их динамику.

Методология и методы исследования. Методологическую структуру исследования составляют научно обоснованные положения аксиологического и субъектно-деятельностного подходов. Вывод об уровне развития основных показателей креативности соотносился со значениями следующих критериев: 1) индекса оригинальности (непохожесть ответов испытуемого на ответы других испытуемых – статистическая редкость ответов); 2) индекса уникальности (высочайший уровень отклонения от среднестатистического стереотипа); 3) гибкости (быстрота перехода из одной категории ответов к другой); 4) разработанности (способность совершенствовать объект, прибавляя детали); 5) беглости (время освоения предъявляемых стимулов рисуночного или словесного), измеряемой с помощью тестов вербальной и невербальной креативности; 6) самооценки проявлений креативности; 7) изменения в системе десяти базовых ценностей личности

(традиции, безопасность, гедонизм, власть, самостоятельность и др.), которые изучались с помощью методики Шварца; 8) 16 ведущих личностных факторов личности диагностировались с помощью многофакторного личностного опросника Кеттелла.

Эмпирическая работа по квалиметрии основных показателей креативности осуществлялась с помощью надёжного психодиагностического инструментария, в который вошли методики, измеряющие как критерии вербальной креативности, так и невербальной. Применение адаптированных тестов творческого мышления и отдельных ассоциаций в соотношении с целой батареей личностных тест-опросников, направленных на изучение системы ценностей и самооценки, обеспечивалось их категориальной и конструкторской валидностью. Репрезентативную выборку составили 250 студентов в возрасте от 16 до 22 лет, вся совокупность поровну разделена по национальному признаку: русская и бурятская национальности. Педагогические критерии изучены с помощью включённого и невключённого наблюдения, анкетирования, индивидуальной информационной карты студента, полустандартизированной беседы, анализа продуктов деятельности студентов и экспертного оценивания.

Результаты исследования и их обсуждение. Динамическая модель педагогического мониторинга позволяет длительное время изучать 13 основных индикаторов креативности за счёт автоматизации более половины методик исследования. Расчёт результатов эмпирического исследования осуществлялся с помощью возможностей статистического пакета SPSS 19. 0. Использование корреляционного и факторного анализов рационализировало проверку структуры взаимосвязей эмпирических переменных методом главных компонент с вращением (нормализованный по варимакс).

Сопоставительная факторная матрица русских и бурятских студентов

Респонденты	Факторы и переменные		
Студенты русской национальности	Фактор 1: Ценности (21,5 %); гедонизм – 0,699; «адекватность самооценки» – 0,590; «чувствительность – высокая нормативность поведения» – 0,541; «замкнутость-общительность» – 0,534; «подчинённость-доминантность» – 0,514	Фактор 2: Креативность личности (19,66 %); визуальная оригинальность – 0,670; гибкость – 0,35; вербальная оригинальность – 0,588; вербальная уникальность – 0,570; чувство юмора – 0,485	Фактор 3: Деятельность (17,07 %); разработанность – 0,550; «расслабленность-напряжённость» – 0,545; самооценка креативности – -0,535; творческое отношение к профессии – 0,432

Респонденты	Факторы и переменные		
Студенты бурятской национальности	Фактор 1: Креативность личности (20,65 %); «эмоциональная устойчивость-неустойчивость» – 0,589; визуальная оригинальность – -0,562; «подчинённость-доминантность» – 0, 554; вербальная оригинальность – -0,515	Фактор 2: Ценности (19,41 %); традиции – 0,522; «замкнутость-общительность» – 0,499; визуальная оригинальность – 0,478; вербальная оригинальность – 0,474	Фактор 3: Деятельность (17,61 %) самооценка креативности – 0,490; разработанность – 0,486; творческое отношение к профессии – 0,328

Данные таблицы свидетельствуют о том, что факторная матрица после вращения показала наличие в обеих сравниваемых выборках трёх факторов.

Так, первый фактор («Ценности») русской выборки объясняет 21,5 % общей дисперсии, по доминирующему коэффициенту представлен переменной гедонизм (базовой ценностью наслаждения чувственными удовольствиями (едой, массажем, запахами, звуками и т. д.)). Совокупность переменных, находящихся в прямой устойчивой взаимосвязи внутри фактора, расположена по степени убывания веса коэффициента, свидетельствующего о степени удовлетворённости витальных потребностей русских студентов.

Второй фактор, объясняющий 19,6 % общей дисперсии, представлен переменными, имеющими прямое отношение к основным проявлениям креативности. Мы проинтерпретировали его как «Креативность личности». Для русских респондентов, наделённых врождённым чувством юмора, визуальные стимулы и образы, лёгкость в переходе от категории к категории являются базовыми для создания уникальных по своей оригинальности словесных фраз и выражений, отличающихся нестандартностью, нешаблонностью и свободой от стереотипов.

Третий фактор, объясняющий 17,07 % общей дисперсии, характеризующий представителей русской национальности, представлен разработанностью, «расслабленностью-напряжённостью», самооценкой креативности и творческим отношением к профессии. Поскольку подавляющая часть переменных напрямую связана с созидательной активностью, имеющей отношение к изменению объектов, то мы проинтерпретировали данный фактор как «Деятельность». Если прямая устойчивая связь между пе-

ременными обеспечивает успешность деятельности респондентов, то переменная с отрицательной связью (самооценка креативности составляет -0,535) находится в противоположной зависимости от творческого отношения к профессии и другим проявлениям успешной деятельности. Можно предположить, что если оценка личностью своих креативных способностей высокая, то все остальные переменные, входящие в данный фактор, будут менее эффективными, и наоборот. Думается, что мотивирующим звеном деятельности русских респондентов выступает перспектива первоначальной идеи, которую следует доработать, а вот индивидуальный [24] креативный вклад в её продвижение зависит от других факторов.

Факторная матрица студентов бурятской национальности содержит три фактора. По проценту общей дисперсии последовательность взаимосвязи факторов в данной исследуемой группе в незначительной степени отличается от матрицы русских студентов, о чём свидетельствуют данные таблицы. Так, ведущим фактором у студентов бурятской национальности является «Креативность личности», которая находится в сильной прямой зависимости от факторов «Ценности» и «Деятельность», в отличие от иерархии факторов русских студентов, у которых ведущим является фактор «Ценности», а уже затем «Креативность личности» и «Деятельность». Следует отметить, что внутрифакторная связь переменных также имеет отличия.

Содержательная характеристика структуры первого фактора респондентов бурятской национальности «Креативность личности» имеет 20,65 % общей дисперсии, что характеризует умеренность прямых внутрифакторных связей. Переменные с отрицательным весом находятся в обратной

прямой зависимости, в которой, чем выше значение одной переменной, тем ниже показатели другой. Это имеет отношение к эмоциональности и доминантности в структуре личности студентов бурятской национальности.

Классификационная структура второго фактора «Ценности» представлена 19,41 % общей дисперсии, что свидетельствует о прямом, доминирующем влиянии степени общительности на ключевые критерии визуальной и вербальной креативности и ценности традиций для студентов бурятской национальности.

Третий фактор «Деятельность» содержит 17,61 % общей дисперсии и представлен следующими переменными: самооценка креативности, разработанность и творческое отношение к профессии. Можно предположить, что умеренная прямая связь внутри фактора объясняет относительную последовательность творческого отношения к деятельности у студентов бурятской национальности.

Для выявления тесноты связи между факторами использован метод корреляционного анализа (по критерию Фишера), с помощью которого были определены две статистически значимые корреляционные связи между национальностью и оригинальностью ($r = 0,248^{**}$ при $p < 0,01$) и национальностью и самооценкой креативности ($r = 0,256^*$ при $p < 0,05$). Мы допускаем возможность рассмотрения выявленной взаимосвязи как достоверной, оказывающей существенное воздействие на показатели исследуемого феномена. Процесс соотнесения себя с представителем определённой национальности даёт возможность человеку безусловно принять свои креативные способности как часть национальных и стремиться к их реализации. Эмпирически выявлено, что данный процесс сопряжён с высокой нормативностью поведения ($r = 0,244^{**}$ при $p < 0,01$) как характерной особенностью представителей бурятской национальности. Известно, что бережное отношение к традициям и ценностям передаётся по наслед-

ству, а уважение и авторитет родителей в семье, вероятно, играют основополагающую роль в развитии высокой степени нормативности в поведении [11]. Двусторонняя значимость корреляционной связи между консерватизмом и национальностью ($r = 0,132^*$ при $p < 0,05$) доказывает описанный тезис и даёт основание предполагать, что установки и стереотипы поведения формируются у молодёжи в процессе воспитания и находят проявление в системе личностных свойств, чертах характера и поведении студентов.

В процессе сопоставительного анализа этнических особенностей в самооценке респондентов выявлено, что она значительно выше у респондентов русской национальности. Корреляционный анализ, осуществлённый по Пирсону между переменными «национальность» и «самооценка креативности», составил $r = 0,266^{**}$ при $p < 0,01$, что объясняет выявленные связи.

Заключение:

1. Факторная динамическая модель мониторинга позволяет надёжно и длительно наблюдать изменения в эмпирических показателях.

2. Установлено, что педагогический мониторинг может выступать как непрерывная, динамическая и многофакторная технология сопровождения студентов вуза.

3. Доказано, что организационно-технологический процесс реализации факторной динамической модели рационализирует оперативное внедрение, контроль и стратегическое прогнозирование педагогических инноваций.

Результаты исследования могут иметь практическую ценность для оптимизации образовательной деятельности вузов [13; 14], организации прогностической, исследовательской, учебной и воспитательной работы со студентами. Понимание взаимосвязи факторов и особенностей динамических изменений креативности позволит преподавателям внедрять инновации в систему педагогической коммуникации [26], тем самым добиваться увеличения скорости прироста креативных показателей.

Список литературы

1. Батоцыренов В. Б. Факторы и механизмы развития креативности российских и китайских студентов: кросс-культурное исследование // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 6. С. 320–323.
2. Гаврилова Г. Н. Педагогические условия развития креативности у учащихся общеобразовательной школы в процессе внеклассной работы: на материале физики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Чебоксары, 2010. 23 с.

3. Ковбасов С. Н. Развитие креативной функции личности старшеклассников в условиях освоения ими компьютерных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2001. 193 с.
4. Кукуев А. В. Педагогический мониторинг личностно ориентированного образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов н/Д., 2001. 329 с.
5. Львова И. В. Психологические факторы развития креативности личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Кемерово, 2005. 203 с.
6. Майоров А. Н. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении. СПб., 1992. 78 с.
7. Миронова М. В. Квалиметрический подход к разработке системы педагогического мониторинга в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ижевск, 1998. 22 с.
8. Орлов А. А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. 1996. № 3. С. 9–15.
9. Осипова Т. Ю. Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технического вуза: на материалах спецкурса «Психология общения»: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Томск, 2000. 198 с.
10. Остроумова О. Ф. Развитие коммуникативной компетенции студентов факультета иностранных языков в условиях организации креативного учебного процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2006. 174 с.
11. Попова Н. Н. Факторная структура взаимосвязи ценностных ориентаций и креативности студентов // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2010. № 1–2. С. 26–30.
12. Шишов С. Е., Кальней С. Е. Мониторинг качества образования. М.: Педагогическое общество России, 1999. 313 с.
13. Эрдынеева К. Г., Попова Н. Н. Сравнительный анализ результатов факторизации данных кросс-культурного исследования креативности // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 5. С. 154–155.
14. Эрдынеева К. Г., Чернявская В. С. Предикторы результативности образования студентов в контексте самораскрытия их способностей // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2017. № 6. С. 78–90.
15. Alencar E. S., Fleith D. Creativity in Higher Education: Inhibiting Factors // Evaluation. 2010. No. 15. P. 201–206.
16. Armstrong D. The Contributions of Creative Cognition and Schizotypal Symptoms to Creative // Creativity Research Journal. 2012. No. 24. Pp. 177–190.
17. Claxton A. F. Developmental Trends in the Creativity of School // Age Children Creativity Research Journal. 2005. No. 4. Pp. 327–335.
18. Garces S., Pocinho M., Jesus S. N. The Impact of the Creative Environment on the Creative Person, Process and Product // Psychological Assessment. 2016. No. 15. Pp. 169–176.
19. Livingston L. Teaching Creativity in Higher Education // Arts Education Policy Review. 2010. No. 111. Pp. 59–62.
20. Lubart T. I. Models of the Creative Process: Past, Present and Future // Creativity Research Journal. 2001. No. 13. Pp. 295–308.
21. Plucker J., Renzulli J. Psychometric Approaches to the Study of Human Creativity. Cambridge: Cambridge University Press: Handbook of Creativity, 2009. Pp. 35–61.
22. Ponomarev I. A. Prospects for the Development of the Psychology of Creativity (I) Investigation into problems of methodology // Journal of Russian and East European Psychology. 2008. No. 3. Pp. 17–93.
23. Sternberg R. J. A Three-Facet Model of Creativity // The Nature of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. Pp. 125–147.
24. Taggar S. Individual Creativity and Group Ability to Utilize Individual Creative Resources: a Multilevel Model // Academy of Management Journal. 2002. No. 45. Pp. 315–330.
25. Torrance E. P Predictive Validity of the Torrance Test of Creative Thinking // Journal of Creative Behavior. 1982. No. 6. Pp. 236–252.
26. Vinogradova G. A. Releasers as Factor of Student Ecological Focus Formation // Ekoloji. 2018. No. 106. Pp. 1409–1415.
27. Wechsler S. M. Multidimensional Assessment of Creativity: A Necessary Reality // Psychology School and Educational. 1998. No. 2. Pp. 89–99.

Статья поступила в редакцию 15.01.2021; принята к публикации 25.02.2021

Библиографическое описание статьи

Попова Н. Н. Факторная динамическая модель педагогического мониторинга // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 1. С. 13–19. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-13-19.

Natalia N. Popova,
Candidate of Pedagogy,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: nnp18@mail.ru
[http://orcid: 0000-0002-0080-8179](http://orcid.org/0000-0002-0080-8179)

Factor Dynamic Model of Pedagogical Monitoring

The article examines the topical problems of scientific validity and practice-oriented monitoring in education in the context of increasing requirements for individualization, diversification and differentiation of education. Based on the data of psychological and pedagogical diagnostics, a dynamic factor model of pedagogical monitoring has been developed. For this, the essential characteristics of pedagogical monitoring as a continuous, dynamic and multifactorial technology for supporting students have been determined. Representative representation of the monitoring results was carried out on a sample of students from a number of educational institutions of the Transbaikal Territory, numbering 250 people. The focus of the article is on the creativity of students as a manifestation of their non-standard and individuality, capable of ensuring their success in professional activities. The results of dynamic monitoring of students' creativity indicators collected using a battery of tests of verbal and non-verbal creativity, as well as a number of personal techniques are presented. It has been empirically proven that the factorial dynamic model, built on measuring the level of development of the main indicators of creativity, ensures the comparability of results and the identification of latent factors (activity, personality creativity and values). These explain the presence or absence of dynamics in the studied indicators (creative attitude to the profession, originality, uniqueness and personality traits). The data obtained demonstrate the presence of statistically significant changes at the level of originality, the uniqueness of the developed fluency and flexibility in the process of the correlation conditioning of the dynamics of the integral characteristics of the personality (values: traditions, hedonism; self-esteem; emotionality, sociability, high normality of behavior and sensitivity).

Keywords: pedagogical monitoring, creativity, dynamic model, factor analysis, students

References

1. Batotsyrenov, V. B. Factors and mechanisms of the development of creativity of Russian and Chinese students: cross-cultural research *World of science, culture, education*, no. 6, pp. 320–323, 2012. (In Rus.)
2. Gavrilova, G. N. Pedagogical conditions for the development of creativity in secondary school students in the process of extracurricular work: on the material of physics. *Cand. ped. sci. diss. abstr.* Cheboksary, 2010. (In Rus.)
3. Kovbasov, S. N. Development of the creative function of the personality of senior pupils in the conditions of their mastering of computer technologies. *Cand. ped. sci. diss. abstr.* Volgograd, 2001. (In Rus.)
4. Kukuev, A. V. Pedagogical monitoring of personality-oriented educational process. *Cand. ped. sci. diss. abstr.* Rostov n / a, 2001. (In Rus.)
5. Livova, I. V. Psychological factors in the development of personality creativity. *Cand. ped. sci. diss. abstr.* Kemerovo, 2005. (In Rus.)
6. Mayorov, A. N. Elements of pedagogical monitoring and regional standards in management. SPb., 1992. (In Rus.)
7. Mironova, M. V. Qualimetric approach to the development of a system of pedagogical monitoring at the university. *Cand. ped. sci. diss. abstr.* Izhevsk, 1998. (In Rus.)
8. Orlov, A. A. Monitoring of innovative processes in education. *Pedagogy*, no. 3, pp. 9–15, 1996. (In Rus.)
9. Osipova, T. Yu. Psychological conditions for the development of communicative creativity among students of a technical university: on the materials of the special course «Psychology of communication». *Cand. ped. sci. diss. abstr.* Tomsk, 2000. (In Rus.)
10. Ostroumova, O. F. Development of the communicative competence of students of the Faculty of Foreign Languages in the context of organizing a creative educational process. *Cand. ped. sci. diss. abstr.* Kazan, 2006. (In Rus.)
11. Popova, N. N. Factor structure of the relationship between value orientations and creativity of students. *Scientific Review. Series 2: Humanities*, no. 1–2, pp. 26–30, 2010. (In Rus.)
12. Shishov, S. E., Kalney, S. E. Monitoring the quality of education. M: Pedagogical Society of Russia, 1999: 43. (In Rus.)
13. Erdyneeva, K. G., Popova, N. N. Comparative analysis of the results of factorization of data from cross-cultural research of creativity. *International Journal of Experimental Education*, no. 5, pp. 154–155, 2010. (In Rus.)

14. Erdyneeva, K. G., Chernyavskaya, V. S. Predictors of the effectiveness of student education in the context of self-disclosure of their abilities. *Scientific Review*, no. 6, pp. 78–90, 2017. (In Rus.)
15. Alencar, E. S., Fleith D. Creativity in higher education: inhibiting factors. *Evaluation*, no.15, pp. 201–206, 2010. (In Engl.)
16. Armstrong, D. The Contributions of Creative Cognition and Schizotypal Symptoms to Creative. *Creativity Research Journal*, no. 24, pp. 177–190, 2012. (In Engl.)
17. Claxton, A. F. Developmental Trends in the Creativity of School. Age Children *Creativity Research Journal*, no. 4, pp. 327–335, 2005. (In Engl.)
18. Garces, S., Pocinho, M., Jesus, S. N. The impact of the creative environment on the creative person, process, and product. *Psychological Assessment*, no. 15, pp. 169–176, 2016. (In Engl.)
19. Livingston, L. Teaching creativity in higher education. *Arts Education Policy Review*, no. 111, pp. 59–62, 2010. (In Engl.)
20. Lubart, T. I. Models of the creative process: Past, present, and future. *Creativity Research Journal*, no.13, pp. 295–308, 2001. (In Engl.)
21. Plucker, J., Renzulli, J. Psychometric approaches to the study of human creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Cambridge: Cambridge University Press. Handbook of Creativity*. 2009: 35–61. (In Engl.)
22. Ponomarev, I. A. Prospects for the Development of the Psychology of Creativity (I) Investigation into problems of methodology. *Journal of Russian and East European Psychology*, no. 3, pp. 17–93, 2008. (In Engl.)
23. Sternberg, R. J. A three-facet model of creativity. *The nature of creativity*. Cambridge: Cambr. Press, 1988: 125–147. (In Engl.)
24. Taggar, S. Individual creativity and group ability to utilize individual creative resources: A multilevel model. *Academy of Management Journal*, no. 45, pp. 315–330, 2002. (In Engl.)
25. Torrance, E. P. Predictive validity of the Torrance test of creative thinking. *Journal of creative behavior*, no. 6, pp. 236–252, 1982. (In Engl.)
26. Vinogradova, G. A. Releasers as factor of student ecological focus formation. *Ekoloji*, no. 106, pp. 1409–1415, 2018. (In Engl.)
27. Wechsler, S. M. Multidimensional assessment of creativity: A necessary reality. *Psychology school and educational*, no. 2, pp. 89–99, 1998. (In Engl.)

Received: January 15, 2021; accepted for publication February 25, 2021

Reference to the article

Popova N. N. Factor Dynamic Model of Pedagogical Monitoring // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2021. Vol. 16, No. 1. PP. 13–19. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-13-19.

УДК 37.014.53

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-20-30

Иннокентий Галималаевич Актамов¹,*кандидат педагогических наук, доцент,**Институт монголоведения, буддологии, тибетологии СО РАН**(670047, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Сахьяновой, 6);**Бурятский государственный университет им. Д. Банзарова**(670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а),**e-mail: aktamov13@gmail.com.**[http://orcid: 0000-0002-8646-1048](http://orcid.org/0000-0002-8646-1048)***Баясхалан Цогтovieвич Банзаракцаев²,***аспирант,**Бурятский государственный университет им. Д. Банзарова**(670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а),**e-mail: kerulen95@gmail.com.**[http://orcid: 0000-0002-8269-1751](http://orcid.org/0000-0002-8269-1751)*

Реализация идей образования в целях устойчивого развития в Монголии: глобальная гражданственность и интересы местного сообщества³

В статье дан анализ истории реализации идей устойчивого развития в Монголии, в том числе в сфере образования, в постсоциалистический период. Актуальность исследования заключается в рассмотрении опыта реализации принципов устойчивого развития в условиях Монголии с точки зрения содержательных и организационных аспектов. Методологической основой исследования выступает междисциплинарный подход. Интерес представляет глобальная гражданственность как одно из условий перехода к устойчивому развитию на международном уровне, которую можно трактовать как проявление ответственности за состояние и судьбу всей планеты. Опыт формирования глобальной гражданственности в Монголии выявил основные противоречия, которые носят социально-политический и экономический характер. Большое значение имеют географическое положение Монголии, наличие природных ресурсов и характер экспорта. Отмечено, что правительство Монголии весьма активно включилось в работу по внедрению принципов устойчивого развития, в том числе в сфере образования, управления, экономики. На данном этапе остаётся ряд вопросов, которые необходимо решить для создания комфортных условий жизни населению в новом тысячелетии. В формировании глобальной ответственности обоснована роль образования в целях устойчивого развития. В рамках данной статьи разработаны рекомендации по интеграции концепции глобального гражданства в национальные образовательные программы, которые заключаются в следующем: учёт традиционной экологической культуры монгольского народа, формирование ответственного поведения каждого молодого человека в контексте экологического воздействия (индивидуальный экологический след), синхронизация развития национальной культуры и глобальных социокультурных процессов.

Ключевые слова: устойчивое развитие, образование в целях устойчивого развития, Монголия, глобальная гражданская ответственность, местное сообщество

Введение. Вопросы реализации принципов устойчивого развития актуализируются в современных условиях в связи с интенсивным развитием экономики и ухуд-

шением качества окружающей среды. Экономический императив привёл к деградации природной среды на глобальном уровне. Человечество находится в условиях перма-

¹ И. Г. Актамов – основной автор, разрабатывал концептуальные основы статьи, методологию, анализировал опыт Монголии в области ОУР, систематизировал полученные данные, формулировал общие выводы.

² Б. Ц. Банзаракцаев анализировал концепцию глобальной гражданственности, систематизировал материалы, посвящённые опыту России и Монголии в данной области, интерпретировал полученные данные, осуществлял написание и оформление статьи.

³ Работа выполнена в рамках гранта ФГБОУ ВО «БГУ им. Д. Банзарова» «Региональное измерение образования для устойчивого развития (ОУР): западный и восточный векторы».

нентного экологического кризиса, который ставит под угрозу не только сохранение комфортных условий проживания, но и существование биосферы в целом. На протяжении последних тридцати лет ведутся дискуссии и поиск наиболее эффективных механизмов решения вопросов устойчивого развития на глобальном уровне. Знаковым событием стала конференция ООН в Рио-де-Жанейро в 1992 г., когда было принято решение о принятии программы реализации совместного будущего в рамках перманентного экологического кризиса¹. В этот период началось концептуальное оформление понятия «устойчивое развитие» (*sustainable development*). Изначально данный термин применялся в популяционной динамике, где “sustainability” содержательно имело значение «допустимость», «согласованность» или «самоподдерживаемость» [1]. В широком понимании устойчивое развитие определяется как процесс, обозначающий новое качество цивилизации, основанной на принципиальных изменениях её исторически сложившихся ориентиров во всех сферах бытия – экономических, социальных, политических, технологических, экологических, информационных, культурологических и др. (В. А. Лось, А. Д. Урсул, Ф. Д. Демидов, Н. Ж. Дагбаева, А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская и др.). В Концепции устойчивого развития отдельное внимание уделяется интересам и возможностям местного сообщества. Учёт специфики природной среды и социально-экономических условий в конкретном регионе, их соотнесение и выстраивание стратегии снижения экологических рисков являются базисным основанием реализации принципов устойчивого развития. Вместе с тем глобальная экологическая ситуация складывается из качества среды во всех уголках планеты. Важной составляющей процесса реализации устойчивого развития является формирование ценностного отношения каждого индивида к окружающей среде, рациональному природопользованию путём внедрения системы глобального гражданского образования для местных сообществ.

Методология и методы исследования. Многие исследователи сходятся во

¹ Рио-де-Жанейрская Декларация по окружающей среде и развитию. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/riodecl.shtml (дата обращения: 02.01.2021). – Текст: электронный.

мнении, что основные проблемы ОУР имеют методологический характер. Несмотря на актуальный характер данного направления, до сих пор нет однозначного представления об источнике ОУР. Большинство экспертов в качестве источника предлагают науку, но тут складывается довольно сложная ситуация, поскольку самостоятельная научная дисциплина об устойчивом развитии ещё не оформилась. Более того, существуют и развиваются отдельные научные концепции устойчивого развития, которые зачастую противоречат друг другу. Предлагаемые в данном качестве идеи (гипотеза ноосферы В. И. Вернадского, универсальный эволюционизм Н. Н. Моисеева, теория биотической регуляции В. Г. Горшкова и др.) не могут в полной мере соответствовать дидактическому принципу научности в современных условиях. При этом не уделяется должного внимания практической деятельности как одному из источников ОУР. Систематизация и обобщение опыта разработки и реализации программ устойчивого развития на глобальном, национальном, региональном и местном уровнях являются практическим механизмом решения проблем окружающей среды². Очевидно, что разработка концепции ОУР должна сочетать системный (междисциплинарный) подход к изучению и решению проблем окружающей среды и развития и черпать своё содержание не только из науки, но и из практической деятельности.

Другой методологический вопрос образования для устойчивого развития кроется в его футуристическом, «опережающем» характере. Если исходить из содержания концепции устойчивого развития, то в таком виде это не более чем нормативный прогноз, который предстоит реализовать. При всех инновационных разработках массовая школа остаётся на модели традиционного обучения, которое изучает в основном опыт прошлого, и учебное знание существенно отстаёт от современных достижений научно-технического прогресса. Образование в интересах устойчивого развития должно ори-

² Переход к устойчивому развитию: глобальный, региональный и локальный уровни. Зарубежный опыт и проблемы России / под ред. Г. В. Сдасюк, Л. С. Мокрушина. – М.: Изд-во КМК, 2002. – 444 с.; Декларация по окружающей среде и развитию и другие документы Конференции ООН по окружающей среде и развитию в популярном изложении. Женева, 1993. – URL: <https://www.undocs.org/ru/A/CONF.151/26/Rev.1%28Vol.1%29> (дата обращения: 04.01.2021). – Текст: электронный.

ентироваться на проблемы будущего, которого ещё нет. В таких условиях речь должна идти о новой модели образования для новой цивилизации. Проблема в том, что современный мир настолько быстро и непредсказуемо меняется, что наши прогнозные разработки иногда теряют актуальность быстрее, чем находят своё оформление. Поэтому важнейшим компонентом ОУР должны стать такие виды деятельности, как прогнозирование, моделирование, стратегическое планирование, проектирование с учётом междисциплинарного подхода и анализа опыта экспертов разных стран.

Методы исследования: сравнительно-исторический анализ, анализ литературы и источников по проблемам образования для устойчивого развития и глобальной гражданственности, прогнозирование.

Результаты исследования и их обсуждение. Многие исследователи, эксперты считают, что большой стимул для глобального обсуждения вопросов по устойчивому развитию придала конференция ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро в 1992 г., по результатам которой принята Декларация¹ [10]. Она была принята всеми государствами-участниками, после чего началось её практическое воплощение. Монголия после демократических преобразований 1989–1990-х гг. начала по-новому выстраивать свою внутреннюю и внешнюю политику. Вопросы устойчивого развития Монголии приобрели актуальность в 1994–1998 гг., когда общественность, учёные, политики начали широко обсуждать содержательные и организационные аспекты реализации принципов устойчивого развития в новом тысячелетии. Это нашло отражение в ряде нормативных документов, принятых на уровне правительства Монголии. Данный период можно охарактеризовать как период зарождения и систематизации идей устойчивого развития в общественном и политическом сознании монгольских граждан. Новым импульсом в развитии концепции устойчивого развития в Монголии стала конференция Рио+20, которая состоялась через двадцать лет после первой конференции в Рио-де-Жанейро. Собранные для участия в Конференции Рио+20 мировые

лидеры, наряду с тысячами представителей частного сектора, НПО и других групп, совместными усилиями разработали концепцию, которая должна сократить бедность, содействовать развитию социальной справедливости и обеспечить надлежащие меры по охране окружающей среды с учётом поступательных темпов роста численности населения планеты². Высшее руководство Монголии также начало работу по реализации названной концепции на национальном уровне. Данный период условно является вторым этапом реализации идей устойчивого развития в Монголии. Характерной особенностью является то, что на этом этапе создана нормативная основа, приняты программы развития страны на среднесрочную и долгосрочную перспективу с учётом идей устойчивого развития. Например, 13 июня 2014 г. Великий Государственный Хурал (Парламент) Монголии Постановлением № 43 утвердил «Политику зелёного развития» Монголии.

В сентябре 2015 г. в ходе 70-й сессии Генеральной Ассамблеи главы 193 государств – членов Организации Объединённых Наций (ООН) приняли Цели в области устойчивого развития (ЦУР). К 2030 г. в рамках 17 целей и 169 задач страны мира должны будут совместными усилиями преодолеть препятствия, снизить вероятностные риски и улучшить возможности для дальнейшего развития. Этот долгосрочный программный документ основан на взаимосвязи и взаимозависимости трёх основных сфер общества: социальной, экономической и экологической. В феврале 2016 г. Постановлением Великого Государственного Хурала Монголии № 16 утверждена «Концепция устойчивого развития Монголии». Данный документ имеет основополагающее значение для реализации идей устойчивого развития на период до 2030 г. [16].

В контексте ОУР важное место занимает глобальное гражданство. Глобальное гражданство означает наличие у индивида совокупности ценностей. ООН определяет главной ценностью глобального гражданства – достоинство личности, равно важное для любой национальности, хотя и не признаваемое всеми государствами. Наряду с достоинством, признаётся ценность сотрудничества, хоть и в ущерб соревновательности. В контексте данного исследования наи-

¹ Рио+20. Конференция Организации Объединённых Наций по устойчивому развитию. – URL: <https://www.un.org/ru/events/pastevents/rio20.shtml> (дата обращения: 02.01.2021). – Текст: электронный.

² Там же.

более интересным представляется ценность воспитания в духе мира и взаимозависимости, даже если локальные нормы поведения того или иного народа основаны на иных убеждениях. Данная ценность в том числе предполагает равное отношение к любому индивиду вне зависимости от этнической, религиозной или иной принадлежности, отсекает ограниченность суждений в отношении объективности и справедливости¹. По мнению Мишель Бачелет, «глобальная гражданственность существует на различных уровнях, в целом ряде контекстов и временных периодов, и определить ее единую институциональную основу невозможно. В условиях нового мирового порядка перед глобальной гражданственностью стоит задача расширения ее сферы действия и демократизации процесса принятия решений, способного коренным образом влиять на важнейшие составляющие нашего общества, в первую очередь на жизнь людей, особенно принадлежащих к меньшинствам или находящихся в неблагоприятном положении. Глобальный гражданин действует вне границ и географических различий, не ограничиваясь традиционными сферами власти. Цель глобального гражданина – защитить человеческое достоинство и добиться социальной подотчетности и международной солидарности, в которой толерантность, интеграция и признание многообразия занимают почетное место как на словах, так и на деле, отражая всю разносторонность приверженцев глобальной гражданственности» [цит. по: 7].

В современной науке существует несколько подходов к пониманию глобального гражданства. Так, Л. Оксли и П. Моррис [13] предложили типологию, определяющую и различающую разнообразие распространённых концепций в литературе. Определив две широкие категории: космополитическую и адвокационную, Л. Оксли и П. Моррис предлагают восемь различных типов глобального гражданства. В космополитическую категорию (универсалистская форма глобального гражданства) они включают политические, моральные, экономические и

культурные типы глобального гражданства. В рамках адвокации (антииндивидуалистические идеологии, ориентированные на адвокатию) они включают в себя социальные, критические, экологические и духовные типы глобального гражданства. Политическое глобальное гражданство связано с гражданством как политическим статусом и проявляется в глобальной системе управления, которая продвигает демократию и использование международных организаций в поддержании хорошо организованного мирового сообщества. Моральное глобальное гражданство основано на общем понимании универсального морального кодекса с особым упором на права человека. Экономическое глобальное гражданство фокусируется на международном экономическом развитии и влиянии свободных рынков и корпораций. Культурное глобальное гражданство включает в себя осведомлённость и культурную компетентность в отношении различных групп и ценностей. Социальное глобальное гражданство основное внимание уделяет глобальному гражданскому обществу и защите свободы мысли и слова. Критическое глобальное гражданство основано на активизме, который бросает вызов угнетению. Экологическое глобальное гражданство выступает за изменения в обращении и ответственность людей перед природой. Духовное глобальное гражданство фокусируется на трансцендентной связи между людьми и обществом, охватывающей заботу и духовные связи между людьми.

Концептуализируя глобальное гражданство, С. Рейсен, К. Бэрнсли, И. Кацарска-Миллер [11] пришли к выводу, что основным содержанием глобального гражданства является забота об окружающей среде, оценка разнообразия, сочувствие к другим за пределами местной среды и чувство ответственности.

Необходимость формирования глобальной гражданственности вызвана глобальными вызовами перед человечеством, в числе которых продовольственная безопасность, инклюзивный рост, соотношение автоматизации производства и роста безработицы, изменение климата, мировые финансовые кризисы, четвёртая промышленная революция, гендерное равенство, глобальная торговля и разница рынков сбыта государств, долгосрочные инвестиции и в конце концов проблема здравоохранения будущего [14].

¹ Скотт Р. А. Глобальная гражданственность: воображаемая неизбежность или невероятная мечта. – URL: <https://www.un.org/ru/chronicle/article/21752> (дата обращения: 02.01.2021). – Текст: электронный; Глобальная гражданственность: новая важная сила. – URL: <https://www.un.org/ru/chronicle/article/21764> (дата обращения: 05.01.2021). – Текст: электронный.

Основной тенденцией последних лет стало то, что страны и континенты стали устанавливать тесные связи. Наряду с очевидными позитивными результатами это несёт и угрозу. Ярким примером стала ситуация с распространением коронавирусной инфекции нового типа COVID-19. Многие государства в борьбе с распространением данного вируса были вынуждены максимально закрыть свои границы. Это в некоторой степени позволило сдержать стремительное распространение болезни и подготовить систему здравоохранения. То есть наиболее действенным методом сдерживания угрозы было исключение глобальной коммуникации. Более того, внутренняя политика большинства стран была направлена на так называемую «самоизоляцию», которая не была исключительно добровольным актом со стороны граждан. В мировую и российскую практику вошло выражение «социальная дистанция», под которой понимается рекомендуемое в общественных местах расстояние между людьми в полтора-два метра, позволяющее снизить риск заражения коронавирусной инфекцией¹. Таким образом, для выхода из кризисной ситуации нужно было проявить гражданскую ответственность – исключить непосредственную коммуникацию и изолироваться от общества настолько это возможно. Парадокс заключался в том, что для спасения мира государствам нужно было закрыться друг от друга, а не объединиться. Данная ситуация показала, насколько хрупкими могут быть устоявшиеся представления о безопасности и насколько общественное сознание не готово к кардинальным изменениям в повседневном поведении в виде ряда ограничений. Но мир уже настолько взаимосвязан и взаимозависим, что социально-экономические процессы не могут развиваться в другой системе отношений. Природные процессы, протекающие по своим объективным законам, не признают политических и социальных закономерностей. Взаимоотношение человека и природы давно вышло за рамки государственных границ. В этой связи вопрос идентификации каждого индивида с мировой общностью приобретает харак-

¹ В данном контексте корректнее было бы использовать понятие «физическая дистанция». Термин «социальная дистанция» введён в научный оборот в 1924 г. американским социологом Парком Робертом Эзра (1864–1944), автором социально-экологической теории в социологии.

тер необходимости, нежели конъюнктурного тренда, поскольку понимание мира как единой системы способствует пониманию способов решения глобальных проблем человечества, формирует сообщество, потенциально готовое ответить на современные вызовы. Кроме того, повышает уровень личной ответственности каждого индивида за процессы, происходящие в мире.

Х. Алтинай в монографии "Global Civics: Responsibilities and Rights in an Interdependent World" отмечает, что основным препятствием в формировании глобальной гражданственности является социальная несправедливость [10]. Однако такой подход охватывает общую концепцию формирования глобальной гражданственности, не учитывая особенностей отдельно взятого государства.

Исходя из позиции влияния государства на формирование глобальной гражданственности, можно отметить, что Российская Федерация на пути формирования глобальной гражданственности имеет противоречивую позицию. С одной стороны, множество резонансных событий во внутренней и внешней политике страны, а также массовая пропаганда федеральных и региональных средств массовой информации превосходства России и её безусловной правоты во всех событиях приводят к формированию в сознании граждан представлений, позволяющих говорить об обособлении от глобального сообщества. С другой стороны, внешняя политика России – это ответная реакция на действия наших «партнёров». В настоящее время мировое сообщество фактически находится в процессе конструирования новой системы международных отношений. Главной проблемой, которую необходимо решить, является отсутствие доверия между субъектами международных отношений. Приоритет национального права над международным, с одной стороны, содействует защите прав и интересов государства, но с другой, возможно, не способствует решению глобальных проблем всего человечества.

Все страны мира, в том числе и Россия, понимают, что развитие государства невозможно вне мирового сообщества. Более того, одним из принципов внешней политики нашего государства является воздействие на общемировые процессы в целях формирования стабильного, справедливого и демократического миропорядка. Российская

Федерация активно вовлечена в международную глобализацию (является членом России международных организаций, начиная с Организации Объединённых Наций (1945), заканчивая Евразийским экономическим союзом (2015) и Астанинской тройкой (2017)). Ратификация ряда международных правовых актов, вовлечение в глобальные торговые процессы – всё это способствует интеграции глобальных ценностей.

Возвращаясь к вопросу формирования глобальной гражданской ответственности, следует отметить, что на современном этапе в программных документах, учебных программах, программах подготовки учителей ЮНЕСКО даны наиболее общие рекомендации¹.

По мнению Хакана Алтиная, формирование данного вида ответственности базируется на глобальном гражданском образовании, гражданском обучении и заключается во внедрении курсов по глобальной гражданской ответственности в учебную программу подготовки кадров в высших и средних профессиональных учебных заведениях [10].

Монголия также накопила определённый опыт формирования глобальной гражданской ответственности. Особое значение имеет участие Монголии в проекте, описанном в "Global Citizenship Education Tools and Piloting Experiences of Four Countries: Cambodia, Colombia, Mongolia and Uganda" [Там же].

В рамках ситуационного семинара по анализу формирования глобальной гражданской ответственности сформулированы рекомендации по интеграции концепции глобального гражданства в национальные образовательные программы. Первым этапом предлагается системный подход в интеграции в рамках образовательной реформы государства: предполагается издание учебников, методических пособий, иные формы поддержки для эффективной реализации. Монголия в этом отношении приняла решение о внедрении концепции GCED на всех уровнях образования.

Во время второго этапа проекта планировалось провести три мероприятия в целом.

Первым мероприятием являлся перевод ряда публикаций ЮНЕСКО по GCED на монгольский язык, что обеспечило бы

доступность публикаций для педагогических работников Монголии. Мероприятие охватило большое количество заинтересованных лиц, включая политиков, разработчиков учебных программ, исследователей. В результате было сформировано понимание глобальной гражданской ответственности, глобального гражданского образования и практики его применения в образовательных учреждениях, на всех уровнях – от системы школьного до высшего образования. Кроме того, широкая общественность, заинтересованные лица получили представление о включении содержательных аспектов глобального гражданского образования в национальную систему образования Монголии.

Второе мероприятие было сосредоточено на разработке руководства для учителей по глобальной гражданской ответственности для 5, 9 и 12-х классов по следующим предметам: математика, монгольский язык, история, гражданское образование, иностранный язык и естествознание. Во время встречи с экспертами из ЮНЕСКО (Женева, август 2017 г.) монгольская команда поделилась своим видением развития образования Монголии, направленного на формирование «толерантного человека, современного кочевника, полноправного члена сообщества, ответственного и активного гражданина». Указанные аспекты личности монгольской идентичности вполне соответствуют духу глобального гражданского образования.

Третье мероприятие было нацелено на апробацию и мониторинг нового руководства для учителей через сочетание набора тренингов для учителей, пилотных классов и наблюдений. Первый семинар проводился с участием 100 заинтересованных участников, в том числе учителей средних школ, директоров школ, исследователей и специалистов в области образования. Далее следует стартовая сессия, которая носит ознакомительный характер. В рамках этой сессии участники были ознакомлены с концепцией глобального гражданского образования и руководством для учителей.

Пилотная программа для учителей реализована в двух столичных школах в течение пяти недель. В ней приняли участие 96 учителей и 200 учеников 5, 9 и 12-х классов. На данном этапе местные и международные эксперты (APCEIU²) в течение двух недель

¹ Global Citizenship Education. – URL: <https://en.unesco.org/themes/gced> (дата обращения: 02.01.2021). – Текст: электронный.

² Азиатско-Тихоокеанский центр образования для международного взаимопонимания (APCEIU).

провели в общей сложности 324 часа аудиторных занятий, взяли 12 интервью у учителей и учащихся.

Проект показал, что понимание глобальной гражданственности в образовании у учителей разных предметов содержательно отличается. Некоторые учителя находят руководство полезным, для некоторых это не имеет принципиального значения с точки зрения реализации образовательного процесса. В рамках проекта проведено большое количество мероприятий, поощряющих участие студентов в обсуждениях глобального гражданского образования.

Таким образом, можно сказать, что Монголия находится на этапе формирования глобальной гражданственности через образовательные проекты. Инструменты интеграции глобального гражданского образования в национальную образовательную систему показали себя эффективными на начальном этапе, однако проблемы адаптации материалов на другой язык и отсутствие в массовом сознании необходимости формирования глобального гражданства внушают определённый скептицизм с точки зрения позитивных результатов.

Россия также реализует ряд мер по интеграции содержательных аспектов глобального гражданского образования в свою систему образования. Национальный проект «Образование» предполагает одной из главных целей обеспечение глобальной конкурентоспособности российского среднего образования вхождение России в топ-10 стран мира по качеству среднего образования.

В проекте документа «Ключевые направления развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 года»¹ определены тенденции и цели развития российского образования, реализуемые в национальном проекте «Образование» и связанные с четвёртой целью устойчивого развития.

Также указом Президента России от 28 декабря 2013 г. № 967 «О мерах по укреплению кадрового потенциала Российской

¹ Опубликован проект документа «Ключевые направления развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 года». – URL: <http://edu2035.firo-nir.ru/index.php/stati-opublikovannye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyuchevye-napravleniya-2035> (дата обращения: 02.01.2021). – Текст: электронный.

Федерации»² введена программа «Глобальное образование», которая в том числе направлена на формирование у российских студентов принципов глобального гражданства.

Программы обучения гражданственности обычно ориентированы на национальные институты, проблемы и связи, однако появление или возрождение субнациональных и наднациональных институтов означает, что гражданство в настоящее время существует, что учебные программы должны охватывать местные, региональные и глобальные гражданства, а также национальное гражданство³.

Заключение. Вопросы устойчивого развития для современной Монголии имеют принципиально важное значение. Это связано с развитием сельского хозяйства (пастбищное животноводство и вопросы опустынивания), горнорудной отрасли (проблемы, связанные с добычей каменного угля, урана в южных аймаках Монголии), процессами урбанизации (более половины населения страны проживает в столице), энергетике (дискуссия по строительству ГЭС на притоках трансграничной р. Селенги – основного притока оз. Байкал) и т. д. Вместе с тем правительство Монголии старается позиционировать себя как активного участника интеграционных процессов не только в АТР, но и во всём мире. Монголия является членом АСЕМ и регионального форума АСЕАН, с 1993 г. – постоянным участником саммитов АТЭС, в 2004 г. страна получила статус наблюдателя в ШОС. По состоянию на 1 января 2021 г. Монголия установила дипломатические отношения с 192 странами мира⁴. Особое значение Монголия придаёт формату «Улан-Баторский диалог по безопасности в Северо-Восточной Азии» (*UB Dialogue*).

² О мерах по укреплению кадрового потенциала Российской Федерации: указ Президента России: [от 28 декабря 2013 г. № 967]. – URL: http://educationglobal.ru/fileadmin/downloads/1_%D0%A3%D0%9A%D0%90%D0%97_%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0.pdf (дата обращения: 02.01.2021). – Текст: электронный.

³ Narmandakh Damdinjav. Questions Concerning Values and the Sustainable Livelihood of Rural Mongolians. *Mongolians after Socialism: Politics, Economy, Religion / Edited by M. Bruce, K. R. Taupier.* – Ulanbaatar: Admon Press, 2012. – Pp. 173–184.

⁴ Монгол улсын гадаад харилцааны яам. Министерство иностранных дел Монголии: [официальный сайт]. – URL: http://www.mfa.gov.mn/?page_id=49521 (дата обращения: 02.01.2021). – Текст: электронный.

Об этой инициативе объявлено 29 апреля 2013 г. на 7-й конференции Сообщества демократий, проходившей в Улан-Баторе.

В последние годы вопросы образования для устойчивого развития становятся отдельным направлением в педагогической теории и практике Монголии. Основным инициатором и разработчиком принципов, методов и форм реализации ОУР в Монголии выступают учёные, преподаватели Монгольского государственного университета образования (МУБИС). Философские основания ОУР в условиях Монголии разрабатываются под руководством доктора педагогических наук, академика Академии наук Монголии Бадрахын Жадамбаа. Профессор Жадамбаа долгое время работал ректором данного университета (2003–2014), под его руководством реализовано несколько проектов в области образования в интересах устойчивого развития. Наиболее значимые проекты: *Project on Incorporating the Principles of Education for Sustainable into Teaching Curriculum and Daily Teaching* (2008–2011, German Technical Corporation); *Project on ESD for Education Planners and Managers* (2009–2010, UNESCO); *Project on ESD in Initial Teacher Education, Participatory Program to Re-orient Teacher Education to Address Sustainability* (2010–2011, UNESCO); *Project on Integrating ESD Innovations into Secondary Education in Mongolia* (2012–2015, Ministry of Education and Science of Mongolia); *Project on Assessment on Primary and Secondary Education standard, curriculum and textbooks and learning process* (2014–2015, Ministry of Education and Science and Swiss Development Agency). Исходя из сроков и тем проектов, можно условно выделить два основных этапа в развитии образования для устойчивого развития в Монголии. Первый этап (с 1994 по 2011 г.) – период зарождения и распространения идей, методов, форм ОУР в сотрудничестве с международными организациями (в первую очередь ЮНЕСКО). Второй этап – с 2012 г. по настоящее время. Данный период характеризуется тем, что идеям устойчивого развития в целом, ОУР в частности, придали государственный масштаб. Например, 16 августа 2012 г. Министерство природы и туризма было реорганизовано в Министерство природы и зелёного развития¹. В этом же году Министерством

¹ В 2014 г. данное министерство вновь было реорганизовано в Министерство природы, зелёного раз-

образования и науки принята Программа по интеграции инноваций ОУР в систему среднего образования Монголии (2012–2015).

Таким образом, можно выделить несколько характерных особенностей в реализации идей ОУР и развития глобальной гражданственности в Монголии. Первая характерная черта – идеи устойчивого развития получили поддержку на уровне государства. Основным инструментом реализации и распространения данных идей является образование для устойчивого развития. Вместе с тем традиционная культура кочевников Монголии изначально носила экологичный характер, поскольку это была культура приспособления общества к природной среде Внутренней Азии. С изменением способа ведения хозяйства сбалансированная система взаимоотношений уже не является доминирующей, традиционное сознание монголов претерпело изменения. Как отмечает Нармандах Дамдинжав, «несмотря на то, что вопросы информирования монголов о глобальных проблемах носят важное значение, гораздо важнее обучать людей тому, как жить и работать в рамках местного сообщества. Мы стоим перед испытанием: «сможем ли мы стать единой Монголией, которая может мыслить на глобальном уровне и успешно работать на местном уровне, адаптируясь к глобализации и изменению климата»» [цит. по: 13]. По мнению автора, Монголия находится на некоторой точке бифуркации, которая может определить дальнейшие перспективы развития – стать зависимой страной, имеющей «проклятие ресурсного богатства» и разобщённости, или страной с высоким уровнем развития экономики, политической и социальной сфер, позволяющей сбалансированно развиваться с учётом требований природной среды. Это позволило бы удовлетворить текущие потребности, а также учесть интересы будущих поколений. Для перехода ко второму пути развития Монголии необходимо реализовать несколько мероприятий. В первую очередь это должно касаться образования для устойчивого развития, поскольку именно данное направление способно изменить базовые представления о поведении в современном обществе в условиях пер-

вития и туризма, а в 2016 г. – в Министерство природы и туризма. См. подробнее: Правительство Монголии: [официальный сайт]. – URL: http://www.mne.mn/?page_id=29 (дата обращения: 05.12.2020). – Текст: электронный.

манентного экологического кризиса. Наиболее эффективным, на наш взгляд, было бы сочетание основ традиционной культуры, семейного воспитания с современным образованием. В рамках интеграции идей устойчивого развития с глобальной гражданственностью необходимо содержательное выделение следующих блоков:

- политическое – экономическое – социальное – экологическое;
- глобальное – национальное – локальное – индивидуальное;
- гражданственность – права – ответственность;
- качество жизни – социальная справедливость;
- традиционная культура – глобализация;
- традиционная экологическая культура – современное ответственное потребление;
- естественно-научное знание – гуманитарное знание;
- «мягкие навыки» – информационная среда.

Методическая проблема заключается в конструировании взаимосвязанной системы, которая позволила бы достичь высокого уровня ответственности каждого молодого человека за оптимизацию экологического воздействия (индивидуального экологического следа). Само понимание индивидуального экологического следа должно привести к осознанию глобальной взаимосвязи всех граждан мира с потенциальной ёмкостью планеты.

Таким образом, мы можем говорить о том, что на данном этапе Монголия пытается соответствовать международным тенденциям. Данная статья представляет собой начальный этап анализа развития устойчивого развития в целом и аспектов организации образования в целях устойчивого развития, содействующих формированию глобальной гражданственности в Монголии с учётом интересов местного сообщества, а также в условиях трёхстороннего взаимодействия в треугольнике Китай – Монголия – Россия.

Список литературы

1. Актамов И. Г., Банзаракцаев Б. Ц., Дагбаева Н. Ж. Реализация принципов устойчивого развития в Байкальском регионе: исторические и культурно-образовательные аспекты // Научный диалог. 2020. № 12. С. 209–226. DOI: 10.24224/2227-1295-2020-12-209-226.
2. Дагбаева Н. Ж. Модели школ экологической направленности в образовательном пространстве Байкальского региона. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского государственного университета, 2002. 142 с.
3. Игумнова Е. А., Корсун О. В. Опыт деятельности профессиональных сетевых сообществ в развитии экологического образования в региональном образовательном пространстве // Педагогическое обозрение. 2019. № 1. С. 38–54.
4. Идеи устойчивого развития в школе. Отечественный и зарубежный опыт адаптации идей устойчивого развития к предметным областям общего образования: монография / под ред. А. Н. Захлебного, Е. Н. Дзятковской. М.: Центр «Образование и экология», 2017. 170 с.
5. Лось В. А. От Стокгольма до Рио-де-Жанейро // Вестник Российской академии наук. 1993. № 5. С. 451–455.
6. Лось В. А., Касюк А. Я. Политика устойчивого развития цивилизации: механизмы управления глобальными процессами. М: МГЛУ, 2012. 226 с.
7. Урсул А. Д., Лось В. А., Демидов Ф. Д. Концептуальные основы устойчивого развития. М.: РАГС, 2003. 348 с.
8. Урсул А. Д., Лось В. А. Стратегия перехода России на модель устойчивого развития: проблемы и перспективы. М.: Луч, 1994. 273 с.
9. Ali Ghasempoor, Peyman Yarmohammadzadeh, Zahra Pishkarmofrad. Citizenship Education and Its Implications for Education // Journal of Education and Learning. 2012. No. 1. Pp. 109–116.
10. Global Citizenship Education Tools and Piloting Experiences of Four Countries: Cambodia, Colombia, Mongolia and Uganda. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264359> (дата обращения: 02.01.2021). Текст: электронный.
11. Katzarska-Miller I., Barnsley C. A., Reysen S. Global Citizenship Identification and Religiosity // Archive for the Psychology of Religion. 2014. No. 36. Pp. 344–367.
12. Manuel T., Pieterse E. Global Civics Through Global Solidarity // Global Civics: Responsibilities and Rights in an Interdependent World / ed. by H. Altinay. Brookings Institution Press, 2011. Pp. 61–78.
13. Oxley L., Morris P. Global Citizenship: a Typology for Distinguishing Its Multiple Conceptions // British Journal of Educational Studies. 2013. No. 61. Pp. 301–325.
14. World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2020. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf (дата обращения: 02.01.2021). Текст: электронный.

15. Stromquist N. P. Theorizing Global Citizenship // Paper Presented at the Comparative and International Education Society (Los Angeles: University Southern California, Rosier School of Education). 2008. Pp. 51–74.

16. «Монгол улсын тогтвортой хөгжлийн үзэл баримтлал-2030»-ын үр дүнг илэрхийлэх үндсэн үзүүлэлтүүд. URL: http://sdg.1212.mn/Home/SDV_indicator (дата обращения: 02.01.2021). Текст: электронный.

Статья поступила в редакцию 12.01.2021; принята к публикации 17.02.2021

Библиографическое описание статьи

Актамов И. Г., Банзаракцаев Б. Ц. Реализация идей образования в целях устойчивого развития в Монголии: глобальная гражданственность и интересы местного сообщества // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 1. С. 20–30. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-20-30.

Innocentii G. Aktamov¹,

*Associate Professor, Candidate of Pedagogy,
Institute for Mongolian, Buddhist, Tibetan Studies,
Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences
(6 Sakhyanovoi st., Ulan-Ude, 670047, Russia);
Buryat State University named after D. Banzarov
(24a Smolina st., Ulan-Ude, 670000, Russia),
e-mail: aktamov13@gmail.com
[http://orcid: 0000-0002-8646-1048](http://orcid.org/0000-0002-8646-1048)*

Bayaskhalan Ts. Banzaraktsaev²,

*Postgraduate,
Buryat State University named after D. Banzarov
(24a Smolina st., Ulan-Ude, 670000, Russia),
e-mail: kerulen95@gmail.com
[http://orcid:0000-0002-8269-1751](http://orcid.org/0000-0002-8269-1751)*

Implementing Education for Sustainable Development in Mongolia: Global Citizenship and Local Community Interests³

This article is devoted to the analysis of the implementation history of the sustainable development ideas in Mongolia in the post-socialist period including aspects of education for sustainable development. The relevance of the study lies in considering the experience of implementing the principles of sustainable development in Mongolia from the point of view of content and organizational aspects. The methodological basis of the study is an interdisciplinary approach. Global citizenship is one of the conditions for the transition to sustainable development at the international level. The experience of shaping global citizenship in Mongolia has revealed the main contradictions that are of a socio-political and economic basis. In addition, the geographical position of Mongolia, the availability of natural resources and the nature of exports impose its own characteristics. As a result, it was revealed that the government of Mongolia was very actively involved in the implementation of the principles of sustainable development, including in the field of education, management, and economy. Today there are still a lot of issues that need to be resolved to create comfortable living conditions for the population in the XXI century. The role of education for sustainable development is substantiated in shaping global responsibility. The authors have developed recommendations for integrating the concept of global citizenship into national educational programs, which are follows: taking into account the traditional ecological culture of the Mongolian people, forming the responsible behavior of every young person, taking into account the environmental impact (individual ecological footprint), synchronizing the development of national culture and global sociocultural processes.

Keywords: sustainable development, education for sustainable development, Mongolia, global civil responsibility, local community

¹ I. G. Aktamov – the main author, developed the conceptual foundations of the article, methodology, analyzed the experience of Mongolia in the field of ESD, systematized the data obtained, formulated general conclusions.

² B. Ts. Banzaraktsaev – has analyzed the concept of global citizenship, systematized materials on the experience of Russia and Mongolia in this area, interpreted the data obtained, wrote and formatting the article.

³ The work was supported by the project of the Dorji Banzarov Buryat State University “Regional Dimension of Education for Sustainable Development (ESD): Western and Eastern Vectors”.

References

1. Aktamov, I. G., Banzaraktsaev, B. Ts., Dagbaeva, N. Zh. Implementation of the sustainable development principles in the Baikal region: historical, cultural and educational aspects. *Scientific dialogue*, no. 12. pp. 209–226, 2020. DOI: 10.24224 / 2227-1295-2020-12-209-226. (In Rus.)
2. Dagbaeva, N. Zh. Models of schools of ecological orientation in the educational space of the Baikal region. Ulan-Ude: Publishing house of the Buryat State University, 2002. (In Rus.)
3. Igumnova, E. A., Korsun, O. V. The experience of professional network communities in the development of environmental education in the regional educational space. *Pedagogical Review*, no. 1, pp. 38–54, 2019. (In Rus.)
4. Ideas for sustainable development at school. Domestic and foreign experience of adapting the ideas of sustainable development to the subject areas of general education. Moscow: Center «Education and Ecology», 2017. (In Rus.)
5. Los, V. A. From Stockholm to Rio de Janeiro. *Vestnik RAN*, no. 5, pp. 451–455, 1993. (In Rus.)
6. Los, V. A., Kasiuk, A. Ya. Policy of sustainable development of civilization: Mechanisms for managing global processes. M: MGLU, 2012. (In Rus.)
7. Ursul, A. D., Los, V. A., Demidov, F. D. Conceptual framework for sustainable development. M: RAGS, 2003. (In Rus.)
8. Ursul, A. D., Los, V. A. Strategy for Russia's transition to a sustainable development model: Problems and prospects. M: Luch, 1994. (In Rus.)
9. Ali Ghasempoor, Peyman Yarmohammadzadeh, Zahra Pishkarmofrad. Citizenship Education and Its Implications for Education. *Journal of Education and Learning*, no. 1, pp. 109–116, 2012. (In Eng.)
10. Global Citizenship Education Tools and Piloting Experiences of Four Countries: Cambodia, Colombia, Mongolia and Uganda. Web. 16.01.2021. <https://www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264359>. (In Eng.)
11. Katzarska-Miller, I., Barnsley, C. A., Reysen, S. Global citizenship identification and religiosity. *Archive for the Psychology of Religion*, no. 36, pp. 344–367, 2014. (In Eng.)
12. Manuel, T., Pieterse, E. Global Civics through Global Solidarity. *Global Civics: Responsibilities and Rights in an Interdependent World*. Brookings Institution Press, 2011. (In Eng.)
13. Oxley, L. & Morris, P. Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 2013. (In Eng.)
14. World economic forum. The Future of Jobs report 2020. Web. 16.01.2021. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf. (In Eng.)
15. Stromquist, N. P. Theorizing global citizenship. Paper presented at the Comparative and International Education Society (Los Angeles: University Southern California, Rosier School of Education). 2008. (In Eng.)
16. «Mongol ulsiintogtvortoihugzhliinuzel barimtlal-2030»-iin ur dung ilerkhiilehundsenuzuuleltuud. Web. 17.01.2021. http://sdg.1212.mn/Home/SDV_indicator. (In Mong.)

Received: January 12, 2021; accepted for publication February 17, 2021

Reference to the article

Aktamov I. G., Banzaraktsaev B. Ts. Implementing Education for Sustainable Development in Mongolia: Global Citizenship and Local Community Interests // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2021. Vol. 16, No. 1. PP. 20–30. DOI: 10.21209/ 2658-7114-2021-16-1-20-30.

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-31-42

Наталья Борисовна Москвина¹,

доктор педагогических наук, доцент,
Дальневосточный юридический институт МВД РФ
(680030, Россия, г. Хабаровск, пер. Казарменный, 15),
e-mail: nat200162@yandex.ru
[http://orcid: 0000-0002-0151-4842](http://orcid.org/0000-0002-0151-4842)

Борис Ентильевич Фишман²,

доктор педагогических наук, профессор,
Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема
(679015, Россия, г. Биробиджан, ул. Широкая, 70-а),
e-mail: bef942@mail.ru
[http://orcid: 0000-0002-2211-5998](http://orcid.org/0000-0002-2211-5998)

Светлана Павловна Машовец³,

доктор педагогических наук, профессор,
Дальневосточная академия физической культуры
(680000, Россия, г. Хабаровск, Амурский б-р, 1),
e-mail: pechenuksp@mail.ru

Доверие в образовательном процессе вуза: от ценностей к инструментам

Актуальность феномена «доверие» в сфере высшего образования обусловлена нарастанием кризиса доверия во всех сферах жизнедеятельности российского общества, что выступает фактором, усиливающим внимание исследователей к данной теме. Доверие в сфере высшего образования исследуется на трех уровнях: 1) институциональном; 2) межличностном деперсонифицированном; 3) межличностном персонифицированном. Восстановление и укрепление доверия обеспечивается прежде всего на межличностном персонифицированном уровне, т. е. в процессе взаимодействия конкретного преподавателя с конкретным студентом или студенческой группой. Обозначив собственные ценностные установки в отношении феномена доверия, авторы обращаются к инструментам, позволяющим превратить образовательный процесс в вузе в пространство межличностного персонифицированного доверия между субъектами этого процесса. В качестве таких инструментов представлены: 1) диалог между преподавателем и студентом и рождающийся в ходе диалога договор, определяющий права и обязанности каждой из сторон; 2) анкета или эссе, проявляющие, с одной стороны, мотивы, установки, ожидания студентов от предстоящего процесса обучения, а с другой – интерес педагога к этим характеристикам внутреннего мира студентов; 3) система оценивания студентами собственных образовательных результатов на основе определенных критериев; 4) итоговая совместная рефлексия преподавателя и студентов характера их взаимодействия при освоении пройденного учебного курса, а также соблюдения сторонами договорных обязательств. В статье осуществлена рефлексия опыта использования данных инструментов. Анализ практики свидетельствует об их существенном влиянии на установление и укрепление доверия между преподавателем и студентами.

Ключевые слова: доверие, отсутствие доверия, инструменты построения и укрепления доверия, диалог, самооценка, рефлексия

Введение. Тема доверия является довольно популярной в социологических, психологических, экономических, политологических исследованиях. Лавинообразный

интерес с данной теме вызван экзистенциальной проблемой дефицита доверия в обществе, что, в свою очередь, порождает усиление рисков в различных сферах жиз-

¹ Н. Б. Москвина – основной автор, осуществляла поиск и анализ теоретико-методологических источников по вопросам доверия в образовании, готовила первичный вариант статьи для обсуждения с соавторами, вносила коррективы на основе обсуждения.

² Б. Е. Фишман осуществлял поиск и анализ теоретико-методологических источников по общим вопросам доверия, анализ и систематизацию материала для концептуальной части.

³ С. П. Машовец обобщала эмпирический опыт авторов, оформляла итоговый текст статьи.

недеятельности человека и социальных групп. Эти риски усугубляются ситуацией неопределённости, которая всё более и более становится атрибутивной характеристикой современности.

О статусе ценности доверия говорит, в частности, тот факт, что доверие включено в список «Всемирного обзора ценностей» (World Values Survey), в рамках которого с 1981 г. проводится анкетирование по всему миру. За время проведения опросов ими охвачено 97 стран – более 90 % населения Земли, причём среди этих стран и Россия [12].

Ценность доверия многократно возрастает в условиях турбулентности, которой характеризуется сегодняшняя ситуация во многих сферах российской реальности. Место доверия в современном обществе, как вслед за П. Бурье и Дж. Коулменом утверждают Г. Л. Тульчинский и А. А. Лисенкова, становится «важнейшим индикатором социальной интеграции общества, потенциала солидарности и развития социального капитала, где маркерами выступают общие, понятные и принимаемые ценности... Снижение уровня доверия способствует росту издержек во всех сферах жизнедеятельности общества; возрастание доверия, наоборот, стимулирует снижение этих издержек и рост благосостояния» [19, с. 234].

Особое внимание доверию уделяют теоретики и практики в сфере бизнеса, утверждая, что оно играет важную роль в достижении успеха [19; 25]. С. Кови-мл. утверждает, что нет экономики более прибыльной, чем экономика доверия, доказывая это своими формулами, расчётами, конкретными кейсами. Он полагает, что практический эффект экономики доверия проявляется в том, что во многих отношениях и взаимодействиях люди вынуждены платить скрытый налог низкого доверия – вполне измеримый и часто весьма высокий. Однако наряду с ним существуют дивиденды высокого доверия, которые так же реальны, количественно измеримы и не менее высоки [8]. Исследуя доверие в бизнесе, Н. S. Sekhon, С. Ennew, Н. Kharouf, J. F. Devlin обращают внимание на родственность, но не идентичность таких явлений, как доверие и надёжность. Надёжность рассматривается ими как элемент репутации, причём исследователи фиксируют положительную причинно-следственную связь между надёжностью и доверием [24].

Следует отметить, что достаточно часто исследователи предлагают соблюдать баланс доверия и недоверия, обосновывая несостоятельность крайностей, т. е. полного отсутствия того или другого [8; 11; 19]. Соглашаясь с данной позицией, мы в то же время считаем необходимым сделать акцент именно на доверии в силу того, что его дефицит отчётливо обнаруживается как на уровне индивидуального опыта, так и в результатах исследований.

Так, современная ситуация в российском обществе характеризуется явным доминированием недоверия к социальным институтам в целом [4]. Важно, что существующий и нарастающий кризис доверия, поразивший многие общественные системы и институты, не менее значим, чем кризис экономический или политический, и зачастую сопряжён с ними [15].

При этом в научной литературе отмечается, что существующий уровень доверия является одним из самых слабых компонентов социального капитала [19]; что показатели уровня доверия в российском обществе значительно ниже, чем в других странах, а также чем в советском обществе. Это тормозит развитие интеграционных процессов, образование эффективного механизма социального согласия и формирование гражданской идентичности в России [9].

Иллюстрацией сказанного являются данные опроса Левада-центра, проведённого осенью 2020 г., согласно которым от $\frac{2}{3}$ до $\frac{3}{4}$ опрошенных либо не доверяют, либо затрудняются ответить о своём доверии почти половине из 19 приведённых в анкете социальных институтов [3].

Сказанное актуализирует проблематику доверия в рамках как научных исследований, так и общественных дискуссий во всех сферах социальной жизни страны, в том числе в отечественном высшем образовании.

Методология и методы исследования. Интерес к феномену доверия в контексте процессов развития высшего образования обусловлен рядом причин, среди которых необходимость восстановления доверия к самой системе высшего образования, в значительной степени подорванного в результате целой серии малоуспешных реформ, модернизаций и др. Актуализация темы доверия объясняется и вполне прагматическими интересами снижения бюро-

кратических нагрузок на профессорско-преподавательский состав, поскольку бюрократизация, усиление контрольных функций в ущерб другим управленческим функциям – прямое следствие тотального недоверия в системе высшего образования [4].

Другая сторона отчётливо проявляющегося недоверия в системе высшего образования связана с научным фальсификатом, главной причиной которого Е. В. Реутов называет утрату корпоративной идентичности и присущего науке этоса. Это, в свою очередь, порождается такими причинами, как «навязывание научной деятельности несвойственных ей критериев, в том числе экономических, идеологических и бюрократических, а также в самопричислении к профессиональной корпорации политических и бизнес-менеджеров» [17].

Цель данного исследования – внести вклад в поиск способов восстановления доверия к российскому высшему образованию и конвертировать такое доверие в новое качество этого образования. Указанная задача сформулирована в недавно опубликованной монографии «Доверие как фундаментальная проблема российского высшего образования» [4]. При решении такой задачи использовались методы теоретического анализа и рефлексивного осмысления собственной преподавательской практики.

Вычленив из имеющихся исследований те, которые имеют наибольшие возможности экстраполяции на педагогическую проблематику, авторы остановились на следующих определениях доверия, представленных в обзоре А. Б. Купрейченко [11]: доверие – это:

– уверенность в подтверждении ожиданий и доброжелательности другого (П. Ринг, А. Ван де Вен);

– ожидание того, что индивид или группа честно попытаются вести себя в соответствии с любыми обязательствами: и явными, и подразумеваемыми (П. Бромили, Л. Камингс);

– психологическое состояние, включающее намерение принять собственную уязвимость и основанное на позитивных ожиданиях относительно намерения или поведения другого (Д. Руссо, С. Ситкин, Р. Берт, К. Камерер).

Говоря об исследованиях, относящихся к проблематике доверия, применительно к высшему образованию, Г. Е. Зборовский и

П. А. Амбарова выделяют две концептуальные позиции: первая проявляет себя в исследованиях данного феномена в контексте взаимодействия университетов с внешней средой, вторая – в контексте внутренних процессов, связанных с преобразованиями самой университетской среды [6].

На наш взгляд, наибольший интерес представляет вторая концептуальная позиция. В её рамках лучше всего проработаны вопросы доверия между преподавателями и студентами. Доверие здесь рассматривается как компонент учебно-воспитательного процесса в вузе [7], как механизм повышения учебной мотивации, как фактор преодоления неуспешности в обучении, личностно-профессиональном развитии студентов [5; 7]. Одновременно с этим доверие характеризуется как источник и как результат наращивания социального капитала и студентов, и преподавателей, который, в свою очередь, выступает ресурсом повышения качества вузовского образования [10].

Вместе с тем феномен доверия, по нашему мнению, важно рассматривать в более широком контексте – в контексте формирования в обществе культуры доверия, удерживающей:

– его устойчивые характеристики в различные исторические периоды и в различных сообществах людей;

– структуру отношений, активно воспроизводимую в социальных практиках и поддающуюся сознательному планированию и регулированию [11].

Культура доверия применительно к системе высшего образования исследовалась в работах А. Ф. Матушака, который охарактеризовал особенности этого феномена в сфере взаимодействия участников образовательного процесса (студентов и преподавателей) [по: 6].

В контексте отечественной исследовательской традиции авторы рассматривают доверие, исходя из его системной природы, которая предопределяет, что «доверие в российском высшем образовании необходимо исследовать как характеристику и принцип отношений между элементами его системы, образовательными общностями и их конкретными участниками, причем не только в рамках институционального и системного рассмотрения высшей школы, но и её моральных и профессионально-этических характеристик» [Там же, с. 30].

В соответствии с работой С. Б. Токаревой, О. В. Голубь [18], феномен «доверие» в сфере высшего образования можно рассматривать на трёх уровнях: 1) институциональном; 2) межличностном деперсонифицированном; 3) межличностном персонифицированном.

Институциональный уровень доверия высшему образованию как институту относится ко всей сфере высшего образования. Он означает, что, во-первых, существует положительное отношение к сфере высшего образования в целом и к её составляющим. Во-вторых, имеется ожидание того, что отношения в этой сфере строятся в соответствии с принципами справедливости, честности, открытости. В-третьих, есть уверенность в том, что в данной сфере всё происходит в соответствии с принятыми обязательствами, как явными, так и подразумеваемыми.

Наличие этого уровня является зоной ответственности всех вузов, а также государства в целом, определяет статус, ценность, имидж, востребованность высшего образования. При этом доверие на институциональном уровне формируется не только самими вузами и государством, но и многочисленными социальными группами. Среди них потенциальные и фактические «потребители образовательных услуг» (студенты – будущие и настоящие, а также их родители); «потребители результатов образовательной деятельности» – работодатели; представители профессорско-преподавательского корпуса. Отметим, что преподаватели, находясь внутри вузовской системы как объекта доверия, сегодня чаще всего «противостоят реализуемой властью всех уровней политике в области реформирования высшего образования. Не испытывая к ней доверия и не желая по собственной воле брать на себя обязательства по её полноценной реализации, не солидаризируясь с ней, они демонстрируют во многих отношениях оппортунистическое поведение, используют имитационные практики, профанирующие деятельность по тем базовым показателям, которые являются средством управления» [23, с. 124].

Межличностный деперсонифицированный уровень доверия относится к уровню вуза и характеризует личностное деперсонифицированное отношение каждого из участников образовательной деятельности в вузе к другим участникам. В этом отноше-

нии речь идёт не о конкретном студенте или преподавателе, а об обобщённых модельных образах, представляющих преподавателя как профессионала, представителя профессии и конкретной социально-профессиональной группы, источника знаний; и студента, учебная активность которого обеспечивает освоение им необходимых знаний. Наличие доверия на данном уровне означает, в частности, что в вузе преподаватели компетентны, беспристрастны, открыты, а студенты добросовестны, активны, обязательны.

Отметим, что данный уровень доверия – в зоне ответственности образовательной системы конкретного вуза, задающего и удерживающего (или не задающего и не удерживающего) определённые профессиональные стандарты.

Межличностный персонифицированный уровень доверия относится к уровню личности конкретного преподавателя и конкретного студента в вузе. Данный уровень доверия характеризует положительное отношение одного из них к другому (например, конкретного студента к конкретному преподавателю), основанное на уверенности в его честности, добросовестности, надёжности, открытости. Это доверие находится в зоне ответственности каждого преподавателя и каждого студента. Оно подтверждается проявлениями готовности следовать правилам, принятым в вузовском сообществе, и опирается на имеющийся собственный опыт межличностных взаимодействий, а также на мнения других людей о том, кому они доверяют.

Обусловленность межличностного персонифицированного доверия личностными и профессиональными характеристиками преподавателя, прежде всего, его профессионализмом и его ценностными установками, является причиной того, что, согласно результатам эмпирического исследования Е. А. Петраш, Е. А. Мануйловой, доверие на этом уровне распределяется неоднородно среди субъектов образовательного процесса [16].

Обозначенные уровни доверия находятся в сложных, нелинейных связях друг с другом. Межличностное доверие и «гибкие» межличностные отношения базируются на ценностных основаниях, реально существующих у каждого участника образовательного процесса. Однако «именно моральные

ценности подвергаются диффузии в условиях резких институциональных переломов, создают ситуацию фрустрации для людей, отношения между которыми и составляют сущностные характеристики институциональных взаимодействий» [23, с. 122], что проявляется, соответственно, в изменениях степени доверия на деперсонифицированном и институциональном уровнях.

Отметим, что совокупное доверие на межличностном персонифицированном уровне образует доверие на межличностном деперсонифицированном уровне, характеризующее отношение к конкретному вузу. Однако совокупное не означает суммарное. Недоверие к нескольким конкретным преподавателям, к их непредвзятости, добросовестности, объективности не уравновешивается высоким уровнем доверия к другим преподавателям этого же вуза. Такое недоверие существенно снижает имидж вуза в целом.

Сказанное позволяет заключить, что в ситуации дефицита институционального и межличностного деперсонифицированного доверия целесообразно менять ситуацию с доверием в сфере высшего образования и формировать общественный «кредит доверия», прежде всего на межличностном персонифицированном уровне. Это означает, что именно преподаватели должны решать задачу формирования доверительных отношений со студентами в рамках собственного взаимодействия с ними.

Отсюда следует, что актуальны попытки определить условия, позволяющие решать данную задачу, и разработать конкретные инструменты, которые пригодны для её решения.

Результаты исследования и их обсуждение. Что касается базовых условий, способствующих установлению и укреплению доверия, то ими являются:

– прояснение преподавателем фундаментальных принципов, базирующихся на ценностном основании его профессиональной позиции;

– следование этим принципам в образовательной деятельности, а также их обсуждение в качестве принципов взаимодействия со студентами как партнёрами в этой деятельности.

К принципам партнёрского взаимодействия со студентами относятся: ценность каждой личности, включённой во взаимо-

действие; недопущение любых форм поведения, ущемляющих человеческое достоинство; открытость и честность в обсуждении любых вопросов, в том числе вопросов взаимодействия.

Следует отметить, что эти принципы, будучи многократно продекларированными, нередко остаются только декларациями, если не обеспечены соответствующим им инструментарием и не подтверждаются образовательной практикой преподавателя.

Об этом свидетельствуют результаты эмпирического исследования Н. В. Шабровой, которые показали, что, с точки зрения студентов, среди ключевых условий, влияющих на доверие к преподавателям, ведущим является их опыт личного общения и взаимодействия в процессе обучения. Респондентов, давших подобный ответ, было 42,4 %, что существенно выше, чем доля опрошенных, назвавших какие бы то ни было другие условия [21]. Данные эмпирического исследования Е. В. Шишкиной и других учёных позволяют подтвердить и уточнить этот вывод. Выявлено, что три четверти респондентов (студентов) в качестве фактора, способствующего доверию к преподавателю, назвали заинтересованность преподавателя при реализации педагогического процесса, а более половины обучающихся – применение им индивидуального подхода [22].

Такой опыт удержания и укрепления доверия рождается в процессе работы преподавателя со студенческой аудиторией, и качество этого опыта, его потенциал для формирования доверия зависит от того, как преподаватель организует своё взаимодействие с группой.

В этом взаимодействии необходимо учитывать и активизировать все каналы формирования и проявления доверия, которые, в сущности, являются структурными компонентами последнего. К таковым авторы относят когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [2; 11]. Первый включает представления о себе, знания и убеждения в отношении партнёра по общению и взаимодействию, осознанные ожидания от предстоящего взаимодействия. Когнитивное доверие – это сознательный выбор со стороны человека, основанный на таких атрибутах, как компетентность, надёжность. Второй – эмоции, вызванные взаимодействием, предвосхищающие и со-

проводящие его; этот компонент доверия прежде всего основан на эмоциональных связях в отношениях и структурируется вокруг таких элементов, как внимание и забота о других [24]. Третий – готовность к определённым действиям в отношении партнёра, к совместным с ним действиям и реализация этих действий. Соответственно, предлагаемые способы формирования и укрепления доверия должны влиять на каждый из названных компонентов.

Важнейшими инструментами выстраивания уважительных, доверительных отношений выступают, на наш взгляд, диалог педагога и обучающихся, а также договор между ними. Диалог как основная форма коммуникации в субъект-субъектных отношениях даёт возможность каждому участнику услышать и понять цели, ценности, установки, мнения, мотивы, аргументы других. Он не только позволяет решать актуальные проблемы, но и способствует развитию субъектов общения [1; 13]. А договор как образовательный феномен отчётливо фиксирует результат полноценного диалога и содержит достигнутое общее понимание предмета обсуждения.

В основании договора, используемого в качестве инструмента формирования доверия, должны содержаться ясные, понятные и принимаемые обеими сторонами ценности. В подобном договоре представлены согласованные цели, оговорены принимаемые сторонами на себя права и обязанности. Такого рода договор преподавателя со студентами, не имея юридической силы, неизменно обретает силу моральную, становясь для подавляющего большинства студентов принципиально новым опытом [14]. Диалог, приводящий к рассматриваемому договору, содержит ряд этапов. Представим используемые при этом методы и инструменты, прошедшие проверку не одним годом работы со студентами магистратуры.

Первый этап «Проявление мнений» начинается взаимодействие с магистрантами в режиме опроса. Предлагается анкета следующего содержания.

«Уважаемый магистрант, прошу Вас ответить на ряд вопросов. Анализ Ваших ответов позволит нам более качественно осуществить организацию образовательного процесса.

1. В каком году и какой институт (университет) Вы закончили?

2. Какой диплом и по какой специальности (направлению подготовки) Вы получили?

3. Почему именно эту магистерскую программу Вы выбрали?

4. Чем, на ваш взгляд, должен отличаться процесс обучения в магистратуре от обучения в бакалавриате (специалитете)?

5. С какой целью Вы пришли в магистратуру?

6. Какими принципами Вы руководствуетесь в учёбе?

7. Какие формы учебных занятий вы считаете наиболее приемлемыми для магистратуры: лекции, семинары, дискуссии, круглые столы, самостоятельную работу по теме (написание рефератов, эссе)?

8. Какие компетенции, на Ваш взгляд, наиболее значимы для магистра?

9. Какие виды профессиональной деятельности, на Ваш взгляд, должен уметь выполнять магистр, получивший диплом по выбранному Вами направлению подготовки?»

Магистрантов также просят указать их фамилию, имя, отчество, электронную почту для отправки материалов по дисциплине. Отметим многоцелевое назначение опроса, состоящее и в том, чтобы получить информацию, которая поможет педагогу понять, с кем ему предстоит работать, и в том, чтобы инициировать рефлексию магистрантов относительно собственных мотивов, целей, предпочтительных способов взаимодействия с преподавателем и другими студентами.

Обращение с данными вопросами к студентам – это проявление интереса к ним как к субъектам начинающегося образовательного взаимодействия, а интерес к партнёру – одно из условий становления полноценного диалога и формирования доверия между участниками.

Отметим, что анкетирование – не единственный инструмент, который может быть использован на этапе «Проявление мнений». В частности, в работе Б. Е. Фишмана и других исследователей выполнено сравнение результатов, полученных от одной группы студентов, которые написали эссе, с результатами анкетного опроса другой группы студентов. При этом у эссе и опроса была одна и та же тема и идентичная программа. Выявлено, что активность формирования высказываний авторами эссе существенно выше активности формулирования ответов

участниками опроса [20], так что есть основания рекомендовать написание студентами эссе в качестве инструмента для этапа «Проявление мнений».

Вместе с тем анкетирование, как и написание эссе, может легко трансформироваться в инструмент имитации интереса и доверия, если полученная информация в дальнейшем никак не встраивается в образовательный процесс. Поэтому следующий обязательный этап – «Совместная рефлексия». Студентам предъявляются обобщённые результаты анкетирования/эссе. Организуется обсуждение того, как мнения, высказанные в ходе опроса, нужно учесть, как их реализовать в учебном процессе. При обсуждении студенты сопоставляют результаты, полученные в ходе опроса, с теми целями, которые ставит преподаватель, в том числе с тем, какие знания и компетенции должны стать результатом освоения дисциплины.

Тем самым фактически делается первый шаг к укреплению доверия, зародившегося в момент опроса («Мое мнение кому-то интересно!»). В этой логике следующим этапом становится «Разработка договора». Такой договор рассматривается нами как инструмент фиксации ценностных позиций обеих сторон и способов их взаимодействия.

Однако сначала предложение преподавателя о заключении договора (соглашения) между ним и каждым студентом, как правило, вызывает недоумение и недоверие. У некоторых студентов оно вызывает ассоциацию с «играми в демократию». Такое отношение вполне естественно и объяснимо.

Вместе с тем, как показывает наш опыт, у большинства студентов побеждает интерес: такого за все годы их ученичества им никто и никогда не предлагал. Других подкупает то, что первым пунктом договора значатся права студентов: «Студент имеет право:

- на уважение достоинства со стороны преподавателя и других студентов;
- на получение качественного образования, соответствующего современному уровню развития науки и образовательной практики;
- на высказывание и отстаивание в корректной форме личной позиции по любому вопросу;
- на объективную оценку со стороны преподавателя его знаний и умений (уровня подготовки)».

Другие положения договора мы намеренно опускаем, поскольку они представлены в работе Н. Б. Москвиной, С. П. Машовец [14]. Отметим лишь, что права и обязанности студента и преподавателя прописаны симметрично. Это предполагает субъектную позицию каждого из участников этого соглашения.

За студентом остаётся право не подписывать данный договор, равно как и право обсудить с преподавателем и, при взаимном согласии, уточнить и/или откорректировать те или иные формулировки.

Обращаем внимание на то, что данный инструмент легко дискредитируется, если не становится реальным основанием для взаимодействия и разрешения тех или иных ситуаций. Понятно, что в процессе обучения невозможно исключить нарушение каких-либо договорённостей. Но это должно становиться предметом обсуждения участниками именно в контексте взятых на себя обязательств.

Представим ещё один инструмент, работающий на укрепление доверия. Это инструмент самооценки педагога на оценку, гипертрофии внешнего оценивания над внутренней самооценкой не является ключевой для данной статьи. Однако считаем важным упомянуть эти характеристики нашей традиционной системы образования. Все годы обучения – с первого класса до магистратуры – ребёнок, а позже – молодой человек, как правило, выступает объектом оценочной деятельности педагога. Это представляется настолько естественным, что мало у кого возникает вопрос, может ли быть иначе. Мы полагаем, что может, особенно если речь идёт о студентах магистратуры – часто по всем параметрам взрослых людей, порой состоявшихся в своей профессии.

При этом разговор о возможности самооценочной деятельности никоим образом не исключает права педагога на оценку учебных достижений студентов, но смещает акценты, указывая на необходимость сохранения субъект-субъектных взаимоотношений участников во всей образовательной деятельности, включая её контрольные и оценочные составляющие.

Итак, по завершении курса обучения студенты получают следующее обращение:

Уважаемые магистранты!

Закончились наши занятия по дисциплине (название дисциплины). Каждый из

Вас точно знает, как он работал на занятиях и дома, изучая данную дисциплину, что он читал, насколько усердно и добросовестно занимался. У каждого из Вас есть представление о том, каков «прирост» знаний, умений, компетенций. Кто-то из Вас практически на каждом занятии имел возможность высказать свою точку зрения, показать уровень усвоения знаний, а кто-то готовился, но не имел возможности принять участие в обсуждении; кто-то, возможно, относился к подготовке не вполне серьёзно. В любом случае, именно Вы это знаете лучше всех. Поэтому Вам предлагается самим оценить степень усвоения Вами знаний по дисциплине (название дисциплины). Безусловно, я соотнесу свои оценки с Вашими. Я надеюсь, что эти оценки совпадут, ведь все мы будем стараться быть объективными и оценивать вашу деятельность по одним и тем же критериям.

Если:

1. Вы посетили все занятия.

2. При подготовке к занятиям читали рекомендованную литературу, были готовы к высказыванию собственного суждения по предлагаемым вопросам.

3. Могли ответить на поставленные вопросы, не используя подготовленный текст или презентацию.

4. Принимали активное участие в обсуждении практически на всех занятиях, вы можете смело поставить себе отметку «отлично».

Если:

1. Вы посетили все занятия или у вас есть единичные пропуски учебных занятий.

2. Вы готовились к учебным занятиям, используя в основном информацию из интернета.

3. Могли ответить на поставленные вопросы, используя подготовленный текст.

4. Принимали участие в дискуссии.

Или:

5. У Вас много пропусков учебных занятий по уважительной причине, но вы самостоятельно изучили содержание курса, выполнили задания по всем темам и отчитались по ним, то вы можете смело поставить себе отметку «хорошо».

Если:

1. Вы посетили более 50 % занятий.

2. Вы недостаточно качественно готовились к занятиям, поэтому принимали участие в дискуссиях очень редко, преимущественно занимая позицию слушателя.

3. Вы осознаёте, что не вполне усвоили содержание дисциплины, то Вы, к большому сожалению, можете поставить себе пока только «удовлетворительно».

Предложенные критерии самооценки требуют некоторых комментариев. Мы никоим образом не настаиваем на их универсальности, понимая, что специфика дисциплины может предопределять иные критерии, значительно более объективированные. Нам важно подчеркнуть другое: предоставление студенту права на самооценку на основе заранее оговоренных критериев, с одной стороны, ставит его в позицию субъекта процесса собственного учения, взрослого, ответственного человека. Тем самым задаётся интернальный вектор развития, что с учётом магистерского уровня образования представляется абсолютно обоснованным. С другой стороны, это есть ни что иное, как проявление доверия студенту. Безусловно, здесь присутствует определённый риск необъективной оценки студентом своих знаний и усилий, приложенных к их добытию. Более того, следует иметь в виду, что при изучении некоторых дисциплин такой риск непозволителен. И всё же считаем, что в значительном количестве случаев этот риск минимален при весьма существенном воспитательном эффекте. По существу, здесь создаётся ситуация нравственного выбора – мощное педагогическое средство, не часто пока используемое педагогами.

Следует добавить, что, предоставляя студенту право оценить свои знания, мы говорим о том, что и у нас остаётся право при категорическом несогласии с оценкой студента оспорить её, приведя собственную аргументацию.

Отметим, что пятилетний опыт использования данного инструмента ни разу не дал сбой. Не было ни единого случая, когда бы студенты завысили себе отметку, они были склонны, скорее, занижать её. Можно предположить, что важным фактором здесь выступает возраст и достаточная личностная зрелость, что может не проявляться у бакалавров. Это, на наш взгляд, дискуссионный вопрос. Но очевидно, что при обучении магистров необходимо предоставлять возможность фактору личностной зрелости для его проявления и развития.

Наконец, в качестве ещё одного инструмента возвращения культуры доверия во взаимодействии студентов и преподавателя

мы рассматриваем и используем итоговую рефлексия, проводимую по завершении курса. Предметом этой рефлексии выступает собственно взаимодействие, соблюдение сторонами принятых на себя договорных обязательств, а также представленных здесь инструментов формирования доверия. Они не обязательно позиционируются именно в таком качестве. Но студенты сами отмечают, что учёт их мнения (на основе входной анкеты), заключение договора и последующее следование ему, оценка собственных результатов на основе заданных критериев – все эти инструменты (в их интерпретации – подходы, приёмы) задавали принципиально иной характер взаимоотношений и взаимодействий.

Вызывая поначалу настороженность, но будучи органично встроенными в общий образовательный процесс, эти инструменты, с одной стороны, создавали притягательный прецедент, а с другой стороны, достаточно быстро формировали чувство безопасности и отношение доверия между конкретными преподавателями и студентами.

Заключение. Подводя итог сказанному, отметим, что конструирование и приме-

нение на практике различных инструментов формирования и укрепления доверия – область профессионального творчества преподавателя. Перечисленными здесь инструментами, безусловно, не исчерпывается их возможный арсенал. Очевидно и другое: это и зона определённого риска, на который может пойти педагог, только если для него приоритетна ценность доверия, рождаемого предложенными (или другими) способами. Что касается авторов, то для нас как практикующих преподавателей эта ценность неоспорима, так как в ней аккумулируются и другие личностно-профессиональные ценности: ценность субъектности, личностного достоинства, ответственности и др.

За рамками данной статьи остались вопросы гармонизации доверия-недоверия, а также риски избыточного, слепого доверия. Эти темы чрезвычайно актуальны для бизнеса, менеджмента, но не только. Нам представляется, что в образовании приоритет должен быть отдан доверию со всеми его образовательными возможностями и рисками. Как сказал ещё в 1968 г. В. А. Сухомлинский, «Без доверия нет воспитания».

Список литературы

1. Арпентьева М. Р. Диалог как сущность общения // Гуманитарные исследования. 2018. № 1. С. 8–12.
2. Гуриева С. Д., Борисова М. М. Доверие как социально-психологическое явление // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2014. Вып. 4. С. 126–136.
3. Доверие институтам: опрос Левада-центра. URL: <https://www.levada.ru/2020/09/21/doverie-institutam/> (дата обращения: 03.01.2021). Текст: электронный.
4. Доверие как фундаментальная проблема российского высшего образования: монография / Г. Е. Зборовский [и др.]. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2020. 382 с.
5. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Доверие в вузе как фактор преодоления образовательной неуспешности студенчества // Вестник Института социологии. 2019. № 4. С. 126–149.
6. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Доверие к высшему образованию: социологические подходы к исследованию проблемы // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2018. № 3. С. 21–35.
7. Зиминая Н. А. Доверие между преподавателем и студентами как необходимый компонент учебно-воспитательного процесса в вузе. Текст: электронный // Концепт. 2015. № 7. URL: <http://www.e-koncept.ru/2015/15238.htm> (дата обращения: 01.02.2021).
8. Кови-мл. С., Меррилл Р. Скорость доверия: то, что меняет всё. М.: Альпина Паблишер, 2013. 214 с.
9. Козырева П. М., Смирнов А. И. Доверие в нестабильном российском обществе // Полис. Политические исследования. 2019. № 5. С. 134–147.
10. Кошкин А. П., Новиков А. В. Социальный капитал студентов и преподавателей как ресурс повышения качества образования // Современное образование. 2017. № 1. С. 65–87.
11. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. М.: Ин-т психологии РАН, 2008. 564 с.
12. Левшин С.В. Ценности доверия и политические ориентации российского общества в свете исследовательского проекта “World Values Survey”. Текст: электронный // Система ценностей современного общества. 2016. № 44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-doveriya-i-politicheskie-orientatsii-rossiyskogo-obschestva-v-svete-issledovatel'skogo-proekta-world-values-survey> (дата обращения: 04.02.2021).

13. Москвина Н. Б. Диалог в образовательном процессе как экзистенциальное событие // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2013. № 2. С. 40 – 44.
14. Москвина Н. Б., Машовец С. П. Договор как педагогический инструмент регулирования взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе // Сетевое образовательное взаимодействие в подготовке педагога информационного общества: материалы междунар. науч.-практ. конф. Владивосток, 2019. С. 137–145.
15. Ненашева А. В. Доверие к СМИ в современной России: дис. ... канд. полит. наук: 10.01.10. СПб., 2018. 332 с.
16. Петраш Е. А., Мануйлова Е. А. Механизмы формирования доверия между субъектами образовательного процесса в обществе риска и неопределённости // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, вып. 3. С. 277–228.
17. Реутов Е. В. Роль доверия в научной деятельности. URL: https://www.elar.urfu.ru/bitstream/10995/32266/1/klo_2015_126.pdf (дата обращения: 02.02.2021). Текст: электронный.
18. Токарева С. Б., Голубь О. В. Деформация институционального доверия в современном образовательном пространстве: причины и проявления // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7. Философия. Социология и социальные технологии. 2015. № 4. С. 134–138.
19. Тульчинский Г. Л., Лисенкова А. А. Проблема доверия и современные информационно-коммуникативные технологии // Российский гуманитарный журнал. 2016. № 2. С. 233–242.
20. Фишман Б. Е., Буховцева О. В., Пицок И. Л., Орлова Е. В. О диагностике целевой ориентации первокурсников и мотивации их учебной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5. С. 253–256.
21. Шаброва Н. В. Студенты и преподаватели: в поисках оснований доверия. Текст: электронный // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов: сборник докладов VI Всерос. социол. конгресса. Тюмень, 2020. URL: <https://www.ssa-rss.ru/files/File/Conference/VSK-VI/Sbornik/ShabrovaNV-2.pdf> (дата обращения: 02.02.2021).
22. Шишкина Е. В., Артюхина А. И., Хавронина В. Н., Чумаков В. И. Факторы достижения доверия в диаде преподаватель – студент в педагогическом процессе // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 5. С. 13–19.
23. Шуклина Е. А., Певная М. В. Доверие как институциональная проблема высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 5. С. 120–131.
24. Sekhon H., Ennew C., Kharouf H., Devlin J. Trustworthiness and Trust: Influences and Implications. Текст: электронный // Journal of Marketing Management. 2014. No. 30. Pp. 409–430. URL: https://www.researchgate.net/publication/263605831_Trustworthiness_and_trust_Influences_and_implications (дата обращения: 03.02.2021).
25. Sousa S. C., Lamas D., Dias P. Value Creation Through Trust in Technological-Mediated Social Participation. Текст: электронный // Technology Innovation and Education Springer Open. 2015. October. URL: https://www.researchgate.net/publication/283479199_Value_creation_through_trust_in_technological-mediated_social_participation (дата обращения: 03.02.2021).

Статья поступила в редакцию 04.02.2021; принята к публикации 25.02.2021

Библиографическое описание статьи

Москвина Н. Б., Фишман Б. Е., Машовец С. П. Доверие в образовательном процессе вуза: от цене ностей к инструментам // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 1. С. 31–42. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-31-42.

Natalia B. Moskvina¹,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,

Far Eastern Law Institute

Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

(15 lane Kazarmenny, Khabarovsk, 680030, Russia),

e-mail: nat200162@yandex.ru

http://orcid: 0000-0002-0151-4842

Boris E. Fishman²,

Doctor of Pedagogy, Professor,

Amur State University

Named after Sholem Aleichem

(70-a Wide st., Birobidzhan, 679015, Russia),

e-mail: bef942@mail.ru

http://orcid: 0000-0002-2211-5998

Svetlana P. Mashovets³,

Doctor of Pedagogy, Professor,

Far Eastern Academy of Physical Culture

(1 Amursky boulevard, Khabarovsk, 680000, Russia),

e-mail: pechenuksp@mail.ru

Trust in the Educational Process of the University: from Values to Tools

The relevance of the phenomenon of “trust” in the field of higher education is due to the growing crisis of trust in all spheres of life of Russian society. This is a factor that enhances the attention of researchers to this topic. Trust in higher education is studied at three levels: 1) institutional; 2) interpersonal depersonalized; 3) interpersonal personified. Restoration and strengthening of trust is ensured primarily at the interpersonal personified level: 1) institutional level; 2) interpersonal depersonalized level; 3) interpersonal personified level. The authors note that development of trust can be ensured primarily at the interpersonal personified level, as the process of interaction of a particular teacher with a particular student or student group. The authors present their own values, which are connected with the phenomenon of trust at this level. The tools that allow transforming the educational process at the university into a space of activity, which is characterized by interpersonal personalized trust between the teacher and the students are described. These tools are: 1) a dialogue between a teacher and a student and an agreement that creates during the dialogue; this agreement defines the rights and obligations of the both of them; 2) a questionnaire or essay, showing, on the one hand, the students’ motives, attitudes, expectations associated with the upcoming learning process, and, on the other, the teacher’s interest of these characteristics of the students’ inner world; 3) a self-assessment system which helps student to assess their own educational results using specific criteria; 4) the final reflection of the teacher and students about their interaction, as well as about compliance with the contract. The article presents the experience of using these tools. The analysis of practice shows their significant influence on the building and strengthening of trust between the teacher and students.

Keywords: trust, lack of trust, tools for building and strengthening of trust, dialogue, self-assessment, reflection

References

1. Arpentieva, M. R. Dialogue as the essence of communication. Humanitarian research, no. 1, pp. 8–12. 2018. (In Rus.)
2. Gurieva, S. D., Borisova, M. M. Trust as a socio-psychological phenomenon. Bulletin of the St. Petersburg State University, vol. 4, pp. 126–136, 2014. (In Rus.)
3. Trust in institutions: a survey by the Levada Center. Web. 03.02.2021. <https://www.levada.ru/2020/09/21/doverie-institutam/> (In Rus.)

¹ B. E. Fishman – has made a search and analysis of theoretical and methodological sources on general issues of trust; analysis and systematization of the material for the conceptual part.

² N. B. Moskvina – has made a search and analysis of theoretical and methodological sources on issues of trust in education; preparation of the primary version of the article for discussion with co-authors and making adjustments based on the discussion.

³ S. P. Mashovets – has put into practice generalization of the authors’ empirical experience, design of the final text of the article.

4. Trust as a fundamental problem of Russian higher education. Ekaterinburg: Gumanitarny universitet, 2020. (In Rus.)
5. Zborovsky, G. E., Ambarova, P. A. Trust in the university as a factor in overcoming the educational failure of students. Bulletin of the Institute of Sociology, no. 4, pp. 126–149, 2019. (In Rus.)
6. Zborovsky, G. E., Ambarova, P. A. Trust in higher education: sociological approaches to researching the problem. Bulletin of PNRPU. Social and political sciences, no. 3, pp. 21–35, 2018. (In Rus.)
7. Zimina, N. A. Trust between the teacher and students as a necessary component of the educational process at the university. Koncept, no. 7, 2015. Web. 01.02.2021. <http://www.e-koncept.ru/2015/15238.htm/> (In Rus.)
8. Kovi-mi, S., Merrill, R. Trust speed: what changes everything. M: Al'pina Publisher, 2012. (In Rus.)
9. Kozyreva, P. M., Smirnov, A. I. Trust in an unstable Russian society. Polis. Political research, no. 5, pp. 134–147, 2019. (In Rus.)
10. Koshkin, A. P., Novikov, A. V. Social capital of students and teachers as a resource for improving the quality of education. Modern Education, no. 1, pp. 65–87, 2017. (In Rus.)
11. Kupreychenko, A. B. The psychology of trust and distrust. M: Institut psihologii RAN, 2008. (In Rus.)
12. Levshin, S. V. Trust values and political orientations of Russian society in the light of a research project «World Values Survey». The value system of modern society, no. 44, 2016. Web. 04.02.2021. <https://www.cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-doveriya-i-politicheskie-orientatsii-rossiyskogo-obschestva-v-sve-te-issledovatel'skogo-proekta-world-values-survey/> (In Rus.)
13. Moskvina, N. B. Dialogue in the educational process as an existential event. News of the Voronezh State Pedagogical University, no. 2, pp. 40–44, 2013. (In Rus.)
14. Moskvina, N. B., Mashovets, S. P. Agreement as a pedagogical tool for regulating the interaction of subjects of the educational process in a university. Networked educational interaction in the training of teacher of an information society, Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference. 2019: 137–145. (In Rus.)
15. Nenasheva, A. V. Trust in the media in modern Russia. Dr. polit. sci. diss. SPb, 2018. (In Rus.)
16. Petrash, E. A., Manuylova, E. A. Mechanisms for the formation of trust between the subjects of the educational process in a society of risk and uncertainty. Pedagogy. Questions of theory and practice, vol. 3, pp. 277–228, 2020. (In Rus.)
17. Reutov, E. V. The role of trust in scientific activity. Web. 02.02.2021 https://www.elar.urfu.ru/bit-stream/10995/32266/1/klo_2015_126.pdf/ (In Rus.)
18. Tokareva, S. B., Golub, O. V. Deformation of institutional trust in the modern educational space: causes and manifestations. Bulletin of the Volgograd State University, no. 4, pp. 134–138, 2015. (In Rus.)
19. Tulchinsky, G. L., Lisenkova, A. A. The problem of trust and modern information and communication technologies. Russian humanitarian journal, no. 2, pp. 233–242, 2016. (In Rus.)
20. Fishman, B. E., Buhovtseva, O. V., Pitsyuk, I. L., Orlova, E. V. About the diagnosis of the target orientation of freshmen and the motivation of their learning activities. World of science, culture, education, no. 5, pp. 253–256, 2019. (In Rus.)
21. Shabrova, N. V. Students and Teachers: In Search of Foundations of Trust. Sociology and Society: Traditions and Innovations in the Social Development of Regions, Proceedings of the 6th All-Russian sociological congress. Web. 02.02.2021. <https://www.ssa-rss.ru/files/File/Conference/VSK-VI/Sbornik/ShabrovaNV-2.pdf/> (In Rus.)
22. Shishkina, E. V., Artyukhina, A. I., Khavronina, V. N., Chumakov, V. I. Factors of achieving trust in the teacher-student dyad in the pedagogical process. Scientific Review. Pedagogical Sciences, no. 5, pp. 13–19, 2020. (In Rus.)
23. Shuklina, E. A., Pevnaya, M. V. Trust as an Institutional Problem of Higher Education. University Management: Practice and Analysis, no. 5, pp. 120–131, 2017. (In Rus.)
24. Sekhon, H., Ennew, C., Kharouf, H., & Devlin, J. Trustworthiness and trust: influences and implications. Journal of Marketing Management, no. 30, pp. 409–430, 2014. Web. 03.02.2021. https://www.researchgate.net/publication/263605831_Trustworthiness_and_trust_Influences_and_implications/ (In Eng.)
25. Sousa, Sonia C., Lamas, D., Dias, P. Value creation through trust in technological-mediated social participation. Technology Innovation and Education Springer Open. 2015, October. Web. 03.02.2021. https://www.researchgate.net/publication/283479199_Value_creation_through_trust_in_technological-mediated_social_participation/ (In Eng.)

Received: February 4, 2021; accepted for publication February 25, 2021

Reference to the article

Fishman B. E., Moskvina N. B., Mashovets S. P. Reference to the Article Trust in the Educational Process of the University: from Values to Tools // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 1. PP. 31–42. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-31-42.

УДК 373

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-43-49

Руслан Викторович Никонов,
кандидат педагогических наук,
средняя общеобразовательная школа № 49
(672018, Россия, г. Чита, ул. Анохина, 46),
e-mail: rusnikonov@mail.ru
[http://orcid: 0000-0002-8844-5826](http://orcid.org/0000-0002-8844-5826)

Организационно-педагогическое обеспечение межкультурного образовательного пространства языковой школы

Цель статьи – трансляция научного и педагогического опыта конструирования и реализации модели межкультурного образовательного пространства современной школы. В основу работы легли положения синергетического, компетентностного и системно-деятельностного подходов, концепция государственной программы развития образования на 2018–2025 гг. Автором описываются собственные, разработанные и апробированные на практике методы, приёмы, критерии организационно-педагогического обеспечения межкультурного образовательного пространства, анализируются результаты мониторинга и достигнутые показатели (отражены в обобщающей таблице), обосновывается эффективность внедрения и реализации проекта. Научная новизна исследования заключается в комплексном описании модели межкультурного образовательного пространства СОШ № 49 с углубленным изучением английского языка, научном анализе достигнутых показателей эффективности. Основываясь на полученных результатах конструирования и реализации описываемой модели, автор обосновывает перспективность и эффективность внедрения содержательного, операционально-деятельностного и оценочно-критериального компонентов межкультурного образовательного пространства языковой школы в образовательную среду в целом. Для достижения должного уровня научности и доказательности применялись методы наблюдения и самонаблюдения, экспертной оценки, обобщения и распространения массового и передового педагогического опыта. Статья структурирована по принципу дедукции, что позволяет в актуальном для автора научном диапазоне осветить результаты исследования на общетеоретическом и эмпирическом уровнях.

Ключевые слова: межкультурное образовательное пространство, организационно-педагогическое обеспечение, поликультурность, интеграция, языковая школа

Введение. В социуме 10–20-х гг. XXI в. нарастает и укрепляется тенденция этносов возрождать, позиционировать и транслировать свою культурно-историческую идентичность на личностном и групповом уровнях через национальные формы и символы, в том числе посредством языковой картины мира. При этом в межкультурном взаимодействии, безусловно, актуализируется коммуникативно-интеграционная функция. Вхождение индивидуума в позитивную межэтническую коммуникацию, основанную на принципах нравственно-ответственной зависимости, свободы и гуманизма, – залог эффективного формирования критериев социального и межличностного общения, а также перспектив расширения межкультурного пространства [1; 4; 7; 9]. Успешность такого общения напрямую обусловлена степенью гармоничности отно-

шений между этносами, где толерантность, взаимопонимание и сотрудничество обязательны [2; 10].

Межкультурность в образовании реализуется через его содержание и предполагает репрезентацию культурного разнообразия не только региона, но и образовательного учреждения, т. е. местного сообщества в целом. Межкультурность задаёт формат образовательного пространства: рамки возможных вариантов, градус и виды интеграции, «палитру» и траекторию взаимоотношений участников и институтов. Целесообразным становится введение понятия «межкультурное образовательное пространство» (далее – МКОП), содержание которого включает три ключевых аспекта:

1) специфическая часть федерального образовательного пространства, обладающая преимущественной межкультурностью;

2) определённая геолокация (регион, организация), характеризующаяся относительной ресурсной, социально-педагогической, политической или административной целостностью в сфере образования;

3) социально-педагогическая специфика конкретного административно-территориального субъекта (здесь очевиден факт: в любом образовательном учреждении России сосуществуют две и более культуры – русская как мировая и местная/местные).

Востребованность МКОП как педагогического понятия обусловлена также необходимостью отразить равенство возможностей и прав всех этнокультур определённого социума реализовывать образовательные потребности, получать качественный образовательный продукт. При этом определение «межкультурное» позиционирует цель такого образовательного процесса – культурное развитие и самоопределение детей соответствующими средствами.

Методология и методы исследования. Для достижения должного уровня научности и доказательности применялись методы наблюдения и самонаблюдения, экспертной оценки, обобщения и распространения массового и передового педагогического опыта. Обращение к указанным методам позволило на первом этапе исследования вычленивать критерии организационно-педагогического обеспечения МКОП (организационный, нормативно-правовой, казуально-динамический, мотивационный, инновационный, научно-методический, мониторинговый); на втором этапе – определить показатели названных критериев.

Результаты исследования и их обсуждение. Необходимо признать: современные социально-политические условия не всегда позволяют эффективно конструировать МКОП в педагогической практике конкретных образовательных учреждений, поскольку поликультурность российского общества ставит перед педагогической наукой конгломерат проблем, которые правомерно выделить в самостоятельную область исследований в структуре педагогического знания.

МКОП образовательного учреждения складывается из образовательных подсистем, которые на полинациональной территории выполняют свои непосредственные функции на протяжении определённого отрезка времени. При этом важны три интеграционных процесса:

1) интеграция вариативных сценариев обучения в его трёхчастном понимании (собственно обучение, воспитание и развитие), прогнозируемым результатом которой мыслятся новые социально-педагогические системы (в педагогической науке – образовательные события);

2) интеграция фрагментированных технологий и по-разному интерпретируемого содержания образования, цель которой – порождение когнитивных педагогических систем (в педагогической науке – образовательных программы);

3) интеграция разноуровневых учреждений образования, прогнозируемым результатом которой мыслится создание как локальных, так и административно-иерархических систем, включая сетевые инициативно-координационные.

МКОП должно подготовить формирующуюся личность к позитивному и успешному «внедрению» в общество, где представлено разнообразие культур. При этом необходимо способствовать нескольким процессам:

- пониманию социальной и культурной динамики общества;

- осмыслению межгрупповых и внутригрупповых различий, что позволит повысить градус взаимопонимания;

- улучшению взаимодействия между этническими группами и внутри них;

- развитию и совершенствованию навыков общения и взаимопонимания между представителями разных культур.

Чтобы решить главную задачу межкультурного общества – достичь принципа социальной справедливости – необходимо соблюдать шесть основных принципов выстраивания МКОП:

1) антирасистское образование. Все участники образовательного процесса должны научиться критическому осмыслению результатов взаимодействия между людьми, причинно-следственных связей между событиями и т. п. Безусловно, понятие «расизм» для школы не вполне уместно, однако в современном мире невозможно не говорить о дискриминации людей по каким бы то ни было критериям;

2) межкультурная компетенция. Педагоги, социологи, психологи, политологи и другие представители просвещённой обществу утверждают: компетентность в сфере культурного многообразия в современном мире приравнивается к базовым умениям – читать, писать, считать и работать с компьютером;

3) всеохватный характер МКОП. В учебной программе необходимо учитывать культурно-исторический опыт и мировоззренческие позиции разных народов, специфику гендерного взгляда на мир;

4) позиционирование социальной справедливости как ключевой ценности. Дискуссии о социальной справедливости могут быть включены во все уроки гуманитарного цикла (разумеется, в рамках тематики занятия). Обсуждение положения групп, различающихся в социокультурном ключе, предполагает выработку и стимулирование активной гражданской позиции учащихся;

5) непрерывность и динамичность межкультурного образовательного процесса. Мир меняется, приоритеты смещаются, но отношения между людьми трансформируются. Нередко рациональное усвоение «сухих» статистических фактов, демографических графиков менее эффективны, чем эмпатия, возникшая в процессе освоения материала учениками. Развитие эмоционального интеллекта позволяет обращать внимание обучающихся на нематериальные величины, например, на среду и стиль обучения;

6) многовекторность МКОП. Освоение межкультурных образовательных программ позволяет ученикам развить навыки принятия решений и соучастия в социальных процессах [3]. Так формируется критическое мышление, способность рефлексировать, готовность к активному соучастию в жизни общества.

Обратимся к опыту выстраивания МКОП СОШ № 49 с углубленным изучением английского языка.

Долгосрочная стратегическая задача данной школы – развивать и укреплять сформировавшееся МКОП для повышения эффективности социализации и инкультурации обучающихся. Один из критериев успеха – организационно-педагогическое обеспечение, при реализации которого учитывался ряд позиций:

- палитра особенностей различных культур, точки соприкосновения и контрасты;
- культурные барьеры в коммуникации, обусловленные различием языков и способов мышления представителей разных этносов;
- специфика образовательного процесса в поликультурной среде с конкретными демографическими характеристиками;

– психосоциальная идентификация через осмысление и освоение этнических стереотипов, преодоление этноцентризма.

Опыт выстраивания и реализации МКОП на базе СОШ № 49 с углубленным изучением английского языка позволяет выделить три ключевых организационно-педагогических условия, которые обеспечивают эффективность и успешность. Это содержательный, операционально-деятельностный и оценочно-критериальный компоненты. Рассмотрим каждый из них.

Содержательный компонент включает дидактическую, пространственную и социально-психологическую составляющие, которые соответственно представлены учебной деятельностью, межкультурными связями и внутренним и внешним взаимодействием участников процесса. Такая наполняемость содержательного компонента обуславливает наличие групп объективных и субъективных условий в управлении МКОП. Первая группа – условия обучения, содержание образования, участники образовательных отношений; вторая – обоснование стимулов и мотивов школьного образования, методы трансляции учебного материала, взаимодействие участников образовательных отношений.

Операционально-деятельностный компонент определяется целым рядом показателей:

- количественные и качественные характеристики педагогического коллектива школы;
- совокупность объективных возможностей, обстоятельств и мер;
- инновационные педагогические технологии – система приёмов и методик, реализация которых позволяет эффективно формировать и развивать МКОП образовательного учреждения.

При многокомпонентности собственной структуры МКОП СОШ № 49 с углубленным изучением английского языка выступает структурным элементом образовательного пространства в целом. Это делает возможным выделение двух векторов взаимосвязи: с одной стороны, МКОП выступает как родовое явление, образовательное пространство школы в целом – как видовое; с другой стороны, МКОП – экспериментальная площадка для «оттачивания» внедряемых в систему школьного образования инноваций. И в первом, и во втором случае акту-

ализируется связь «образовательное пространство – межкультурное пространство», которая успешно выстраивается только при реализации двух условий:

1) выработка и обоснование положений концепции системы межкультурного образования в школе: формулировка и аргументация миссии и образовательной политики;

2) обучение педагогического коллектива работе в контексте системного и компетентностного подходов. Первый учитывает социальную динамику и конкретные условия социализации школьника; второй интерпретирует содержание образования, которое формируется от точки «запрос на входе» до пункта «определённый стандарт на выходе». Такой формат работы участников образовательных отношений реализует синергетическую стратегию развития, позволяя мониторить уровень профессионализма педагогического коллектива и степень межкультурной социализации учащихся.

Оценочно-критериальный компонент предполагает выделение и осмысление процессов формирования и развития МКОП на основе интеграции целей и принципов модели «Российского образования – 2020». Здесь важны три ключевые позиции.

1) формирование у всех участников образовательных отношений осознанных позитивных ценностных культурных ориентаций через принцип развития у школьников способности к самоопределению в культурной/инокультурной плоскости;

2) воспитание уважительного отношения к историческому и культурному облику народов через принцип диалога и конструктивных и эффективных взаимоотношений культур;

3) создание мультикультурной среды как фундамента взаимоотношений с представителями разных этносов через принцип творческой целесообразности потребления, сохранения и создания новых культурных ценностей [5; 11].

Необходимость обновления СОШ № 49 с углубленным изучением английского языка на основе принципов государственной

программы РФ «Развитие образования» на 2018–2025 гг. актуализировала следующие направления работы:

– обеспечение условий для социализации учащихся в ходе образовательного процесса;

– определение, обоснование и применение инноваций в образовании и самообразовании;

– формирование потребностей непрерывного образования в течение жизни;

– формирование ценностных ориентаций в течение получения образования;

– ориентация на независимую оценку качества образования.

На основании изложенного определяются критерии становления МКОП языковой школы, которые базируются на вышеперечисленных позициях:

– создание в СОШ № 49 с углубленным изучением английского языка мультикультурной среды как фундамента конструктивных взаимоотношений с инокультурами;

– создание в СОШ № 49 с углубленным изучением английского языка воспитательной системы, которая способствует социализации учеников, помогает формированию положительных ценностных ориентаций школьников и педагогического коллектива в аспекте уважительного отношения к культурной и исторической составляющей других этносов;

– создание в СОШ № 49 с углубленным изучением английского языка системы целесообразной педагогической технологии, направленной, во-первых, на обеспечение условий эффективного применения инноваций в образовании и самообразовании; во-вторых, на формирование потребностей непрерывного образования в течение жизни; в-третьих, на ориентацию на независимую оценку качества образования.

Для каждого критерия разработаны определённые показатели, имеющие плановые значения, по которым определяется суммарная результативность конкретного критерия, что представлено в таблице [6; 8].

Критерии и показатели организационно-педагогического обеспечения МКОП

<i>Критерий</i>	<i>Показатели</i>
<i>1. Организационный</i>	– создание системы организационно-педагогического обеспечения МКОП; – введение уровневой системы управления МКОП; – обобщение опыта реализации проектов формирования и развития МКОП
<i>2. Нормативно-правовой</i>	– разработка концепции МКОП; – разработка положений, программ, проектов; – разработка целевых инструкций
<i>3. Казуально-динамический</i>	– обучение персонала по проблемам межкультурного образования; – посещение семинаров, курсов межкультурного характера; – привлечение специалистов для проведения круглых столов, мастер-классов, тренингов межкультурного образования
<i>4. Мотивационный</i>	– участие в профессиональных конкурсах, образовательных грантах; – введение новых мероприятий; – общественное признание вклада работников
<i>5. Инновационный</i>	– создание лаборатории для проведения исследований в МКОП; – привлечение внешних экспертов для консалтинга; – прохождение стажировок и межкультурных практик
<i>6. Научно-методический</i>	– проведение стажировочных площадок; – масштабирование опыта; – определение потенциальных «точек роста» для организации экспериментальных площадок
<i>7. Мониторинговый</i>	– разработка инструментария мониторинга; – внедрение уровневой системы мониторинга; – управление рейтингованием объектов МКОП

Заключение. Организационно-педагогическое обеспечение МКОП школы может выступать как педагогическая технология, представляющая собой систему внутренних и внешних условий, направленных на оптимальное становление в локации языковой школы. Изложенный теоретический и эмпирический опыт конструирования МКОП на базе СОШ № 49 с углубленным изучением английского языка подтверждает прямую зависимость эффективности умения учителя работать в многонациональном классе от качества реализации этноориентированных технологий и методов обучения членами педагогического коллектива. Федеральные концепции в сфере среднего образования,

реализуемые через долгосрочные государственные программы, так или иначе, нацелены на сохранение и укрепление национально-культурной идентификации школьников при одновременном стремлении повысить эффективность и вариативность методов и технологий вхождения формирующейся личности в мультикультурное мировое пространство. Конструирование, совершенствование и расширение МКОП языковой школы видится одним из перспективных направлений реализации государственной политики в сфере образования и культуры. Для педагогической науки освещаемый вопрос остаётся одним из ключевых в исследовании современного образовательного пространства «без границ».

Список литературы

1. Барановская Л. А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Чита, 2012. 42 с.
2. Гурвич Е. М. Исследовательская деятельность детей как механизм формирования представлений о поливерсионности мира создания навыков поливерсионного исследования ситуаций // Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Народное образование, 2001. С. 68–80.
3. Исаева И. Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов. Магнитогорск: Магнитогорский гос. техн. ун-т им. Г. И. Носова, 2015. 116 с.

4. Каплунович И. Я. Технология реализации ментальной парадигмы образования // Психология образования в XXI в.: теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 14–16 сентября 2011 г.) / под ред. Т. Ю. Андрущенко, А. Г. Крицкого, О. П. Меркуловой. Волгоград: Перемена, 2011. С. 134–136.
5. Карпова Е. В. Антимотивация в структуре учебной деятельности // Психология образования в XXI в.: теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 14–16 сентября 2011 г.) / под ред. Т. Ю. Андрущенко, А. Г. Крицкого, О. П. Меркуловой. Волгоград: Перемена, 2011. С. 17–20.
6. Лейбман И. Я. О принципе построения и возможности использования Опросника Межкультурного Развития, предложенного Институтом Межкультурной Коммуникации // Этнопсихология: вопросы теории и практики. М.: Моск. гор. психол.-пед. ун-т, 2010. Вып. 3. С. 58–66.
7. Никонов Р. В. Формирование межкультурного пространства (из опыта работы МБОУ «СОШ № 49 с углублённым изучением английского языка») / Забайкальский краевой институт повышения квалификации и переподготовки работников образования. Чита, 2013. 110 с.
8. Никонов Р. В. Деятельность стажировочной площадки на базе МБОУ «СОШ № 49 с углублённым изучением английского языка». Чита: ЗабГГПУ, 2012. 173 с.
9. Никонов Р. В. Межкультурное пространство школы: эффекты управления. Ульяновск: Зебра, 2016. 82 с.
10. Стуколова Е. А. Анализ инновационных дидактических моделей школьного образования Швеции // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 1. С. 154–160.
11. Супрунова Л. Л., Свиридченко Ю. С. Поликультурное образование / под ред. Л. Л. Супруновой. М.: Академия, 2013. 240 с.
12. Хакимов Э. Р. Конструирование поликультурного образовательного пространства в общеобразовательных учреждениях // Образование и общество. 2011. № 5. С. 27–31.
13. Bennet M. Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings. Yarmouth, 1998. 272 p.
14. Dodd C. Dynamics of Intercultural Communication. Boston, 1998. 363 p.
15. Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity. Concepts, Principles and Challenges in Teacher Education // Council of Europe. 2009. Pp. 301–325.

Статья поступила в редакцию 12.01.2021; принята к публикации 17.02.2021

Библиографическое описание статьи

Никонов Р. В. Организационно-педагогическое обеспечение межкультурного образовательного пространства языковой школы // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 1. С. 43–49. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-43-49.

Ruslan V. Nikonov,
Candidate of Pedagogy,
Secondary Comprehensive School № 49
(46 Anokhina st., Chita, 672018, Russia),
e-mail: rusnikonov@mail.ru
[http://orcid: 0000-0002-8844-5826](http://orcid.org/0000-0002-8844-5826)

Organizational and Pedagogical Support of Intercultural Educational Space of the School

The purpose of the article is to broadcast the scientific and pedagogical experience of designing and implementing a model of the intercultural educational space of a modern school. The work was based on the provisions of synergistic, competent and systemic-activity approaches, the concept of the state program for the development of education for 2018–2025. The author describes his own, developed and tested in practice methods, techniques, criteria for organizational and pedagogical support of the intercultural educational space, analyzes the monitoring results and indicators achieved (reflected in the summary table), justifies the effectiveness of the implementation and implementation of the project. The scientific novelty of the study consists in a comprehensive description of the model of the intercultural educational space of MBOU “Secondary School No. 49 with in-depth study of the English language”, a scientific analysis of the achieved performance indicators. Based on the obtained results of the design and implementation of the described model, the author justifies the prospects and effectiveness of introducing the content, operational-activity and evaluation-criterion components of the intercultural educational space of the language school into the educational environment as a whole. Methods of observation and self-observation, ex-

pert assessment, generalization and dissemination of mass and advanced pedagogical experience were used to achieve the proper level of scientific knowledge and evidence. The article is structured according to the principle of deduction, which allows you to highlight the results of the study at the general and empirical levels in the scientific range relevant to the author.

Keywords: intercultural educational space, organizational and pedagogical support, multiculturalism, integration, language school

References

1. Baranovskaya, L. A. Formation of social responsibility of a student in socio-cultural educational space. Dr. ped. sci. abstr. Chita, 2012. (In Rus.)
2. Gurevich, E. M. Research activities of children as a mechanism for the formation of ideas about the polyversion of the world of creating skills for polyversion research of situations. Development of research activities of students. M: Public education, 2001: 68–80. (In Rus.)
3. Isaev, Yu. Design technology for individual educational routes. Magnitogorsk: Magnitogorsk State Tech. University named after G. I. Nosov, 2015. (In Rus.)
4. Kaplunovich, I. Ya. Technology of implementation of the mental paradigm of education. Psychology of education in the XXI century: theory and practice: materials of the international. scientific-practical conf. Volgograd, 14–16 Sept. 2011. Volgograd: Peremena, 2011: 134–136. (In Rus.)
5. Karpova, E. V. Anti-motivation in the structure of educational activity. Psychology of education in the XXI century: theory and practice: materials of the international. scientific-practical conf. Volgograd, 14–16 Sept. 2011. Volgograd: Peremena, 2011: 17–20. (In Rus.)
6. Leibman, I. Ya. On the principle of construction and the possibility of using the Intercultural Development Questionnaire proposed by the Institute of Intercultural Communication. Ethnopsychology: questions of theory and practice. Issue 3. M: Mosk. Gor. psychol.-ped. univ., 2010: 58–66. (In Rus.)
7. Nikonov, R. V. Formation of intercultural space (from the experience of MBOU “Secondary School No. 49 with in-depth study of the English language”). Transbaikal Regional Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators. Chita, 2013. (In Rus.)
8. Nikonov, R. V. Activities of the internship site on the basis of MBOU “Secondary School No. 49 with in-depth study of the English language”. Chita: ZabGGPU, 2012. (In Rus.)
9. Nikonov, R. V. School intercultural space: management effects. Ulyanovsk: Zebra, 2016. (In Rus.)
10. Stukolova, E. A. Analysis of innovative didactic models of school education in Sweden. Bulletin of the Tomsk State Ped. Univ., no. 1, pp.154–160, 2015. (In Rus.)
11. Suprunova, L. L., Sviridchenko, Yu. S. Multicultural education. M: Academy, 2013. (In Rus.)
12. Khakimov, E. R. Construction of a multicultural educational space in educational institutions. Education and society, no. 5, pp. 27–31, 2011. (In Rus.)
13. Bennet, M. Basic concepts of intercultural communication. Selected Readings. Yarmouth, 1998. (In Engl.)
14. Dodd C. Dynamics of intercultural communication. Boston, 1998. (In Engl.)
15. Policies and practices for teaching sociocultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education. Council of Europe. 2009: 301–325. (In Engl.)

Received: January 12, 2021; accepted for publication February 17, 2021

Reference to the article

Nikonov R. V. Organizational and Pedagogical Support of Intercultural Educational Space of the School // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 1. PP. 43–49. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-43-49.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-50-58

Светлана Иннокентьевна Десненко¹,

*доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: desnenkochita@rambler.ru
http://orcid: 0000-0002-9243-0491*

Алена Дмитриевна Федотова²,

*кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: einclub@mail.ru
http://orcid: 0000-0002-0492-3529*

Применение технологии дополненной реальности как условие формирования цифровых навыков студентов как будущих специалистов

В статье на основе анализа исследований, посвящённых применению технологий дополненной реальности при обучении студентов вузов, авторами выделены преимущества и недостатки использования данной технологии в образовании. Обосновывается, что эффективное использование цифровых технологий, в том числе технологии дополненной реальности, возможно, если специалист владеет цифровой грамотностью, в состав которой входят цифровые навыки. Авторы исследования обосновывают значимость проблемы применения технологии дополненной реальности как условия формирования цифровых навыков студентов как будущих специалистов. В статье рассматриваются и анализируются три группы цифровых навыков, составляющих цифровую грамотность: основные функциональные (базовые) цифровые навыки, общие цифровые навыки, специализированные профессиональные цифровые навыки. Дается анализ учебных планов, реализуемых в Забайкальском государственном университете по ряду направлений подготовки, с целью выявления возможностей применения технологии дополненной реальности при обучении студентов как будущих специалистов. Приводятся примеры использования различных типов обучающих приложений дополненной

¹ С. И. Десненко – основной автор, координатор исследования, определяла концепцию, формулировала выводы исследования, оформляла текст статьи.

² А. Д. Федотова организовывала исследование, осуществляла апробацию и формулировала выводы исследования, оформляла текст статьи.

реальности в образовательном процессе высшей школы, анализируются возникающие при этом затруднения. Сделан вывод, что заявленная в статье проблема может быть решена при реализации специальной подготовки будущих специалистов для формирования специализированных профессиональных цифровых навыков. Авторы статьи намечают пути организации такой подготовки и приводят рекомендации для её реализации.

Ключевые слова: цифровые технологии, технология дополненной реальности, цифровые навыки, студент вуза

Введение. В результате развития информационных технологий современное общество претерпело быстрые и глубокие изменения в социальных, культурных, политических и экономических сферах. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) получили широкое распространение в обществе и положительно повлияли на все аспекты жизнедеятельности человека, изменив способы работы, развлечений, общения и обучения. Одним из направлений широкого использования информационных технологий является сфера образования, в которой ИКТ превратились в важный сегмент.

В настоящее время эпоха глобального процесса информатизации общества сменяется эпохой цифровизации. Это предполагает внедрение цифровых технологий в различные сферы деятельности человека, что будет способствовать дальнейшему повышению эффективности его труда [5]. Новые цифровые технологии включают в себя потенциал невероятных инноваций и перспектив развития [10]. Под цифровыми технологиями понимают «информационно-коммуникационные, телекоммуникационные, виртуальные, мультимедийные технологии, позволяющие обеспечить сбор и представление информации о различных объектах с целью обеспечения удаленного взаимодействия между ними и (или) управления ими»¹. К числу образовательно значимых цифровых технологий учёные относят «телекоммуникационные технологии; технологии обработки больших объёмов данных "цифрового следа"; искусственный интеллект; виртуальную и дополненную реальность; технологии электронной идентификации и аутентификации; облачные технологии; интернет вещей; технологии распределённого реестра; профессиональные социальные сети и др.» [12]. Использование цифровых

технологий в образовании «создаёт новые возможности для построения образовательного процесса и решения широкого комплекса образовательных задач. Сегодня доступ к цифровым технологиям является актуальной задачей цифровой трансформации образования» [2; 8].

В процессе подготовки студентов как будущих специалистов всё чаще стали использовать технологию дополненной реальности (Augmented Reality, далее – AR). Следует отметить, что использование технологии дополненной реальности в образовательных практиках является перспективным направлением исследования. Анализ литературы, освещающей проблему использования технологии дополненной реальности в образовании [1; 3; 7; 11; 14; 15], позволил выявить ряд *преимуществ данной технологии*: концентрация внимания обучаемого в процессе обучения; усиление мотивации обучения; самостоятельность изучения образовательного контента; формирование цифровых компетенций обучаемого; персонализация обучения (индивидуализированный процесс обучения); усиление вовлечённости обучаемого в процесс обучения; рост эффективности когнитивного развития. Наряду с выделенными положительными сторонами использования AR в образовании существует и *критический взгляд на данную технологию* при её использовании в образовательном процессе: чрезмерная увлечённость AR обучающимися может отвлекать их от изучения дисциплины в целом; недостаточное количество исследований данной технологии в научной среде, что не отвечает на ряд вопросов, связанных с положительным влиянием на обучение; высокая стоимость аппаратного и программного обеспечения для полной реализации данной технологии в образовании; отсутствие разнообразия программного обеспечения, предназначенного для разработки дополненной реальности. Следует отметить, что технология дополненной реальности стремительно развивается,

¹ Блинов В. И., Дулинов М. В., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Перо. – 72 с.

следовательно, в скором будущем часть критических вопросов по использованию AR в образовании, возможно, будет снята.

Для эффективного использования цифровых технологий, в том числе технологии дополненной реальности, специалисту необходимо владеть цифровой грамотностью, являющейся одной из ключевых грамотностей XXI в. В новых рекомендациях ЮНЕСКО «Структура ИКТ-компетентности учителей. Версия 3» (2019) «цифровая грамотность определена как способность личности использовать цифровые технологии, средства связи или сети для поиска, оценки, использования и создания информации; понимать и использовать информацию в нескольких форматах из широкого спектра источников; эффективно выполнять задачи в цифровой среде» [12]. Ю. В. Воронина указывает, что сегодня цифровая грамотность является «одной из составляющих нового типа мышления педагога, который будет соответствовать требованиям общества с цифровой экономикой» [4]. Многие учёные отмечают, что в состав цифровой грамотности входят цифровые навыки (*digital skills*), являющиеся необходимыми аспектами жизнедеятельности в цифровом обществе [9]. Владение цифровыми навыками даёт возможность людям создавать и обмениваться цифровым контентом, общаться и решать проблемы для эффективной и творческой самореализации в обучении и профессиональной деятельности.

Во всём мире в ближайшие годы появятся десятки миллионов рабочих мест, требующих специалистов, свободно владеющих цифровыми навыками. Такие люди, работая с цифровыми технологиями, могут воспользоваться ещё более широким спектром возможностей, возникающих в результате постоянного развития цифровых технологий, платформ и устройств. Современному специалисту, в том числе педагогу, необходимо не только знать, понимать и использовать цифровые технологии, но и профессионально создавать, разрабатывать собственный цифровой контент для его дальнейшего использования в своей профессиональной деятельности, т. е. владеть цифровыми навыками [6]. Потенциал цифровых технологий огромен, востребован в образовании, однако проблема его использования в должной мере не решена. Причина данной проблемы заключается в том числе в недостаточной

цифровой грамотности педагогов, что «приводит к возникновению цифрового разрыва, который необходимо преодолеть» [8].

Сказанное позволяет определить цель представляемого в данной статье исследования – обоснование возможности использования технологии дополненной реальности в образовательном процессе вуза для формирования у студентов, как будущих специалистов, цифровой грамотности и входящих в её состав цифровых навыков.

Методология и методы исследования. Теоретической основой исследования выступает метод комплексного сравнительно-сопоставительного анализа использования информационных и цифровых образовательных технологий. Обсуждаемые проблемы рассмотрены на основе анализа международных и российских исследований, а также нормативно-правовых механизмов перехода к цифровому высшему образованию. Кроме того, научной рефлексии была подвергнута деятельность педагогов, использующих цифровые образовательные технологии, которые реализуются в системе высшего образования. Также использовались такие методы исследования, как анализ научной, психолого-педагогической литературы, нормативно-правовых документов по проблеме исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. В научной литературе отмечается, что цифровыми навыками являются устоявшиеся, «доведенные до автоматизма модели поведения, основанные на знаниях и умениях в области использования цифровых устройств, коммуникационных приложений и сетей для доступа к информации и управления ею» [4]. Анализ литературы показал, что в образовательном процессе при подготовке специалистов, в том числе будущих педагогов, чаще всего используются цифровые технологии виртуальной и дополненной реальности, которые позволяют формировать цифровые навыки [1; 3; 7]. Это объясняется тем, что в будущем, в сфере профессиональной деятельности человека, перспективные направления будут связаны с использованием технологии AR, которая «позволяет создавать смешанную профессиональную среду, дополняющую функциональные возможности реальной среды» [7].

В книге “Working Group on Education: Digital Skills for Life and Work” (ЮНЕСКО) цифровые навыки, лежащие в основе циф-

ровой грамотности, разделены на три группы: 1) *основные функциональные (базовые) цифровые навыки*, «предполагающие функциональное использование цифровых устройств и приложений (подключение к сети Интернет, настройка учётных записей и профилей, доступ к ресурсам и др.), настройку параметров и управление файлами, использование клавиатур и сенсорных технологий и т. п.»; 2) *общие цифровые навыки*, «направленные на осмысленное применение цифровых технологий, творческое использование онлайн-приложений и сервисов, различного программного обеспечения, создание цифрового контента (текстовые сообщения и изображения), использование цифровых инструментов для решения проблем и в целом умение работать с информацией (собирать, структурировать, проверять на достоверность, хранить и защищать данные)»; 3) *специализированные профессиональные цифровые навыки*, так называемые «передовые» навыки, которые «составляют основу работы специалиста в области ИКТ (программирование, разработка приложений, управление коммуникационными сетями и др.), функционируют во взаимодействии с такими «мягкими» навыками (*soft skills*), как умение работать в команде, креативность, критическое мышление» [13].

Подобная классификация рассмотрена в документе «Digital Skills Toolkit» [9], где цифровые навыки распределены по уровням: базовый, общий, продвинутый. *Базовые цифровые навыки* являются основополагающими для выполнения базовых задач: работа с аппаратным обеспечением (например, использование клавиатуры и сенсорного экрана), программное обеспечение (например, обработка текстов, управление файлами на ноутбуках, управление настройками конфиденциальности на мобильных телефонах) и основные онлайн-операции (например, электронная почта, поиск или заполнение онлайн-формы). Базовые навыки позволяют взаимодействовать с другими людьми и получать доступ к государственным, коммерческим и финансовым услугам. *Общие цифровые навыки* необходимы для выполнения трудовых функций, таких как работа на персональном компьютере, издательское дело, цифровой графический дизайн и цифровой маркетинг. Данные навыки являются общими. Это означает, что владение ими готовит людей к широкому спектру цифро-

вых задач, необходимых для продуктивных работников. *Продвинутые цифровые навыки* необходимы специалистам в области ИКТ (например, программирование и управление сетями), они дают возможность работать с такими цифровыми технологиями и направлениями, как искусственный интеллект, большие данные, кодирование, кибербезопасность, интернет вещей, виртуальная и дополненная реальность, разработка мобильных приложений.

Цифровое расширение изменяет сознание большого числа людей благодаря достижениям в области мобильных технологий и широкому распространению мобильных устройств во всё большем количестве областей жизнедеятельности человека. Стремительный рост интеллектуальных мобильных устройств способствует созданию интересных сред дополненной реальности, используемых в различных сферах, в том числе в образовании [14]. Мобильные технологии вносят позитивный вклад в образование, и дополненная реальность (AR) вместе с виртуальной реальностью (Virtual Reality – VR) и смешанной реальностью (Mixed Reality – MR) считаются ключевыми образовательными технологиями в течение следующего десятилетия. Несмотря на положительные результаты, ещё предстоит изучить вопросы, связанные с изучением и анализом опыта внедрения AR педагогами и обучающимися, создание виртуального контента и 3D-моделей [11].

В настоящее время опыт применения дополненной реальности описывается только практиками, в их работах чаще всего рассматривается конкретный опыт использования технологии и практически отсутствует его систематизация.

Следует отметить, что отдельные предложения по классификации дополненной реальности имеются в работах российских учёных [1; 3; 7], в трудах зарубежных исследователей приводятся классификации применения дополненной реальности в образовательной сфере [11; 14; 15]. Авторы предлагают следующие типы обучающих приложений дополненной реальности:

- книги с технологией дополненной реальности, образующие своеобразный мост между физическим и цифровым миром;
- игры;
- обучающие приложения;
- моделирование объектов;
- приложения для тренировки навыков.

В научной литературе указывается, что приложения с дополненной реальностью делятся на две основные категории: приложения на основе изображений и приложения на основе определения местоположения. Приложения на основе изображений также делятся на две категории: на основе маркеров, которые требуют специальных меток (например, код быстрого отклика), и отслеживание без маркеров, в котором изображение становится триггером для воспроизведения мультимедийного контента. Приложения, основанные на местоположении, запускаются по прибытии пользователя в определённое место [11].

Сосуществование виртуальной и реальной среды позволяет обучающимся увидеть и изучить явления, которые иначе были бы невозможны в реальном мире, визуализировать сложные пространственные отношения и абстрактные понятия, что будет способствовать развитию способностей и навыков, которые достаточно сложно развить в других технологических средах обучения.

Рассмотрим возможности применения технологии дополненной реальности при обучении студентов как будущих специалистов, анализируя учебные планы, реализуемые в Забайкальском государственном университете по ряду направлений подготовки.

Анализ учебных планов Забайкальского государственного университета направления подготовки 44.03.05 *Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*, профили «Информатика и физика», «Математика и информатика» (бакалавриат), позволил выявить, что формирование групп цифровых навыков (далее – ЦН), рассмотренных выше, может быть предусмотрено при изучении следующих дисциплин:

– профили «Информатика и физика», «Математика и информатика», *базовые ЦН* – Информатика и информационно-коммуникативные технологии, Программное обеспечение ЭВМ; *общие ЦН* – Информационно-коммуникативные технологии в образовании, Методика обучения и воспитания (информатика), Основы алгоритмизации, Программирование; *специализированные профессиональные ЦН* – Трёхмерное моделирование и анимация, Численные методы, Основы искусственного интеллекта, Основы робототехники/Робототехника, Создание тестирующих программ средствами различно-

го программного обеспечения/Структура и организация программных средств учебного назначения;

– профиль «Информатика и физика», *базовые ЦН* – Основы теоретической информатики, *общие ЦН* – Компьютерная графика, Компьютерные сети, *специализированные профессиональные ЦН* – Языки программирования низкого уровня, WEB-технологии, Информационные системы, Компьютерное моделирование, Современные технологии обучения информатике;

– профиль «Математика и Информатика», *базовые ЦН* – Теория информации, *общие ЦН* – Основы анимации, Сети и телекоммуникации, *специализированные профессиональные ЦН* – Язык программирования ассемблера, Технологии WEB-программирования, Проектирование информационных систем, Компьютерное моделирование в проектно-исследовательской деятельности, Технологии обучения информатике, Основы схемотехники/Цифровая схемотехника.

Следует отметить, что для совершенствования, углубления и расширения специализированных профессиональных цифровых навыков будущие педагоги могут изучать дополнительные курсы, в том числе по разработке AR, в рамках самообразования, профессиональной переподготовки.

Достаточные возможности для применения технологии дополненной реальности при обучении студентов и формирования у них как будущих специалистов трёх групп цифровых навыков (далее – ЦН) предоставляет учебный план Забайкальского государственного университета направления подготовки 09.03.01 *Информатика и вычислительная техника*, профиль «Вычислительные машины, комплексы, системы и сети» (бакалавриат). Приведём перечень дисциплин, в рамках которых, согласно данному учебному плану, возможно формирование цифровых навыков: *базовые ЦН* – Информатика, Программирование, Базы данных, Вычислительные системы, сети и телекоммуникации, Операционные системы; *общие ЦН* – Объектно-ориентированное программирование, Структуры и алгоритмы обработки данных, Язык программирования Ассемблер, Организация ЭВМ и систем, Архитектура ЭВМ, Технологии WEB-программирования; *специализированные профессиональные ЦН* – Компьютер-

ное моделирование, Компьютерная графика, Разработка приложений для мобильных устройств, Архитектура операционных систем, Технологии разработки программного обеспечения, Теория вычислительных процессов, Интерактивные графические системы, Системы машинной графики, Теория языков программирования, Новые информационные технологии, Проектирование информационных систем.

Приведём отдельные примеры использования различных типов обучающих приложений дополненной реальности в образовательном процессе высшей школы.

Большое применение дополненная реальность нашла при замещении реальных объектов виртуальными (моделирование объектов). Например, при изучении дисциплины «Архитектура ЭВМ» каждый студент получает возможность для ознакомления с устройством компьютера. Для этого вместо реальных деталей компьютера используются 3D-объекты дополненной реальности. Это даёт возможность студенту получить представление о технологическом строении компьютера и его особенностях. Для проведения данных занятий педагогу необходимо иметь соответствующее техническое и программное обеспечение: 1) готовые 3D-модели, разработанные в программах моделирования; 2) веб-камеры, контроллеры дополненной реальности; 3) программы распознавания маркеров дополненной реальности в цифровом или аналоговом вариантах; 4) демонстрационные средства (проекторы, экраны, интерактивные доски).

При обучении математике можно использовать дополненную реальность для визуализации геометрических трёхмерных фигур. В этом случае можно перемещать, вращать геометрические трёхмерные фигуры; масштабировать 3D-модели, рассматривать их под любыми углами; виртуальные объекты можно соединять и разъединять, с помощью обучающих приложений анализировать полученные результаты. Так, при изучении разделов математики, связанных со стереометрией, у студентов появляются большие трудности с представлением фигур в пространстве и построением сечений, проведением плоскостей. Для большей наглядности, доступности и простоты подачи материала дополненная реальность может послужить оптимальным решением, когда при разборе темы, например «Многоуголь-

ники», обучающиеся при помощи 3D-модели могут рассмотреть сечения, используя соответствующие приложения, сами построить сечения, очень многие вопросы по данным темам снимутся сами собой. Использование 3D-модели в дополненной реальности позволяет студентам взаимодействовать с фигурами, рассматривать каждую грань фигуры, исследовать их со всех сторон. В этом случае задействуется визуальная память, подключается ассоциативное запоминание.

Приведённые примеры демонстрируют широкие возможности применения технологии дополненной реальности, однако показывают, что данные технологии не могут существовать без технической поддержки. В настоящее время использование дополненной реальности в образовательном процессе затрудняется, с одной стороны, недостаточным количеством готовых разработанных русскоязычных мультимедийных пособий и приложений, с другой стороны, использованием дорогостоящего оборудования.

Проблема разработки русскоязычных мультимедийных пособий и приложений может решаться силами студентов. Например, студенты могут создавать собственные объекты дополненной реальности, изучая определённые темы, при помощи специализированных программ на занятиях по информатике.

Заключение. Применение технологии дополненной реальности как условия формирования цифровых навыков студентов возможно в том случае, если будет решена проблема специальной подготовки студентов как будущих специалистов для формирования в первую очередь специализированных профессиональных цифровых навыков, для решения которой существует несколько путей:

1) реализация сетевого взаимодействия и сотрудничества организаций профессионального образования, реализующих программы по различным направлениям подготовки (педагогическое образование, образование в сфере ИТ);

2) расширение возможностей системы дополнительного профессионального образования за счёт создания и реализации новых практико-ориентированных программ переподготовки и повышения квалификации педагогов по использованию ИТ в образовательных организациях;

3) самообразование педагогов с использованием дистанционного образования на актуальных MOOC-курсах, онлайн-хакатонах и т. п.

Для разработки мобильных приложений с дополненной реальностью необходимо изучение следующих направлений: программирование на языке C#, 3D-моделирование, графический дизайн, разработка мобильных приложений (Android, iOS).

Для овладения специализированными профессиональными цифровыми навыками по разработке дополненной реальности студентам могут быть предложены для изучения различные массовые открытые онлайн-курсы (MOOC), например: "Introduction to Augmented Reality and ARCore" (<https://www.coursera.org/>); "Getting started with Augmented Reality" (<https://www.coursera.org/>); «VR/AR технологии и их ис-

пользование в медиaprостранстве» (<http://vr-ar.academy/>); «Augmented Reality: создаём приложение дополненной реальности» (<https://www.udemy.com/>). Бесплатное изучение данного направления предусмотрено в кванториумах – VR/AR-квантум (для обучающихся 12+), где обучающиеся имеют возможность научиться разрабатывать образовательные приложения, проектировать симуляторы, проводить виртуальные туры и т. п.

Следует отметить, что, применяя цифровые образовательные технологии, педагог должен идти от результатов обучения: на каком уровне необходимо сформировать цифровые навыки у студентов (базовые, общие, специализированные). Именно результаты обучения будут определять выбор цифровых технологий и, как частный случай, технологии дополненной реальности.

Список литературы

1. Абылкасымова А. Е., Кальней В. А., Шишов С. Е. Переломный этап подготовки педагогических кадров в контексте развития цифровых технологий // Вестник РМАТ. 2019. № 1. С. 56–61.
2. Ахметжанова Г. В., Юрьев А. В. Цифровые технологии в образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. № 3. С. 334–336.
3. Бажина П. С., Куприенко А. А. Опыт применения технологии дополненной реальности в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3. С. 244–247.
4. Воронина Ю. В. Цифровая грамотность педагога: анализ содержания понятия и структура // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2014. № 4. С. 232–245.
5. Десненко С. И., Пахомова Т. Е. Условия цифровизации образования в аспекте проблемы формирования ИКТ-компетентности студентов педагогического колледжа как будущих педагогов // Информатика и образование. 2020. № 4. С. 37–45.
6. Десненко С. И., Пахомова Т. Е. Особенности цифрового образовательного контента при организации дистанционного обучения в профессиональном образовании // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. № 5. С. 6–14.
7. Жигалова О. П., Толстопятов А. В. Использование технологии дополненной реальности в образовательной сфере // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. № 2. С. 43–46.
8. Петрова Н. П., Бондарева Г. А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5. С. 353–355.
9. Digital Skills Toolkit. ITU. URL: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Documents/ITU%20Digital%20Skills%20Toolkit.pdf> (дата обращения: 10.01.2021). Текст: электронный.
10. Soomro K. A., Kale U., Curtis R., Akcaoglu V., Bernstein M. Digital Divide Among Higher Education Faculty // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2020. Vol. 17. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00191-5>. URL: <http://ru.unesco.kz/unesco-ict-competency-framework-for-teachers-version-3> (дата обращения: 10.01.2021). Текст: электронный.
11. Tzima S., Styliaras G., Bassounas A. Augmented Reality Applications in Education: Teachers Point of View // Education Sciences. 2019. Vol. 9. P. 99. DOI:10.3390/educsci9020099.
12. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. VERSION 3. Digital library UNESCO: official site. URL: <http://ru.unesco.kz/unesco-ict-competency-framework-for-teachers-version-3> (дата обращения: 10.01.2021). Текст: электронный.
13. Working Group on Education: Digital Skills for Life and Work. Broadband Commission for Sustainable Development, ITU and UNESCO. URL: https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/10/Digital-skills-for-life-and-work_259013e.pdf. (дата обращения: 10.01.2021). Текст: электронный.
14. Youm D., Seo S., Kim J. Design and Development Methodologies of Kkongalmon, a Location-Based Augmented Reality Game Using Mobile Geographic Information // Journal Image Video Processing. 2019. Vol. 1. DOI: [org/10.1186/s13640-018-0395-2](https://doi.org/10.1186/s13640-018-0395-2).

15. Yuen S., Yaoyuneyong G., Johnson E. Augmented Reality: an Overview and Five Directions for AR in Education // Journal of Educational Technology Development and Exchange. 2011. No. 1. Pp. 119–140.

Статья поступила в редакцию 14.01.2021; принята к публикации 12.02.2021

Библиографическое описание статьи

Десненко С. Е., Федотова А. Д. Применение технологии дополненной реальности как условие формирования цифровых навыков студентов как будущих специалистов // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 1. С. 50–58. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-50-58.

Svetlana I. Desnenko¹,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: desnenkochita@rambler.ru
http://orcid: 0000-0002-9243-0491*

Alena D. Fedotova²,

*Candidate of Pedagogy,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: einclub@mail.ru
http://orcid: 0000-0002-0492-3529*

**Application of Augmented Reality Technology as a Condition
for the Formation of Students' Skills as Future Specialists**

In the article, based on the analysis of studies devoted to the application of augmented reality technologies in teaching university students, the authors highlight the advantages and disadvantages of using this technology in education. It is substantiated that the effective use of digital technologies, including augmented reality technologies, is possible if the specialist has digital literacy, which includes digital skills. The authors of the study substantiate the importance of the problem of using augmented reality technology as a condition for the formation of students' digital skills as future specialists. The article examines and analyzes three groups of digital skills that make up digital literacy: main functional (basic) digital skills, general digital skills, specialized professional digital skills. An analysis of the curricula implemented at the Transbaikal State University in several areas of training is carried out to identify the possibilities of using augmented reality technology in teaching students as future specialists. Examples of the use of various types of educational applications of augmented reality in the educational process of higher education are given; the difficulties arising in this are analyzed. In conclusion, it is concluded that the problem stated in the article can be solved by implementing special training of future specialists for the formation of specialized professional digital skills. The authors of the article outline the ways of organizing such training and provide recommendations for its implementation.

Keywords: digital technologies, augmented reality technology, digital skills, university student

References

1. Abylkassymova, A. E., Kalney, V. A., Shishov, S. E. A turning point in the training of pedagogical personnel in the context of the development of digital technologies. Bulletin of the RMAU, no.1, pp. 56–61, 2019. (In Rus.)
2. Akhmetzhanova, G. V., Yuryev, A. V. Digital technologies in education. Baltic Humanitarian Journal, no. 3, pp. 334–336, 2018. (In Rus.)
3. Bazhina, P. S., Kuprienko, A. A. Experience of using augmented reality technology in education. World of science, culture, education, no. 3, pp. 244–247, 2018. (In Rus.)

¹ S. I. Desnenko – the main author, is the coordinator of the research, has defined the concept, formulated the conclusions of the research, and formalized the text of the article.

² A. D. Fedotova – organized research, conducted approbation and formulated research conclusions, prepared the text of the article.

4. Voronina, Yu. V. Digital literacy of a teacher: analysis of the content of the concept and structure. Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University, no. 4, pp. 232–245, 2014. (In Rus.)
5. Desnenko, S. I., Pakhomova, T. E. Conditions of digitalization of education in the aspect of the problem of the formation of ICT competence of students of a pedagogical college as future teachers. Informatics and Education, no. 4, pp. 37–45, 2020. (In Rus.)
6. Desnenko, S. I., Pakhomova, T. E. Features of digital educational content in the organization of distance learning in vocational education. Scientific notes of Transbaikal State University, no. 5, pp. 6–14, 2020. (In Rus.)
7. Zhigalova, O. P., Tolstopyatov, A. V. Using augmented reality technology in the educational sphere. Baltic Humanitarian Journal, no. 2, pp. 43–46, 2020. (In Rus.)
8. Petrova, N. P., Bondareva, G. A. (2019). Digitalization and digital technologies in education. The world of science, culture, education, no. 5, pp. 353–355, 2019. (In Rus.)
9. Digital Skills Toolkit. ITU. Web. 10.01.2021. URL: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Documents/ITU%20Digital%20Skills%20Toolkit.pdf>. (In Engl.)
10. Soomro, K. A., Kale, U., Curtis, R., Akcaoglu, V., Bernstein, M. Digital divide among higher education faculty. Int J Educ Technol High Educ. 17, 21. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00191-5> UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. VERSION 3. (2019). Digital library UNESCO: official site. Web. 10.01.2021. URL: <http://ru.unesco.kz/unesco-ict-competency-framework-for-teachers-version-3>. (In Engl.)
11. Tzima, S., Styliaras, G., Bassounas A. Augmented Reality Applications in Education: Teachers Point of View. Educ. Sci. 9.99.doi: 10.3390 / educsci9020099. (In Engl.)
12. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. VERSION 3. Digital library UNESCO: official site. Web. 10.01.2021. URL: <http://ru.unesco.kz/unesco-ict-competency-framework-for-teachers-version-3>. (In Engl.)
13. Working Group on Education: digital skills for life and work. Broadband Commission for Sustainable Development, ITU and UNESCO. Web. 10.01.2021. URL: https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/10/Digital-skills-for-life-and-work_259013e.pdf. (In Engl.)
14. Youm, D., Seo, S. & Kim, J. Design and development methodologies of Kkongalmon, a location-based augmented reality game using mobile geographic information. J Image Video Proc. 2019, 1. Web. 10.01.2021. URL: <https://doi.org/10.1186/s13640-018-0395-2>. (In Engl.)
15. Yuen, S., Yaoyuneyong, G., Johnson E. Augmented reality: An overview and five directions for AR in education. Journal of Educational Technology Development and Exchange, no. 1, pp. 119–140, 2011. (In Engl.)

Received: January 14, 2021; accepted for publication February 12, 2021

Reference to the article

Desnenko S. I., Fedotova A. D. Application of Augmented Reality Technology as a Condition for the Formation of Students' Skills as Future Specialists // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 1. PP. 50–58. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-50-58.

УДК 37

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-59-67

Юлия Владимировна Ерещенко,
кандидат психологических наук, доцент,
Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского
(241036, Россия, г. Брянск, ул. Бежицкая, 14),
e-mail: erho11@mail.ru
[http://orcid: 0000-0002-5808-0854](http://orcid.org/0000-0002-5808-0854)

Опыт применения педагогической системы Леона Батиста Альберти для изучения семейных ценностей студентов педагогических специальностей

Произведение Леона Батиста Альберти «Книги о семье» является актуальной работой о воспитании, цель которой состоит в раскрытии перед ребёнком возможностей, представленных ему гражданским сообществом. Семейные ценности соотносят каждое Личное действие с действиями Другого. Семейное «Мы» трансформируется в общественное «Мы». Порок и добродетель отдельной личности, воплощаясь в конкретных её поступках, создают бытие народа. Семейные ценности формируют потребности личности, которые имеют причину возникновения и способ удовлетворения только в материальном и духовном сообществе семей. Педагогическая система семейного воспитания Леона Батиста Альберти, расширяя пространство личного бытия, находит ассоциации и отклик в трудах отечественных гуманистов и педагогов. Устремлённая в будущее, закладывает основы гражданственности в формирующееся мировоззрение юного гражданина – современника. Тем самым актуальность идей автора пронизывает эпохи. Цель данного исследования – эмпирическое применение результатов теоретического анализа. Десять ценностей, выделенных в педагогической системе Леона Батиста Альберти, составляют содержание опроса студентов педагогических специальностей выпускных курсов. В опросе участвовали 157 человек. В результате статистической обработки данных опроса была получена иерархия семейных ценностей студентов. Полученные данные позволяют продемонстрировать структурные особенности системы гуманистических ценностей будущих педагогов. Выявлены некоторые гендерные различия. Рассмотрены общие тенденции в иерархии семейных ценностей студентов, прошедших активную практику в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: иерархия семейных ценностей, педагогическая система, семейное воспитание, семейные ценности, цель воспитания

Введение. В центре педагогической системы Леона Батиста Альберти лежат предоживления автора о должном воспитании детей. Диалогическая форма написания книги предоставляет возможности для развития ментальных, не прямо вычерченных, а только обозначенных, намерений персонажей, наполнение их содержанием опыта личного бытия. Автор формулирует общую цель воспитания в интересах воспитуемого, оставляя, таким образом, воспитателя с его намерениями в тени личности воспитуемого.

Априори новорождённый предстаёт перед нами качественно обогащённым вкладом семейной родовой истории. В результате собственного, направляемого воспитанием, развития, личность, по мнению Л. Б. Альбер-

ти, формирует способность представлять в обществе свой род не хуже, чем делали то его предки.

Гуманистическая традиция написания книги продолжается в самой возможности обоснования, оправдания автором права отца на воспитательные воздействия в отношении детей. Отсекая вероятностные, обусловленные заслугами прошлых поколений, блага первородства, автор оставляет преимущество, данное индивиду фактом появления на свет, а именно «жизнь», «существование». Л. Б. Альберти говорит «существование и имя» [2, с. 22], имя рода или то самое Имя, которое человек собственными усилиями создаёт себе сам. Последнее автор сделал узнаваемым поколениями читателей. В ином случае родовое имя Аль-

берти, возможно, и имело бы некоторые шансы промелькнуть лишь в списках свидетелей исторических кейсов. Таким образом, гуманистическая семейная аксиология автора, направленная на воспитание гражданского мировоззрения и самосознания, не потеряла актуальности и в современную эпоху [6; 9].

Теоретические основания исследования. Теоретически исследование опирается на следующие источники: представления о семейных ценностях А. Н. Веселовского [3–5], о этнопсихологических ценностях Николая Ивановича Костомарова [10–12], основах семейного воспитания Петра Фёдоровича Каптерева [7; 8].

Более подробно остановимся на идейных основаниях исследования.

Представление о семейных ценностях в отечественной гуманитарной науке имеет глубокие корни. А. Н. Веселовский [3; 4], проводя аналогии между западноевропейским и русским фольклором, мировоззренческую основу сюжетов народных сказаний усматривал в устойчивых тенденциях народного быта, повседневных делах и заботах людей. Общинная жизнь, наполненная усилиями каждого, на особую высоту ставит традиционные ценности, обеспечивающие социальную преемственность поколений.

Обязанности отца, связующие его с членами рода – большой патриархальной семьёй, заключаются в заботах и семейных хлопотах повседневной жизни. Эти, казалось бы, обыденные деяния поднимают на высоту гражданского долга личность отца, как воспитателя, обеспечивая стабильность общественного бытия.

Александр Николаевич размышляет о духовном родстве народов, географически далёких, но объединённых корневыми началами своих практик. Несмотря на пространственные и временные несовпадения, отсутствие явных связей и отношений, они, тем не менее, свойствами одной только коллективной жизни напитывают источник своих устных преданий. В языковой конструкции «единые ценности бытия» содержатся осмысление и осознание многовекового народного опыта, стремление и намерение учёных создать методы и методики воспитания с неслучайным воспроизводимым результатом. Семейные ценности должного воспитания детей отражаются в сюжетных

линиях и перипетиях персонажей как русского фольклора, так и педагогических изысканиях флорентийца Леона Батиста Альберти.

Этнопедагогические ценности гражданского воспитания отражены в трудах Н. И. Костомарова [10–12]. Учёный отстаивает духовную связь малорусского и великорусского народов, соединённых необходимыми условиями народной жизни. Ценности труда, личного примера, вне зависимости от их статуса в семейной иерархии, развитый практический интеллект, способный вникнуть во все домашние дела и заботы, будь то мера овса для лошадей или выбор пары для своих детей, становятся основой аксиологии.

Ценности, составляющие идентичность личности, такие как трудолюбие, любовь и уважение к труду, культивируют соответствующие качества личности и свидетельствуют о глубокой практической рефлексии простого человека, его развитого коллективного самоосознания. Самосознание отдельного человека – воспитуемого – формируется в коконе семейной идейной системы. Вне семьи не мыслится развитие его аутентичности как гражданина.

Своё дальнейшее идейное развитие ценности семейного воспитания получили в советской педагогике и психологии, на стыке которых выделилась в особую отрасль наука, получившая название педагогической психологии.

П. Ф. Каптерев [8] в многочисленных обучающих и просветительских лекциях обосновывает приоритеты развития личности в её возрастном аспекте. Особое внимание Пётр Фёдорович уделяет первоначальному семейному воспитанию. Педагог отмечает необходимость развития сознания родителей, воспитание воспитателей. Ограничиваясь ценностью физического развития в качестве ведущей идеи, родители зачастую впустую растрачивают драгоценные минуты детства. Ценность невозвратного времени в качестве ведущей ценности семейного воспитания отчётливо прослеживается в педагогике Пётра Фёдоровича. Каждое душевное свойство имеет свой период, строго ограниченный временными рамками. Л. Б. Альберти впервые в педагогике эпохи Возрождения акцентирует внимание на динамике времени, призывая соблюдать строгий распорядок дня. В его работе «Книги о семье» время, как ведущая ценность семей-

ного воспитания, только обозначено в одном из диалогов как характеристика «бестолкового» или «благоразумного» использования времени родителями. Таким образом, ценность времени веками волнует умы педагогов в их стремлении ввести временные понятия в систему аксиологии семейного воспитания.

Методология и методы исследования. Проблемой исследования является вопрос об эмпирическом применении педагогического наследия Леона Батиста Альберти. Методологией исследования – системный подход, раскрытый в трудах Б. Г. Ананьева [1]. Отдельно взятая семейная ценность имеет индивидуальные черты. Но, как единое целое, раскрывая ретроспективы и перспективы народного бытия перед ребёнком, становится основанием формирования его самосознания. В исследовании используется метод опроса, построенный на ранжировании десяти ценностей, выделенных нами в педагогическом труде Л. Б. Альберти. К задачам исследования отнесены следующие: изучение особенностей представления студентов о семейных ценностях, изучение гендерных особенностей в представлениях о семейных ценностях, изучение динамики представлений о семейных ценностях у студентов старших курсов педагогических специальностей. Исследование проводилось на протяжении двух лет на одной выборке студентов педагогических специальностей. Автор статьи являлся одним из руководителей педагогической практики, вёл практические занятия по курсам «Общая психология», «Возрастная психология», «Социальная психология».

При статистической обработке результатов применён статистический пакет SPSS. Выборку составили студенты педагогических специальностей старших курсов бакалавриата, обучающихся по специальности 44.03.01 (4 года обучения) и специальности 44.03.05 (5 лет обучения).

Семейные ценности педагогической системы Л. Б. Альберти, предложенные студентам для ранжирования:

1. Стремление к обеспеченной жизни. Стремление к обеспеченной жизни относится к необходимой составляющей в общей мотивационной системе воспитания личности. По словам Л. Б. Альберти, «начальное и ожидаемое уважение» есть стремление и забота отца о первоначальном обществен-

ном статусе сына [2, с. 75]. Автор осуждает гедонистическую направленность личности в её стремлении к алчности и корыстолюбию. Обеспеченная жизнь семьи рассматривается в качестве основы общественного строя, необходимое условие процветания государства, фактор его влияния на окружающие общественные образования, источник славы далеко за его рубежами. Материальные затраты семьи обеспечивают общественное благосостояние. Духовная свобода в ситуации материального богатства возможна при условии нравственных намерений.

2. Развитие нравственных качеств. Нравственные качества в диалогах Альберти соотносятся с добрыми нравами. Добродетель приводит семью и отечество к благу, миру, достойной жизни, удовольствию, пользе и приятности. Персонажи диалогов, рассуждая, расширяют пространство добродетели. Противоположность добродетели проявляется в разрушительном действии пороков. Спутники пороков – «смятение», «боль» и «ущерб», «испорченность» и «сокрушение». Дела добродетели сообразны с возрастом. В обязанности отца вменяется учитывать возрастные особенности ребёнка, который «в меру своего возраста» [Там же, с. 23] понимает и должен поступать. Отец, в свою очередь, добивается, чтобы «ты в своём возрасте» [Там же, с. 21] был здоров и «благоденствовал» [Там же, с. 22].

3. Гражданская позиция. Добродетель существует посредством оценок общества. Добродетель пролонгирована в будущее, так как должна служить примером, «возбуждать «жажду великих и превосходных дел» [Там же, с. 19]. Источник мотивации в продолжении личного бытия – упоминаниях «потомков», уважении и авторитете помнящих, вечном следе, как вершине общественного признания [1, с. 26–29].

Истоки добродетели пребывают в деяниях ушедших поколений. Семейная преемственность проявляется посредством ответственности. Испорченность сына выступает позором для отца [Там же, с. 40], воспитавшего сына, неспособного прославить «свой дом и отечество» [2, с. 40]. Субъективность и объективность сходятся в точке деятельного проявления. Важно быть и «выглядеть добродетельным» [Там же, с. 25], но не гнаться за вещным поощрением, а иной раз довольствоваться добрым словом и похвалой [Там же].

4. *Физическое развитие.* Тема необходимости физических упражнений вплетается в систему семейного воспитания в качестве основы здоровья. Молодые люди должны упражняться и физически нагружать себя. «Пусть бодрые юноши оставят сидячие занятия», – говорится одним из персонажем диалога [2, с. 67]. Движения, разминка, стрельба из лука, езда верхом, игра в мяч, плавание развивают физическую ловкость и силу, формируют психическую стойкость. Упражнения, по мнению автора, приучают к «мужественному поведению», обеспечивая стойкость души и тем самым укрепляя основы «гражданской жизни и обихода» [Там же, с. 68].

5. *Совершенствование умственных способностей.* Автор высоко оценивает способности ума к решению разного рода задач. Важнейшая среди них приводится на первых страницах книги. Экзистенциальная задача концентрируется в бытийной необходимости «противостоять» натиску судьбы, имея помощником «разум» и «осмотрительность» [Там же, с. 8–10]. Применения ума в многообразии решаемых задач от правильного употребления способностей до стремления достичь высот учёности в обширности познаний [Там же, с. 8–24]. Совершая поступок, человек мыслью оценивает его последствия для себя и общества. Наилучший выбор для Л. Б. Альберти в обретении бессмертия посредством активного вклада в развитие общества. Субъективность человека насыщается уважением и общественным признанием как его современников, так и возможных потомков. Л. Б. Альберти придаёт большое значение личности учителя. Обучение детей наукам, по его мнению, ведёт к развитию ума и добронравия с соблюдением условия выбора хороших авторов и заботливых учителей [Там же, с. 66]. Как замечает автор, «ум, как сосуд, всегда сохраняет аромат того напитка, который туда налили» [Там же, с. 66].

6. *Исполнение обязанностей, трудолюбие.* Отец предстаёт в динамике развития внутрисемейных ролевых обязанностей. Отец только что родившегося ребёнка обременён выбором кормилицы. Отец, оставляя этот мир, проявляет неустанную заботу о детях, улаживая дела, напутствуя, подавая пример стойкости и предусмотрительности. Долг «матерей по отношению к детям» состоит в исполнении не только «природных обязанностей», но и первоначальном привитии добрых нравов. Обязанности членов

семьи сопровождаются эмоциями – чувствами любви, симпатии, радости и уважения и противоположными печалью и огорчением.

Каждый член семьи вкладывается в общее дело, а «бездействие и праздность ведут к огрублению и позору семьи» [Там же, с. 38]. Труд, по мнению автора, даёт плоды «ибо запоздалый должник часто приносит большую прибыль» [Там же, с. 25]. Упорство и настойчивость находят своё применение в изучении похвальных и редкостных вещей, освоении и запоминании нового. Безделье приносит вред уму и телу, «все свойства души притупляются и увядают» [Там же, с. 46]. Как замечает Л. Б. Альберти, тяжело смотреть «на тех, кто пребывает в бездействии» [Там же, с. 71].

Привычка не лениться, постоянно пребывать в деятельностном состоянии сохраняет как нравственное, так и физическое здоровье. Упражнения приучают к «мужественному поведению», «стойкости души» [Там же, с. 57]. Кроме того, овладение ремеслом рассматривается автором в качестве меры предосторожности трудолюбивой личности на случай неблагоприятных обстоятельств её жизни.

7. *Уважение и забота о старших.* Возраст человека предполагает атрибуцию жизненного опыта. Вне зависимости от принадлежности к семье каждого, дожившего до седины, юноша должен «любить и слушать» [Там же, с. 20]. Отец является приоритетом в силу того, что он даёт «жизнь» и способы обретения блага. Ценность почитания отца, вне зависимости от оставленного им детям имущества, составляет магистральную линию развития содержания диалогов. Автор вводит понятие «жизнь» в аксиологию семейных ценностей, заключая, что «существование и имя» важнее пропитания [Там же, с. 22]. Путь следования примеров и обычаев предков ведёт к процветанию добрых нравов и воцарению мира – вектор развития, в котором пересекаются семейные и общественные интересы.

8. *Развитие благоразумия.* Благоразумие выступает нравственным идеалом в аксиологии воспитания Л. Б. Альберти. Благоразумие – есть способность не терпеть безрассудных, не поддаваться чувству мести и ненависти, не стремиться «для достижения своей цели» потерять имущество, а то и жизнь [Там же, с. 57]. В этих словах – поражение и изгнание рода Альберти из Флоренции, осмысление необходимости самосо-

хранения семьи. Благоразумие отца составляет пример для подражания. Содержание благоразумия – в способности дозировать наказание, приводить его в соответствие с возрастом сына. Смысл благоразумия в неустанном внимании отца к росткам «пороков», которые не должны стать привычным поведением сына. Качество, противоположное благоразумию – упрямство. В диалогах «упрямая настырность» связывается с такими проявлениями личности, как неблагоприятные устремления, именуется опасным и великим пороком. Благоразумие должно обеспечить будущее процветание рода, развить «все добрые наклонности», привить навыки, предназначенные природой [2, с. 59].

9. Умение распоряжаться временем. Тема времени в аксиологии Л. Б. Альберти разводит две исторических ментальности – мировоззрение нарождающегося человека новой эпохи и мировосприятие человека средневекового, погружённого в бесконечность абсолюта. Распоряжаться временем «благоразумно» или «бестолково» – значит понимать конечность жизни и находить рациональные субъективные причины успехов и неудач. Акцент на возможностях личности состоит и в заострении внимания автора на теме своевременности воспитательных воздействий. Далеко до зарождения возрастной психологии как науки автор эпохи Возрождения в диалогах персонажей своей книги выражает необходимость соотносить воспитательные воздействия отцов со способностью растущего человека к их пониманию и восприятию.

10. Стремление развить способности ребёнка. В диалогах книги большое внимание уделяется теме развития способностей. Один из участников диалога предлагает изучить навыки, которые «дети усваивают,

что их привлекает, к чему они склонны и что им нравится меньше всего» [Там же, с. 42]. Участники диалога призывают к несвойственному для средневековья проявлению внимания к природе ребёнка, тем наклонностям, которые можно выявить, чтобы понять и развить его предназначение. Л. Б. Альберти словами персонажей призывает быть внимательным к признакам проявляющихся способностей. Например, такие проявления активности, как невозможность усидеть «без дела», постоянное стремление подражать деятельности окружающих, характера, как отсутствие упрямства и мстительности, быстрота и живость ответов, отсутствие застенчивости и пугливости, относятся автором к проявлениям доброго нрава [Там же, с. 44]. Разбираются необходимые меры воспитательного воздействия, методы воспитания. Так, необходимо избегать одиночества и упражняться «в похвальных и серьёзных» «делах и занятиях» соответственно возрасту [Там же, с. 45]. По мере взросления деятельность должна становиться более серьёзной и трудной. Похвала за умения и усилия должна быть заслуженной.

Педагогическая система автора имеет целью объединить различные слои общества в своей направленности на дальнейшее формирование и трансляцию гражданственности подрастающему поколению. Развитые способности, как утверждает в диалогах, приносят практическую пользу и богатому, который должен научиться «его правильно использовать и сохранять», и нищему, чтобы оказаться «в состоянии обеспечить себя» [Там же, с. 50–51].

Результаты статистического анализа проведённого исследования приведены в таблице.

Распределение рангов декларируемых ценностей среди юношей и девушек

Ценности	Студенты предвыпускного курса		Студенты выпускного курса	
	юноши 1	девушки 2	юноши 3	девушки 4
	присвоенный ранг	присвоенный ранг	присвоенный ранг	присвоенный ранг
1. Стремление к обеспеченной жизни	8	7	8	7
2. Развитие нравственных качеств	3	2	3	2
3. Гражданская позиция	4	4	4	4
4. Физическое развитие*	1 ^{2,4}	3 ^{1,3}	1 ^{2,4}	3 ^{1,3}

Окончание таблицы

Ценности	Студенты предыпусского курса		Студенты выпускного курса	
	юноши 1	девушки 2	юноши 3	девушки 4
	присвоенный ранг	присвоенный ранг	присвоенный ранг	присвоенный ранг
5. Совершенствование умственных способностей	5	6	6	6
6. Поиск деятельности*	7 ^{2,4}	5 ^{1,3}	7 ^{3,4}	5 ^{1,3}
7. Уважение и забота о старших*	6 ^{2,4}	4 ¹	5	4 ¹
8. Развитие благоразумия	9	9	9	8
9. Умение распоряжаться временем	10	10	10	10
10. Стремление развить способности ребёнка	2	1	2	2

Примечание:
 – * обнаруженные статистические различия в иерархии ценностей.
 – ^{1, 2, 3, 4} обнаруженные статистические различия между сравниваемыми группами в иерархии ценностей по критерию Стьюдента (t_s)

Обсуждение результатов исследования.

Рассмотрим динамику системы ценностей.

1. Стремление к обеспеченной жизни.

Воспитательное значение ценности в иерархии семейных ценностей, по мнению наших респондентов, невелико. Юноши и девушки, обучающиеся по педагогическим специальностям, присваивают данной ценности соответственно 8-е и 7-е места. «Стремление к обеспеченной жизни» не задаёт направление развитию, не разворачивает перспективного плана. Студенты педагогических специальностей придают большое значение стремлению обеспечить себя в целом, но в системе мотивации воспитания относят ценность к условиям, факторам развития. Так, характерным аргументом в обсуждении выступили следующие: стремление обеспечить не исключает бесчестные способы; воспитание предполагает развитие ума и эмоций; сначала необходимо научиться чему-либо полезному и т. п.

2. Развитие нравственных качеств.

Ценность «Развитие нравственных качеств» высоко оценивается в обеих сравниваемых группах, занимая стабильно высокие ранговые места на всём протяжении старших курсов обучения. Нравственные качества, по мнению респондентов, обеспечивают устойчивость общественного устройства, способствуют гражданской саморегуляции личности. Кроме того, студенты на

протяжении двух школьных практик познакомились с жизнью школы с позиции воспитывающего. Студенты, опробовавшие роль учителя, интеллектуально признали и эмоционально прочувствовали необходимость взаимопонимания, развития коммуникации в образовательном процессе, невозможных вне создания совместного диалогического пространства. Ценность «Развитие нравственных качеств» занимает высокое ранговое место как у юношей, так и девушек. Так, характерно высказывание, что нравственность помогает держать дисциплину, улучшает качество групповой работы, повышает общий эмоциональный комфорт при проведении внутришкольных мероприятий.

3. Гражданская позиция.

Ценность «Гражданская позиция» входит в первую пятёрку ценностей. Студенты выпускных курсов присваивают ценности 4-е ранговое место. Как и во времена Л. Б. Альберти, гордость за Отчизну, уважение к подвигам предков представляются важными для современного поколения молодых людей. Семейные традиции победы в Великой Отечественной войне, воспоминания близких родственников воспроизводятся с уважением, считаются достойным подражания. Личная память соотносится с коллективными образами. Общественное признание заслуг и достоинств представляется необходимым, что возводит знаковые события узкосемейного круга в ранг общественной значимости.

4. Физическое развитие.

Воспитание физически развитого ребёнка считается необходимым во мнении как юношей, так и девушек. Такие качества, как ловкость, физическая сила, способность постоять за себя, высоко оцениваются юношами в приводимых аргументах. Девушки, отмечая необходимость развития физических качеств, тем не менее, делают акцент на опасности применения физической силы. То, что относится юношами к преимуществам физически развитого человека, представляется девушкам качеством личности, способным нанести урон здоровью ребёнка. Так, умение постоять за себя, меняя положительный знак, представляется драчливостью, склонностью к провокации конфликтных ситуаций. Общее физическое здоровье в мировоззрении девушек не определяется силовыми упражнениями. Для юношей, напротив, упражнения, связанные с моментами приложения силы, приводятся в качестве наиболее частых примеров хорошей физической формы.

5. Совершенствование умственных способностей.

Ценность «Совершенствование умственных способностей» занимает 5-е ранговое место у юношей и 6-е у девушек. Студенты, высоко оценивая умственные способности, тем не менее, не придают уму такого значения, как Л. Б. Альберти. На наш взгляд, в подобном выборе проявляется складывающаяся профессиональная позиция студентов педагогических специальностей. Учитель в профессиональной роли выступает в качестве важнейшего социализирующего субъекта воспитания. Профессия наиболее социально представлена, легко уязвима. Учителю в своей профессиональной деятельности приходится сталкиваться с противоречиями коллективного и личного обучения, общего и индивидуального развития, физического и психического здоровья воспитанников. Зачастую в обыденных ситуациях качества ума представляются менее важными, нежели нравственные или гражданские.

6. Поиск деятельности.

Ценность более высоко оценивается девушками, нежели юношами, что, по-видимому, взаимосвязано с миром профессиональной деятельности. Девушки акцентируют внимание на объективных причинах недостатка мужских кадров в профессии учителя и, соответственно, на облегчённом

поиске ими рабочего места. Что касается семейной роли, то студенты в обсуждении ценности «Поиск деятельности» акцентируют внимание на особенностях традиционных ролей мужчины и женщины в семье. Таким образом, различия в спросе на рынке труда, представления о традиционном распределении ролей в семье экстраполируются на менталитет молодого поколения, выстраивающего проекции будущих ролей как в профессии, так и в собственной семье.

7. Уважение и забота о старших.

У студентов старшего курса ценность входит в первую пятёрку семейных ценностей. При этом у юношей к старшему курсу ценность имеет тенденцию к увеличению значимости. У девушек ценность сохраняет свою стабильность, что свидетельствует о более раннем формировании зрелости девушек, в отличие от юношей, в отношении конкретной практики преемственности поколений. То, что юноши «подтягиваются» к девушкам к старшему курсу, свидетельствует о формировании системы ценностей учителя как воспитателя, призванного к трансляции общественной системы ценностей.

8. Развитие благоразумия.

Одно из последних место в ранговой шкале, как у юношей, так и у девушек, занимает ценность «Развитие благоразумия». Возможно, что такое пренебрежение, казалось бы, значимой семейной ценностью вызвано убеждением, что благоразумие придёт само, «приложится», если развивать соответствующие качества личности. Распространёнными ответами студентов на вопрос о том, почему же благоразумие ценится так мало, являлись следующие: «Если есть ум, то ты благоразумен», «Исполнительный, обязательный человек и так знает, что ему нужно делать». Тем не менее, можно сделать вывод о недостаточном развитии зрелости, способности дифференцировать личностные качества. Благоразумие как особенность характера задаёт стиль поведения. Характеризуя определённое качество жизни, благоразумие ставит барьер необдуманному поступку и ограничивает высокомотивированный личный выбор.

9. Умение распоряжаться временем.

Последнее ранговое место у студентов педагогических специальностей, как юношей, так и девушек, занимает ценность «Умение распоряжаться временем». Отношение ко времени как к бесконечному

продолжению жизни характерно для юношеского возраста. Время представляется растянутым, неограниченным, наполненным будущим. Подобное психическое состояние мотивационно имеет особое значение для эмоциональной активации настоящего поведения и планирования будущего.

10. Стремление развить способности ребёнка.

В исследовании ценности отдают предпочтение как юноши, так и девушки. Приоритетное отношение к природным наклонностям ребёнка, традиционное для педагогики, основанной на идеях гуманизма, прошло большой путь от идеи к её реализации в программах обучения студентов педагогических специальностей. Высокое второе место ценности «Стремление развить способности ребёнка» в иерархической системе ценностей свидетельствует о становлении педагога, в широком смысле воспитателя и фасилитатора.

Заключение.

1. Первые три ранговые позиции в сравниваемых группах студентов занимают следующие семейные ценности: «Развитие нравственных качеств», «Физическое

развитие», «Стремление развить способности ребёнка». На протяжении двух сравниваемых курсов обучения данные ценности проявляют наибольшую устойчивость, не перемещаясь с наиболее высоких ранговых позиций.

2. Завершают иерархию ценности «Умение распоряжаться временем» и «Развитие благоразумия».

3. Различия между юношами и девушками выявилось между ценностями «Физическое развитие», «Поиск деятельности», «Уважение и забота о старших».

В эмпирическом исследовании не выявлена статистически значимая динамика семейных ценностей у студентов 4-го и 5-го курсов, что свидетельствует о сложившейся системе семейных ценностей студентов, определяющих систему смыслозначимых ориентаций личности.

Результаты эмпирического исследования нашли отражение в содержательном планировании как на этапах составления рабочих программ преподаваемых дисциплин, так и в процессе подготовки и проведения учебных занятий по соответствующим проблемам психологии.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Альберти Л. Б. Книги о семье. М.: Языки славянской культуры, 2008. 416 с.
3. Веселовский А. Н. Вилла Альберти. Новые материалы для характеристики литературного и общественного перелома в итальянской жизни XIV–XV столетия. М.: Синодальная типография, 1870. 399 с.
4. Веселовский А. Н. Избранные статьи / под общ. ред. М. П. Алексеева [и др.]; вступ. ст. В. М. Жирмунского; коммент. М. П. Алексеева. Л.: Худож. лит., 1939. XXIV. 572 с.
5. Веселовский А. Н. Историческая поэтика / ред., вступ. ст. и примеч. В. М. Жирмунского. Л.: Худож. лит., 1940. 648 с.
6. Дугарова Д. Ц., Ванданова Э. Л. Социокультурная обусловленность содержания образования как общественно значимого блага // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2018. № 6. С. 94–104.
7. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Петроград: Книжный склад «Земля», 1915. 744 с.
8. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
9. Коновалова Л. И., Семёнова Л. А. Современная образовательная среда и гуманитарная культура педагога // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. № 1. С. 62–66.
10. Костомаров Н. И. Исторические произведения. Автобиография. Серия: Памятники исторической мысли Украины. Киев: Киев. гос. ун-т, 1989. 736 с.
11. Костомаров Н. И. Славянская мифология. М.: Юрайт, 2019. 667 с.
12. Костомаров Н. И. Славянская мифология. М.: Вече, 2019. 464 с.

Статья поступила в редакцию 03.11.2020; принята к публикации 22.12.2020

Библиографическое описание статьи

Ерещенко Ю. В. Опыт применения педагогической системы Леона Батиста Альберти для изучения семейных ценностей студентов педагогических специальностей // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 1. С. 50–67. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-59-67.

Yulia V. Ereschenko,

*Candidate of Psychology, Associate Professor,
Bryansk State University named after academician I. G. Petrovsky
(14 Bezhitskaya st., Bryansk, 241036, Russia),
e-mail: erho11@mail.ru
[http://orcid: 0000-0002-5808-0854](http://orcid.org/0000-0002-5808-0854)*

Family Values of Students of Pedagogical Specialties of Graduation Courses

An early work by Leon Batista Alberti, *Books on the Family*, is relevant to the concept of upbringing, the purpose of which is to open up to the child the opportunities that the civil society provides him with. Family values correlate each Personal Action with the actions of the "Other". The family "We" is transformed into a public "We". The vice and virtue of an individual, embodied in his concrete actions, create the life of the people. Family values form the needs of the individual, which have a cause and a way of satisfaction only in the material and spiritual community of families. Leon Batista Alberti's pedagogical work, expanding the space of personal life, finds associations and a response in the works of domestic humanists and teachers. The survey involved 157 people. As a result of statistical processing of the survey data, a hierarchy of students' family values was obtained. The data obtained make it possible to demonstrate the structural features of the system of humanistic values of future teachers. Some gender differences have been identified. The general tendencies in the hierarchy of family values of students who have undergone active practice in educational institutions are considered.

Keywords: hierarchy of family values, pedagogical system, family education, family values, goal of education

References

1. Ananiev, B. G. *Man as a subject of knowledge*. SPb: Peter, 2001. (In Rus.)
2. Alberti, L. B. *Family books*. M: "Languages of Slavic culture", 2008. (In Rus.)
3. Veselovsky, A. N. *Villa Alberti*. New materials to characterize the literary and social change in Italian life in the XIV-XV centuries. Moscow: Synodal Printing House, 1870. (In Rus.)
4. Veselovsky, A. N. *Selected articles*. L: Arts. lit., 1939. XXIV. (In Rus.)
5. Veselovsky, A. N. *Historical poetics*. L: Arts. lit., 1940. (In Rus.)
6. Dugarova, D. Ts, Vandanova, E.L. Socio-cultural conditionality of the content of education as a socially significant benefit. *Scientific notes of ZabGU*, no. 6, pp. 94–104, 2018. (In Rus.)
7. Kapterev, P. F. *History of Russian pedagogy*. Petrograd: Book warehouse "Earth", 1915. (In Rus.)
8. Kapterev, P. F. *Selected pedagogical works*. M: Pedagogika, 1982. (In Rus.)
9. Konovalova, L. I., Semyonova, L. A. Modern educational environment and humanitarian culture of the teacher. *Scientific notes of ZabGU*, no. 1, pp. 62–66, 2020. (In Rus.)
10. Kostomarov, N. I. *Historical works*. Autobiography. Series: Monuments of historical thought of Ukraine. K: Publishing house: Kiev State University, 1989. (In Rus.)
11. Kostomarov, N. I. *Slavic mythology*. Moscow: Yurayt Publishing House, 2019. (In Rus.)
12. Kostomarov, N. I. *Slavic mythology*. Moscow: Veche Publishing House, 2019. (In Rus.)

Received: November 3, 2020; accepted for publication December 22, 2020

Reference to the article

Ereschenko Yu. V. Family Values of Students of Pedagogical Specialties of Graduation Courses // *Scholarly Notes of Transbaikalian State University*. 2021. Vol. 16, No. 1. PP. 59–67. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-59-67.

УДК 378.147

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-68-75

Владислав Викторович Карпов,*кандидат технических наук, доцент,**Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко**(91011, г. Луганск, ул. Оборонная, 2),**e-mail: vip_belyy@mail.ru**<http://orcid.org/0000-0001-6686-0888>*

Педагогические особенности формирования культуры безопасности в процессе подготовки бакалавров техносферной безопасности

Решение стратегических задач развития Российской Федерации требует существенного усовершенствования системы высшего профессионального образования и подготовки компетентных специалистов, способных выполнять необходимые обществу профессиональные и социальные функции. В статье дан анализ особенностей формирования культуры безопасности в процессе подготовки бакалавров техносферной безопасности, профессиональная деятельность которых направлена на обеспечение безопасности человека в современном мире. В качестве основного условия подготовки компетентных бакалавров в вузе выступает формирование общекультурных и профессиональных компетенций безопасности жизнедеятельности. Теоретико-методологический анализ и обобщение опыта инженерного образования по направлению подготовки «Техносферная безопасность» выявили проблемы формирования профессионально значимых качеств и безопасного мышления у бакалавров техносферной безопасности. Уточнено содержание понятий «общекультурная компетенция бакалавра техносферной безопасности», «культура техносферной безопасности» и группы общекультурных компетенций, которые должны быть сформированы у выпускников данного направления, установлена связь между уровнем сформированной культуры безопасности жизнедеятельности в техносфере и уровнем принятого в обществе приемлемого риска. Рассмотрены особенности формирования культуры безопасности жизнедеятельности и компетенций ценностно-смысловой ориентации у бакалавров техносферной безопасности с помощью разработанного учебного курса «Культурологические основы техносферной безопасности».

Ключевые слова: культура безопасности жизнедеятельности, техносферная безопасность, общекультурные компетенции, бакалавр, безопасное мышление, техносфера, приемлемый риск

Введение. Интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования предусматривает углублённую совместную политическую, научную и образовательную деятельность на принципах устойчивого развития. Стратегические задачи развития Российской Федерации предусматривают дальнейшее становление демократического и правового государства, рыночной экономики, приближение к мировым тенденциям экономического и общественного развития, повышение уровня жизни граждан, создание комфортных условий для их проживания, а также возможностей и условий для самореализации

и раскрытия таланта каждого человека¹. Поставленные задачи требуют существенного усовершенствования системы высшего профессионального образования, однако при достаточном наличии специалистов с высшим образованием экономика всё же ощущает острую нехватку компетентных специалистов, способных выполнять необходимые обществу профессиональные и социальные функции.

¹ О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ Президента РФ: [от 7 мая 2018 г. № 204]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038> (дата обращения: 03.01.2021). – Текст: электронный.

Решение стратегических задач развития Российской Федерации невозможно без наличия также таких специалистов, профессиональная деятельность которых будет направлена на сохранение жизни и здоровья человека в процессе созидательного труда, на обеспечение безопасности проживания человека в преобразованной биосфере (техносфере) в комфортных и безопасных условиях, на сохранение благоприятной окружающей среды, повышение уровня комфортности городской среды и снижение техногенной нагрузки на окружающую природную среду¹.

Экономическое развитие страны преимущественно определяется уровнем развития промышленного производства (крупными высокотехнологическими предприятиями металлургии, энергетики, ракетно- и авиастроения, предприятиями военно-промышленного комплекса, нефте- и газодобывающими предприятиями). Однако, как показывает практика, рост производства в одних отраслях промышленности, моральный и физический износ основных материальных фондов на объектах хозяйствования в других отраслях неизбежно сопровождается ростом численности техногенных аварий, катастроф, дорожно-транспортных происшествий, в которых гибнет или утрачивает здоровье и трудоспособность большое количество людей. В этой связи профессиональная подготовка бакалавров (специалистов) техносферной безопасности, профессиональная деятельность которых и направлена на обеспечение безопасности человека в современном мире, в настоящее время является важной педагогической проблемой [1; 2; 4].

Студенты, обучающиеся по направлению «Техносферная безопасность», уже с первого курса обучения изучают функции инженера на производстве, вопросы производственной структуры предприятия и этапы основного производственного процесса, основные методы производства и вопросы промышленной безопасности (дисциплина «Введение в профессию»). Одним из основ-

ных условий подготовки компетентных бакалавров является формирование у них (ещё во время обучения в вузе) общекультурных и профессиональных компетенций безопасности жизнедеятельности. Как будущие специалисты они должны научиться принимать решения с учётом требований организации и охраны труда, безопасности используемых машин и механизмов, защиты окружающей природной среды и человека.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологический анализ и обобщение опыта инженерного образования по направлению подготовки «Техносферная безопасность» позволили определить проблему исследования, уточнить цель и задачи исследования. *Цель проводимого исследования* – формирование культуры безопасности, общекультурных и профессиональных компетенций в процессе подготовки бакалавров техносферной безопасности. *Основными задачами исследования* являются выявление педагогических особенностей формирования культуры безопасности в процессе подготовки бакалавров техносферной безопасности и уточнение содержания понятий «общекультурная компетенция бакалавра техносферной безопасности», «культура техносферной безопасности».

Методологической основой исследования являются системно-деятельностный и компетентностный подходы к формированию культуры безопасности бакалавров, позволяющие реализовать превентивный системный анализ причин возникновения опасностей, прогнозирование и оценку их влияния на обеспечение безопасности проживания человека в преобразованной биотехносфере. Как социально-психологическую способность (принятие эффективных управленческих решений) компетентность рассматривали зарубежные и отечественные исследователи: М. Мескон, М. Пономарёва, М. Мирошниченко, Н. Гришина, А. Евсеев, Ю. Емельянов, Э. Смирнов, А. Ивасенко, Ю. Каня, И. Герчикова, О. Волкогодина, Н. Соколов, Ю. Жуков, Г. Ковалёв, В. Лоос, Ю. Майсурадзе, Л. Петровская и другие, а как профессиональную – В. Девисиллов, В. Трефилов, С. Дмитриева, А. Ковалева, В. Байденко, Н. Бибики, Н. Демьяненко, Г. Ибрагимов, В. Кальнеи, А. Новиков, А. Овчарук, А. Хуторской, О. Шахматова и др.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» (уровень бакалавриата): утв. приказом Минобрнауки России от 21 марта 2016 г. № 246 (ред. от 13 июля 2017 г.). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_197236/ (дата обращения: 03.01.2021). – Текст: электронный.

С. В. Белов, Б. И. Зотов, А. В. Фролов отмечают, что проблемы безопасности одного человека или группы людей невозможно изучать отдельно от экологических, техногенных, социальных, организационных, экономических компонентов системы, к которой они принадлежат. Каждый из таких компонентов влияет на другие компоненты системы, а все они находятся в сложной взаимозависимости друг от друга. Например, известна разработанная Европейская программа обучения в сфере наук о риске и безопасности, в соответствии с которой все науки имеют мировоззренческий характер и рассматриваются как структурные компоненты, своего рода корни, генеалогического дерева знаний в сфере безопасности жизнедеятельности, крону которого образуют такие специфические области знаний, как техносферная безопасность, охрана труда, промышленная и экологическая безопасность, гигиена труда, пожарная безопасность, инженерная психология, гражданская защита, медицина катастроф, охрана окружающей природной среды, промышленная экология, природопользование и т. д. [7–9].

Известные исследователи технического творчества, изобретательства и рационализаторства Г. Альтшуллер, Г. Булль, Н. Середя, А. Половинкина, Ф. Цвикки и другие считают, что у студентов необходимо формировать любознательное отношение к изучаемым явлениям, объектам, предметам, а также обеспечить поисковый стиль их обучения, воспитывать динамичность разума, который побуждает к наиболее продуктивной работе во время учебной и производственной деятельности. Поэтому во время изучения профессиональных дисциплин бакалаврам техносферной безопасности необходимо предлагать задания, построенные на анализе конкретной практической ситуации, производственной аварии, техногенной (экологической) катастрофы, для решения которых отсутствует полный объём необходимой информации. Применение субъектами образовательного процесса индуктивного и дедуктивного методов разрешения этих ситуаций создаёт благоприятные условия для развития у студентов умений, навыков и компетенций анализировать и принимать обоснованные решения по обеспечению безопасности в разных сферах жизнедеятельности [1]. Обязательно необходимо привлекать будущих бакалавров техносфер-

ной безопасности к технико-экономическому обоснованию внедрения новых технических средств, приёмов, методов, обеспечивающих надёжность технических объектов, безопасность эксплуатации машин, механизмов, технологических процессов, снижающих вероятность техногенного риска. Целью такой образовательной деятельности является приобретение студентами компетенций по обеспечению безопасных и безвредных условий труда на рабочих местах, разработке сертифицированной из условия безопасного производства продукции.

Среди профессиональных компетенций будущих бакалавров техносферной безопасности, для обеспечения их успешной профессиональной деятельности в будущем, важную роль играет сформированное так называемое безопасное мышление [6]. Безопасным мышлением обозначим особый вид мышления, который формируется и проявляется во время разбора конкретных производственных ситуаций, приведших к техногенной аварии или катастрофе, что позволяет быстро и нестандартно разрешать профессиональные задачи, направленные на обеспечение безопасности производства, минимизацию техногенного риска, повышение надёжности человеческого фактора.

С 2011–2012 учебного года в вузах Российской Федерации реализуются основные образовательные программы подготовки бакалавров техносферной безопасности. В течение всего этого периода для разных профилей подготовки идёт постоянная корректировка рабочих программ дисциплин профессиональной направленности в базовой и вариативной частях рабочих учебных планов, в связи с чем опубликовано значительное количество учебных пособий и методических разработок, в которых содержание, место и роль безопасности жизнедеятельности в условиях техносферы интерпретируется авторами по-разному. Об этом свидетельствует структура и содержание учебников, учебных пособий и проектов основных образовательных программ подготовки. Это делает невозможным создание эффективных междисциплинарных связей, способствующих формированию общекультурных и профессиональных компетенций, входящих в состав компетенции техносферной безопасности.

При проектировании образовательных систем, основанных на компетентностном

подходе, межпредметные связи должны реализоваться на принципах интеграции и конкретизации знаний, что будет способствовать формированию у студентов единой картины мира, научного мировоззрения, т. е. общекультурных компетенций как основы формирования культурологических знаний студентов в области техносферной безопасности. Межпредметные связи предусматривают овладение студентами системой знаний по дисциплинам, косвенно связанным с вопросами техносферной безопасности: физика, материаловедение, механика, химия, психология, педагогика, правоведение, политология, социология, история, экономическая теория, статистика и т. д., которые будут использованы будущими бакалаврами техносферной безопасности в их профессиональной деятельности, направленной на соблюдение прав и обязанностей гражданина, его свободы и ответственности, на его защиту и защиту среды обитания от техногенных и природных опасностей, обеспечение безопасности технологических процессов и производств, определение уровней опасностей в окружающей среде, рабочей зоне, на производственном предприятии [10].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 20.03.01 *Техносферная безопасность (уровень бакалавриата)* и видами профессиональной деятельности, пятнадцать общекультурных компетенций, которые должны быть сформированы у выпускников данного направления, в основном содержат требования:

– к наиболее значимым личностным качествам будущего специалиста (потребность и способность обучаться, работать самостоятельно, способность к социальной адаптации, коммуникативность, толерантность, готовность к сотрудничеству, самоорганизованность ради достижения поставленных целей, способность принимать решения в пределах своих полномочий, владение письменной и устной речью на русском языке, способность к познавательной деятельности);

– к значимым аксиологическим качествам выпускника (понимание ценности человеческой жизни, ценности культуры, науки, производства, ценности здорового образа жизни и физической культуры, ценности

свободы, ответственности, прав и обязанностей гражданина, важнейшей приоритетности безопасности и сохранения окружающей природной среды);

– к универсальным качествам выпускника, позволяющим ему выполнять действия по профессиональному назначению (готовность пользоваться основными методами защиты производственного персонала и населения в условиях аварий, катастроф, стихийных бедствий, способность использовать профессионально-ориентированную ретиорику, способность работать с информацией для решения профессиональных и социальных задач, способность к принятию нестандартных решений и разрешению проблемных ситуаций, способность к исследованию окружающей среды для выявления её возможностей и ресурсов) [3].

Практические вопросы формирования профессионально значимых (профессионально важных) качеств у будущих бакалавров техносферной безопасности исследовали А. В. Ермилов, Л. В. Мардахаев, О. И. Волленко [3], Н. В. Аникеева, И. В. Власкина Б. Ю. Васильев и т. д. Вопросы формирования общекультурных компетенций и культуры безопасности у бакалавров техносферной безопасности изучили В. В. Карпов [4; 5], В. В. Анисимов, М. В. Сорокина, О. Г. Грохольская, В. В. Токарев и др. [2; 3]. На основании анализа научных разработок авторов и собственных изысканий нами определено содержание следующих понятий:

1) «общекультурная компетенция бакалавра техносферной безопасности» – это получение, усвоение и развитие системы знаний в области культуры безопасности жизнедеятельности человека в условиях техносферы, духовно-нравственных приоритетов, освоение культурологических основ техносферной безопасности и умения применить полученные культурологические знания для обеспечения безопасности человека в современном мире, формирования комфортной для жизни и деятельности человека техносферы, защиты окружающей среды, сохранения жизни и здоровья человека;

2) «культура техносферной безопасности» – это мировоззрение, традиции безопасного мышления и нормы безопасного поведения человека в условиях техносферы, индивидуальная и общественная цен-

ностно-смысловая ориентация на защиту и сохранение окружающей природной среды как важнейшего приоритета в жизни и деятельности всего человечества.

Сформированная культура техносферной безопасности не только будет способствовать духовному развитию личности, но и являться одним из косвенных способов защиты личности и общества от природных и техногенных опасностей, а также сознательного, ответственного отношения к вопросам безопасности во всех сферах человеческой деятельности.

Уровень сформированной культуры безопасности жизнедеятельности в техносфере напрямую влияет на приемлемую обществом степень безопасности его членов и, соответственно, риска [4; 5; 7]. Основная аксиома безопасности жизнедеятельности гласит: «Любая человеческая деятельность потенциально опасна», а требование абсолютной безопасности на практике выполнить априори не представляется возможным. В Европе и в других странах ещё с конца XX в. начала применяться концепция «приемлемого» (допустимого) риска – ALARA (“As Low As Reasonable Achievable”): «настолько низко, насколько это достижимо в пределах разумного»). Экономические реалии таковы, что возможности общества в повышении уровня безопасности не безграничны, так как, увеличивая затраты на повышение безопасности, мы снижаем техногенный риск, но в то же время растёт риск социальный, поскольку при этом уменьшаются затраты на медицину, обучение, органы правопорядка, социальную помощь и т. д. [7, с. 123–128].

Таким образом, если невозможно создать абсолютно безопасные условия жизни и деятельности людей в техносфере, обеспечить им абсолютную безопасность, тогда необходимо стремиться к достижению такого уровня риска, который воспринимается обществом как допустимо безопасный, исходя из уровня сформированной культуры безопасности населения, уровня жизни, социально-политического и экономического положения, уровня образования, развития науки и техники [9; 10].

О важности культуры безопасности в нашем обществе заговорили после такой крупной техногенной катастрофы, как авария на Чернобыльской атомной электростанции в 1986 г., когда в докладе Между-

народного агентства по атомной энергетике (МАГАТЭ) в 1986 г. было признано, что именно отсутствие культуры безопасности стало одной из причин Чернобыльской трагедии. В настоящее время в рекомендациях по соблюдению техники безопасности для персонала атомных электростанций в Российской Федерации определено, что персонал обязан выполнять свои обязанности осторожно, осознанно и с полным знанием своего дела, опираясь на здравый смысл и чувство ответственности. То есть специалисты обязаны действовать в соответствии с концепцией «культуры безопасности», основы которой должны быть заложены и сформированы в образовательной среде соответствующего вуза. Постепенно термин «культура безопасности» начал распространяться на все сферы человеческой деятельности и использоваться применительно как к одному человеку, так и в целом к обществу. С. В. Белов, Н. В. Авдеева считают, что формирование у молодёжи сознательного и ответственного отношения к вопросам личной и коллективной безопасности, приобретение умений, навыков и способностей к оцениванию потенциальных рисков опасностей природного и техногенного характера, путей предупреждения, минимизации, оперативного реагирования и ликвидации последствий проявления стихийных сил природы или безответственной техногенной деятельности человека будет способствовать кардинальному улучшению норм социальных стандартов жизни и безопасности, выполнению стратегических задач развития Российской Федерации [1; 2; 4].

Именно сформированные основы культуры безопасности жизнедеятельности в техносфере позволят бакалаврам техносферной безопасности в своей будущей профессиональной деятельности применять методы экспериментальной природы имитации, в соответствии с которыми целесообразнее спрогнозировать возможную аварию, катастрофу и чрезвычайную ситуацию (техногенного, экологического или естественного характера), заранее её симитировать, изучить, предотвратить или минимизировать вероятность её проявления, чем допустить возможность её реального возникновения. На этом приёме «Пусть случится заблаговременно...» построен общий алгоритм решения задач по выявлению недостатков от определённой технической си-

стемы или техногенного объекта в обеспечении личной, коллективной безопасности или обеспечении защиты окружающей природной среды. Особенно это касается сложных технических комплексов или транспортных систем, аварии на которых могут привести не только к материальным убыткам, но и к травматизму и гибели большого количества людей.

Результаты исследования и их обсуждение. Особенностью основной образовательной программы подготовки бакалавров техноферной безопасности в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко является их практическая направленность. Спроектированная образовательная программа построена на основе внутрипредметных и межпредметных связей. Циклический характер построения программы обеспечивает единый подход к толкованию понятий техноферной безопасности, видов деятельности будущих бакалавров и обязательного использования уже усвоенных ими ранее знаний. Реализация межпредметных связей, с одной стороны, обеспечивает сознательное усвоение студентами теоретических основ техноферной безопасности, с другой – помогает им овладевать необходимыми и обязательными практическими умениями и навыками с целью формирования профессиональных и общекультурных компетенций как основы формирования культурологических знаний студентов в области техноферной безопасности, для дальнейшего их применения как на производстве, так и в повседневной деятельности.

Научная новизна исследования заключается в выявлении педагогических особенностей формирования культуры безопасности в процессе подготовки бакалавров техноферной безопасности в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко. В частности, с целью формирования культуры безопасности жизнедеятельности в условиях техноферы и формирования компетенций ценностно-смысловой ориентации у бакалавров техноферной безопасности нами разработан и внедрён в образовательный процесс при подготовке бакалавров 1-го курса направления «Техноферная безопасность» учебный курс «Культурологические основы техноферной безопасности». Данный курс, преподаваемый параллельно с учебной дисциплиной «Введение в профессию», направлен на формирование и

овладение бакалаврами группой общекультурных компетенций, рекомендованных Федеральным образовательным стандартом третьего поколения 20.03.01 *Техноферная безопасность* (ОК-2, ОК-7, ОК-15). Учебный материал курса «Культурологические основы техноферной безопасности» отражает мировоззренческий характер культуры безопасности жизни и деятельности человека в условиях техноферы, содержание, место и роль культуры безопасности жизнедеятельности в образовательных программах подготовки современных специалистов техноферной безопасности, объективно значимые культурологические потребности личности, общества и государства в обеспечении их защищённости и устойчивого развития.

В процессе изучения дисциплины рассматриваются вопросы культуры безопасности жизнедеятельности как элемента общей культуры, реализующего защитную функцию всего человечества, проблемы обеспечения техноферной безопасности, принципы обеспечения техноферной безопасности, методологические основы безопасности жизнедеятельности в условиях техноферы человека, общества, природы и планеты в целом, формирование экологической культуры, культуры рационального природопользования, обеспечение техноферной безопасности в современных экономических условиях, проблемы взаимодействия в системе «человек – культура – общество – природа – технофера».

Опыт внедрения данного учебного курса в образовательный процесс подготовки бакалавров техноферной безопасности в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко в 2017–2020 гг. показал эффективное усвоение студентами культурологических основ обеспечения техноферной безопасности, формирования культуры безопасности жизнедеятельности и профессиональной компетентности будущего бакалавра техноферной безопасности. Контрольные срезы знаний, проведённый текущий и итоговый контроль по дисциплине «Культурологические основы техноферной безопасности» доказали усвоение студентами следующих образовательных результатов:

– студенты знают: основные закономерности взаимодействия в системе «человек – культура – общество – природа – техно-

сфера»; аспекты обеспечения безопасности жизнедеятельности в современной урбанизированной среде; категории, принципы и методы культуры безопасности жизнедеятельности в техносфере; место и роль человека в естественно-научной картине мира; требования федерального образовательного стандарта к усвоению группы общекультурных компетенций; права и обязанности гражданина в обеспечении техносферной безопасности;

– студенты умеют: анализировать методы, средства и принципы культуры в русле обеспечения личной и коллективной безопасности и защиты окружающей среды; учитывать культурные, расовые, национальные, религиозные контексты как в процессе обучения, так и в будущей профессиональной деятельности; применять знания об окружающей среде для выявления её возможностей и ресурсов; использовать культурологические и естественно-научные знания в своей профессиональной деятельности;

– студенты владеют навыками: сохранения здоровья; рефлексии, самообразования и самосовершенствования; навыками

социального взаимодействия и адаптации, организации своей работы ради достижения поставленных целей, работать самостоятельно; абстрактного и критического безопасного мышления, исследования окружающей среды для выявления её остаточных возможностей и ресурсов.

Заключение. Таким образом, проведённая работа в процессе изучения учебного курса «Культурологические основы техносферной безопасности» позволила повысить у бакалавров техносферной безопасности уровень сформированной культуры безопасности жизнедеятельности, способности к абстрактному и критическому мышлению, уровень самосовершенствования, социального взаимодействия и гражданственности. Также способствовала формированию ценностно-смысловой ориентации и приобретению знаний о культуре в целом, пониманию ценности культуры, науки, производства, рационального природопользования, осознанию своего места, меры свободы и величины ответственности в поддержании жизнеспособного баланса системы «человек – культура – общество – природа – техносфера».

Список литературы

1. Авдеева Н. В. Методические аспекты формирования общекультурных компетенций у бакалавров безопасности жизнедеятельности // Молодой учёный. 2012. № 10. С. 306–308.
2. Белов С. В., Готлиб Я. Г., Прусенко Б. Е. Состояние и совершенствование российского образования и подготовки научных кадров в области безопасности жизнедеятельности и защиты окружающей среды // Безопасность жизнедеятельности. 2007. № 12. С. 40–45.
3. Ермилов А. В., Мардахаев Л. В., Воленко О. И. Выделение профессионально значимых качеств бакалавра техносферной безопасности // Российский психологический журнал. 2020. № 2. С. 73–81.
4. Карпов В. В. Формирование культуры безопасности у студентов направления подготовки «Техносферная безопасность» // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 4. С. 74–78.
5. Карпов В. В., Зинченко В. О. Формирование готовности будущих бакалавров техносферной безопасности к профессиональной деятельности // Вестник Луганского национального университета им. Тараса Шевченко. 2020. № 1. С. 46–50.
6. Лебедева Т. Н. Инженерное мышление: определение и состав его компонентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 4–3. С. 66–68.
7. Малкин В. С. Надёжность технических систем и техногенный риск. Ростов н/Д.: Феникс, 2010. 432 с.
8. Масюе Ж.-П. Европейская образовательная программа FORM – OSE // Основы безопасности жизнедеятельности. 2000. № 7. С. 8–9.
9. Aladyshkin I. V., Kulik S. V., Efremov S. V. Technosphere Safety: from Concept to Scientific Direction // IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. Institute of Physics Publishing, 2019. DOI: 10.1088/1755-1315/272/3/032064.
10. Aleksandrov A., Devisilov V., Galyamina I. The Draft of the Federal State Educational Standard for Academic and Teaching Staff Training at Postgraduate Study in “Technosphere Safety” Direction // Safety in Technosphere. 2013. No. 2. Pp. 72–77. DOI: 10.12737/1582.

Статья поступила в редакцию 12.01.2021; принята к публикации 17.02.2021

Библиографическое описание статьи

Карпов В. В. Педагогические особенности формирования культуры безопасности в процессе подготовки бакалавров техносферной безопасности // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 1. С. 68–75. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-68-75.

Vladislav V. Karpov,

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,

Taras Shevchenko Lugansk National University

(2 Oboronnaya st., Lugansk, 91011),

e-mail: vip_belyy@mail.ru

http://orcid: 0000-0001-6686-0888

Pedagogical Features of the Safety Culture Formation in the Process of Training Bachelors of Technosphere Safety

The solution of the strategic tasks of the Russian Federation development requires a significant improvement of the higher professional education system and training of competent specialists who are able to perform the professional and social functions necessary for society. In the article, the author analyzes the features of the safety culture formation in the process of training bachelors of technosphere safety, whose professional activity is aimed at ensuring human safety in the modern world. The main condition for the training of competent bachelors at the university is the formation of general cultural and professional competencies in life safety. The conducted theoretical and methodological analysis and generalization of the engineering education experience in the direction of training "Technosphere safety" has revealed the problems of the professionally significant qualities formation and safe thinking in technosphere safety bachelors. The content of the concepts: "general cultural competence of a bachelor of technosphere safety" and "culture of technosphere safety" and a group of general cultural competencies that should be formed in graduates of this direction are clarified, a connection between the level of the formed culture of life safety in the technosphere and the level of acceptable risk accepted in society have been established. Peculiarities of safety culture formation and competence value-semantic orientation, which a bachelor of technosphere safety has, are observed by using the developed training course "Cultural foundations of technosphere safety".

Keywords: life safety culture, technosphere safety, general cultural competencies, bachelor's degree, safe thinking, technosphere, acceptable risk

References

1. Avdeeva, N. V. Methodological aspects of the general cultural competencies formation in bachelors of life safety. *Young scientist*, no. 10, pp. 306–308, 2012. (In Rus.)
2. Belov, S. V., Gotlib, Ya. G., Prusenko, B. E. Condition and improvement of Russian education and training of scientific personnel in the field of life safety and environmental protection. *Life safety*, no. 12, pp. 40–45. 2007. (In Rus.)
3. Ermilov, A. V., Mardahaev, L. V., Volenko, O. I. Selection of professionally significant qualities of the bachelor of technosphere safety. *Russian Psychological Journal*, no. 2, pp. 73–81, 2020. (In Rus.)
4. Karpov, V. V. Formation of safety culture among students of the training direction "Technosphere safety". *Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 4, pp. 74–78, 2019. (In Rus.)
5. Karpov, V. V., Zinchenko, V. O. Formation of readiness of future bachelors of technosphere safety for professional activity. *Bulletin of the Luhansk National University named after Taras Shevchenko. Lugansk: Knita*, no. 1, pp. 46–50, 2020. (In Rus.)
6. Lebedeva, T. N. Engineering thinking: definition and composition of its components. *Actual problems of humanities and natural sciences*, no. 4–3, pp. 66–68, 2015. (In Rus.)
7. Malkin, V. S. Reliability of technical systems and technogenic risk. Rostov n / D: Phoenix, 2010. (In Rus.)
8. Masue, J.-P. European Educational Program FORM-OSE. *Fundamentals of life safety*, no. 7, pp. 8–9, 2000. (In Rus.)
9. Aladyshkin, I & Kulik, Sergey & Efremov, S. *Technosphere Safety: from Concept to Scientific Direction*. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 2019. 032064. 10.1088/1755-1315/272/3/032064. (In Engl.)
10. Aleksandrov, Anatoliy & Devisilov, Vladimir & Galyamina, Irina. The Draft of the Federal State Educational Standard for Academic and Teaching Staff Training at Postgraduate Study in "Technosphere Safety" Direction. *Safety in Technosphere*, no. 2, pp. 72–77, 2013. 10.12737/1582. (In Engl.)

Received: January 12, 2021; accepted for publication February 17, 2021

Reference to the article

Karpov V. V. Pedagogical Features of the Safety Culture Formation in the Process of Training Bachelors of Technosphere Safety // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2021. Vol. 16, No. 1. PP. 68–75. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-68-75.

УДК 378.011.3-051:33

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-76-82

Игорь Павлович Манченко,*старший преподаватель,**Луганский национальный университет имени Владимира Даля**(91034, г. Луганск, квартал Молодежный, 20-а),**e-mail: bossdonbass@mail.ru**[http://orcid: 0000-0001-5515-1699](http://orcid.org/0000-0001-5515-1699)*

Структурно-функциональная модель формирования профессиональных ценностей будущих экономистов в образовательной среде вуза

В статье обоснована необходимость разработки структурно-функциональной модели формирования профессиональных ценностей в образовательной среде вуза. Такая необходимость связана с отсутствием в образовательных и профессиональных стандартах требований к формированию у будущих экономистов профессиональных ценностей и наличием таких требований к специалисту в документах, определяющих направления развития высшего образования и государственной молодежной политики. Автором представлена структура модели формирования профессиональных ценностей будущих экономистов в образовательной среде вуза как взаимодействие концептуально-целевого, содержательно-деятельностного и критериально-результативного блоков. Методологически модель базируется на ведущих положениях аксиологического, личностно ориентированного, компетентностного и средового подходов и комплексе принципов, что обеспечивает создание в вузе аксиологически насыщенной образовательной среды и поэтапное формирование у будущих экономистов профессиональных ценностей личности в процессе их учебной и внеучебной деятельности. Модель реализуется посредством аксиологизации содержания подготовки экономистов, разработки и подбора заданий на ценностно-смысловой основе, использования дидактических инструментов, которые активизируют деятельность студентов и обеспечивают эффективное взаимодействие участников образовательного процесса. Автором охарактеризован критериально-диагностический комплекс, позволяющий выявить у студента уровень сформированности профессиональных ценностей личности по каждому из критериев и установить степень эффективности всех педагогических воздействий.

Ключевые слова: структурно-функциональная модель, профессиональные ценности экономиста, формирование профессиональных ценностей экономиста, образовательная среда вуза

Введение. Происходящие во всех сферах общественной жизни изменения обусловили новые подходы к подготовке в системе высшего образования специалистов, способных к ответственной, компетентной и социально значимой деятельности, что актуализировало в научных кругах исследование проблемы формирования профессиональных ценностей у будущих специалистов. Наличие профессиональных ценностей определяет смысл деятельности личности в выбранной сфере, стимулируют её на получение социально значимых результатов и непрерывное профессиональное саморазвитие.

В связи с этим в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», национальном проекте «Образова-

ние», Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации, Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», разработанном Министерством экономического развития «Прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года» и ряде других нормативных документов, определяющих направления государственной образовательной и молодежной политики, декларируется необходимость создания условий по развитию талантов личности, её самореализации, подготовке гармонично развитого и социально ответственного специалиста со сформированной системой профессиональных ценностей.

Инновационные процессы, происходящие в российском обществе, выдвигают особые требования к специалистам в сфере экономики и управления, которые должны принимать компетентные экономические решения на ценностно-смысловой основе, что позволит осуществлять эффективную хозяйственную деятельность с учётом интересов и выгод всех субъектов общественных отношений. В свою очередь, это ставит перед системой высшего экономического образования задачи по подготовке компетентного специалиста со сформированной системой профессиональных ценностей как основы его профессионального мировоззрения, экономического мышления и экономического поведения.

Вместе с тем ни федеральные государственные образовательные стандарты на уровне бакалавриата и магистратуры по направлениям подготовки 38.00.00 *Экономика и управление*, ни профессиональные стандарты по направлениям деятельности 07.000 *Административно-управленческая и офисная деятельность*, 08.000 *Финансы и экономика* не конкретизируют требования к сформированности профессиональных ценностей личности будущего экономиста. Поскольку все инструменты и механизмы формирования профессиональных ценностей будущего экономиста требуют согласованности с процессом его подготовки в вузе, то возникает необходимость создания структурно-функциональной модели исследуемого процесса.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования выбраны системный подход, который обеспечивает логику, системность и целостность деятельности по разработке и обоснованию структурно-функциональной модели формирования профессиональных ценностей будущих экономистов; ведущие положения аксиологического, личностно ориентированного, компетентностного и средового подходов, которые в комплексе определяют механизмы и инструменты формирования у будущих экономистов в аксиологически насыщенной образовательной среде вузе профессиональных ценностей личности. В процессе исследования использованы методы анализа, синтеза и педагогического моделирования с целью выявления подходов к разработке и обоснованию модели исследуемого процесса.

Результаты исследования и их об- суждение. Применение метода педагогического моделирования, согласно С. А. Архангельскому, позволяет вычлнить из сложного образовательного процесса те аспекты, которые требуют глубокого научного осмысления и нахождения условий, позволяющих более эффективно решить те или иные проблемы профессионального становления личности будущего специалиста¹.

Модель в педагогических исследованиях понимают как систему знаков, воспроизводящих свойства оригинала и способных его замещать, давая при этом новую информацию об объекте². Из множества видов существующих моделей нами для разработки выбрана структурно-функциональная модель, в которой выстраивание самой структуры позволит исследовать процесс формирования профессиональных ценностей личности в его неразрывной связи с действующим образовательным процессом, а функциональная составляющая модели даст возможность выявить факторы, влияющие на формирование у будущих экономистов профессиональных ценностей; обосновать комплекс условий, реализация которого обеспечит эффективность исследуемого процесса.

В рамках данного исследования нами изучены подходы Т. В. Васильевой [1], Е. В. Гнатышиной [2], И. В. Губаренко [4], И. Р. Исковой [6], Е. А. Макаровой [8], А. В. Рубана [12], А. И. Троцкой [13] и других учёных, которые использовали педагогическое моделирование для решения задач формирования ценностных ориентаций и/или профессиональных ценностей личности будущего специалиста, а также аксиологизации образовательного процесса.

Проведённый анализ позволил определить, что эффективность формирования профессиональных ценностей будущих экономистов во многом зависит от создания в вузе аксиологически наполненной образовательной среды. Опираясь на подходы отечественных (Г. М. Коджаспирова, Ю. Н. Кулюткин, А. А. Макареня, В. И. Слободчиков, Е. В. Фролова, О. В. Щербакова, В. А. Ясвин и др.) и зарубежных (A. Lizzio, R. Simons,

¹ Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: Высш. шк., 1976. – 200 с.

² Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 176 с.

К. Wilson [14], К. Marjoribanks [15]) исследователей, мы рассматриваем образовательную среду формирования профессиональных ценностей будущих экономистов как совокупность условий, которые обеспечивают осознание и актуализацию у студентов экономических специальностей профессиональных ценностей, что способствует их успешному профессионально-личностному становлению, созданию устойчивой ценностно-смысловой основы профессиональной деятельности, нацеленной на экономически целесообразную работу хозяйствующих субъектов и экономическое развитие общества [9].

Разработка модели формирования профессиональных ценностей будущих экономистов в образовательной среде вуза предполагала определение цели, задач, методологии, принципов исследуемого процесса, структуры и содержания образовательной среды, механизмов, инструментов, критериев и показателей формирования профессиональных ценностей личности у студентов экономических специальностей. Это обусловило выделение в структуре модели трёх блоков, представленных на рисунке.

Первый блок нашей модели – концептуально-целевой – определяет цель, задачи, методологические подходы и принципы формирования профессиональных ценностей будущих экономистов в образовательной среде вуза.

Цель модели – эффективное формирование профессиональных ценностей будущих экономистов в образовательной среде вуза – обуславливает решение ряда задач, а именно:

- формирование аксиологически насыщенной образовательной среды вуза для отражения в учебном и внеучебном процессах профессиональных ценностей личности современного экономиста;

- обеспечение взаимодействия всех субъектов образовательного процесса для целенаправленного формирования у студентов экономических специальностей профессиональных ценностей личности;

- использование современного дидактического инструментария для поэтапного формирования профессиональных ценностей личности будущего экономиста.

Методологической основой нашей модели выбраны ведущие положения аксио-

логического, лично ориентированного, компетентного и средового подходов, а также комплекс принципов формирования профессиональных ценностей будущих экономистов (системности, целесообразности, гуманизации, осознанной перспективы, интегративности, деятельностной направленности, открытости и динамичности) [5].

Все педагогические воздействия, обеспечивающие формирование профессиональных ценностей будущих экономистов, нашли отражение в содержательно-деятельностном блоке нашей модели. Фактически данный блок показывает процесс создания в вузе образовательной среды, которая является взаимодействием ценностно-информационного, коммуникативно-деятельностного и технологического элементов.

Ценностно-информационный элемент образовательной среды раскрывает перед студентами экономических специальностей содержание и смысл профессиональных ценностей современного экономиста; закрепляет в их сознании необходимость формирования этих ценностей для осуществления продуктивной профессиональной деятельности. Реализация этого происходит за счёт аксиологизации содержания учебного материала и внеучебной работы со студентами. Коммуникативно-деятельностный элемент образовательной среды способствует приобретению студентами опыта самостоятельного и коллективного решения экономических задач на ценностно-смысловой основе, чему способствует диалогичность и практико-ориентированная направленность учебной и внеучебной деятельности студентов. Технологический элемент образовательной среды обеспечивает выбор форм, методов, средств обучения и воспитания, обеспечивающих эффективность формирования профессиональных ценностей будущих экономистов. Среди таких дидактических инструментов наиболее продуктивными являются методы активного и интерактивного обучения и воспитания; формы работы в малых группах, встречи со специалистами, учебно-производственные экскурсии, круглые столы, конференции, работа научных студенческих сообществ, тренинги и т. д., а также средства тематических модулей, мультимедийных презентаций, ситуационные задачи, кейсы, проекты, творческие задания и пр.



Модель формирования профессиональных ценностей будущих экономистов в образовательной среде вуза

Model of formation of professional values of future economists in the educational environment of the university

Функционирование ценностно-информационного, коммуникативно-деятельностного и технологического элементов образовательной среды будет иметь свои особенности на начальном, основном и заключительном этапах подготовки будущих экономистов. Так, на начальном этапе в большей мере будет происходить осознание студентами профессиональных ценностей современного экономиста и путей овладения ими. На основном этапе, благодаря ценностной оценке экономических явлений и процессов, ценностно-смысловому решению экономических задач, происходит усвоение профессиональных ценностей и их интериоризация в сознании будущих экономистов. На заключительном этапе у студентов, получивших первичный опыт профессиональной деятельности и осознавших значимость профессиональных ценностей для успешной работы и дальнейшего профессионального развития, происходит процесс персонализации профессиональных ценностей, что и свидетельствует об эффективности сделанных педагогических воздействий по созданию в вузе аксиологически наполненной образовательной среды с целью формирования профессиональных ценностей будущих экономистов.

Результативность формирования профессиональных ценностей будущих экономистов в образовательной среде вуза определяется посредством элементов критериально-результативного блока модели. Данный блок позволяет выявить уровень сформированности у студентов экономических специальностей профессиональных ценностей по установленным критериям и показателям, используя подобранный для этого комплекс методик диагностирования.

На основе подходов Т. В. Васильевой [1], Н. В. Григорьевой [3], И. В. Губаренко [4], И. Ф. Искаковой [6], А. А. Лаптева [7], Е. А. Макаровой [8], А. Л. Поздняковой [10], Е. В. Раскачкиной [11], А. И. Троцкой [13] и других учёных нами выделены когнитивно-деятельностный, мотивационно-личностный, коммуникативно-поведенческий и оценочно-рефлексивный критерии.

Когнитивно-деятельностный критерий оценивает уровень сформированности у студентов знаний о сущности профессиональных ценностей современного экономиста и умений ценностно-творческого ре-

шения экономических задач. Мотивационно-личностный критерий позволяет выявить степень осознания студентами социальной значимости профессии экономиста и мотивы формирования профессиональных ценностей. Коммуникативно-поведенческий критерий оценивает способности будущего экономиста эффективно общаться, самостоятельно и коллективно решать задачи профессиональной деятельности с учётом интересов разных субъектов хозяйствования. Оценочно-рефлексивный критерий выявляет способность студентов оценивать степень сформированности у себя профессиональных ценностей, давать ценностно-смысловую оценку собственной деятельности и определять пути дальнейшего профессионального и личностного развития на аксиологической основе. Указанные критерии имеют свое проявление на высоком, среднем и низком уровнях.

Заключение. Используя метод педагогического моделирования, позволяющего в данном исследовании согласовать разные аспекты формирования образа современного экономиста, нами разработана и обоснована структурно-функциональная модель формирования профессиональных ценностей будущих экономистов в образовательной среде вуза. Модель является взаимодействием концептуально-целевого, содержательно-деятельностного и критериально-результативного блоков, что позволяет создать в вузе аксиологически наполненную образовательную среду и, используя подобранный дидактический инструментарий, обеспечить эффективное и поэтапное формирование у студентов экономических специальностей профессиональных ценностей личности.

Представленная модель достаточно универсальна и может быть использована при определённой адаптации для формирования профессиональных ценностей личности у студентов других направлений подготовки, что потребует корректировки содержания учебного материала, подбора и разработки практических заданий профессионально-ценностной направленности, выстраивания внеучебной деятельности студентов и их взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса с учётом специфики профессиональной подготовки и будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Васильева Т. В. Формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов сельскохозяйственного вуза на современном этапе развития общества: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Кемерово, 2015. 206 с.
2. Гнатышина Е. В. Ценностно-смысловые ориентиры формирования цифровой культуры будущего педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Грозный, 2019. 355 с.
3. Григорьева Н. В. Формирование у будущих экономистов профессионально-ценностных ориентаций в полукommunikативной образовательной среде: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чебоксары, 2011. 198 с.
4. Губаренко И. В. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущего специалиста сферы культуры: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Белгород, 2019. 167 с.
5. Зинченко В. О., Манченко И. П. Формирование профессиональных ценностей личности будущих экономистов в образовательной среде вуза // Вестник Костромского государственного университета. 2020. № 3. С. 136–140. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-136-140>.
6. Исакова И. Р. Формирование ценностных ориентаций студентов – будущих психологов в процессе профессионализации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2011. 206 с.
7. Лаптев А. А. Педагогические условия формирования профессиональных ценностей будущих офицеров Росгвардии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Н. Новгород, 2019. 180 с.
8. Макарова Е. А. Формирование гражданско-патриотических ценностей у будущих педагогов средствами проектной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Брянск, 2014. 232 с.
9. Манченко И. П. Образовательная среда вуза как условие эффективного формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов. Текст: электронный // Инновационные технологии в образовании. 2020. № 1. URL: https://innovedu-journal.ru/wp-content/uploads/2020/07/enzh_innovacionnye-tehnologii-v-obrazovanii_%E2%84%9613-2020.pdf (дата обращения: 11.09.2020).
10. Позднякова А. Л. Формирование ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности (на примере подготовки экономистов): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чита, 2011. 323 с.
11. Раскачкина Е. В. Диагностика сформированности профессиональных ценностей у студентов направления подготовки *Землеустройство и кадастры* (уровень бакалавриата) // Вестник Марийского государственного университета. 2018. № 2. С. 65–71.
12. Рубан А. В. Аксиологическая подготовка курсантов военно-морских вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Краснодар, 2020. 225 с.
13. Троцкая А. И. Формирование социально-профессиональных ценностей будущих педагогов профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2015. 214 с.
14. Lizzio A., Wilson K., Simons R. University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for Theory and Practice // *Studies Higher Education*. 2002. Vol. 27. Pp. 27–52.
15. Marjoribanks K. *Environments for Education* / ed. N. J. Smelser, P. B. Baltes // *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2001. Pp. 4693–4697.

Статья поступила в редакцию 12.11.2020; принята к публикации 27.12.2020

Библиографическое описание статьи

Манченко И. П. Структурно-функциональная модель формирования профессиональных ценностей будущих экономистов в образовательной среде вуза // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 1. С. 76–82. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-76-82.

Igor P. Manchenko,
Senior Teacher,
Vladimir Dahl Lugansk State University
(20-a Youth qu., Lugansk, 91034),
e-mail: bossdonbass@mail.ru
<http://orcid.org/0000-0001-5515-1699>

Structure-Functional Model of Future Economists' Professional Values Formation in the Educational Environment of the University

The article substantiates the need to develop a structural and functional model for the formation of professional values in the educational environment of the university. Such a need is due to the lack of requirements in educational and professional standards for the formation of professional values among future economists and the presence of such requirements for a specialist in docu-

ments that determine the development of higher education and state youth policy. The author presents the structure of the model for the future economists' professional values formation in the educational environment of the university, as the interaction of conceptual-targeted, content-activity and criterion-effective blocks. Methodologically, the model is based on the leading provisions of axiological, personality-oriented, competent and environmental approaches and a set of principles, which ensures the creation of an axiologically saturated educational environment in the university and the gradual formation of professional values in future economists in the process of their educational and extracurricular activities. The model is implemented through the axiologization of the content of the training of economists, the development and selection of tasks on a value-meaning basis, the use of didactic tools that activate the activities of students and ensure effective interaction between participants in the educational process. The author describes a criterion-diagnostic complex, which allows to identify the level of a personality's professional values formation in students according to each of the criteria and establish the degree of effectiveness of all pedagogical influences.

Keywords: structural-functional model, professional values of an economist, economist's professional values formation, educational environment of the university

References

1. Vasilieva, T. V. Formation of professional value orientations of students of an agricultural university at the modern stage of the development of society: Cand. ped. scien. diss. Kemerovo, 2015. (In Rus.)
2. Gnatyshina, E. V. Value-semantic guidelines for the formation of the digital culture of the future teacher: Cand. ped. scien. diss. Grozny, 2019. (In Rus.)
3. Gubarenko, I. V. Formation of vocational-value orientations of the future specialist in the field of culture: Cand. ped. scien. diss. Belgorod, 2019. (In Rus.)
4. Iskakova, I. R. Formation of the value orientations of students – future psychologists in the process of professionalization: Cand. ped. scien. diss. Kazan, 2011. (In Rus.)
5. Makarova, E. A. Formation of civil-patriotic values among future teachers by means of project activities: Cand. ped. scien. diss.: 13.00.08. Bryansk, 2014. (In Rus.)
6. Ruban, A. V. Axiological training of cadets of naval universities: Cand. ped. scien. diss. Krasnodar, 2020. (In Rus.)
7. Trotskaya, A. I. Formation of social and professional values of future teachers of professional training: Cand. ped. scien. diss. Omsk, 2015. (In Rus.)
8. Manchenko, I. P. The educational environment of the university as a condition for the effective formation of a personality's professional values in future economists. Text: Electronic. Innovative technologies in education, no. 1, 2020. Web. 11.10.2020. https://innovedu-journal.ru/wp-content/uploads/2020/07/enzh_innovacionnye-tehnologii-v-obrazovanii_%E2%84%9613-2020.pdf (In Rus.)
9. Zinchenko, V. O., Manchenko, I. P. Methodological basis of future economists' personality professional value. Bulletin of the Kostroma State University, no. 3, pp. 136–140, 2020. (In Russ.)
10. Grigorieva, N. V. Formation of professional-value orientations among future economists in a semi-communal educational environment: Cand. ped. scien. diss. Cheboksary, 2011. (In Rus.)
11. Laptev, A. A. Pedagogical conditions for the formation of professional values of future officers of the Russian Guard: Cand. ped. scien. diss. N. Novgorod, 2019. (In Rus.)
12. Pozdnyakova, A. L. Formation of the value attitude of the future specialist to professional activity (on the example of the training of economists): Cand. ped. scien. diss. Chita, 2011. (In Rus.)
13. Kachachkina, E. V. Diagnosis of the formation of professional values among students in the field of preparation of land management and cadastre (undergraduate level). Bulletin of the Mari State University, no. 2. pp. 65–71, 2018. (In Rus.)
14. Lizzio, A., Wilson K., Simons R. University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. Stud Higher Educ, vol. 27, pp. 27–52, 2002. (In Engl.)
15. Marjoribanks, K. Environments for Education, Editor(s): Neil J. Smelser, Paul B. Baltes, International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001: 4693–4697. (In Engl.)

Received: November 12, 2020; accepted for publication December 27, 2020

Reference to the article

Manchenko I. P. Structure-Functional Model of Future Economists' Professional Values Formation in the Educational Environment of the University // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 1. PP. 76–82. DOI: 10.21209/ 2658-7114-2021-16-1-76-82.

УДК 37.02; 378.147.88

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-83-91

Светлана Николаевна Михалева¹,

кандидат филологических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: zoya_mihaleva@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-5342-004X>

Ирина Николаевна Костина²,

кандидат культурологии, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: valiir@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-0017-3692>

Нонна Дмитриевна Тищенко³,

кандидат философских наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: ol1537@bk.ru
<https://orcid.org/0000-0001-6245-1446>

Организация производственной практики для студентов педагогического направления

В статье представлен анализ опыта проведения производственной (педагогической) практики бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» по профилю «Иностранные языки», в условиях перехода на Федеральный государственный образовательный стандарт 3-го поколения. Цель исследования заключается в определении новой эффективной формы организации педагогической практики студентов. Исследование основано на компетентностном подходе с учётом системно-деятельностного подхода к организации обучения. Авторами представлено новое методическое понимание организации практики на кафедре европейских языков и лингводидактики Забайкальского государственного университета. В статье освещены результаты новых возможностей прохождения практики, которые позволяют вовлекать студентов в лично ориентированную деятельность, способствуют вариативности их выбора и, в целом, делают практику более насыщенной и компетентностно направленной. В результате проделанной работы удалось выявить особенности проведения производственной практики в условиях дистанционного обучения и описать новые формы её организации. Авторы фокусируют внимание на специфике проведения педагогической практики для студентов языковых факультетов. Данная статья представляет интерес не только для методистов, но и для аспирантов, магистрантов и студентов.

Ключевые слова: педагогическая практика, высшее образование, профессиональные компетенции, лично ориентированная деятельность, анкетирование, компетентностный подход

Введение. Требования к подготовке будущих учителей иностранного языка постоянно повышаются, но при этом количество часов, отводимых на организацию производственной педагогической практики и на

изучение методики обучения иностранным языкам, сокращается. Понимание данной проблемы ставит сотрудников языковых кафедр перед необходимостью разработки новых форм обучения, моделей взаимодей-

¹ С. Н. Михалева – основной автор, координатор исследования, определяла концепцию, формулировала выводы исследования, оформляла текст статьи.

² И. Н. Костина – организатор исследования, осуществляла апробацию, формулирование выводов исследования, оформление текста статьи.

³ Н. Д. Тищенко – организатор исследования, осуществляла апробацию, формулирование выводов исследования.

ствия со студентами на практических занятиях. В связи с поставленной целью поиска новой эффективной формы организации педагогической практики студентов, в данной работе решаются задачи последовательного перехода на компетентностное обучение [1] с моделированием образовательного маршрута, дифференциацией образовательных учреждений. В качестве научного метода исследования выбран эксперимент, который проводился в три этапа в течение 2019–2021 учебных годов, практической базой исследования послужили учебные организации г. Читы и кафедра Европейских языков и лингводидактики Забайкальского государственного университета (ЗабГУ). В основу теоретической базы легли работы Э. Д. Днепров, акцентирующие внимание на современных проблемах образования [1; 2]; П. О. Лукши [4], связанные с системными социальными инновациями в образовании; Г. Р. Ломакиной [5], посвящённые формированию профессиональной компетенции студентов языковых факультетов во время прохождения педагогической практики; О. Н. Подгорской [10], исследующей педагогическую практику как средство формирования профессиональной компетенции будущего учителя иностранного языка; А. Р. Вильдановой [3], которая рассматривает педагогическую практику как основное составляющее профессиональной подготовки студентов и подчёркивает, что в планировании, содержании и организации педагогических практик (с учётом реализации компетентностного подхода) следует обратить особое внимание на индивидуальные особенности будущих учителей с целью построения их индивидуальной траектории развития в профессиональном становлении.

Актуальным в данной статье является то, что использование новых форм проведения практики создаёт необходимые условия для развития способностей, заложенных в основе формируемой профессиональной компетентности, среди которых наиболее значимыми являются способности к рефлексии, творческому мышлению, самосовершенствованию и саморазвитию. Новые возможности организации практической педагогической деятельности неразрывно связаны с необходимостью последовательного перехода на компетентностное обучение [1] с моделированием образовательного маршрута, дифференциацией образова-

тельных учреждений. В данном исследовании поставлена задача последовательного анализа новой формы организации педагогической практики, связанной с поиском новых возможностей формирования личностно ориентированной деятельности в педагогическом вузе. Задача была решена в три этапа. Первый этап, предваряющий эксперимент, заключался в теоретическом обосновании и изучении возможностей совмещения разных видов педагогической деятельности студентов во время производственной практики. Второй и третий этапы непосредственного осуществления эксперимента проходили в 2019–2020 и в 2020–2021 учебных годах. Полученные положительные результаты отражают практическую значимость проведённого исследования.

Методология и методы исследования. Идея постоянного совершенствования профессионального развития поддерживается на государственном уровне и в образовательных учреждениях. Однако, несмотря на исследования, проводимые российскими и зарубежными учёными, проблемы профессионального развития педагога требуют дальнейшего рассмотрения. Всё большее внимание уделяется использованию инновационных методов. При этом студенты, будущие педагоги, должны не только владеть передовыми теориями, но и уметь применять их на практике, апробируя на собственном опыте. В противном случае можно говорить о недостаточной готовности к использованию возможностей в профессиональной деятельности. Соответственно, авторами данной статьи разработано экспериментальное положение об организации педагогической практики с целью повышения качества обучения студентов, получающих педагогическое образование, предполагающее интеграцию теоретических положений методики обучения иностранным языкам и практической профессиональной деятельности студентов. Были использованы методы эксперимента, наблюдения и анкетирования для выявления результатов организации производственной (педагогической) практики. Теоретической базой для подобной возможности стали идеи таких учёных, как О. П. Лукша [4], О. Н. Подгорская [10], А. Р. Вильданова [3], Р. Г. Ломакина [5], которые в своих исследованиях выявляют связь между профессиональным становлением будущих учителей и их деятельностью в период педагогических практик.

Результаты исследования и их об- суждение. Основная профессиональная образовательная программа бакалавриата, реализуемая Забайкальским государственным университетом по направлению подготовки 44.03.05 *Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*, профиль «Иностранные языки (английский и немецкий языки)», имеет целью развитие у обучающихся личностных качеств, а также формирование универсальных, обще- профессиональных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО по данному направлению подготовки, позволяющих выпускнику быть успешным на рынке труда. Педагогическая практика, в свою очередь, является своеобразным подведением итогов и проверкой теоретической подготовленности студентов по дисциплине «Методика обучения и воспитания», способствует закреплению положительных традиций в области профессиональной подготовки будущих учителей и соотносится с общими целями образовательной программы, направленными на углубление знаний студентов, на осуществление идеи полимотивации [4], на формирование и развитие практических компетенций в сфере педагогической деятельности, на подготовку студентов к выполнению профессиональных функций.

Профессиональная практическая компетенция понимается, вслед за О. Н. Подгорской, как способность будущего учителя эффективно осуществлять преподавательскую деятельность [10]. Показателем сформированности данной компетенции является профессиональное мастерство будущего учителя. Именно в процессе деятельной практики, как подчёркивает А. Р. Вильданова, выявляются противоречия между имеющимся и необходимым запасом знаний, что выступает побуждающим фактором поиска новых форм совершенствования образования [3].

В связи с этим на кафедре европейских языков и лингводидактики ЗабГУ третий год осуществляется поиск инновационных форм организации производственной педагогической практики, позволяющих реализовывать определённые во ФГОС профессиональные компетенции и обеспечивать сознательное и целенаправленное саморазвитие студентов в выбранной ими сфере профессиональной педагогической деятельности.

Традиционно проведение практики предполагает работу студентов в тех образовательных учреждениях, с которыми у вуза заключены договоры, чаще всего это среднеобразовательные школы, лицеи и гимназии города. Однако в школах часто недостаточно часов иностранного языка, особенно второго и третьего, для того чтобы осуществлять возможность погружения в реальную профессиональную деятельность. Если осуществляется попытка набора большего количества часов, то студенты вынуждены брать несколько параллелей или младшую ступень обучения, что, в свою очередь, не всегда позволяет использовать накопленный дидактический материал для разноуровневого обучения и применять на практике инновационные технологии.

Перечисленные проблемы отражены и в исследованиях Г. Р. Ломакиной и подразумевают комплексную работу преподавателей дисциплин специальности и дисциплин педагогического и методического циклов по пересмотру содержания, отбору и организации изучаемого материала, методов и приёмов реализации образовательного процесса, подходов по мониторингу результатов обучения [5]. Поэтому в настоящее время кафедра Европейских языков и лингводидактики предпринимает попытки расширить возможности прохождения производственной практики, разрешив студентам сотрудничество с лингвистическими центрами г. Читы. Привлекательным в данном случае является, прежде всего, большое количество языковых занятий с разными возрастными группами и учащимися с разным уровнем подготовленности. Программы и методики, используемые лингвистическими центрами, отражают современные инновации в области образования, что позволяет студентам при прохождении практики широко использовать активные методы обучения. Однако в указанных центрах нет традиционной воспитательной деятельности, вследствие чего у студентов отсутствует возможность проведения психолого-педагогических исследований, которые являются обязательной составляющей современной педагогической практики. Указанные факторы заставили методистов кафедры сформировать комбинированный вариант прохождения производственной практики, когда задействуются и возможности средней общеобразовательной школы, и лингви-

стическое разнообразие языковых центров. Это, безусловно, усложняет прохождение практики, подготовку документации, так как практиканты работают в двух учреждениях, но студенты осознанно принимают данные условия, понимая необходимость формирования профессиональной компетенции, которая, прежде всего, связана с языковой подготовкой.

Формирование профессиональной компетенции студентов, реализующееся в процессе прохождения педагогической практики, тесно связано с проблемой роли и места прохождения педагогической практики [9]. В процессе подготовки будущего учителя иностранного языка педагогическая практика является системообразующей, направленной на профессиональное становление педагога. Производственная практика служит своеобразным коннектором, осуществляющим синтез теоретических знаний и практических умений. Таким образом, производственная практика обеспечивает в первую очередь необходимый компетентностный подход. По утверждению А. В. Хуторского, именно компетентностный подход способствует усвоению не отдельных знаний и умений, а овладению комплексной процедурой, представляющей собой совокупность образовательных компонентов, которые обладают личностно-деятельностным характером [12].

Очевидно, что ориентирование на компетентностный подход содействует самоактуализации личностного потенциала студента-практиканта, поскольку позволяет установить качественно новый уровень взаимодействия как с учащимися в школе, так и с преподавателями-методистами в университетской среде. В ходе реализации компетентностного подхода закладываются основы профессиональной компетенции, которые определяют содержание предлагаемой технологии проведения производственной практики.

В 2019 г. кафедра, ориентируясь на поиск новых мотиваций и организации максимально эффективной формы проведения производственной педагогической практики, осуществила возможность привлечения лучшего студента 4-го курса (в рамках прохождения производственной практики) для работы на кафедре. Практика на 4-м курсе имеет продолжительный характер, указанному студенту работа на кафедре была

предложена в дополнение к практике в школе и в лингвистическом центре. Разработка индивидуального образовательного маршрута по модели, предложенной Л. Н. Климовой [8], была ориентирована на вариативность в организации и осуществлении процесса обучения иностранному языку с учётом особенностей развития индивидуальности обучающегося.

Подчеркнём, что методика организации практики на кафедре требует более тщательного планирования для того, чтобы практикант почувствовал разницу между процессом своего обучения как студента и работой в качестве помощника преподавателя, одновременно сопоставляя данную ситуацию с особенностями работы в школе. В данном случае студент, участвующий в экспериментальной деятельности, проходил практику и в школе (в качестве помощника классного руководителя), и в лингвистическом центре (в качестве учителя иностранного языка), и на кафедре, осуществляя предложенную роль помощника преподавателя. Несмотря на то, что по условиям предлагаемой образовательной деятельности на кафедре студент попробовал свои силы лишь во внеаудиторной работе, организовывая дополнительные занятия со студентами 1-го курса, помогая преподавателю в составлении необходимых дидактических материалов, разрабатывая воспитательные мероприятия на языке (под руководством опытного наставника – методиста кафедры), данная организация работы студента-практиканта была признана эффективной.

Организация практики в указанной форме была направлена на накопление опыта, близкого к реальному. Необходимо также отметить ценность участия практиканта в разработке дидактических материалов для студентов 1-го курса. Очевидно, что отбор и составление дидактического материала является одной из важнейших задач в процессе обучения [11]. В отличие от школы, на кафедре дидактические материалы постоянно обновляются, творчески перерабатываются, более того, формируется банк авторских дидактических материалов. Таким образом, практикант получил возможность приобщиться к данной сложной и тщательно продуманной работе.

Результаты предложенной формы педагогической практики были проанализированы методическим советом кафедры Ев-

ропейских языков и лингводидактики. Как итог практики проведено анкетирование студентов 1-го курса. Общее количество респондентов, участвующих в анкетировании, составило 30 человек (две подгруппы). Анкета была предложена студентам с целью выявления их отношения к новым формам внеаудиторной работы. Анкета включала пять вопросов: Нужна ли проводимая студентом-практикантом дополнительная внеаудиторная работа? Насколько эффективной её можно признать? Какие замечания Вами могут быть высказаны? Какие виды заданий Вам понравились больше всего? Стоит ли продолжать внедрение подобных форм организации педагогической практики?

На первый вопрос большинство студентов (99 %) ответили «да», 1 % – «не знаю». Отвечая на второй вопрос, практически все опрошиваемые поставили высокую оценку за проделанную практикантом работу. Не было высказано ни одного существенного замечания, в этом видится большая заслуга методиста, который курировал всю проводимую работу. Четвёртый вопрос внёс некоторое разнообразие, так как заданий за 6 недель практики было подготовлено и проведено достаточно большое количество, однако оценка у большинства по-прежнему была высокой. На пятый вопрос 96 % студентов ответили, что считают интересной и важной проделанную работу и её непременно стоит продолжать, более того, многие (53 %) написали, что в будущем сами хотели бы поработать на кафедре. Лишь 4 % отреагировали более сдержанно, не высказав пожелания продолжить данную экспериментальную работу. Данные анкетирования убедительно демонстрируют пользу дополнительных занятий, проведённых практикантом, с использованием тщательно продуманной методики. Предложенные в анкете вопросы послужили практиканту ориентиром при составлении отчёта о практике.

2019–2020 учебный год принёс неожиданные дополнительные проблемы в связи с пандемией. Многие школы не хотели брать студентов на практику, целые классы были удалены на карантин и учителя-методисты не были готовы к дистанционным формам работы. Кафедра Европейских языков и лингводидактики предоставила возможность работы с первокурсниками 5 студентам. В данном случае студенты, участвующие в экспериментальной деятельности,

проходили практику и в школе (где процесс обучения осуществлялся в очной и частично в дистанционной форме), и на кафедре в качестве помощников преподавателя-наставника. За 6 недель практики студентам удалось провести серию уроков в школе, помочь в разработке методических рекомендаций к онлайн-заданиям для учащихся, тщательно изучить нормативные и уставные документы школ. На кафедре практикантам было предложено проведение дополнительных занятий с первокурсниками по всем видам речевой деятельности. Все занятия были организованы в очной форме. Педагогическую часть практики также пришлось организовывать в рамках кафедры, так как школы не смогли предоставить такие возможности. Студентами была разработана онлайн-игра «Лингвострановедческий квест» для учащихся старших классов города, изучающих английский и немецкие языки. Все задания, критерии оценивания и система награждения были выложены на сайте университета в рамках проведения научного форума. В связи с отсутствием возможности посещать проводимые студентами уроки в школе, было принято решение сделать видеозапись указанных уроков и выложить их в интернет-пространстве.

Для получения достоверной информации о производственной педагогической практике организовано анкетирование студентов 4-х курсов. В анкетировании приняли участие студенты, совмещающие работу в школе и на кафедре Европейских языков и лингводидактики. Анкета имела анонимный характер и охватывала комплекс вопросов по организации и проведению производственной практики.

В результате обработки анкет отмечены пять вопросов, ответы на которые представляют наиболее интересные результаты.

Первый вопрос анкеты был направлен на выявление полезности проведения производственной практики и носил общий оценочный характер. В большинстве своём ответы на данный вопрос оказались положительными: «практика в основном оказалась полезной» (86 %), «сформировала общие представления о практике» (14 %).

В рамках анкетирования проанализирована проблема эффективности применения студентами полученных в университете теоретических знаний во время прохождения производственной практики.

74 % студентов отметили эффективное закрепление приобретённых ими знаний, 26 % опрошенных указали на то, что не все знания удалось реализовать.

Анализ ответов на вопросы: было ли полезным совмещение работы в школе и в вузе; была ли у студентов-практикантов возможность решения учебных задач, возникающих в ходе практики, показывает, что студенты приобрели новые знания, получили представление о вузовской методике, сопоставили её со школьной и пришли к выводу, что в дальнейшем с большим интересом попробовали бы себя в качестве вузовских преподавателей. Сознвая ответственность и сложность данной деятельности, 86 % респондентов хотели бы продолжить обучение в магистратуре.

Отвечая на вопрос, насколько эффективно была организована практика, 93 % опрошенных подтвердили тщательную продуманность и эффективность её проведения, 7 % отметили недостаточно высокий уровень её организации.

Таким образом, становится очевидным, что проведение производственной практики становится наиболее эффективным при условии тесного творческого взаимодействия вузовских преподавателей, учителей-наставников и студентов.

Современный студент относится к образованию как к непрерывному процессу адаптации знаний и умений к постоянно изменяющейся информационной среде [7].

Вместе с ролью образования меняется и роль университета. Университет должен стать своего рода квалификационным центром, поэтому отношение университет – специалист – предприятие должно быть преобразовано из линейной модели в циклическую, где каждый новый цикл будет означать воспроизводство профессионального знания на более совершенном уровне.

Анализируя результаты, полученные в ходе проведения данного эксперимента, необходимо сказать, что не стоит опасаться некоторого отклонения от традиционных форм проведения педагогической практики. Новые формы работы вполне оправдывают себя, если в процессе обучения личность активно овладевает определённым набором предметных и надпредметных знаний; интенсивно усваивает алгоритмы получения

и переработки полученной информации; вырабатывает способность адекватно оценивать свою деятельность; выражает готовность к самостоятельной работе и решению профессиональных проблем.

Предоставление новых возможностей и вариантов прохождения педагогической практики вовлекает студентов в лично ориентированную деятельность, способствует развитию их самостоятельности, ответственности и, в целом, делает практику более насыщенной и компетентно направленной.

Заключение.

Резюмируя сказанное, можно констатировать следующее:

- при организации производственной (педагогической практики) необходимо предоставлять студентам-практикантам больший выбор, помогая им правильно организовывать выбранные ими формы деятельности;
- способствовать повышению уровня самосознательности студентов;
- при формулировании заданий следует учитывать профессиональную мотивированность и нацеленность студентов;
- задания, предлагаемые во время педагогической практики, должны иметь не только профессиональную направленность, но и интегративный характер и способствовать формированию профессиональной компетенции учителя-предметника;
- вовлечение будущих учителей в инновационную деятельность должно стимулировать их профессиональное саморазвитие;
- творческая переработка теоретического материала и его применение в ходе выполнения практико-ориентированных заданий должны быть направлены на дальнейшее развитие профессиональной компетенции будущих учителей.

Безусловно, решены не все вопросы, связанные с организацией такой важной и сложной практической деятельности, как педагогическая практика, но полученные результаты, их обсуждение и итоги проведённой практики позволяют предположить дальнейшее рассмотрение учебно-профессиональной деятельности студента, особого этапа педагогической подготовки, пространства преломления полученных теоретических знаний и процесса обретения первоначального педагогического опыта.

Список литературы

1. Днепров Э. Д. Образовательный стандарт – инструмент обновления содержания общего образования. Министерство образования Российской Федерации. М., 2014. 104 с.
2. Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века: в 2 т. Т. 2. Становление и развитие системы российского образования (историко-статистический анализ). М.: Мариос, 2011. 672 с.
3. Вильданова А. Р. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущих педагогов // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. (31 октября 2012 г.). Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. Ч. 1. С. 51–55.
4. Лукша П. О. Глобальное будущее образования. URL: <https://takiedela.ru/2017/09/khoroshiy-chelovek-stanet-professiyu> (дата обращения: 11.12.2019). Текст: электронный.
5. Ломакина Г. Р. Формирование профессиональной компетенции студентов языковых факультетов во время прохождения педагогической практики. Текст: электронный // Молодой учёный. 2013. № 3. С. 487–489. URL: <https://moluch.ru/archive/50/6458/> (дата обращения: 11.12.2019).
6. Little D. Learner Autonomy and Second/foreign Language Learning. URL: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409> (дата обращения: 10.02.2018). Текст: электронный.
7. Little D. Learner Autonomy: Drawing Together the Threads of Self-Assessment, Goal-Setting and Reflection. URL: http://www.archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf (дата обращения: 10.02.2018). Текст: электронный.
8. Климова Л. Н. Профессиональная практика как инструмент интенсификации решения учебных задач в дизайн-педагогике // Вестник Московского государственного аграрного университета им. В. П. Горякина. 2009. № 6. С. 78.
9. Катаяуори Н. Значение практических занятий в дополнении к теоретическим занятиям // Высшее образование. 2006. № 3. С. 439–464.
10. Подгорская О. Н. Педагогическая практика как средство формирования профессиональной компетенции будущего учителя иностранного языка // Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики: сущность, концепции, перспективы: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Т. 1. Актуальные проблемы лингводидактики / под ред. Л. А. Миловановой. Волгоград: Парадигма, 2009. С. 205–209.
11. Соловова Е. Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков // Вестник МГИМО-университета. 2013. № 6 С. 67–70.
12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–54.

Статья поступила в редакцию 12.01.2021; принята к публикации 17.02.2021

Библиографическое описание статьи

Михалева С. Н., Костина И. Н., Тищенко Н. Д. Организация производственной практики для студентов педагогического направления // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 1. С. 83–91. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-83-91.

Svetlana N. Mikhaleva¹,

*Candidate of Philology,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: zoya_mihaleva@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-5342-004X>*

Irina N. Kostina²,

*Candidate of Culturology, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: valii@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-0017-3692>*

Nonna D. Tishchenko³,

*Candidate of Philosophy,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: ol1537@bk.ru
<https://orcid.org/0000-0001-6245-1446>*

Organization of School Practice for Students of Pedagogical Field of Studies

The article is devoted to the analysis of the work experience of school (pedagogical) practice for the bachelors getting training in the field of study "Teacher Education" in the field of "Foreign Languages" under the conditions of transition to the Federal State Educational Standard of the third generation. The goal of the research is to define the new efficient form of the organization of pedagogical school practice for students. The research is based on the competence-based approach, taking into account the system-activity approach to the organization of training. The authors of the article present a new methodological way of the organization of school practice at the Department of European languages and linguodidactics at the Transbaikal State University. The article presents the analysis of some new ways of undertaking school internship which allow to involve students into person-centered activity, help to make their choice flexible, and, in general, make teaching practice more intensive and competence based. In the result of the performed work the researchers have managed to find out some specific peculiarities of the organization of school practice under conditions of distance teaching and to describe the new forms of its organization. The authors focus on the specificity of the organization of school practice for students of faculties of foreign languages. This article is of interest not only for methodologists but also for postgraduates, graduate students and undergraduates.

Keywords: teaching practice, higher education, professional skills, student-centered activity, questionnaire, outcome-based approach

References

1. Dneprov, E. D. The educational standard – a tool for updating the content of general education. Ministerstvo obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii. M., 2014. (In Rus.)
2. Dneprov, E. D. Russian education in the XIX-early XX century. (in 2 vols.). Formation and development of the Russian education system (historical and statistical analysis). M: Marios, 2011. (In Rus.)
3. Vil'danova, A. R. The role of pedagogical practice in the professional development of future teachers. Pedagogical and psychological sciences: topical issues: materials of the International Conference. part-time scientific-practical conference (31 oktyabrya 2012). Novosibirsk: Izd-vo «Sibirskaya assotsiatsiya konsul'tantov», 2012. Ch. I: 51–55. (In Rus.)
4. Luksha, P. O. The global future of education. Web. 11.12.2019. <https://www.takiedela.ru/2017/09/khoroshiy-chelovek-stanet-professiyey>. (In Rus.)
5. Lomakina G. R. Formation of professional competence of students of language faculties during the pedagogical practice. Young scientist, no.3, pp. 487–489, 2013. (In Rus.)

¹ S. N. Mikhaleva – the main author, is the coordinator of the study, defines the concept, formulates the conclusions of the study, forms the text of the article.

² I. N. Kostina – organizes the research, conducts approbation and formulates the conclusions of the research, forms the text of the article.

³ N. D. Tishchenko – organizes the study, conducts testing and formulates the conclusions of the study.

6. Little, D. Learner autonomy and second/foreign language learning. Web. 10.12.2020. <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>. (In Eng.)
7. Little, D. Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. Web. 10.12.2020. http://www.archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf. (In Engl.)
8. Klimova, L. N. Professional practice as a tool for intensifying the solution of educational problems in design pedagogy. Bulletin FGOU VPO MGAU, no. 6, pp. 78, 2009. (In Rus.)
9. Katajavuori, N. i dr. The importance of practical classes in addition to theoretical classes. Higher education, no. 3, pp. 439–464, 2006. (In Engl.)
10. Podgorskaya, O. N. Pedagogical practice as a means of forming the professional competence of a future foreign language teacher. Actual problems of linguodidactics and linguistics: essence, concepts, prospects: materials of the II International Scientific and Practical Conferences. Volgograd: Paradigma, 2009: 205–209. (In Rus.)
11. Solovova, E. N. Promising directions of development of university methods of teaching foreign languages. On the 70th anniversary of the Faculty of International Relations of MGIMO. M: 2018: 67–70. (In Rus.)
12. Khutorskoi, A. V. Key competencies as a component of the personality-oriented educational paradigm. Public education, no. 2, pp. 58–54, 2003. (In Rus.)

Received: January 12, 2021; accepted for publication February 17, 2021

Reference to the article

Mikhaleva S. N., Kostina I. N., Tishchenko N. D. Organization of School Practice for Students of Pedagogical Field of Studies // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2021. Vol. 16, No. 1. PP. 83–91. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-83-91.

УДК 373.5.016:54–043.86(470+571)«193»
DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-92-99

Елена Геннадиевна Полупаненко,
кандидат педагогических наук, доцент,
Луганский государственный педагогический университет
(91000, г. Луганск, ул. Оборонная, 2),
e-mail: aktiniua@mail.ru
[http://orcid: 0000-0003-4932-8093](http://orcid.org/0000-0003-4932-8093)

Влияние образовательной политики на развитие отечественного школьного химического образования в 30-е годы XX века

В статье представлен анализ сложившейся отечественной практики школьного химического образования в 30-е гг. XX в. и изменений, произошедших в условиях новой образовательной среды под влиянием правительственных постановлений. Представлено описание основных модернизационных процессов в системе образования в целом, которые повлияли на развитие и совершенствование школьной химии в советский период. Рассматриваются основные законодательные акты советского правительства в области образования за 30-е гг. XX в., обусловившие обновление содержания и методов химического образования в новой унитарной школе в соответствии с задачами политехнического обучения. Проводится параллель с состоянием современной школьной химии. На основе сравнительного анализа образовательной политики в отношении школьного химического образования в 30-е гг. XX в. и в современной России делается вывод о необходимости определения на законодательном уровне основного вектора развития школьной химии в сторону политехнизма и дальнейшего непосредственного государственного регулирования совершенствования школьной химии в этом направлении. В статье акцентируется внимание на необходимости тщательного изучения исторического наследия педагогической теории и образовательной практики школьного химического образования в 30-е гг. XX в. и его адаптации к реалиям современной школы.

Ключевые слова: советское образование в 30-е гг., обучение химии, химия в советской школе, реформа советской школы

Введение. Несмотря на существенное реформирование системы школьного образования, внедрение ФГОС и разработка на его основе основных образовательных программ, школьное химическое образование на современном этапе находится в состоянии стагнации. Об этом свидетельствуют: отсутствие положительной динамики в результатах ЕГЭ по химии; снижение количества абитуриентов, поступающих на химические специальности; снижение качества химических знаний у выпускников; уменьшение количества часов на изучение химии в школе; сокращение практических и лабораторных занятий; слабое материально-техническое обеспечение химических лабораторий; химия переходит от практической к «бумажной». На данный момент существует противоречие между государственным заказом к результатам реализации основных образовательных программ и реальной помощью государства в обеспечении кадровых,

финансовых и материально-технических условий для создания требуемой образовательной среды.

В поисках решения проблемы эффективной модернизации системы школьного химического образования в России учёные-методисты уделяют особое внимание обновлению содержания и методов химического образования. Данная проблематика отражена в работах О. С. Габриеляна, С. И. Гильманшиной, Э. Г. Злотникова, С. С. Космодемьянской, В. Г. Красновой, Е. Е. Минченкова, М. С. Пак, О. Г. Роговой, С. А. Сладкова.

Вместе с тем основные векторы развития химического образования в современной школе должны тщательно рассматриваться через призму исторического опыта. Школьное химическое образование, как неразрывная составляющая общей системы образования, является результатом многолетнего исторического развития, прошедшего ряд трансформаций, требующих критического

анализа и переосмысления. Особо ценным для реализации комплексного, всестороннего обновления химического образования в школах на современном этапе является учёт исторического опыта модернизации школьного химического образования в условиях унификации народного образования в 30-е гг. XX в.

В то же время историческое наследие педагогической теории и образовательной практики в данной области изучено недостаточно полно. Анализу тенденций совершенствования школьного химического образования в советский период уделяется незначительное внимание. Это работы учёных Б. В. Всесвятского, В. П. Зубова, К. Я. Парменова, А. Н. Парфеника, И. И. Полянского, Б. Е. Райкова, А. В. Сергеевой, В. Н. Федоровой, А. Н. Шамина, З. И. Шептуновой, А. А. Шибанова, посвящённые истории развития естествознания в школе и выполненные в XX столетии.

История преподавания химии в школе является узкой темой, и здесь круг современных исследователей значительно уменьшается – В. Г. Иванов, С. В. Телешов, Е. В. Телешова, А. И. Хамитова, В. Е. Цветкова, работы которых в целом посвящены методике преподавания химии в дореволюционный и советский период, её периодизации [12].

Таким образом, выявлен недостаток исследований, изучающих влияние постановлений советского правительства на школьное химическое образование, выявляющих значение образовательной политики в развитии школьной химии и отождествляющих современное состояние образовательной политики по отношению к химическому образованию с историческим опытом советской власти.

Цель статьи – изучить влияние постановлений советского правительства на развитие отечественного школьного химического образования в 30-е гг. XX в. и сравнить с современной образовательной политикой.

Методология и методы исследования. Исследование затрагивает сферу образовательной политики, реформирования и управления образованием, в его основу положен методологический инструментарий классического модернизаторского подхода. Методы исследования: анализ и синтез, сравнение, обобщение и интерпретация.

В контексте изучения опыта реформирования отечественного химического образования в 30-е гг. прошлого столетия особый интерес представляют печатные издания тех лет, нормативно-правовые документы, архивные данные, научные исследования в данной области. Вовлечение в научный оборот широкого спектра источников, отражающих многоаспектность происходивших процессов, позволяет изучить исторический опыт становления школьной химии в данный период.

Результаты исследования и их обсуждение. К началу 30-х гг. XX в. в условиях активного развития науки и техники и перестройки народного хозяйства формируются новые методологические основы отечественной педагогики. В педагогической среде возникла необходимость осмыслить предыдущий опыт советской школы, определить ведущие педагогические концепции, которые могли бы обеспечить дальнейшее развитие как школьной теории, так и практики, а также искоренить негативные влияния западноевропейской педагогики на образование¹.

В конце 20-х гг. XX в. в научной педагогической среде наблюдается широкая дискуссия о необходимости усиления идеологического и культурного воспитания граждан [10, с. 17]. Как отмечала Н. К. Крупская, несоответствие роста социалистического строительства требует пересмотра педагогической деятельности в стране, критического анализа ошибок советской школы, совершённых в первые послереволюционные годы и популяризовавших метод проектов и Дальтон-план, которые были не критически заимствованы из зарубежной школы [3, с. 396].

Определение степени влияния среды, жизненного опыта ребёнка и организованного воздействия на формирование подрастающей личности стало главными объектом научных споров, которые показывали несоответствие теоретических положений, разработанных в первые постреволюционные годы, и воспитательно-образовательной практики. Дискуссия выявила различные точки зрения на предмет и методы педагогики. Так, В. Н. Шульгин и М. В. Крупенина

¹ История образования и педагогической мысли: учебник-справочник / В. Г. Пряникова, З. И. Равкин; Рос. акад. образования, Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании. – М.: Новая школа, 1995. – 94 с.

считали, что педагогическая деятельность должна распространяться на все сферы жизни человека в самом широком смысле и отождествлять воспитание со всеми процессами социалистического формирования личности. В отличие от них, А. Г. Калашников, П. П. Блонский, А. П. Пинкевич сужали границы педагогического воздействия и преувеличивали значение биологических факторов в развитии. Иная позиция была у Н. К. Крупской и А. В. Луначарского, отстаивающих основополагающие идеи марксизма-ленинизма в области образования [6].

Л. А. Степашко описывает значительные разногласия, выявленные в педагогических дискуссиях конца 20-х гг. XX в., которые в конечном счёте сыграли положительную роль в модернизации образовательной системы. Важнейшие результаты дискуссии:

- выдвижение на первый план методологических проблем теоретической и практической педагогики;

- определение пути отставания общественных наук от практики и потребностей развития советского общества;

- перестройка учебных планов и программ школьного образования на новых основах;

- определение содержания учебного предмета, его функции для раскрытия основных законов диалектики и методов преподавания;

- отбор образовательного материала и универсализация индуктивных путей его усвоения;

- преодоление недооценки значения основ наук в общеобразовательной школе в аспекте объёма и глубины знания, а также включения усложняющейся системы умений и навыков умственного и производственного труда, исходя из реальных потребностей;

- замена общего методического подхода на основе комплексных школьных программ на частнометодический, а комплексное расположение учебного материала – на предметный;

- определение социальной функции школы и её воспитательных целей;

- преодоление отрыва научно-исследовательских учреждений в области педагогики от практических задач школы [7].

Таким образом, к началу третьего десятилетия XX в. деятельность всех властных структур направляется на формирование новой модели школьной советской системы

и определение основного вектора образовательной политики, её методологических основ, которые обеспечат органичное внедрение общеобразовательной школы в социальную структуру государства.

Как подчёркивает Н. М. Федорова в исследовании «Становление советской школы в 1918–1931 годах», 1929–1931 гг. были переходным этапом в развитии педагогической теории и практики, а политические и социально-экономические факторы оказывали значительное воздействие на перестройку школы [10].

Как результат, в начале 30-х гг. XX в. советское правительство предпринимает меры по трансформации и оптимизации системы образования в соответствии с задачами коммунистического строительства общества. Приведённые ниже постановления правительства существенно повлияли на дальнейшее развитие школьного химического образования и его кардинальную трансформацию. Эти постановления на основе новых теоретических достижений советской педагогической науки перестроили учебно-воспитательную работу отечественной школы и оказали существенное влияние на развитие школьного химического образования [4].

Постановление «О всеобщем обязательном начальном обучении» (1930). Несмотря на то, что предмет химии как самостоятельный в курсе начальной школы не преподавался, существенные химические знания включал курс естествознания. Материал за третий класс давал обширные знания о неживой природе, включавшие:

- понятие о почве и солях в её составе, которые ученики обнаруживают с помощью химических опытов;

- представление о горных породах, методах очистки и фильтрации смеси воды и песка, воды и глины;

- знание о стекле, известняке, мраморе, цементе, бетоне, гашёной и негашёной извести (проводятся химические опыты с соляной кислотой и известняком);

- понятие о поваренной соли и химические опыты с поваренной солью;

- знание о составе торфа, каменного угля, изучение нефтяной промышленности и способов переработки полезных ископаемых;

- изучение металлов: железо, медь, алюминий, свинец, золото, железные руды и их применение;

– рассмотрение понятия о физических и химических свойствах воды, о растворах и их свойствах, способах очистки воды фильтрованием, перегонкой;

– изучение воздуха и его химического состава (кислород, углекислый газ, азот), проведение химических опытов по изучению состава воздуха, получению кислорода из марганцовокислого калия, получению углекислого газа из мела и соляной кислоты;

– рассмотрение понятия о электричестве.

В виде самостоятельной работы ученики должны собрать за год 10 коллекций по темам «Почва», «Глина и песок», «Гранит», «Изделия из глины и песка», «Образцы известняков», «Образцы извести и цемента», «Минеральные удобрения», «Ископаемое топливо», «Железные руды», «Чугун, сталь, железо». Выпускник начальной школы имел минимальные химические знания, дающие понимание происходящего в природе и необходимые гражданину для социалистического строительства¹.

Таким образом, с 1930 г. начальное химическое образование было внедрено в новую школьную систему как часть курса естествознания и давало значительные химические знания по сравнению с современной школой, ограничивающейся сведениями о веществе, воде, газах и полезных ископаемых.

Благодаря постановлению, «О начальной и средней школе» (1931), приоритетное место в школе стал занимать политехнизм, а ведущими предметами для реализации политехнического образования становятся физика и химия [5].

Также в постановлении указано на неудовлетворительность программ по всем школьным предметам, особенно физики и химии, предложено привести объём и характер учебного материала в полное соответствие с достижениями науки, возрастными особенностями учащихся.

В то же время на страницах журнала «На фронте коммунистического просвещения» В. Н. Верховский убеждал учителей, что реализовать принцип политехнизма в обучении школьников без основательных знаний по химии невозможно, так как это искажение идеи политехнизма [по: 4]. Возврат

¹ Тетюрев В. А. Естествознание: учебник для начальной школы. – 7-е изд., перераб. – М.: Учпедгиз, 1939. – Ч. 1. – 85 с.

к дореволюционной классно-урочной системе изучения химии с проведением систематического практикума, но уже ориентированного на изучение химических процессов широкого ряда производств – вот задача, которая была поставлена правительством в начале 30-х гг. для реализации принципа политехнизма на уроках химии.

В постановлении «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932) обозначались некоторые недостатки учебных программ: перегруженность учебного материала; поверхностное изучение некоторых тем; малое количество учебного времени на усвоение и закрепление знаний учащихся; отсутствие межпредметной связи в программах по математике, физике и химии [5].

Данным постановлением ЦК ВКП(б) определил, что основная организационная форма учебной работы – это урок с постоянным составом учащихся и чётким расписанием; изучение школьного предмета должно быть систематическим с логическим изложением учебного материала, с применением самостоятельной работы учащихся над книгой и учебником, с обязательным применением в учебном процессе лабораторных работ, демонстрационных опытов и экскурсий, с использованием письменных и графических работ учащихся и индивидуальным систематическим учётом знаний [4].

Таким образом, с конца 1931 г. начинается новый этап развития отечественного школьного химического образования, когда стала осуществляться активная работа над систематизацией знаний по курсу химии и научно-методической разработке основ её преподавания в средней школе.

Лучшим для изучения химии признаются учебные пособия для школ II ступени под редакцией В. Н. Верховского «Рабочая книга по химии» (1930), «Рабочая тетрадь по химии к рабочей книге» (1930) и «Химическая хрестоматия» (1930). Уже в 1932 г. В. Н. Верховский составляет программу по неорганической химии для 6–8-х классов, а в 1933 г. В. Н. Верховский и Л. М. Сморгонский составляют программу по органической химии для 9-х классов и по аналитической химии для 10-х классов. Особое значение в программах В. Н. Верховского занимал химический эксперимент как неотъемлемая часть советского политехнического образования [9].

В отличие от образовательной политики 30-х гг. XX в., направленной на четкое регулирование содержания школьных химических программ и контроль за реализацией принципа политехнизма, современный стандарт основного общего образования ведущим принципом определяет принцип преемственности и развития, который реализуется в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы (личностных, метапредметных, предметных). Предметные результаты не занимают главенствующую роль. Содержание производственного характера минимизировано в современных программах по химии и полностью отсутствует профориентационный материал, задачи и задания перестали нести производственный смысл, школьная химия перестает быть одним из потенциалов промышленного роста страны. Нет централизованного контроля за содержанием рабочих программ учителей на местах, какие приоритеты в химических знаниях будут у выпускника, знает только автор программы. Современный подход к разработке школьных программ по химии во многом схож с примерными программами 20-х гг., когда изучались комплексные темы и учителя на местах сами интерпретировали их содержание. Но советское правительство к началу 30-х гг. осознаёт ошибочность такого подхода и своим постановлением отменяет нестабильные школьные программы.

В постановлении «Об учебниках для начальной и средней школы» (1933) осуждалась практика использования нестабильных учебников с регулярно обновляющимся материалом. И уже через год после указаний правительства В. Н. Верховский составляет учебное пособие «Химия. Учебник для 7 класса» (1935), в соавторстве со Л. М. Сморгонским и В. В. Терновским разрабатывает учебник для 10-го класса «Химический анализ» (1935), а с Я. Л. Гольдфарбом, Л. М. Сморгонским – учебник «Органическая химия» (1937). С выдающимися методистами Я. Л. Гольдфарбом, Л. М. Сморгонским он издаёт пособие для преподавателей к стабильному учебнику «Методика преподавания химии в средней школе» (1934) [8; 9]. Благодаря данному постановлению разработаны, проверены экспериментально и внедрены единые для всех школьников страны стабильные учеб-

ники по химии. Система химических знаний была выверена не только методистами, но и психологами, физиологами, педагогами.

В современной школе нет единого учебника по химии, а распространены авторские учебно-методические комплексы, отличающиеся как по содержательной, так и по методической части. Такой опыт в преподавании химии уже наблюдался в 20-е гг. XX в., но был критически переосмыслен правительством как не соответствующий всеобщему политехническому образованию населения. И благодаря постановлению о стабильных учебниках в 30-х гг. в школах начинают изучать химию по учебникам В. Н. Верховского, долгое время признававшихся лучшими. Они были переведены не только на языки союзных народов, но и на западноевропейские и восточные языки. Более 15 лет школьники получали химические знания по учебникам, воплотившим все лучшие методики преподавания химии, разработанные В. Н. Верховским.

Таким образом, в 30-е гг. XX в. советской властью активно изменялась и формировалась новая школьная система. В отличие от трудовой школы 20-х гг. XX в., новая унифицированная школьная система имела классно-урочную организацию обучения, жёсткое администрирование и контроль за реализацией новых учебных планов на основе предметного преподавания.

Т. В. Филоненко в исследовании, посвящённом изучению динамики развития отечественной общеобразовательной школы, констатирует, что «в советском школьном образовании в это время происходят глобальные изменения и школа стала ориентироваться на формирование у учащихся знаний основ наук» [11].

Постановлением «О структуре начальной и средней школы в СССР» (1934) вводится запрет на привлечение учителей химии к выполнению непрофессиональных задач. Соответственно, учителей химии перестали привлекать к непедагогическому труду, что, несомненно, давало педагогам большее количество времени на методическую подготовку к уроку и способствовало усилению качества химической подготовки учащихся. От учителя требовалось ведение журнала успеваемости, разработка годового планирования уроков и написание планов-конспектов урока [5].

Современные проблемы учителей, в отличие от 30-х гг. XX в., связаны с растущей документационной нагрузкой и долгое время были незримы правительством. Многочисленные просьбы учителей сократить виды работ, связанные с ведением документации или не входящие в должностные обязанности, были учтены только в декабре 2020 г. Письмо Минпросвещения России и Рособнадзора «О снижении документационной нагрузки учителей» рекомендует перечень разрабатываемых учителем документов, но, несмотря на попытку улучшить ситуацию, нагрузка на учителя всё же осталась достаточно большой – разработка и реализация в течение года более десяти основных документов. Приоритет не в качестве методической подготовки учителя к уроку, а в качестве ведения документации пока сохраняется.

Следующие постановления также имели определённое значение в развитии школьного химического образования, но уже опосредованно влияли на него.

Постановлением «О школах фабрично-заводского ученичества» (1933) запрещалось готовить в рамках фабрично-заводской школы химиков-лаборантов для промышленных предприятий, а предлагалось определить для этого специальные образовательные учреждения. Таким образом, происходит выделение начального профессионального химического образования, отделение его от системы среднего образования в виде химических профессионально-технических училищ.

Постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936). Как следствие, после 1936 г. учреждения для трудно воспитуемых детей стали сокращаться, многих детей возвращали в нормальную общеобразовательную школу, где они могли получать полноценное образование, включавшее и химические знания, которые они не имели возможности изучать в «специальной» школе. Несмотря на то, что в 1938 г. были выпущены новые учебные планы и программы для «специальной» школы, в которых более рационально решались вопросы сочетания общеобразовательной и профессионально-трудовой подготовки учащихся, химическое образование не превышало объёма начальной школы [2, с. 331].

Е. И. Васильковская в диссертационном исследовании, посвящённом формиро-

ванию советской модели школьной системы, делает вывод, что, спустя десятилетие после прихода советской власти, происходят кардинальные изменения в устройстве советской школы. А именно: на государственном уровне признаются ошибки педагогических инноваций, осуществлённых в образовании в первые годы правления, и выбирается вектор дальнейшего развития, направленный на возвращение к дореволюционной классно-урочной системе организации обучения в школе [1].

Заключение. Выводы, полученные в ходе анализа исторического опыта по модернизации советской властью школьного химического образования, свидетельствуют о том, что к началу 30-х гг. деятельность всех властных структур была ориентирована на формирование новой модели школы, а один из основных векторов образовательной политики был направлен на усиление политехнического образования за счёт повышения уровня химических знаний школьников.

На государственном уровне реализовывалась задача оптимизировать систему политехнического образования через разработку эффективной модели школьного химического образования. Как результат, под влиянием постановлений правительства сформировалась такая система школьного химического образования, которая, несмотря на наличие некоторых недостатков, в целом соответствовала образовательным потребностям государства и приобрела системный характер: вводятся стабильные учебные программы с чётким объёмом знаний по химии; издаются новые стабильные учебники по неорганической и органической химии, а также методические пособия для учителей химии; происходит возврат к классно-урочной системе организации обучения, где практические занятия по химии проводятся в специально организованной лаборатории; искореняется практика преподавания химии неквалифицированными специалистами.

Принцип политехнизма в построении школьной системы химического образования действовал на протяжении многих десятилетий и показал высокую результативность в усвоении учащимися химических знаний. Такая организация школьного образования просуществовала до 80-х гг. XX в. и была признана лучшей в мире с точки зрения логики построения учебного материала, качества химической подготовки.

Таким образом, положительный исторический опыт изучения химии на основе принципа политехнизма необходимо учитывать при выборе векторов развития школьного химического образования на современном этапе. Эффективная модернизация школьного химического образования должна осуществляться на государственном уровне через постановления, направленные на совершенствование химического образования как целостной системы в соответствии с социально-экономическими потребностями общества, и основываться на принципах политехнизма. Решение противоречий между государственным заказом и результатами реализации основных образовательных

программ возможно через разработку и внедрение чёткого законодательного регулирования, обеспечивающего условия для создания требуемой ФГОС образовательной среды, начиная от единых образовательных программ, стабильных учебников, регулярного материально-технического оснащения химических лабораторий до кадровой подготовки.

Дальнейшее изучение исторического наследия педагогической теории и практики школьного химического образования в советский период поможет современным педагогам в поиске путей повышения качества химического образования школьников сегодня.

Список литературы

1. Васильковская Е. И. Власть и формирование советской модели школьной системы: начало 1930-х – начало 1950-х гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Саратов, 2006. 23 с.
2. Замский Х. С. Умственно отстающие дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времён до середины XX века: Приложение: Дневник Е. К. Грачевой. М.: Образование, 1995. 400 с.
3. Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н. К. Гончарова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогов. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1958. Т. 2. 735 с.
4. Крупская Н. К. Политехнизм без основных знаний – искажение идеи политехнизма // На фронте коммунистического просвещения. 1931. № 4/5. С. 23–32.
5. Народное образование в СССР. 1917–1967 / К. Айманов [и др.]; под ред. М. А. Прокофьева [и др.]. М.: Просвещение, 1967. 541 с.
6. Нечаева К. М. Образовательная практика в первые годы Советской власти // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Аспирантские тетради. 2008. № 27. С. 444–447.
7. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980) / Н. П. Кузин, М. Н. Колмаков. М.: Педагогика, 1986. 288 с.
8. Телешов С. В. От истоков до устья... (Материалы для истории научной и прикладной деятельности по методике обучения химии в средней школе в России за 1774–1939 гг.). СПб., 2004. Ч. 3, отд. 1. 98 с.
9. Телешов С. В. От истоков до устья... (Материалы для истории научной и прикладной деятельности по методике обучения химии в средней школе в России за 1774–1939 гг.). СПб., 2006. Ч. 3, отд. 2. 410 с.
10. Федорова Н. М. Становление советской школы в 1918–1931 годах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2001. 22 с.
11. Филоненко Т. В. Этапы развития общеобразовательной школы в России: школьные системы XIX – первой трети XX вв.: автореф. дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.02. Воронеж, 2004. 46 с.
12. Teleshov S. Didactics of Chemistry as a Science: History in Russia. Science Education Research and Practice in Asia. Challenges and Opportunities. Taipei: Springer Singapore, 2016. Pp. 357–376.

Статья поступила в редакцию 22.12.2020; принята к публикации 10.02.2021

Библиографическое описание статьи

Полупаненко Е. Г. Влияние образовательной политики на развитие отечественного школьного химического образования в 30-е годы XX века // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 1. С. 92–99. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-92-99.

Elena G. Polupanenko,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Lugansk State Pedagogical University
(2 Oboronnaya st., Lugansk, 91000),
e-mail: aktiniua@mail.ru
<http://orcid.org/0000-0003-4932-8093>

The Influence of Educational Policy on the Development of Domestic School Chemistry Education in the 30s of the Twentieth Century

The article presents an analysis of the current domestic practice of school chemistry education in the 30s of the twentieth century and the changes that have occurred in the new educational environment under the influence of government decrees. A description of the main morning processes in the education system as a whole, which influenced the development and improvement of school chemistry in the Soviet period, is presented. The article examines the main legislative acts of the Soviet government in the field of education in the 30s of the twentieth century, which caused the renewal of the content and methods of chemical education in the new unitary school in accordance with the objectives of polytechnic education. A parallel is drawn with the state of modern school chemistry. Based on a comparative analysis of educational policy in relation to school chemistry education in the 30s of the twentieth century and in modern Russia, it is concluded that it is necessary at the legislative level to determine the main vector of development of school chemistry towards polytechnics and further direct state regulation of improving school chemistry in this direction. The article focuses on the need to carefully study the historical heritage of pedagogical theory and educational practice of school chemistry education in the 30s of the twentieth century, and its adaptation to the realities of the modern school.

Keywords: Soviet education in the 30s, teaching chemistry, chemistry in the Soviet school, reform of the Soviet school

References

1. Vasilkovskaya, E. I. Authority and formation of the Soviet model of the school system: early 1930s – early 1950. Cand. hist. diss. abstr. Saratov, 2006. (In Rus.)
2. Zamsky, Kh. S. Mentally retarded children: The history of their study, education and training from ancient times to the middle of the XX century: Appendix: Diary of Gracheva E. K. M: NPO «Образование», 1995. (In Rus.)
3. Krupskaya, N. K. Pedagogical works: In 10 volumes. Vol. 2. M: Izdat. Akad. ped. nauk, 1958. (In Rus.)
4. Krupskaya, N. K. Polytechnism without basic knowledge - distortion of the idea of polytechnism. On the front of communist education, no. 4/5, pp. 23–32, 1931. (In Rus.)
5. Public education in USSR. 1917–1967 / K. Aimanov [and others]; edited. by Prokofiev M. A. [and others]. M: Prosveshenie, 1967. (In Rus.)
6. Nechaeva, K. M. Educational practice in the early years of Soviet power. Bulletin of the Herzen State Pedagogical University of Russian. Postgraduate notebooks: scientific journal, no. 27, pp. 444–447, 2008. (In Rus.)
7. Essays on the history of pedagogical science in the USSR (1917–1980). M: Pedagogika, 1986. (In Rus.)
8. Teleshov, S. V. From the source to the mouth. (Materials for the history of scientific and applied activities on the methodology of teaching chemistry in secondary schools in Russia for 1774–1939 (curricula). Saint-Petersburg, 2004. P. 3, d. 1. (In Rus.)
9. Teleshov, S. V. From the source to the mouth ... (Materials for the history of scientific and applied activities on the methodology of teaching chemistry in secondary schools in Russia for 1774–1939 (curriculum). Sankt-Petersburg, 2006. P. 3, d. 2. (In Rus.)
10. Fedorova, N. M. Formation of the Soviet school in 1918–1931. Cand. ped. sci. diss. abstr. Sankt-Petersburg, 2001. (In Rus.)
11. Filonenko, T. V. Stages of development of a comprehensive school in Russia: school systems of the XIX – first third of the XX centuries. Dr. hist. scien. diss. abstr. Voronezh, 2004. (In Rus.)
12. Teleshov, S. Didactics of Chemistry as a Science: History in Russia. Science Education Research and Practice in Asia. Challenges and Oportunites. Taipei: Springer Singapore, 2016: 357–376. (In Engl.)

Received: December 22, 2020; accepted for publication on February 10, 2021

Reference to the article

Polupanenko E. G. The Influence of Educational Policy on the Development of Domestic School Chemistry Education in the 30s of the Twentieth Century // Scholarly Notes of Transbaikals State University. 2021. Vol. 16, No. 1. PP. 92–99. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-92-99.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ PROBLEMS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

УДК 378.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-100-107

Юлия Викторовна Биктимирова
кандидат филологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: pravo_chita@mail.ru
[http://orcid: 0000-0002-2043-9665](http://orcid.org/0000-0002-2043-9665)

Актуальные проблемы методики и организации обучения русскому языку как иностранному в период пандемии

В эпоху глобализации перед российскими вузами остро встаёт проблема участия в едином мировом образовательном пространстве и экспорте образовательных услуг. В связи с этим особую значимость и актуальность приобретает подготовка в России иностранных специалистов, свободно владеющих русским языком и способных получать образовательный продукт на русском языке. В статье представлен обзор образовательных программ, предоставляемых выпускающей кафедрой русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета в условиях конкуренции российских вузов за иностранного студента в период пандемии. Актуальность рассматриваемой темы подтверждается многочисленными научными исследованиями, которые анализируют как специфику экспорта российских образовательных услуг, так и место отдельных российских университетов на рынке образовательных услуг. Целью исследования является анализ образовательных услуг Забайкальского государственного университета, на примере образовательных программ выпускающей кафедры русского языка как иностранного в период пандемии. Анализ образовательных программ Забайкальского государственного университета, экспортируемых выпускающей кафедрой РКИ, показал, что образовательный продукт представляет собой целостную и последовательную систему образовательных программ, которая позволяет получать образование иностранным гражданам на всех этапах обучения в университете. Автором отмечены стратегии развития образовательной деятельности кафедры РКИ, которые направлены на повышение конкурентоспособности и качества образовательного продукта на международном рынке образовательных услуг в период постпандемии. Для достижения цели и решения поставленных задач применялись методы анализа и наблюдения, что позволило выявить направление и перспективы развития международных образовательных программ кафедры русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета, определить новые задачи для эффективного осуществления экспорта образовательных услуг и пути их решения.

Ключевые слова: международный рынок образовательных услуг, иностранные студенты, международная деятельность университета, русский язык как иностранный, экспорт образовательных услуг, кафедра русского языка как иностранного

Введение. В последнее десятилетие уже никого не удивляет сочетание «экспорт образовательных услуг», мало того, по прогнозам экономистов и учёных, обучение иностранных граждан может стать одним из самых прибыльных видов экспорта XXI века [8]. Образование является одним из важнейших конкурентных преимуществ России. В эпоху глобализации перед российскими вузами остро встаёт проблема участия в едином мировом образовательном пространстве и экспорте образовательных услуг иностранным гражданам. В связи с этим особую значимость и актуальность приобретает подготовка в России иностранных специалистов по русскому языку, свободно владеющих русским языком и способных обучать русскому языку за рубежом.

Несмотря на то, что Россия входит в десятку стран-лидеров в области экспорта образовательных услуг, потенциал высшей школы, накопленные технологии и методики преподавания в вузах, механизм кадровой селекции – всё это не всегда ярко представлено в мировом образовании. Каждый российский университет в конкуренции на рынке образовательных услуг для зарубежных партнёров транслирует свой оригинальный образовательный продукт и на основании этого формирует свою стратегию развития в мировом образовании. Несмотря на имеющиеся проблемы, российские вузы всё же обладают достаточно высоким потенциалом для разработки и реализации собственных мероприятий по развитию экспорта образовательных услуг и привлечению иностранных студентов.

Методология и методы исследования. Актуальность рассматриваемой темы подтверждается научными исследованиями, которые анализируют как присутствие экспорта российских образовательных услуг на международном рынке, так и специфику образовательных услуг отдельных российских университетов [5–7; 10; 12]. О важности проблемы свидетельствует тот факт, что в 2008–2009 гг. Министерством образования и науки Российской Федерации при поддержке Национального фонда подготовки кадров на основе консультаций с представителями образовательного и научного сообществ, независимыми экспертами (ректорами, проректорами, деканами, преподавателями российских вузов), экспертами, представляющими бизнес и международные организа-

ции, была разработана «Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 годов». В Концепции обозначен целый ряд параметров, задающих более значимое присутствие российской высшей школы на мировом рынке образовательных услуг, определены основные задачи вузов и научных кругов, которые «состоят в оценке перспективных возможностей развития экспорта образовательных услуг, создании предпосылок для наращивания экспорта образования» [цит. по: 11].

Целью исследования является анализ образовательных услуг Забайкальского государственного университета (ЗабГУ) на примере образовательных программ выпускающей кафедры русского языка как иностранного (РКИ) в период пандемии.

Следующие задачи помогут достичь цель исследования: анализ программ с точки зрения актуальности в эпоху глобализации; определение специфики образовательных программ и подходов кафедры русского языка как иностранного; анализ образовательной деятельности в дистанционном формате в период пандемии и закрытия границ; прогнозирование дальнейшего развития деятельности кафедры с учётом новых задач и вызовов в эпоху пандемии и разрывов связей между государствами. Всё это в дальнейшем позволит выявить направление и перспективы развития международных образовательных программ в ЗабГУ. При решении перечисленных задач использованы методы научного наблюдения (включая методы обобщения, интерпретации, сравнения) и анализа современных программ и теории преподавания русского языка как иностранного в высшей школе в условиях пандемии в дистанционном формате.

Результаты исследования и их обсуждение. ЗабГУ ведёт международную деятельность с середины 90-х гг. прошлого века. За несколько десятилетий накоплен существенный опыт в формировании образовательного продукта для иностранцев. На сегодняшний день в ЗабГУ для иностранных студентов доступны все уровни обучения на всех специальностях и направлениях – бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура. Анализ международных образовательных программ ЗабГУ, их эффективность и перспективы международной деятельности университета неоднократно

становились объектом исследования таких учёных, как М. И. Гомбоева, Д. О. Гомбоева, А. А. Русанова, С. Е. Старостина и др. [2–4; 11]. Мы же остановимся на анализе образовательных программ, предоставляемых кафедрой РКИ ЗабГУ.

Не вызывает сомнения тот факт, что ядром системы образования иностранных граждан в ЗабГУ является кафедра РКИ, которая помогает сформировать навыки владения русским языком как языком-посредником, необходимым для получения образовательного продукта на разных специальностях и направлениях университета (см. подробно в статье автора «Роль кафедры русского языка как иностранного ЗабГУ в экспорте образовательных услуг иностранным студентам: новые вызовы и решения» [1]).

Кафедра русского языка как иностранного была образована в 2003 г. с целью обучения всех категорий иностранных граждан русскому языку и русской культуре. В настоящее время эта единственная в регионе специализированная кафедра в данном направлении. По образовательным программам кафедры получают образование граждане Китая, Южной Кореи, Турции, Японии, Монголии, Вьетнама, США, Йемена, Туркменистана, Узбекистана и других стран.

Задачи кафедры РКИ заключаются в обеспечении качественной подготовки иностранных граждан в области русского языка как иностранного, формировании образовательного продукта и экспорте научных знаний, а также в продвижении русского языка и укреплении его статуса в международном пространстве, в частности на рынке образовательных услуг. Главным направлением работы кафедры является преподавание русского языка всем иностранным студентам, которые обучаются по основным образовательным программам бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, а также по обменным программам, программам включённого обучения и довузовской подготовки ЗабГУ.

Кафедра РКИ формирует следующие образовательные программы:

1. Программа дополнительного образования «Русский язык как иностранный» (720 академических часов) предназначена для подготовки по русскому языку иностранных граждан, которые в дальнейшем плани-

руют поступать в средние и высшие учебные заведения, стремятся жить и работать в России. Слушатели распределены по трём группам в зависимости от уровня владения русским языком. Каждый слушатель проходит свой путь усвоения русского языка, который составляет от года до трёх лет. Обучение обычно завершает тестирование по русскому языку как иностранному, которое позволяет определить сертификационный уровень владения языком.

2. Программа дополнительного образования «Русский язык как иностранный. Элементарный уровень» (36 академических часов) предназначена для студентов и магистрантов первых курсов разных специальностей и направлений. Её целью является формирование навыков владения русским языком для комфортного включения в образовательный процесс наравне с носителями русского языка.

3. Обучение иностранных студентов по направлению 45.03.01 *Филология*, профиль «Прикладная филология (русский язык)» (бакалавриат) по программам совместного и включённого обучения (2+2, 3+2) и др. Программа нацелена на формирование широкого круга иностранных специалистов, которым необходимо владение русским языком в различных сферах коммуникации у себя на родине и в других странах. Диплом позволяет студентам стать переводчиками, учителями русского языка, работать в государственных и коммерческих структурах, где необходимо знание русского языка.

4. Магистерская программа «Русский язык» по направлению 45.04.01 *Филология* готовит преподавателей русского языка как иностранного и будущих учёных, которые хотят в дальнейшем поступать в аспирантуру и продолжать научно-исследовательскую работу. В магистратуре студенты учатся два года и получают степень магистра филологии.

5. Для иностранных граждан, обучающихся в аспирантуре ЗабГУ, возможна сдача кандидатского экзамена по русскому языку в качестве иностранного. Преподаватели кафедры на протяжении года – в рамках аспирантской образовательной программы – помогают аспирантам подготовиться к кандидатскому экзамену. Также в ЗабГУ есть возможность обучения в течение трёх лет в аспирантуре по направлению 45.06.01 *Языкознание и литературоведение*, программа «Русский язык».

Таким образом, можно выявить специфические черты образовательных продуктов, предоставляемых кафедрой РКИ:

– чёткая идентификация уровней образования в соответствии с целями обучения и структурой мирового рынка образовательных услуг, который нацелен на уровень бакалавриата;

– учёт особенностей экспорта образовательных услуг высшего профессионального образования и требований, предъявляемых странами-партнёрами – Китаем и Монголией, тенденции развития международного рынка образовательных услуг и востребованности на рынке труда специалистов того или иного профиля;

– включение в образовательные программы кафедры современных методик, подходов, технологий преподавания русского языка как иностранного, рекомендованных ведущими высшими учебными заведениями России с большим опытом работы с иностранными студентами (МГУ, РУДН, МГИМО);

– преемственность всех ступеней образования (подготовительные курсы – бакалавриат – магистратура – аспирантура);

– наличие многолетнего успешного (более 30 лет) опыта по привлечению и подготовке иностранных граждан в ЗабГУ и существенного потенциала для обеспечения подготовки научных кадров по всем направлениям обучения. На кафедре все преподаватели имеют научную степень и являются учёными в разных областях знания: филологии, педагогики, философии.

На современном этапе своего развития методика и организация обучения РКИ столкнулась с рядом актуальных вызовов, в том числе с «потребительским» подходом иностранцев к образовательным продуктам российских вузов, разрывом между новыми задачами глобального мира и результатами обучения на основе традиционных методик, нацеленностью образовательно-воспитательного процесса на «заказ» работодателя и пр. Новая реальность готовит новые вызовы, которые требуют незамедлительного решения преподавателями кафедры РКИ. Так, на сегодняшний день необходимо:

1) оценить факторы, определяющие выбор высшего учебного заведения иностранными гражданами;

2) по возможности убрать барьеры, мешающие успешной адаптации иностранных граждан в университете и городской среде;

3) разработать систему мер по увеличению притока иностранных студентов (корректировка программ, формирование учебно-методических комплексов по важным дисциплинам, включение новых методик и технологий обучения РКИ, внедрение и продвижение инновационных технологий);

4) инициировать включение в образовательную среду средний уровень – среднее профессиональное образование, например колледж;

5) ввести уровень послевузовской подготовки (курсы повышения для учителей РКИ и русского языка как неродного) как для иностранных преподавателей, так и для российских учителей и педагогов, которые в рамках школьного обучения сталкиваются с учениками, для которых русский язык является неродным;

6) расширить круг стран-партнёров, готовых обучать своих граждан в ЗабГУ;

7) контролировать качество образовательного процесса, что повлечёт высокий статус получаемого в вузе образования и признание диплома вуза не только в региональном сообществе, но и на трудовом рынке стран-партнёров.

2020 год стал переломным для всего населения Земли и затронул все сферы жизнедеятельности человека. Резкий переход на дистанционную форму обучения, к которому не все были готовы, создал определённые трудности как для преподавателей, так и для студентов всего мира [9; 13–17]. Не исключением стала в год пандемических потрясений и образовательная среда ЗабГУ. Пандемия внесла следующие коррективы со знаком «минус»:

– невозможность осуществления традиционного университетского образовательного процесса с погружением в языковую среду;

– условность традиционных форм обучения (лекция, семинар, лабораторная работа), контрольных точек (зачёт, экзамен), практик;

– отсутствие непосредственного контакта преподавателя и студента, в ходе которого обычно идёт формирование языковой личности;

– невозможность осуществления контроля на одном уровне всех видов речевой деятельности – аудирования, чтения, письма, говорения;

– перенос всего образовательного процесса в виртуальную реальность, условную языковую среду.

При этом можно выделить не только отрицательные, но и положительные последствия самоизоляции, что было неожиданным в контексте дистанционного формата обучения на кафедре РКИ ЗабГУ. Необходимость быстрой перестройки на дистанционный формат явилась стимулом для повышения уровня развитости информационных инфраструктур, обеспеченности дисциплин электронными образовательными ресурсами и готовности преподавателей к использованию цифровых платформ и сервисов в образовательном процессе.

В университете увеличилось число направлений, на которые поступили иностранные граждане, что связано, прежде всего, с дистанционным форматом приёмной кампании и некоторой свободой выбора самих иностранных абитуриентов.

На первый курс направления «Филология» образовательной программы «Прикладная филология (русский язык)» (бакалавриат), помимо граждан КНР, впервые поступили русские и монгольские студенты. Отметим, что первокурсники в режиме дистанционного образования по отношению друг к другу демонстрируют доброжелательность и взаимовыручку.

На первый курс магистерской программы «Русский язык» поступило в два раза больше, чем обычно, иностранцев, среди которых выпускники разных направлений ЗабГУ и бывшие студенты разных зарубежных вузов.

На подготовительном уровне обучения – на курсах русского языка – впервые был осуществлён набор слушателей из разных стран с базовым английским языком (Афганистан, Бангладеш, Гамбия, Гана, Индия, Йемен, Конго, Ливан, Марокко, Нигерия, Перу, Пакистан, Сомали, Того), что, конечно, повлияло на методику преподавания РКИ и подходы к образовательному процессу. Отметим, что средний возраст «новых» слушателей составил около 30 лет, зрелость и мотивированность слушателей положительно сказались на качестве и скорости усвоения материала.

По мнению преподавателей, иностранные студенты и магистранты в дистанционном формате стали лучше готовиться к

занятиям, начали проявлять самостоятельность и ответственность. Некоторые студенты, которые ранее не демонстрировали хорошие знания русского языка в России, в течение полугода дистанционного образования стали показывать хорошие результаты владения языком. Как видим, в условиях пандемии дистанционное обучение меняет образовательную среду и самих участников образовательного процесса: обучение становится коммуникативным, активизируются творческие способности преподавателя, повышается мотивация учащихся, появляются новые формы, методы и средства обучения.

Заключение. Таким образом, анализ образовательных программ ЗабГУ, экспортимых выпускающей кафедрой РКИ, показал, что образовательный продукт представляет собой целостную и последовательную систему образовательных программ, которая позволяет получать образование иностранным гражданам на всех этапах обучения в университете. В целом, можно говорить о том, что деятельность кафедры РКИ опирается на основные положения «Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020», что находит отражение в образовательной среде самой кафедры и университета.

В ходе исследования отмечены специфические черты образовательной деятельности кафедры РКИ, которые направлены на повышение конкурентоспособности и качества образовательного продукта на международном рынке образовательных услуг. В статье определены также актуальность и перспективы развития образовательных программ в период пандемии и постпандемии в рамках дистанционного и смешанного типов обучения в период санитарного закрытия границ между государствами. Всё это в дальнейшем позволит определить направление и перспективы развития международных образовательных программ в ЗабГУ в целом.

Итак, мы рассмотрели потенциальные возможности образования иностранных граждан, в том числе и в условиях пандемии, а также способы укрепления позиций и увеличения привлекательности образовательных услуг, предлагаемых кафедрой русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета.

Список литературы

1. Биктимирова Ю. В. Роль кафедры русского языка как иностранного ЗабГУ в экспорте образовательных услуг иностранным студентам: новые вызовы и решения // Русский язык в современном Китае: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. / ред. О. Л. Абросимова. Чита: ЗабГУ, 2020. С. 46–50.
2. Гомбоева Д. О. Характеристика реализации академической мобильности во взаимодействии российского и китайского профессионального образования. Текст: электронный // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия «Педагогические науки». 2015. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-realizatsii-akademicheskoy-mobilnosti-vo-vzaimodeystvii-rossiyskogo-i-kitayskogo-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.01.2021).
3. Гомбоева М. И. Концептуальные и институциональные основы модернизации системы управления непрерывным дополнительным профессиональным образованием как ресурс социокультурного развития региона. Текст: электронный // Вестник Забайкальского государственного университета. 2012. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-i-institutsionalnye-osnovy-modernizatsii-sistemy-upravleniya-neprepryvnym-dopolnitelnym-professionalnym-obrazovaniem> (дата обращения: 10.01.2021).
4. Гомбоева М. И., Старостина С. Е. Образовательная деятельность высшего учебного заведения в условиях трансграничья. Текст: электронный // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2009. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/educational-activities-of-higher-educational-institution-in-transboundary-context> (дата обращения: 10.01.2021).
5. Гурьянова Т. Н., Фатхуллина Л. З. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. Текст: электронный // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskie-vuzy-na-mezhdunarodnom-rynke-obrazovatelnyh-uslug> (дата обращения: 10.01.2021).
6. Дедкова Е. Г., Коростелкина И. А. Развитие экспорта образовательных услуг в России. Текст: электронный // Вестник Прикамского социального института. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-eksporta-obrazovatelnyh-uslug-v-rossii> (дата обращения: 10.01.2021).
7. Краснова Г. А. Новые тенденции в экспорте международного образования. Текст: электронный // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novyye-tendentsii-v-eksporte-mezhdunarodnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.01.2021).
8. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг. // Вестник международных организаций. 2010. № 1. С. 96–106.
9. Куриленко В. Б., Бирюкова Ю. Н., Марьянович Д. Дистанционное методическое сопровождение иностранных специалистов в изучении русского языка в условиях пандемии. Текст: электронный // Современное педагогическое образование. 2020. № 12. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-metodicheskoe-soprovozhdenie-inostrannyh-spetsialistov-v-izuchenii-russkogo-yazyka-v-usloviyah-pandemii> (дата обращения: 10.01.2021).
10. Огнев Д. В., Тулаева Я. И. Обучение иностранных граждан как один из приоритетных показателей конкурентоспособности вуза: состояние, проблемы и перспективы развития. Текст: электронный // Актуальные вопросы экономических наук: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2014 г.). Уфа: Лето, 2014. С. 19–22. URL: <https://moluch.ru/conf/econ/archive/95/5746/> (дата обращения: 10.01.2021).
11. Русанова А. А. Роль потребительского мониторинга удовлетворённости образовательными услугами в вузе. Текст: электронный // Дискуссия. 2012. № 3. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/rol-potrebitelskogo-monitoringa-udovletvorennosti-obrazovatelnyimi-uslugami-v-vuze> (дата обращения: 10.01.2021).
12. Чинаева Т. И. Основные тенденции развития международного рынка образовательных услуг. Текст: электронный // Статистика и экономика. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-tendentsii-razvitiya-mezhdunarodnogo-rynka-obrazovatelnyh-uslug> (дата обращения: 10.01.2021).
13. Reimers F. M., Schleicher A. A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020. Organisation for Economic Cooperation and Development, 2020.
14. Weeden K. A., Benjamin C. The Small-world Network of College Classes: Implications for Epidemic Spread on a University Campus // Sociological Science. 2020. No. 7. Pp. 222–241.
15. Liberman J., Levin V., Luna-Bazaldua D., Harnisch M. High-stakes School Exams during COVID-19 (Coronavirus): What is the Best Approach? // World Bank Blogs. URL: <https://blogs.worldbank.org/> (дата обращения: 05.12.2020). Текст: электронный.
16. Rashid S., Yadav S. S. Impact of Covid-19 Pandemic on Higher Education and Research. Текст: электронный // Indian Journal of Human Development. 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/343820992_Impact_of_Covid-19_Pandemic_on_Higher_Education_and_Research (дата обращения: 22.12.2020).
17. Haleem A. M., Javaid M. R., Vaishya S. G., Deshmukh S. G. Areas of Academic Research with the Impact of COVID-19. Текст: электронный // American Journal of Emergency Medicine. 2020. No. 38. Pp. 1524–1526. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ajem.2020.04.022> (дата обращения: 22.12.2020).

Статья поступила в редакцию 12.01.2021; принята к публикации 15.02.2021

Библиографическое описание статьи

Биктимирова Ю. В. Актуальные проблемы методики и организации обучения русскому языку как иностранному в период пандемии // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 1. С. 100–107. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-100-107.

Yulia V. Biktimirova,
Candidate of Philology, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672009, Russia),
e-mail: pravo_chita@mail.ru
[http://orcid: 0000-0002-2043-9665](http://orcid.org/0000-0002-2043-9665)

Actual Problems of Methodology and Organization of Teaching Russian as a Foreign languages During the Pandemic

In the era of globalization, Russian universities face an acute problem of participating in a single global educational space and exporting educational services for training specialists from different countries Russian language training for foreign specialists who are fluent in Russian and are able to teach Russian abroad is of particular importance and relevance in this regard. The article is devoted to educational products provided by the graduating Department of Russian as a foreign language of the Transbaikal state University in the conditions of competition of Russian universities for a foreign student during the pandemic. The relevance of the problem is confirmed by numerous scientific studies, which analyze both the presence of exports of Russian educational services, and the place and specifics of hotel universities in the export of educational services. The aim of the study is to analyze the educational services of the Transbaikal state University, provided by educational programs producing the Russian as a Foreign Language department, as well as the prospects for the development of educational programs during the pandemic. Analysis of the educational programs of the Transbaikal State University, exported issuing Department RCTS showed that the educational product is a coherent and consistent system of educational programs, which allows to education of foreign citizens at all stages of study at the University. The author notes the strategies for the development of the educational activities of the Department of the Russian Academy of Sciences, which are aimed at improving the competitiveness and quality of the educational product in the international market of educational services in the post-pandemic period. In order to achieve the goal and solve the problems, methods of analysis and observation were used, which allowed to determine the direction and prospects of the development of international educational programs in the city, to identify new challenges for the effective export of educational services and how to solve them.

Keywords: international market for educational services, foreign students, international university activities, Russian as a foreign language, export of educational services, the department of Russian language as a foreign language

References

1. Biktimirova, Yu. V. The importance of the Russian as a Foreign Language department in the export of educational services to foreign students: new challenges and solutions. Russian language in Modern China. Proceedings of the 8th International Scientific and Practical Conference. Chita: 20 November, 2020: 46–50. (In Rus.)
2. Gomboeva, D. O. Characteristics of the implementation of academic mobility in the interaction of Russian and Chinese professional education. Scientific notes of SabGU, no. 5. 2015. Web. 10.01.2021. <https://www.cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-realizatsii-akademicheskoy-mobilnosti-vo-vzaimodeystvii-rossiyskogo-i-kitayskogo-professionalnogo-obrazovaniya>. (In Rus.)
3. Gomboeva, M. I. Conceptual and institutional foundations for modernizing managerial system of continuous additional professional education as a resource of regional socio-cultural development. Bulletin of SabGu, no. 5, 2012. Web. 10.01.2021. <https://www.cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-i-institutsionalnye-osnovy-modernizatsii-sistemy-upravleniya-nepreryvnym-dopolnitelnym-professionalnym-obrazovaniem>. (In Rus.)
4. Gomboeva, M. I., Starostina, S. E. Educational activities of higher educational institution in transboundary context. Scientific Notes of SabGU, no. 4, 2009. Web. 10.01.2021. <https://www.cyberleninka.ru/article/n/educational-activities-of-higher-educational-institution-in-transboundary-context>. (In Rus.)

5. Guriyanova, T. N., Fatkhullina, L. Z. Russian universities in the international educational services market. Bulletin of the Kazan Technological University, no. 15, 2014. Web. 10.01.2021. <https://www.cyberleninka.ru/article/n/rossiyskie-vuzy-na-mezhdunarodnom-rynke-obrazovatelnyh-uslug>. (In Rus.)
6. Dedkova, E. G., Korostelkina, I. A. development of export of educational services in Russia. Bulletin of the Prikamsky Social Institute, no. 3, 2018. Web. 10.01.2021. <https://www.cyberleninka.ru/article/n/razvitiie-eksporta-obrazovatelnyh-uslug-v-rossii>. (In Rus.)
7. Krasnova, G. A. New trends in the export of international education. University management: Practice and analys, no. 2, 2015. Web. 10.01.2021. <https://www.cyberleninka.ru/article/n/novye-tendentsii-v-eksporte-mezhdunarodnogo-obrazovaniya>. (In Rus.)
8. The concept of export of educational services of the Russian Federation for the period 2011–2020. Bulletin of International Organizations, no. 1, pp. 96–106, 2010. (In Rus.)
9. Kurylenko, V. B., Biryukova, Yu. N. & Maryanovich Daliborka. Remote methodological support of foreign specialists in learning Russian in the context of a pandemic. Modern teacher education, no. 12, pp. 156–160, 2020. (In Rus.)
10. Ognev, D. V., Tulaeva, Ya. I. Training of foreign citizens as one of the priority indicators of the competitiveness of the university: state, problems and prospects of development. Current issues of econom. Proceedings of the 3rd International Conference. Ufa: June 2014: 19–22. Web. 10.01.2021. <https://www.moluch.ru/conf/econ/archive/95/5746/>. (In Rus.)
11. Rusanova, A. A. The role of consumer monitoring of satisfaction with educational services in higher education institutions. Diskussiya, no. 3, 2012. Web. 10.01.2021. <https://www.cyberleninka.ru/article/n/rol-potrebitelskogo-monitoringa-udovletvorennosti-obrazovatelnyimi-uslugami-v-vuze>. (In Rus.)
12. Chinaeva, T. I. Main trends of the international market of educational services. Statistics and economics, no. 1, 2017. Web. 10.01.2021. <https://www.cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-tendentsii-razvitiya-mezhdunarodnogo-rynka-obrazovatelnyh-uslug>. (In Rus.)
13. Reimers, F. M. and A. Schleicher. A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020. Organization for Economic Cooperation and Development, 2020. (In Engl.)
14. Weeden, K. A., & Benjamin, C. The small-world network of college classes: implications for epidemic spread on a university campus. Sociological Science, no. 7, pp. 222–241, 2020. (In Engl.)
15. Liberman, J., Levin, V., Luna-Bazaldua, D., Harnisch, M. “High-stakes school exams during COVID-19 (Coronavirus): What is the best approach?” World Bank Blogs, 2020. Web. 10.01.2021. <https://www.worldbank.org/>. (In Engl.)
16. Rashid, S. Impact of Covid-19 Pandemic on Higher Education and Research. Indian Journal of Human Development, 2020. Web. 10.01.2021. https://www.researchgate.net/publication/343820992_Impact_of_Covid-19_Pandemic_on_Higher_Education_and_Research (In Engl.)
17. Haleem, A. Areas of academic research with the impact of COVID-19. American Journal of Emergency Medicine, no. 38, pp. 1524–1526, 2020. Web. 10.01.2021. <https://doi.org/10.1016/j.ajem.2020.04.022>. (In Engl.)

Received: January 12, 2021; accepted for publication February 15, 2021

Reference to the article

Biktimirova Yu. V. Actual Problems of Methodology and Organization of Teaching Russian as a Foreign languages During the Pandemic // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 1. PP. 100–105. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-100-107.

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-108-117

Виктория Михайловна Еремина¹,*кандидат педагогических наук, доцент,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: yervic@yandex.ru**http://orcid: 0000-0002-2578-5970***Елена Ивановна Холмогорова²,***кандидат педагогических наук, доцент,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: elena221970@mail.ru**http://orcid: 0000-0003-4833-642X***Дмитрий Олегович Еремин³,***студент,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: autodim2007@yandex.ru**http://orcid: 0000-0003-3349-0782*

Использование платформы Online Test Pad как средства электронного тестирования на занятиях иностранным языком в условиях дистанционного обучения

Одной из особенностей современной ситуации в образовании является необходимость применения технологий дистанционного обучения в связи с распространением коронавирусной инфекции. Актуальность исследования обусловлена объективной необходимостью изучения возможностей дистанционного обучения при обучении иностранному языку. В ситуации, связанной с распространением пандемии, применение дистанционных технологий обучения стало частью рабочего процесса преподавателя высшей школы, включая преподавателей иностранных языков. Целью данного исследования является изучение и анализ преимуществ и недостатков, а также результатов применения онлайн-тестов, созданных на платформе Online Test Pad как средства электронного тестирования обучаемых на занятиях иностранного языка в условиях дистанционного обучения. Основными методами исследования выступили теоретические методы, направленные на изучение научных работ в области дистанционного обучения и применения онлайн-тестирования, а также эмпирические методы, включающие наблюдение и анализ результатов электронного тестирования. В статье приведены примеры заданий, применённых в процессе обучения иностранному языку. Делаются выводы о дальнейшем использовании Online Test Pad в обучении иностранному языку в вузе.

Ключевые слова: дистанционное обучение, платформа Online Test Pad, иностранный язык, преимущества и недостатки онлайн-тестирования, онлайн-задания

Введение. Необходимость применения технологий дистанционного обучения в связи с распространением коронавирусной инфекции является одной из особенностей современной ситуации в высшем образовании. Актуальность данного исследова-

ния обусловлена объективной необходимостью изучения возможностей дистанционного обучения при изучении иностранного языка обучаемыми разных уровней (студентами бакалавриата, магистратуры, аспирантуры).

¹ В. М. Еремина – основной автор, разрабатывала концепции статьи, систематизировала и анализировала материалы, формулировала выводы, осуществляла написание и оформление статьи.

² Е. И. Холмогорова осуществляла систематизацию, анализ и интерпретацию материалов, оформление статьи.

³ Д. О. Еремин осуществлял сбор данных, техническую реализацию применения платформы Online Test Pad, систематизацию результатов исследования.

Ещё в начале двухтысячных годов появились научные работы о применении дистанционного обучения. По мнению учёных, занимавшихся данной проблемой, дистанционное обучение можно считать систематически целенаправленным видом обучения. Его главной отличительной чертой является реализация на некотором расстоянии от места расположения преподавателя. Отметим, что в то время учёные рассматривали дистанционное обучение как органичную часть непрерывного образования. Кроме того, дистанционное обучение считалось новой формой обучения, т. е. системой обучения [9].

В ситуации, связанной с распространением пандемии, применение дистанционных технологий обучения стало частью рабочего процесса преподавателя высшей школы, включая преподавателей иностранных языков. Целью данного исследования является изучение и анализ преимуществ и недостатков, а также результатов применения онлайн-тестов, созданных на платформе Online Test Pad как средства электронного тестирования обучаемых на занятиях иностранного языка в условиях дистанционного обучения.

Сегодня, в связи с переходом университетов на полное дистанционное обучение, преподавание всех дисциплин в вузе проводится в формате онлайн, включая и обучение иностранному языку студентов всех уровней, обучающихся в Забайкальском государственном университете.

Среди задач исследования можно выделить следующие:

- изучение особенностей обучения иностранному языку в дистанционном формате;
- анализ ресурсов онлайн-платформы Online Test Pad для дистанционного обучения иностранному языку в условиях пандемии;
- разработка и применение заданий в виде онлайн-тестов для обучения иностранному языку в дистанционной форме.

Методология и методы исследования. Теоретическую базу исследования составили научные работы в области дистанционного обучения и применения онлайн-тестирования Е. С. Полат [9], О. А. Архиповой [3], О. В. Масловой [6], М. И. Беляева [4] и др. Авторами статьи применялись эмпирические методы исследования, такие как изучение продуктов деятельности обучаемых, полученных в результате тестирова-

ния, наблюдение в ходе образовательного процесса в дистанционном режиме, которое было связано с основными видами учебной деятельности, проведением практических занятий и зачётов.

Научная новизна исследования заключается в изучении вопросов организации онлайн-тестирования в рамках дистанционного обучения иностранному языку обучаемых разных уровней, включая уровень аспирантуры, в условиях пандемии и в возможности применения языковых и речевых заданий с использованием онлайн-платформы платформы Online Test Pad для эффективного обучения иностранному языку в дистанционной форме. Практическая значимость заключается в разработке комплекса обучающих заданий по английскому языку, позволивших обеспечить эффективный процесс обучения иностранному языку аспирантов во время работы в дистанционном режиме.

Результаты исследования и их обсуждение. Современный уровень развития дистанционных технологий позволяет организовывать практические занятия, проводить лекции, конференции, мастер-классы, вебинары, семинары и др. Использование обучающих онлайн-платформ предоставляет возможность сделать занятия более интересными и интерактивными. Кроме того, дистанционная форма обучения позволяет использовать расширенные возможности доступа к источникам информации, передачи её на расстоянии, накопления и хранения информации. Преподаватели и обучаемые получают возможность организовывать и принимать участие в различных интерактивных телекоммуникационных проектах, где участниками могут стать носители языка, т. е. преподаватели и студенты из других стран [3].

Мы согласны с точкой зрения Н. А. Каменевой, что процесс дистанционного обучения может стать в том числе и мотивирующим фактором в изучении иностранных языков. Это способствует достижению личностных, метапредметных, предметных результатов обучения и в конечном счёте – цели обучения иностранным языкам: формированию иноязычной коммуникативной компетенции [5].

С учётом цели исследования мы изучали и анализировали результаты применения онлайн-тестов, созданных на платформе

Online Test Pad как средства электронного тестирования на занятиях иностранного языка в условиях дистанционного обучения.

Относительно исследования вопросов тестирования необходимо отметить, что термин «тест» впервые введён в научный обиход в 1890 г. американским психологом Дж. Кеттелом. Этим учёным специально разработаны стандартизированные методики измерения различий между индивидами или реакциями одного индивида в разных условиях. Под тестированием в широком смысле понимают совокупность процедурных этапов, включая планирование, составление, апробацию, обработку и интерпретацию результатов. В узком смысле тестирование можно рассматривать как форму контроля и обучения с помощью проведения и использования теста [6].

Тест является такой формой организации материала, которая позволяет контролировать сформированные навыки. Преимуществом компьютерных тестов, по мнению Е. Н. Абрамовой, является то, что в процессе проверки знаний студенты видят в преподавателе «не оппонента, а союзника» [1]. Среди преимуществ применения тестов в режиме онлайн также можно выделить тот факт, что обучаемые находятся в одинаковых временных условиях, работают с одинаковыми видами заданий, что позволяет исключить элемент случайности. Персонализация обучения, когда обучаемые имеют возможность самостоятельно выбирать время, место и темп обучения, также является, по мнению Д. Д. Аветисяна, одним из главных плюсов дистанционного обучения [2].

Необходимо сказать, что онлайн-тестирование может использоваться при изучении иностранного языка обучаемыми разных уровней (студентами бакалавриата, магистратуры, аспирантуры).

В рамках данного исследования применение электронного тестирования позволило определить уровень владения иностранным языком с учётом целей и задач дисциплины «Иностранный язык», изучаемой на уровне аспирантуры. В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта, изучение иностранных языков аспирантами является важной и неотъемлемой составляющей их подготовки. Во время изучения курса иностранного языка аспиранты всех специ-

альностей должны достичь такого уровня практического владения языком, который позволит им использовать его в научной работе. Аспиранты должны владеть аспектами устной и письменной речи на иностранном языке, уметь демонстрировать свою готовность к работе с текстами научной и профессиональной направленности. Безусловно, владение иностранным языком является ключевым фактором, обеспечивающим возможности для профессионального и социального развития, позволяющим будущим учёным принимать участие в работе международных исследовательских коллективов по решению научных, технологических и научно-образовательных задач.

В настоящее время не вызывает сомнения тот факт, что изучение иностранного (английского) языка в аспирантуре можно и следует рассматривать как одну из важнейших составляющих профессиональной подготовки будущего учёного [8, с. 4].

Содержание и структура дисциплины «Иностранный язык» в аспирантуре включает языковой материал (фонетика, лексика, грамматика), а также использование этого языкового материала в различных типах речевого общения и коммуникации (говорение, аудирование, чтение, перевод, письмо). При организации тестирования в режиме дистанционного обучения для аспирантов целесообразно контролировать знания грамматики, сформированность коммуникативной компетенции при анализе иноязычных текстов научной направленности.

На занятиях иностранного языка, проведённых в режиме онлайн, нами использован образовательный онлайн-сервис Online Test Pad. Эта популярная платформа не только применяется для тестирования по разным академическим дисциплинам, но и позволяет создавать различные виды заданий, включая кроссворды, опросники, логические игры. Главным преимуществом Online Test Pad является то, что он представляет собой бесплатный универсальный конструктор, с помощью которого преподаватель может создать разнообразные тесты, кроссворды, сканворды, опросники. Они дают возможность не только проверить знания обучаемых с помощью тестов, но и подготовиться к экзаменам, контрольным работам и зачётам. По результатам проведения тестов можно сразу дать рекомендации. Кроме это-

го, Online Test Pad предлагает возможность использовать готовые онлайн-тесты из разных областей науки.

На сайте <https://onlinetestpad.com> есть информация о том, что Online Test Pad «позволяет составлять списки участников теста с возможностью добавления по одному или загрузкой из файла», а также объединять пользователей в группы, а группы – в более крупные организации. Кроме того, это удобный и гибкий инструмент для разработки различных видов учебных материалов (текстовые работы, pdf-файлы, youtube-видео) с возможностью упорядочивания по каталогам. В качестве заданий для выполнения могут быть использованы как собственные, так и общедоступные тесты, кроссворды, логические игры в любом количестве, а также их комбинация. В сервисе реализован инструмент внесения результатов за внешние задания. На сайте <https://onlinetestpad.com> в учётной записи создателя заданий доступны различные статистические отчёты для отслеживания процесса обучения с детализацией результата и тестирования: журнал успеваемости, прогресс выполнения, по элементам заданий, таблица результатов с возможностью пересчёта, таблица заданий, план-график заданий.

Несомненным достоинством программного продукта Online Test Pad является то, что он может быть применён на любых операционных системах и устройствах. Online Test Pad использует в клиентской части языки HTML, CSS, JavaScript. Эти языки активно применяются на веб-сайтах, следовательно, Online Test Pad может использоваться как преподавателем, так и студентом в популярных и современных веб-браузерах.

Функционал онлайн-конструктора позволяет автору реализовать в дистанционном режиме тест любого уровня сложности. Конструктор тестов позволяет разработчику тестовых заданий использовать различные типы вопросов, в том числе: установление последовательности, заполнение пропусков, последовательное исключение, диктант, множественный выбор или выбор одного решения, ввод текста или чисел и т. д.

Нами было принято решение использовать данный онлайн-сервис в связи с тем, что его использование позволяет существенно экономить время урока, а также личное время преподавателя на проверку.

Этот конструктор тестов позволяет создать свой тест (или экзаменационную работу на основе теста), раздать ссылку для прохождения студентам. Во время пары, в период времени, отведённый для контроля знаний, студенты (аспиранты) выполняют задания, результат выполнения которых можно увидеть сразу после выполнения теста. Использование онлайн-тестирования позволяет получить статистику о результатах выполненных заданий за считанные секунды автоматически по каждому студенту, который принимал участие в тестировании. Такие статистические данные позволяют сделать анализ для формирования стратегии дальнейших действий, так как у преподавателя имеется возможность зайти в систему онлайн-тестов со своей учётной записи и получить всю информацию о работе и результатах каждого обучаемого. Тестируемый может пройти тестирование в удобном для него месте, в котором имеется доступ в интернет, и получить результаты дистанционно, что особенно важно в условиях дистанционного обучения, связанного с эпидемиологической ситуацией в стране.

Таким образом, у преподавателя появляется возможность быстро увидеть результаты теста, которые отражают степень усвоения полученных знаний. Результат оценки знаний с помощью онлайн-тестирования позволяет преподавателю дать обучаемому нужные рекомендации по улучшению качества его подготовки. Оперативное получение объективной картины успеваемости и возможность своевременно скорректировать учебный процесс «способствует повышению эффективности данного метода обучения» [6, с. 104].

Результат тестирования может быть предоставлен в различных форматах, для настройки которых есть персональная шкала. Несомненным достоинством является то, что по каждому заполненному опроснику в личном кабинете создателя тестов возможно получить статистику ответов как по отдельности, так и в целом по всем респондентам, которая доступна для загрузки в формате .xls, который в дальнейшем может быть открыт в пакете Microsoft Office Excel. После выполнения комплекса заданий, созданных в сервисе Online Test Pad, учащиеся сразу могут видеть свои результаты. Также вся активность тестируемых автоматически фиксируется в личном

кабинете педагога в разделе *статистика*. Варианты представления результатов для отчётности самые разнообразные: таблица с указанием данных участника, процентом выполнения и оценкой; таблица с подробными результатами ответов на каждое задание; статистика отдельно по каждому вопросу и участнику.

Ещё одним преимуществом данного сервиса является возможность скачивания созданных тестов для распечатки.

Таким образом, онлайн-тестирование как автоматизированная обучающая система позволяет регистрировать, сохранять и делать анализ ответов обучаемых, определять прогресс в их работе. Преподавателю предоставляется возможность осуществлять гибкую систему контроля усвоения знаний и их оценки [10].

Следует отметить, что в научной литературе, посвящённой проблемам тестирования, выделяют разные виды тестового контроля:

- текущий или тематический контроль. Проведение текущего самоконтроля является наиболее простым для студента способом получения оперативной информации о своих знаниях;

- промежуточный или рубежный контроль, нацеленный на выявление результатов определённого этапа обучения. Оценка уровня подготовки обучаемых может осуществляться с помощью как тестов, включая варианты онлайн-тестов, так и традиционных форм контроля в виде зачётов и экзаменов по разделам осваиваемой программы;

- итоговый контроль. Его целью является оценка работы обучаемых после прохождения какого-либо учебного курса [4].

В системе дистанционного обучения иностранному языку наиболее часто встречаются два вида контрольных тестов – закрытые и тесты на нахождение соответствий [7]. Закрытые тесты, как правило, предполагают выбор из предложенных ответов. Закрытые тесты позволяют проконтролировать усвоение грамматического, лексического и текстового материала. Тесты на соответствие по-

зволяют сопоставить и установить соответствия между вариантами, расположенными, например, в левой и правой колонках. Такие тесты позволяют проконтролировать знание в том числе профессиональных терминов, освоение терминологической лексики.

Согласно требованиям рабочей программы дисциплины «Иностранный язык», составленной кафедрой иностранных языков ЗабГУ для уровня аспирантуры, содержание материала, выносимого на самостоятельное изучение, включает и текущие контрольные работы по лексике и грамматике.

В связи с данными требованиями на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» для аспирантов, проведённых в дистанционном режиме в декабре 2020 г., нами создан образовательный тест, который включал задания для проверки знаний специальной лексики, связанной с обучением в аспирантуре, а также задания на проверку грамматики. Владение специализированной лексикой, связанной с научно-исследовательской работой аспиранта, позволяет ему делать сообщения и доклады на иностранном языке, вести беседу по теме “My research work”, в том числе на итоговом экзамене во втором семестре.

Аспиранту было необходимо выбрать слово из выпадающего списка (рис. 1).

Ряд заданий теста составлен в форме теста на нахождение соответствий. Match the words (1–7) with the ones that are similar in meaning (a–g). Соотнесите слова (1–7) со словами, схожими по значению (например, adviser – supervisor).

Работа с предложенным текстом была нацелена на закрепление правил грамматики и лексики (рис. 2).

Кроме того, в тесте были задания по грамматике на составление вопросов, которые оказались наиболее сложными для выполнявших тест.

Как отмечалось ранее, сервис Online Test Pad позволяет увидеть статистику ответов как по отдельности, так и в целом (рис. 3).

English test

1 1 из 9 # ▾

Use one of the words from the dropdown menu to complete the sentences. Выберите слово из выпадающего списка. Слова не повторяются в предложениях.

1. The of her research is to study up-to-date production technology. 2. You are invited to participate in a on social development. 3. The adoption of new teaching depends on developing new insights and attitudes. 4. This supernatural is in the scope of many . Our original was tested by the experiment. 6. I do on media . 7. A contains a number of reviews and research papers. 8. A third of postgraduate university study , many while at work. 9. An ideal scientific journal the postgraduates to take independent decisions about their research. 10. Mr. Smith has proved on migration of birds.

research

aim

thesis

conference

hypothesis

journal

phenomenon

methods

part-time

supervisor

Рис. 1. Пример задания на знание лексики, выполненного в Online Test Pad

Fig. 1. An example of the vocabulary task in Online Test Pad

Read the text and complete it with the best word from a dropdown menu. Прочитайте текст и заполните пропуски словами из выпадающего списка.

Abstracts are called 'summaries' by some journals, though the terms (1) not exactly the same. A summary (2) the main findings and conclusions of a paper and is written for people who have already read the . An abstract (3) a shortened version of the paper written for people who may never read the . Since abstracts are often reprinted in abstracting journals separated from the original paper, they self-explanatory. An abstract normally (4) at the top of the page in front of the actual paper it outlines. The purpose (5) to inform readers as concisely as possible what is in the article so that they can decide whether to read it in detail.

Рис. 2. Задание на контроль знаний лексики и грамматики

Fig. 2. Vocabulary and grammar assignment

Таблица правильности ответов на все вопросы				
Вопрос	Max кол-во баллов	Процент респондентов ответивших на вопрос		
		неправильно	частично правильно	полностью правильно
Вопрос № 7	1	72	0	28
Вопрос № 6	1	72	11	17
Вопрос № 5	1	50	0	50
Вопрос № 9	1	39	0	61
Вопрос № 8	1	28	0	72
Вопрос № 2	0	11	89	0
Вопрос № 4	1	11	89	0
Вопрос № 1	10	5	50	45
Вопрос № 3	2	5	89	5

Рис. 3. Статистика правильных ответов

Fig. 3. Statistics of correct answers

Следует отметить, что применение онлайн-тестов имеет и ряд недостатков.

Во-первых, полноценное изучение иностранного языка с использованием дистанционных технологий невозможно без поддержки и живого общения с преподавателем и другими студентами. Безусловно, традиционная форма обучения иностранному языку подразумевает личное общение преподавателя с каждым студентом в группе, возможность преподавателя использовать разнообразные формы обучения, включая, например, парную или групповую работу над заданием и т. д. Важным аспектом является наличие зрительного контакта между преподавателем и студентом. Если преподаватель исключён из процедуры оценивания студента, может появиться ряд недостатков, именуемых потерей индивидуального подхода [11; 12]. Тесты ставят всех испытуемых в единые рамки. Используя тесты, мы получаем возможность не понять яркую индивидуальность тестируемого и его нестандартный подход к решению различных задач.

Во-вторых, некоторые люди испытывают огромный стресс при выполнении заданий в режиме онлайн, так как могут возникать технические сбои в работе платформы, что заставляет обучаемых нервничать и приводит к ошибкам даже в простых вопросах.

В-третьих, одним из главных недостатков является сам факт выполнения задания дистанционно, что приводит к тому, что обучаемые могут воспользоваться какой-либо помощью при прохождении теста (человека или интернета). Поэтому высокие результаты далеко не всегда являются подтверждением качественного усвоения материала. Очевидным решением данной проблемы является только аудиторное прохождение теста под контролем и в присутствии преподавателя и введение временного ограничения на прохождение теста.

В-четвёртых, преподавателю нужно потратить определённое количество времени для освоения данной платформы, для загрузки составленных им тестов, а также для анализа полученных данных.

Заключение. На занятиях иностранного языка, проведённых у аспирантов, обучающихся в режиме дистанционного обучения, нами применены задания теста, созданного на платформе Online Test Pad. Изучение результатов тестирования онлайн позволяет сделать вывод, что данный сервис может быть рекомендован для изучения отдельных аспектов иностранного языка. Его применение позволяет существенно экономить время урока, а также личное время преподавателя на проверку. Результат выполнения заданий можно увидеть сразу после выполнения теста.

Несмотря на перечисленные недостатки применения онлайн-теста в условиях дистанционного обучения, мы считаем, что преимуществ использования данного сервиса больше, чем отрицательных сторон. В связи с этим предполагается дальнейшее применение этой платформы для создания базы тестов по разным аспектам изучения иностранного (английского) языка. Считаем

целесообразным их применение на разных уровнях образования, включая уровни бакалавриата и магистратуры. Также использование онлайн-тестирования возможно не только в режиме дистанционного обучения, но и во время обычных аудиторных занятий, а также такой вид тестирования рекомендуется для проверки домашних заданий.

Список литературы

1. Абрамова Е. Н. Компьютерное тестирование как элемент обучения и контроля в системе дистанционного обучения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». 2012. № 1. С. 73–77.
2. Аветисян Д. Д. Мотивация и коммуникация в дистанционном обучении иностранным языкам // Преподаватель XXI века. 2010. № 1. С. 133–143.
3. Архипова О. А., Поведская О. А. Дистанционное обучение как эффективный метод обучения иностранным языкам и развития профессиональной компетентности // Профессиональное образование и общество. 2018. № 3. С. 157–162.
4. Беляев М. И. Разработка тестовых заданий для компьютерного тестирования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». 2011. № 3. С. 38–46.
5. Каменева Н. А. Дистанционное обучение иностранным языкам. Текст: электронный // Мир науки. 2015. № 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/36PDMN315.pdf> (дата обращения: 25.12.2020).
6. Маслова О. В., Медведева Т. Е., Пятков А. Г. Онлайн-тестирование как форма электронного обучения иностранному языку и контроля знаний // Решетнёвские чтения. 2014. С. 102–106.
7. Маркушевская Л. П. Использование тестов при обучении иностранному языку в условиях дистанционного обучения // Компьютерные инструменты в образовании. 2002. № 2. С. 21–23.
8. Мироненко Е. С. Преподавание иностранного языка в аспирантуре в новых образовательных условиях: проблемы и перспективы // Вопросы территориального развития. 2016. Вып. 2. С. 1–10.
9. Полат Е. С. К проблеме определения эффективности дистанционной формы обучения // Открытое образование. 2005. № 3. С. 71–76.
10. Сафроненко О. И. Об эффективности использования новых информационных технологий в обучении иностранным языкам // Современные теории и методики обучения иностранным языкам. М.: Экзамен, 2004. С. 266–267.
11. Середя Л. И. Организация дистанционного обучения иностранному языку на обучающей онлайн-платформе OpenMeetings в техническом вузе // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. № 5. С. 15–21.
12. Dolidze Tamar. Effects of distance learning on English language learning // Akdeniz Language Studies Conference. 2012. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 70. Pp. 1438–1441.

Статья поступила в редакцию 12.01.2021; принята к публикации 17.02.2021

Библиографическое описание статьи

Еремина В. М., Холмогорова Е. И., Еремин Д. О. Использование платформы Online Test Pad как средства электронного тестирования на занятиях иностранного языка в условиях дистанционного обучения // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 1. С. 108–117. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-108-117.

Victoria M. Eremina¹,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: yervic@yandex.ru
[http://orcid: 0000-0002-2578-5970](http://orcid.org/0000-0002-2578-5970)

Elena I. Kholmogorova²,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: elena221970@mail.ru
[http://orcid: 0000-0003-4833-642X](http://orcid.org/0000-0003-4833-642X)

Dmitry O. Eremin³,
Student,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: autodim2007@yandex.ru
[http://orcid: 0000-0003-3349-0782](http://orcid.org/0000-0003-3349-0782)

Use of Online Test Pad Platform as a Tool of Online Testing in Distant Foreign Language Lessons

The need for using distance learning technologies is one of the main features of modern situation in education, which results from the ongoing coronavirus pandemic. The relevance of the research is caused by the need for studying distance learning resources in teaching foreign languages. In case of the ongoing coronavirus pandemic, use of online technologies has become a part of the university lecturers' work process, including foreign languages teachers. This study aims to examine and analyze pros and cons of online testing, as well as the results of Online Test Pad application, which was used as a tool in online testing. The methods we applied involved the study of theoretical works on the problems of distance learning and testing, as well as some empirical methods including observation and analysis of online testing results. The article gives examples of online assignments used in teaching English. Further research is needed to better understand Online Test Pad potential in university teaching of foreign languages.

Keywords: distance learning, Online Test Pad platform, foreign language, advantage and disadvantages of online testing, online assignments

References

1. Abramova, E. N. Computer testing as an element of teaching and control in the system of distance learning. *Vestnik RUDN*, no. 1, pp. 73–77, 2012. (In Rus.)
2. Avetisyan, D. D. Motivation and communication in distance teaching of foreign languages. *Teacher of the XXI century*, no. 1, pp. 133–143, 2010. (In Rus.)
3. Arkhipova, O. A., Povedskaya, O. A. Distance education as an effective method of teaching foreign languages and development of professional competence. *Professional education and society*, no. 3, pp. 157–162, 2018. (In Rus.)
4. Belyaev, M. I. Development of test assignments for computer testing. *Vestnik RUDN*, no. 3, pp. 38–46, 2011. (In Rus.)
5. Kameneva, N. A. Distance teaching of foreign languages, *Internet journal "World of science"*, no. 3, 2015 Web. 25.12.2020. <http://mir-nauki.com/PDF/36PDMN315.pdf>
6. Maslova, O. V., Medvedeva, T. E., Pyatkov, A. G. Online testing as a form of e-learning of foreign language and knowledge testing. *Reshetnevskie chteniya*, pp. 102–106, 2014. (In Rus.)
7. Markushevskaya, L. P. Using Tests in Foreign Language Learning in Distance Learning. *Computer tools in education*, no. 2, 2002. (In Rus.)
8. Mironenko, E. S. Postgraduate foreign language teaching in new educational conditions: problems and perspectives. *Territorial development issues*, no. 2, pp. 1–10, 2016. (In Rus.)

¹ V. M. Eremina – the main author, development of the concept of the article, systematization and analysis of materials, formulation of conclusions, writing and design of the article.

² E. I. Kholmogorova – systematization, analysis and interpretation of materials, participation in the design of the article.

³ D. O. Eremin – data collection, technical implementation of the application of the Online Test Pad platform, systematization of research results.

9. Polat, E. S. To the problem of determining the effectiveness of distance learning. Open education, no. 3, pp. 71–76, 2005. (In Rus.)
10. Safronenko, O. I. On the effectiveness of using new information technology in teaching foreign languages. Modern theories and methods of teaching foreign languages. M: Izdatelstvo "Examen", 2004: 266–267. (In Rus.)
11. Sereda, L. I. The Organization of Distance Teaching a Foreign Language on the Training Online Platform OpenMeetings at a Technical University Scholarly Notes of Transbaikal State University, no. 5, pp. 15–21, 2020. (In Rus.)
12. Dolidze, T. Effects of distance learning on English language learning. Akdeniz Language Studies Conference. 2012. Procedia – Social and Behavioral Sciences 70, 2013: 1438–1441. (In Engl.)

Received: January 12, 2021; accepted for publication February 17, 2021

Reference to the article

Eremina V. M., Kholmogorova E. I., Eremin D. O. Use of Online Test Pad Platform as a Tool of On-line Testing in Distant Foreign Language Lessons // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 1. PP. 108–117. DOI: 10.21209/ 2658-7114-2021-16-1-108-117.

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-118-127

Светлана Евгеньевна Каплина,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: kse2000@list.ru
[http://orcid: 0000-0001-7564-4909](http://orcid.org/0000-0001-7564-4909)

Обучение студентов неязыковых специальностей иностранному языку в условиях смешанного обучения

Сегодня в условиях, связанных с глобальными процессами пандемии COVID-19, университеты вынуждены адаптироваться к происходящим в системе высшего образования изменениям. Актуальность данного исследования продиктована объективной необходимостью перехода к комбинированной форме работы со студентами – смешанному обучению. Смешанное обучение выступает формой работы, позволяющей преодолеть кризис, создав условия для реализации личностно ориентированного обучения. Целью данного исследования является применение моделей смешанного обучения студентов иностранному языку. В статье даётся краткий обзор моделей смешанного обучения и обосновывается выбор расширенной виртуальной модели как формы организации обучения иностранному языку студентов технических направлений. Основными методами исследования выступили эмпирические методы: наблюдение за процессом учебной деятельности студентов, как в аудитории, так и в формате онлайн-обучения; анализ возможностей реализации программы дисциплины «Иностранный язык» в смешанном формате; проведение практических занятий в новой для студентов форме. В статье приведены примеры практических заданий для студентов, определён педагогический потенциал модели и сделаны выводы о перспективах дальнейшего использования данного формата обучения.

Ключевые слова: пандемия COVID-19, смешанное обучение, расширенная виртуальная модель, онлайн- и офлайн-обучение, виртуальные доски, иностранный язык, неязыковые специальности

Введение. В настоящее время трансформация российской системы подготовки специалистов в области технического образования связана с поиском новых форм и методов обучения под влиянием глобальных процессов пандемии COVID-19, заставившей пересмотреть всю существующую систему подготовки специалистов, которые будут обладать компетенциями, обеспечивающими им успешную интеграцию в международное профессионально-научное сообщество.

С введением ФГОС ВО 3++ в учебных планах подготовки специалистов технического профиля иностранных языков приобрёл статус дисциплины, направленной на формирование одной из категорий универсальных компетенций – профессиональной коммуникации на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного общения¹. Так, приоритетным становится не только приобретение специальных

знаний будущими инженерами, но и успешное овладение ими иностранным языком, при этом цели и содержание обучения иностранным языкам сориентированы на профиль специальности.

В условиях пандемии COVID-19 радикальный переход к дистанционному преподаванию и обучению стал решающим фактором в пересмотре традиционной системы работы со студентами в вузе. По мере стабилизации ситуации с коронавирусом российские вузы получают возможность «аккуратно снимать ограничения» и постепенно переходить к комбинированной форме работы со студентами или, как мы её называем, смешанному обучению. Смешанное обучение требует как от преподавателя, так и от студента готовности к изменениям традиционных подходов к обучению, необходимости действовать быстро, гибко подстраиваться к происходящим изменениям, работать в сотрудничестве и планировать учебный процесс и своё время в новых условиях.

¹ Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 01.01.21). – Текст: электронный.

Смешанное обучение является той формой работы, которая позволяет преодолеть нынешний кризис, создав условия для реализации личностно ориентированного обучения. Общеизвестно, что личностно ориентированное обучение сочетает две взаимосвязанные идеи: персонализированное обучение (некоторые называют его «индивидуализированным обучением») и обучение на основе компетентности (также называемое «обучением на основе усвоения», «обучением усвоению», «обучением на основе квалификации» или иногда «обучением на основе стандартов») [6].

В рамках данной статьи мы используем термин «смешанное обучение» применительно к образовательным программам по иностранному языку, где оптимально сочетаются онлайн и традиционное обучение языку студентов при обязательном наличии элемента контроля времени, места, способа и/или темпа.

В процессе плавного возвращения к привычной форме работы вузов внедрение моделей смешанного обучения только начинает набирать обороты. Следует отметить, что большинство преподавателей с большим энтузиазмом решаются на внедрение смешанных моделей обучения, нежели это было с дистанционным обучением, поскольку и традиционное обучение в аудитории в непосредственном контакте с преподавателем и онлайн-формы обучения должны органично сочетаться и дополнять друг друга, а не быть взаимозаменяемыми.

В связи с изложенным целью данной статьи является рассмотрение возможностей применения моделей смешанного обучения студентов иностранному языку.

Для достижения цели решались следующие задачи: 1) рассмотреть модели смешанного обучения; обосновать выбор наиболее приемлемой модели применительно к обучению иностранному языку студентов технических направлений; 2) показать возможности и преимущества данной формы работы на практических примерах в современных условиях.

Методология и методы исследования. Методологической базой исследования явились работы как зарубежных учёных (М. Хорна, Х. Стейкера [7; 8]), так и отечественных педагогов, таких как Г. А. Абросимова [1], Т. И. Краснова [2], И. А. Нагаева [4] и др.

Методологическими ориентирами избраны системный и лично ориентированный подходы. Методология исследования обусловила уточнение, теоретическое обоснование и определение ведущих идей и методов, научное описание возможностей реализации моделей смешанного обучения, их анализ, экспериментальную проверку, оценку соответствия разработанной модели реальной ситуации.

В работе использованы:

– *теоретические методы исследования:* анализ и обобщение педагогической, методической, лингвистической литературы по теме исследования, анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по техническим направлениям подготовки, анализ учебной литературы по обучению языку специальности и профессионально ориентированному обучению иностранному языку;

– эмпирические методы исследования, которые включали в себя целенаправленное и внимательное наблюдение за процессом учебной деятельности студентов как в аудитории, так и в формате онлайн-обучения; анализ возможностей реализации программы дисциплины «Иностранный язык» в смешанном формате; проведение практических занятий в смешанной, обновлённой для студентов форме.

Научная новизна исследования заключается в изучении потенциала организации смешанного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей в условиях пандемии.

Практическая значимость состоит в разработке системы обучения иностранному языку студентов при оптимальном сочетании онлайн и традиционных форм организации учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык» при обязательном наличии контрольных точек, места, способа и/или темпа освоения материала.

Результаты исследования и их обсуждение. В исследовании, инициированном группой ректоров и экспертов в начале распространения коронавирусной инфекции Covid-19 и поддержанном лично министром науки и высшего образования В. Н. Фальковым, речь идёт о том, что для многих стран по всему миру опыт дистанционной работы и учёбы показал, что перед системой высшего образования России стоит целый ряд вызовов. Некоторые из них связаны с суще-

ствовавшими ещё до пандемии проблемными зонами, сильнее обострившимися после её наступления. Другие – это новые задачи и точки роста¹. По мнению В. Н. Фалькова, эти вызовы не могут быть оставлены без внимания, особенно в контексте рисков второй волны пандемии, следовательно, возникает вопрос о переосмыслении образовательных моделей в вузах, в основе которых лежит только очная коммуникация преподавателя и студента.

Сегодня важно найти правильный баланс между зарекомендовавшими себя с лучшей стороны традиционными методами обучения в аудитории и новыми формами дистанционного обучения на основе компьютерных технологий.

Как известно, термин «смешанное обучение» происходит от английского слова “blended learning” (в переводе «комбинированное обучение») и предполагает создание комфортной среды для параллельного онлайн- и офлайн-обучения. В технологии смешанного обучения выделяют несколько моделей: ротация станций, «перевернутый класс», ротация лабораторий, гибкая модель [8]. Упомянутая классификация является самой распространённой и, как правило, берётся за основу при создании собственных моделей смешанного типа.

Применительно к предмету данного исследования – обучения студентов неязыковых специальностей, мы предлагаем взять за основу расширенную виртуальную модель смешанного обучения. Принцип применения данного вида модели в том, что студенты присутствуют на очных занятиях, но в то же время выполняют полученные задания в режиме онлайн. Занятия в аудитории обычно проводятся 1–3 раза в месяц (в зависимости от сетки часов), а остальные часы реализуются в дистанционном формате. Такая форма работы позволяет выстроить гибкий график встреч со студентами в период соблюдения мер частичной самоизоляции, чтобы избежать второй волны пандемии. Также она отличается от дистанционных интерактивных курсов, поскольку обучение студентов в стенах вуза является необходимостью.

¹ Высшее образование: уроки пандемии. – Текст: электронный // Аналитический доклад. – URL: <http://www.tsu.ru/anonses/30-oktyabrya-na-obshchestvennom-sovete-minobrnauki-doklad-vysshee-obrazovanie-uroki-pandemii/> (дата обращения: 01.01.2021).

Общеизвестная истина – коммуникация является важным аспектом жизни людей. Говоря, люди могут сообщать о своих чувствах, делиться идеями и мнениями. Умение говорить представляет собой необходимый навык и имеет большое значение при обучении иностранному языку. Выступая продуктивным видом речевой деятельности, посредством которого совместно с аудированием осуществляется устноречевое общение, говорение является неотъемлемой составляющей коммуникативной компетентности личности и входит в состав универсальных компетенций, представленных во всех ФГОС ВО 3++ для технических направлений.

Согласно опросам, проведённым среди студентов технических специальностей, умение вести полноценную коммуникацию в сфере своей профессиональной деятельности является одним из самых сложных навыков, потому что студенты боятся совершать ошибки, когда пытаются говорить на иностранном языке. В связи с этим проблема преодоления «языкового барьера» в обучении разговорной речи, равно как и психологическая боязнь общения с носителем языка, является наиболее актуальной при выстраивании процесса обучения в вузе. Студентов необходимо научить относительно свободно/свободно общаться на иностранном языке с хорошей грамматикой, произношением, беглостью, точностью, пониманием и применением соответствующей профессиональной лексики. Для реализации этой задачи расширенная виртуальная модель подходит как нельзя лучше.

Ещё Е. И. Пассов писал о том, что «навыки говорения, как и любые другие навыки, не формируются сами собой; для их становления необходимо использовать специальные упражнения и задания, которые призваны в конечном итоге сформировать и отшлифовать способность ориентироваться в естественных ситуациях общения. Они являются важным компонентом курса изучения английского языка» [5, с. 133].

Согласно Оксфордскому словарю термин «стратегия» происходит от древнегреческого слова “*strategia*”, означающего «искусство» или «умелое руководство» [10]. Поэтому при обучении говорению важно правильно выбрать стратегию, а именно: создать коммуникацию, объединяющую разрозненных личностей (студентов и препода-

вателя), вокруг общего ядра обучения. Стратегии – это различные траектории и приёмы организации процесса обучения говорению на иностранном языке, которых мы будем придерживаться для достижения поставленной цели.

При расширенной виртуальной модели организации учебного процесса по иностранному языку для студентов, обучающихся по направлению 08.03.01 *Строительство* и 08.05.01 *Строительство уникальных зданий и сооружений*, траектория обучения была выстроена следующим образом: при отведённых на практические занятия 3 ч в неделю – 2 ч в месяц занимало обучение в аудитории, 4 ч – онлайн-обучение, представленное такими приёмами об-

учения профессионально-ориентированной монологической и диалогической речи, как подготовленное высказывание, дискуссии, «мозговой штурм» или совместное решение кейсов, дебаты, создание проекта и др.

Далее практическую реализацию расширенной виртуальной модели смешанного обучения предлагаем рассмотреть на примере изучения темы “Building materials”. В рамках аудиторной работы студенты совместно с преподавателем изучали новую профессиональную лексику. Студенту предлагалось прослушать произношение новых слов в формате Британский – Американский английский, прочитать без словаря определение и постараться подобрать русский эквивалент (рис. 1).

























Word			Definition	Translation
description (n)			a piece of writing or speech that gives details about what someone or something is like	
penetration value (n)			the amount of depth something enters something	
cutback (n)			a reduction in something	
porosity (n)			how easy or not it is for a liquid to pass through an object	
noise reduction (n)			a decrease in sound	
reflection (n)			the action or process of light, heat or sound being thrown back from a surface	
cure (v)			to be prepared, preserved or finished by a chemical or physical process	
glare (n)			a bright unpleasant light which hurts your eyes	
strength (n)			how strong an object or structure is	
toughness (n)			how strong an object or structure is	
elasticity (n)			how much stretch an object or structure has	

Рис. 1. Презентация новой лексики по теме “Building materials”

Fig. 1. Presentation of the new vocabulary on the topic “Building materials”

Упражнения на поиск точного определения слов, а также на работу со словарем при

подборе синонимичного ряда слов способствовали закреплению профессиональной лексики.

Task 1. Match the terms with their meanings

1 strength	a) elastic
2 toughness	b) strong
3 hardness	c) brittle
4 elasticity	d) porous
5 brittleness	e) hard
6 porosity	f) tough

Task 2. Find words that are similar in the meaning to these words

1 goods	_____
2 number	_____
3 value	_____
4 seller	_____
5 lorry	_____
6 client	_____
7 details	_____

Рис. 2. Пример упражнений на закрепление профессиональной лексики по теме "Building materials"

Fig. 2. An example of exercises of professional vocabulary revising on the topic "Building materials"

Как известно, обучение грамотности устной речи невозможно без изучения и/или повторения основ грамматики. Учитывая малое количество часов, отводимое по программе на дисциплину «Иностранный язык»

в вузе для студентов технических направлений, мы делали это в контексте изучаемых тем. В данном конкретном случае особое внимание уделено изучению структур страдательного залога (рис. 3, 4).

The passive	
In an active sentence, the subject is the 'doer' who performs the action of the verb. In a passive sentence, the object of the active verb becomes the subject.	<i>Ms Sarkis ordered the goods. (active)</i> <i>The goods were ordered by Ms Sarkis. (passive)</i>
We use the passive when the 'doer' is unknown or unimportant, or when the 'doer' is obvious. We form the passive with an appropriate form of be + past participle.	<i>This equipment is made in Germany.</i> <i>The packages were sent last week.</i>

Рис. 3. Пример объяснения грамматического правила

Fig. 3. An example of a grammatical rule explanation

The Great Pyramid of Giza (1) _____ (*design*) as a tomb for an Egyptian Pharaoh. Many people think (2) _____ (*construct*) using slave labour, but we have no real evidence of this. The pyramid has changed over the years. For example, it (3) _____ originally _____ (*cover*) in casing stones, but these (4) _____ (*remove*) by later generations. The pyramid contains at least three chambers. The lowest is under the pyramid and (5) _____ (*cut*) into the rock. It (6) _____ never _____ (*finish*). The other chambers (7) _____ (*build*) into the pyramid itself.

Рис. 4. Пример упражнения на закрепление грамматики

Fig. 4. An example of an exercise of grammar revision

Следующим этапом аудиторной работы была подготовка к переходу в режим офлайн. Студентам давался подробный инструктаж по формам дистанционной работы. Инструктаж включал ключевые организационные моменты, а сам процесс реализации ниже перечисленных форм работы проходил в дистанционном формате.

1. Дискуссия. При организации дискуссии необходимо определить цели дискуссии и разделить студентов на группы (например, по принципу «согласен – не согласен»); распределить темы для обсуждения, согласовать необходимый набор лексико-грамматических единиц и временной промежуток высказывания (рис. 5).

Task for the discussion. Scaffolding can be constructed using different materials, such as metal pipes or bamboo. With a partner, list the properties of these two materials and discuss the advantages and disadvantages of each.



Рис. 5. Пример задания для дискуссии

Fig. 5. An example of a task for free discussion

В рамках дискуссии обсуждение с элементами монолога-диалога направлено на то, чтобы сделать его возможным для каждого отдельного студента. Важно, чтобы дискуссия протекала в форме организованной неформальной беседы.

2. «Мозговой штурм». Это одно из упражнений, которое запускает мыслительную деятельность студентов, помогает получить фоновые знания и активировать необходимые схемы (рис. 6). Целью «мозгового штурма» яв-

ляется инициирование некоего мыслительного процесса за короткий промежуток времени. В период выполнения упражнения запускает свою работу воображение студента, возникает групповое сотрудничество, что приводит к творческому обдумыванию поставленной задачи и спонтанному вкладу всех членов группы в представляемое преподавателю решение задачи.

Такой вид деятельности не только развивает креативность и воображение студентов, но и навыки публичной речи [8].

Task for the brainstorming. Imagine you are going to build a driveway to a house. Think about the materials and the different layers you will need. Give reasons for your choices. Use these sketches to help you.

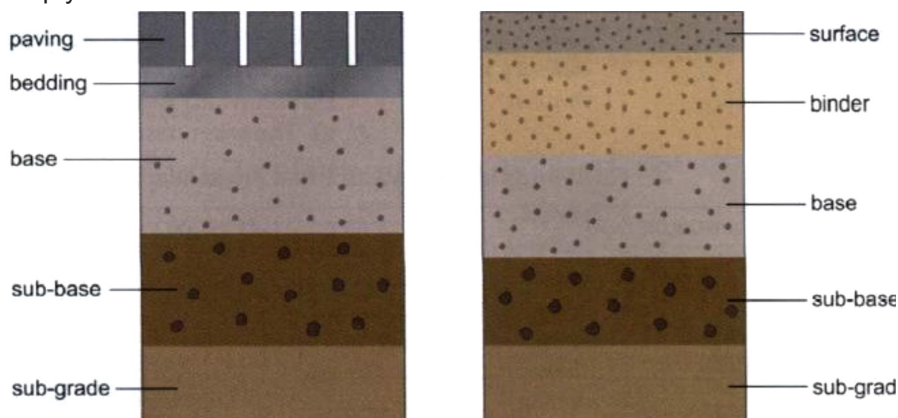


Рис. 6. Пример задания для «мозгового штурма»

Fig. 6. An example of a task for brainstorming

3. *Совместное решение кейсов.* Чтобы задача оказалась соответствующей изучаемой теме и интересам студентов, необходимо строго соблюдать меру трудности выдвигаемых проблем. Здесь обязательно должен выполняться принцип от простого к сложному, преподаватель должен определить долю самостоятельности при решении проблемы. Это в значительной степени зависит от достигнутого уровня общего развития студентов, их способностей, совокупности приобретённых ими знаний, умений и навыков. Поэтому необходимо соблюдение преемственности в задачах обучения между подразделами темы.

В своей работе мы опирались на разработанную А. М. Матюшкиным классификацию проблемных ситуаций, используемых на разных этапах образовательного процесса, поскольку считаем её классической основой для создания собственных кейсов. Все кейсы делятся им на следующие классы:

- 1) поведенческие задачи (головоломки);
- 2) «структурные» кейсы (на основе фактов прочитанного составить план эссе);
- 3) вероятностные кейсы (составленные на основе понимания мышления как вероятностного процесса);
- 4) информационно-семантические (кейсы с «недостающей» информацией) [3, с. 76–77].

Эта система подразумевает поэтапное нарастание степени сложности самих кейсов и тех обобщений, к которым приходят студенты в процессе их развития. По мере продвижения по ступеням системы содержание кейсов должно приобретать новое, более высокое качество. Решение таких кейсов включает в себя момент поиска и тем самым активизирует мыслительную деятельность студентов. Приведём пример вероятностного кейса: Discuss why the studied previously properties of the building materials are important in building roads. Mind the fact that penetration values tell us how hard or soft the asphalt is. The harder asphalt lasts longer, but in hot climates hard asphalt cracks.

Считаем необходимым обратить внимание на то, что для продуктивной работы со студентами в режиме онлайн важным является использование визуального канала, поэтому при работе в рамках виртуальной расширенной модели смешанного обучения активно задействуем такие интернет-возможности, как виртуальные доски Padlet или Jamboard.

Данные виртуальные девайсы помогают как преподавателю, так и студенту размещать все необходимые для выполнения упражнений материалы на доску, быстро их просматривать, задавать вопросы, если возникнет необходимость что-то уточнить. Во время дискуссии, когда мы слушаем выступление докладчика, можно совместно добавлять на доску основные идеи или вопросы, возникшие по ходу обсуждения проблемы. По окончании обсуждения можно попросить студентов ответить на ряд вопросов по обсужденной теме или сделать логическое заключение. Все участники онлайн-занятия получают, таким образом, возможность не только увидеть ответы друг друга в Padlet, но и прокомментировать их, добавив текст, ссылку или мультимедийный файл. Такую доску удобно использовать в дальнейшем для повторения материала.

При работе с Jamboard и Padlet студенты могут создавать галерею QR-кодов. Первоначально информация, изображения и ссылки по определённой теме размещаются на доске, а потом генерируется для неё QR-код. Получившимися кодами можно обмениваться и делиться. Это необычное и увлекательное задание, которое позволит не только изучить ту или иную тему, но и повысить техническую грамотность студентов. Кроме того, такие доски удобно использовать как систему хранения документов, загрузив на доску материалы, которые будут доступны для скачивания в любое время.

Создание доски виртуальных досок может быть самостоятельным заданием и предполагает работу с неограниченным количеством студентов. Студентам предоставляется выбор – сделать доклад, презентацию, интерактивный плакат, карту памяти или доску Padlet. Получившуюся доску можно встроить в сайт или блог группы. Наблюдать за обновлениями можно мгновенно на всех устройствах, а также разрешить другим пользователям переделывать вашу работу для использования в качестве шаблона. В отличие от корпоративной электронной среды (Big Blue Button), платформ ZOOM, SKYPE и других Jamboard и Padlet поддерживают (почти) каждый тип файлов. От электронных таблиц до селфи Spotify. Помимо этого предоставлена возможность загружать файлы со своего компьютера, делать снимки или видео со своего телефона или добавлять ссылки из интернета. А функ-

ции «публикуйте изображения, документы, видео, музыку и файлы из Photoshop, Illustrator, Autocad и др.», «встраивайте контент из любой точки сети, включая YouTube, Instagram, Twitter, Vimeo, The New York Times и 400 других приложений» не оставляют студентов равнодушными и пассивными при выполнении домашних заданий¹.

Таким образом, сочетая, с одной стороны, научные знания и современные интернет-технологии, с другой – профессиональные потребности и лично значимые задачи, способствующие развитию студентов, расширенная виртуальная модель позволяет достичь поставленной цели в освоении учебной дисциплины.

По нашему мнению, педагогический потенциал расширенной виртуальной модели смешанного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей заключается в следующем:

- освоение дисциплины в удобном формате, при рациональной интеграции онлайн- и офлайн-форм обучения;

- обеспечение эффективного социального взаимодействия студентов между собой и с преподавателем с ярко выраженным акцентом на иноязычную коммуникации;

- вовлечение студентов в активную творческую деятельность, направленную на решение учебных задач и являющуюся необходимым условием возникновения и развития внутренних мотивов учения, вызванных самой учебной деятельностью студентов;

- разнообразие дидактических подходов и инструментов их практической реализации;

- приоритет самостоятельной работы при индивидуальной поддержке каждого студента.

Заключение. Проведённое исследование подтвердило нашу идею о том, что расширенная виртуальная модель, как одна из подвидов моделей смешанного обучения, способствует эффективной организации процесса обучения студентов технических

специальной иностранному языку с акцентом на формирование коммуникативной иноязычной компетенции и, как результат, обеспечивает возможность реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения.

Отличительной чертой предлагаемого подхода является то, что возможно организовать процесс обучения иностранному языку в гибком онлайн-офлайн-формате с учётом ситуации с COVID-19 в стране. Кризис актиа визировал всех и каждого, желающего сохранить своё рабочее место, и открыл иные возможности и перспективы для профессионального творчества. Кроме того, пандемия напомнила преподавателям о таких формах работы, как работа в сотрудничестве, актуализировала потребность пробовать новые инструменты, в частности цифровые технологии, а также готовность учиться у других, обмениваться опытом как на местном, так и на мировом уровнях.

Применяя расширенную виртуальную модель смешанного обучения иностранному языку, мы изменили характер взаимоотношений преподавателя и студента, сместив акцент с первостепенной важности предмета на самого студента, при этом активировав его умения работать самостоятельно и креативно. В свою очередь преподаватели стали внедрять новые виды ИКТ контроля и коммуникации в педагогическом процессе, повышая тем самым мотивацию познавательной деятельности студентов.

Педагогический потенциал данной модели и приведённые практические примеры её реализации в учебном процессе ЗабГУ могут быть применены для разработки аналогичных курсов смежных дисциплин. Разработка онлайн-курсов, создание новых систем тестирования компетенций студентов, обсуждение и внедрение обновлённых форм принятия экзаменов и защит выпускных квалификационных работ, безусловно, помогут сделать процесс обучения в онлайн-среде качественным для студентов.

Список литературы

1. Абросимова Г. А. Новые технологии образования в вузе: смешанное обучение // *Alma Mater*. 2019. № 6. С. 65–69.
2. Краснова Т. И. Смешанное обучение: опыт, проблемы, перспективы // *В мире научных открытий*. 2014. № 11. С. 10–25.
3. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1990. 104 с.

¹ Солобозов О. Padlet-2021. – URL: <https://8d9.ru/program/padlet> (дата обращения: 08.01.2021). – Текст: электронный.

4. Нагаева И. А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6. С. 56–67.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
6. Современные технологии обучения иностранному языку в неязыковом вузе: тезисы выступлений участников межвузовского Круглого стола (6 февраля 2015 г.). Оренбург: Оренбург. ин-т (филиал) 74 МГЮА им. О. Е. Кутафина, 2015. 89 с.
7. Хорн М. Смешанное обучение: использование прорывных инноваций. Сан-Франциско, 2015. 343 с.
8. Blending Learning: The Evolution of Online and Face-to-Face Education from 2008–2015. iNAi COL, The International Association for K-12 Online Learning. URL: <http://www.inacol.org> (дата обращения: 08.01.2021). Текст: электронный.
9. Ririn Rianingsih. The Teacher Strategies in Overcoming Students' Difficulties in Speaking at English Intensive Program. SYEKH NURJATI STATE INSTITUTE, 2015. P. 58.
10. The Definition of Blended Learning in Higher Education. Blended Learning Environments for Adults: Evaluations and Frameworks Buy Hardcover. Publisher: IGI Global, 2012. Pp. 19–34. URL: <https://www.researchgate.net/publication/288443155> (дата обращения: 08.01.2021). Текст: электронный.

Статья поступила в редакцию 12.01.2021; принята к публикации 17.02.2021

Библиографическое описание статьи

Каплина С. Е. Обучение студентов неязыковых специальностей иностранному языку в условиях смешанного обучения // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 1. С. 118–127. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-118-127.

Svetlana E. Kaplina,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: kse2000@list.ru
[http://orcid: 0000-0001-7564-4909](http://orcid.org/0000-0001-7564-4909)

Teaching a Foreign Language to Non-Language Students in a Blended Learning Environment

Today, in the conditions associated with the global processes of the COVID-19 pandemic, universities are forced to adjust and adapt to the changes occurring in the system of higher education. The relevance of this study is dictated by the objective need to move to a combined form of working with students – blended learning. Blended learning serves as a form of work to overcome the current crisis, creating conditions for the implementation of student-centered learning. The purpose of this study is to consider the possibilities of blended learning models for foreign language students. The paper gives a brief overview of blended learning models; and justifies the choice of an extended virtual model as a form of organizing foreign language learning for technical students. The main research methods were empirical methods which included observation of the students' learning activities process, both in the classroom and online; analysis of the implementing possibilities of the "Foreign Language" discipline program in a blended format; conducting practical classes in a blended, updated form for students. The paper provides examples of practical assignments for students, determines the pedagogical potential of the model and draws conclusions about the prospects for further use of this format of teaching.

Keywords: COVID-19 pandemic, blended learning extended virtual model, online and offline learning, virtual boards, foreign language, non-language specialties

References

1. Abrosimova, G. A. New technologies of training in higher education: blended learning. Alma Mater, no. 6, pp. 65–69, 2019. (In Rus.)
2. Krasnova, T. I. Mixed learning: Experience, problems, prospects. In the world of scientific discoveries, no. 11, pp. 10–25, 2014. (In Rus.)
3. Matyushkin, A. M. Problem situations in thinking and learning. M: Pedagogy, 1990. (In Rus.)

4. Nagaeva, I. A. Mixed learning in the modern educational process: the need and possibilities. Native and foreign pedagogy, no. 6, pp. 56–67, 2016. (In Rus.)
5. Passov, E. I. Communicative method of teaching foreign language speaking. M: Prosveshcheniye, 1991. (In Rus.)
6. Modern technologies of teaching a foreign language in a non-linguistic university: Abstracts of the participants of the interuniversity roundtable, February 6, 2015. Orenburg: Orenburg Institute (branch) 74 Moscow State Law University named after O. E. Kutafin (Moscow State Law Academy), 2015. (In Rus.)
7. Horn M. Blended learning: using breakthrough innovations. 1 Van Montgomery Street, Office 1200, San Francisco, CA. (In Engl.)
8. Blending Learning: The Evolution of Online and Face-to-Face Education from 2008–2015. iNACOL, The International Association for K–12 Online Learning. Web.08.01.2021. <http://www.inacol.org/>. (In Engl.)
9. Ririn Rianingsih The teacher strategies in overcoming students' difficulties in speaking at English intensive program. SYEKH NURJATI STATE INSTITUTE, 2015: 58. (In Engl.)
10. The Definition of Blended Learning in Higher Education. Blended Learning Environments for Adults: Evaluations and Frameworks Buy Hardcover. Publisher: IGI Global, 2012: 19–34. Web.08.01.2021. <https://www.researchgate.net/publication/288443155>. (In Engl.)

Received: January 12, 2021; accepted for publication February 17, 2021

Reference to the article

Kaplina S. E. Teaching a Foreign Language to Non-Language Students in a Blended Learning Environment // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 1. PP. 118–127. DOI: 10.21209/ 2658-7114-2021-16-1-118-127.

УДК 8113

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-128-133

Халида Сиями Эйдлак,
кандидат филологических наук,
Боджнордский университет
(9453155111, Иран, Северный Хорасан, г. Боджнорд),
e-mail: kh.siyami@ub.ac.ir
[http://orcid: 0000-0001-9466-7428](http://orcid.org/0000-0001-9466-7428)

Обучение русскому языку как иностранному в иранских вузах на современном этапе

В статье представлен краткий обзор проблем преподавания русского как иностранного студентам высших учебных заведений Исламской Республики Иран с точки зрения применения современных средств обучения в условиях отсутствия языковой среды. Данная проблема является актуальной для лингвистики, особенно в Иране. В связи с развивающимися отношениями в области политики, экономики и культуры между двумя дружественными государствами Ираном и Россией в обучении русскому языку в высших учебных заведениях Ирана наметился частичный отход от языкового в пользу коммуникативного подхода обучения. Преподавание русского языка как иностранного в Иране, в условиях отсутствия языковой среды и нехватки учебников, связано с острой необходимостью постоянного совершенствования процесса обучения с помощью использования информационных электронных средств обучения в соответствии с современными образовательными стандартами. Происходят изменения в подходах и методиках обучения, что требует постоянного повышения квалификации преподавателей. Изучение любого иностранного языка при отсутствии естественной языковой среды требует создания искусственной языковой обстановки. Образовательно-воспитательный процесс реализуется с применением традиционных форм обучения в совокупности с внедрением инновационных информационно-коммуникационных технологий в качестве средств улучшения коммуникативных навыков. Использование данных технологий имеет положительный эффект и позволяет в значительной мере добиться результативности в процессе обучения русскому языку в высших учебных заведениях Ирана.

Ключевые слова: русский как иностранный, средства обучения, технические средства обучения, наглядность, учебник, коммуникативный подход обучения

Введение. Русский язык – один из самых богатых языков мира. Русский язык как иностранный является одним из учебных предметов гуманитарного профиля в высших учебных заведениях Ирана. Геополитическое положение двух дружественных государств Ирана и России, а также изменения, происходящие между ними под воздействием различных факторов в социально-экономических и культурных взаимоотношениях, обуславливают потребность в высокоэффективном овладении русским языком и тем самым предъявляют новые требования к подготовке будущих специалистов в области РКИ, проходящих подготовку в иранских высших учебных заведениях.

Основной задачей обучения иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный в Исламской республике Иран, является формирование коммуникативной компетенции. Под коммуникатив-

ной компетенцией понимается способность учащегося средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках определённой сферы деятельности. В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, который позволяет коммуникатору участвовать в речевом общении (в его продуктивных и рецептивных видах) [2].

Повысить качество формируемой коммуникативной компетенции призваны новые технологии и специальные средства обучения, создающие имитацию естественной языковой среды и активизацию учащихся, что способствует совершенствованию учебного процесса. Таким образом, актуальность обусловлена необходимостью внедрения преподавателями новейших информационных-электронных и технических средств обучения рецептивного характера в препода-

давании иностранного языка как следствие провозглашения новых требований к качеству и формам обучения РКИ в Иране.

Цель данного исследования обуславливается теоретическим обоснованием реализации практического внедрения компьютерных технологий на занятиях русского языка в вузах Исламской Республики Иран в связи с новыми требованиями современных информационных электронных технологий согласно целям обучения русского языка в Иране, т. е. отход от языкового в пользу коммуникативного подхода изучения РКИ.

Методология и методы исследования. Методами исследования являлись наблюдение за процессом обучения русского как иностранного в вузах Ирана, а также педагогические эксперименты, используемые в процессе обучения студентов, внедрение компьютерных технологий, анализ и обобщение собственного опыта. Социологический опрос и диагностическое тестирование по оценке лингвометодического качества учебных ресурсов проводились среди преподавателей и учащихся на базе кафедр иностранных языков и РКИ университетов Исламской Республики Иран.

Теория изучения проблем использования возможностей компьютера на занятиях по РКИ в Иране до сих пор не получила надлежащего внимания, потому главная задача исследования – провести краткий обзор средств обучения и учебно-образовательных материалов, используемых в процессе преподавания русского как иностранного в высших учебных заведениях Ирана.

Материалом для исследования стали наблюдения за коммуникативно-речевой деятельностью иранских студентов-русистов и анализ учебных материалов и программ, используемых преподавателями при обучении РКИ в высших учебных заведениях Ирана.

Результаты исследования и их об-суждение. Современные технологии позволяют учитывать индивидуальные потребности и интересы учащихся, различные стратегии усвоения языком; дифференцировать способы предъявления учебного материала; обеспечивать индивидуальные формы тренировки; создавать широкий диапазон стимулов для вовлечения учащихся в иноязычную речевую деятельность [10].

Как правило, преподаватель является основным источником знаний на занятиях. Именно его деятельность рассматривается

как один из ключевых элементов, обеспечивающих успех процесса обучения иностранным языкам. На уроках иностранного языка преподаватель не только играет важную роль как учитель, отвечающий за формирование знаний, навыков и умений, но и способствует распространению культуры изучаемого языка. Средство обучения – это то, что призвано помочь учителю при организации и проведении учебного процесса.

Е. И. Литневская о средствах обучения иностранному языку пишет: «Под средствами обучения понимают материалы разного рода (печатные или на электронных носителях), при помощи которых осуществляется учебный процесс» [Цит. по: 1, с. 1630].

Средства обучения иностранному языку разнообразны. Выделяются следующие средства обучения: для преподавателя, для учащихся, аудиовизуальные и технические. Одними из самых важных и доступных обучающих средств, занимающих значительное место среди всех компонентов учебно-методического комплекса, считаются учебники. «Учебник – это цельная методическая система, воплощенная в конкретном материале, ...организующая весь учебный процесс» [4, с. 57]. Основная часть преподавателей русского языка в Иране, делая основной уклон на языковой подход обучения языка, рассматривает учебник как единственно возможное средство обучения, формирующее связь между преподавателем и студентом. Этим и объясняются глубокие познания иранских студентов в области грамматики русского языка, однако коммуникативный подход обучения так и остаётся вне зоны внимания местных преподавателей на протяжении всего процесса обучения учащихся. В результате целенаправленных бесед с преподавателями РКИ в Иране выяснилось, что обучение не ведётся по определённым учебным пособиям, используются старые традиционные учебники, что, несомненно, оказывает положительное влияние на развитие языковой компетенции учащихся [7, с. 142]. Ряд преподавателей считает уместным и целесообразным использовать авторские пособия, составленные на родном языке учащихся, или пособия, представляющие собой перевод универсальных пособий общего типа. Всё это указывает на факт отсутствия критериев и нормативов составления и применения учебных пособий на современном этапе преподавания РКИ в Иране.

Русский язык представляет для нас интерес с точки зрения коммуникативного подхода, а не языкового, и мы, упуская некоторые достоинства этих учебников, вынуждены констатировать, что они не соответствуют целям обучения иранских студентов-русистов, а в ряде случаев даже вызывают некоторый дискомфорт и определённые проблемы среди учащихся, так как данные учебники не предназначены специально для иранских учащихся, а являются переводом учебных пособий, изначально предназначенных для обучения вьетнамских, китайских, арабских и англоязычных учащихся. Следовательно, учебники составлены без учёта специфических особенностей двух взаимодействующих (русской и иранской) лингвистических культур. И именно здесь возникает необходимость в использовании преподавателем всего накопленного опыта решения методических проблем, направленных на оптимизацию и повышение учебного процесса.

Сегодня на смену веку постиндустриального развития пришёл век развития информационных технологий. Использование наглядности является актуальным элементом на занятиях, однако повсеместно на смену одним методическим техническим средствам обучения (таким как учебники, классная доска, мел, наглядности-макеты, плакаты, звукотехнические средства и т. д.) пришли новые методические медиаинформационные и цифровые средства обучения, способствующие созданию коммуникативной ситуации в условиях искусственной языковой среды, развитию мотивации изучения предмета и наглядно-образного мышления.

Известно значительное количество новых технологий, направленных на творческую реализацию личности в условиях учебного процесса. Одним из таких информационных средств обучения является компьютер как средство обработки информации, заменившее устаревшие технические и аудиовизуальные средства обучения. В современных условиях преподавания русского языка в Иране, т. е. в условиях отсутствия лингвокультурной среды, что негативно сказывается на процессе овладения коммуникативными навыками и умениями на изучаемом языке, задействование компьютера как средства наглядности является более чем актуальным и своевременным.

Одной из характерных особенностей обучающегося контингента Ирана является то, что у них хорошо сформирован навык визуального восприятия какой-либо информации. Наблюдения за студентами и их опрос продемонстрировали, что иранские студенты предпочитают широкое применение классной доски в качестве основополагающего средства обучения с целью изложения учебного материала в письменном виде. Отметим, что преподаватель бывает вынужден практически всю информацию с учебника переносить на доску, что занимает значительный объём учебного времени, которое можно было бы успешно использовать в целях реализации и приобретения практического навыка использования языка как средства коммуникации. Студенты даже считают необходимым сфотографировать данный материал на свои мобильные телефоны с целью его последующей визуализации. Практически все занятия РКИ сопровождаются широким использованием классной доски. Однако аудио- и аудиовизуальное восприятие учебного материала развито относительно слабо, чем и объясняется отсутствие практических навыков как перцептивного, так и рецептивного характера, на чём основывается и эффективно реализуется коммуникативный подход обучения.

Во всём мире используют интернет, информационные и цифровые коммуникационные технологии (микроэлектроника, выход в интернет, веб-страницы, веб-ресурсы, вебинары) в целях получения необходимой информации. Данные технологии предоставляют потребителям широкий спектр возможностей для преподавателей различных научных сфер. Однако реальная оценка оснащения современными информационно-компьютерными и интерактивными технологиями вузов Ирана оставляет желать лучшего. Исходя из социальной ситуации, отметим, что не все высшие учебные заведения Ирана (по разнообразным причинам), где преподаётся русский язык как иностранный, обладают возможностью оборудования лингафонных кабинетов, а в университетах с наличием подобных кабинетов, как правило, проводятся только лабораторные занятия либо преподаватели стараются не эксплуатировать оборудование чтобы не испортить то, что осталось ещё целым. Преподаватели вынуждены пользоваться тем оснащением, что предлагает университет,

так как новейшими информационными средствами обучения оснащены только ведущие университеты Ирана.

Несмотря на это, ряд преподавателей предпринимают всевозможные шаги для того, чтобы найти выход из сложившейся ситуации, демонстрируя готовность к освоению и использованию новейших информационно-компьютерных технологий в организационном процессе. Они приносят на занятия свои персональные ноутбуки для демонстрации различных аудио- и аудиовизуальных файлов.

Заключение. Результаты исследования демонстрируют неоднородность процесса обучения русскому языку как иностранному в Иране. Несомненно, использование персонального компьютера в целях демонстрации аудиофайлов и видеофильмов способствует эффективности процесса обучения. Преимущества работы с такого рода материалами на занятиях по русскому языку в Иране очевидны: они аутентичны, актуальны, используют все виды наглядности, обеспечивают возможность самостоятельной работы обучаемых. Наблюдения ряда методистов и исследователей показали, что проблемность и ценность полученной информации мотивируют устное обсуждение увиденного и услышанного.

Подводя итоги, отметим, что главная роль в организации учебного процесса

закреплена за преподавателем и его организационными способностями. Именно деятельность преподавателя способствует формированию, развитию, направлению и поддержанию интереса у обучающихся. Непосредственный контакт, возникающий между преподавателем и студентами, является основой обучения. Но в условиях отсутствия естественной языковой среды, с целью создания её искусственно, важное значение приобрели современные технологии как дополнительные средства обучения. В условиях современного подхода к процессу обучения иностранного языка в Иране невозможно представить преподавателя, не использующего компьютерные технологии. Учебные пособия, используемые в университетах Ирана, не отвечают требованиям иранских учащихся, изучающих русский язык, так как они были изначально предназначены для совсем иного контингента студентов. Поэтому использование компьютера как дополнительного средства обучения на занятиях русского языка в Иране, в условиях отсутствия языковой среды, стало повседневной необходимостью. Систематическое использование компьютерных и цифровых технологий в обучении способствует развитию коммуникативной компетенции, рецептивных и перцептивных особенностей иранских студентов на занятиях РКИ.

Список литературы

1. Алияри Шорехдели Махбубех. Анализ содержания учебников по обучению русскому языку в иранских университетах: на материале условных предложений // Молодой учёный. 2016. № 11. С. 1630–1634.
2. Балыхина Т. М. Типы ошибок в речи инофона. URL: <http://www.testrf.ru/biblioteca/31-2011-4/108-2011-09-21-09-23-50> (дата обращения: 25.11.2020). Текст: электронный.
3. Ващекина Т. В. Эффективность использования мультимедийных средств обучения в практике преподавания РКИ // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: современные тенденции билингвального образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. С. 136–141.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
5. Пашаева К. Г. К вопросу обучения русскому языку как иностранному с помощью средств информационно-коммуникационных технологий // Вестник Московского государственного областного университета. 2017. № 3. С. 113–119.
6. Резаи Азин М. Современная система обучения РКИ в иранских университетах: проблемы и перспективы // Русский язык за рубежом. 2012. № 4. С. 37–43.
7. Сиями Эйдлак Х. Типология лексических ошибок в русской речи иранских учащихся: дис. ... канд. филол. наук. Тегеран, 2017. 204 с.
8. Ханджани Лейла. Русский язык в Иране: история, современное состояние, перспективы развития // Молодой учёный. 2014. № 12. С. 438–441.
9. Шоджаи Мохсен. Пути и способы повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному в Иране: начальный этап: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2008. 175 с.

10. Нуреддин Юсефи, Саман Эбади, Мохаммад Ахмадинежад. Исследование мотивации к поступлению в профессию и факторов, влияющих на мотивацию иранских учителей английского языка // Журнал исследований в области преподавания. 2016. № 1. С. 93–119.

11. Хоссейн Голами, Мохаммад Джавад Ахаште. Исследование проблем изучающих иранский язык в том, как выразить причину на русском языке // Исследования в области сравнительного языкознания и литературы. 2015. № 2. С. 177–187.

12. Хейдари Г. Х., Маданлу Я., Ниазазари М., Джафари Глуше А. Сравнение влияния обучения английскому языку с помощью образовательных программ и традиционных методов на успеваемость студентов // Ежеквартальный журнал информационно-коммуникационных технологий в образовательных науках. 2010. № 1. С. 115–103.

Статья поступила в редакцию 12.01.2021; принята к публикации 19.02.2021

Библиографическое описание статьи

Халида Сиями Эйдлак. Обучение русскому языку как иностранному в иранских вузах на современном этапе // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 1. С. 128–133. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-128-133.

Khalida Siyami Eidlak,

Candidate of Philology,

University of Bojnord

(4th km Road to Esfarayen, Bojnord, North Khorasan,

9453155111, Iran),

e-mail: kh.siyami@ub.ac.ir

http://orcid: 0000-0001-9466-7428

Teaching Russian as a Foreign Language in Iranian Universities at the Present Stage

The article is devoted to a brief overview of the problems of teaching Russian as a foreign language at the present stage to students of higher educational institutions of the Islamic Republic of Iran from the point of view of the use of modern teaching aids in the absence of a language environment. This problem is relevant for modern linguistics, especially in Iran. In connection with the developing relations in the field of politics, economics and culture, between the two friendly states Iran and Russia in teaching the Russian language in higher educational institutions of Iran, there has been a partial departure from the language in favor of a communicative approach to teaching. Teaching Russian as a foreign language in Iran, in the absence of a linguistic environment and an acute shortage of textbooks, sharply raises the question of the need to constantly improve the learning process through the use of informational electronic learning tools in accordance with modern educational standards. Changes are taking place in the teaching approach, which requires constant professional development of teachers. Learning any foreign language in the absence of a natural language environment requires the creation of an artificial language environment. The modern educational process requires the use of traditional forms of education in conjunction with the introduction of innovative information and communication technologies, as a means of improving communication skills. The use of these technologies has a positive effect and allows us to achieve significant results in the process of teaching Russian in higher educational institutions in Iran.

Keywords: Russian as a foreign language, learning tool, visual training, textbook, technical training, communicative learning approach

References

1. Aliyari Shorekhdeli M. Analysis of the content of textbooks on teaching the Russian language in Iranian universities: based on conditional sentences. *Molodoyuchenny*, no. 11, pp. 1630–1634, 2016. (In Rus.)
2. Balykhina, T. M. Types of errors in the speech of inophones. Web. 25.11.2020. <http://www.testrf.ru/biblioteca/31-2011-4/108-2011-09-21-09-23-50>. (In Rus.)
3. Vashchekina, T. V. Efficiency of using multimedia teaching aids in the practice of teaching RKI. Actual problems of studying and teaching RCT in higher education: modern trends in bilingual education: Materials of the international scientific and practical conference. Tver: Tver. State Un-t, 2018: 136–141. (In Rus.)
4. Passov, Ye. I. Communicative method of teaching foreign language speaking. M: Prosveshcheniye, 1991. (In Rus.)

5. Pashaeva, K. G. On the issue of teaching Russian as a foreign language using information and communication technologies. Bulletin of the Moscow State Regional University, no. 3, pp.113-119, 2017. (In Rus.)
6. Rezai Azin M. Modern system of teaching RFL in Iranian universities: problems and prospects. Russian language abroad, no. 4, pp. 37–43, 2012. (In Rus.)
7. Siyami Eydlak Kh. Typology of lexical errors in the Russian speech of Iranian students. Cand. philol. sci. diss. Tehran, 2017. (In Rus.)
8. Shojai Mohsen. Ways and methods of improving the effectiveness of teaching Russian as a foreign language in Iran: the initial stage. Cand. ped. sci.diss. Moscow, 2008. (In Rus.)
9. Khanjani, L. Russian language in Iran: history, current state, development prospects. Young scientist, no. 12, pp. 438–441, 2014. (In Rus.)
10. Nouredin Yousefi, Saman Ebadi, Mohammad Ahmadinejad. Investigating the motivation to enter the profession and the factors affecting the motivation of Iranian English teachers. Journal of Research in Teaching, no. 1, pp. 93–119, 2016. (In Persian)
11. Hossein Gholami, Mohammad Javad Ahashteh. Investigating the problems of Iranian language learners in how to express the cause in Russian. Research in Comparative Language and Literature, no. 2, pp. 177–187, 2015. (In Persian)
12. Heidari Gh.H., Madanloo Ya., Niazazari M., Jafari Gloucheh A. Comparison of the effect of teaching English with educational software and traditional methods on students' academic achievement. Quarterly Journal of Information and Communication Technology in Educational Sciences, no. 1, pp. 115–103, 2010. (In Persian)

Received: January 12, 2021; accepted for publication February 19, 2021

Reference to the article

Khalida Siyami Eidlak. Teaching Russian as a Foreign Language in Iranian Universities at the Present Stage // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 1. PP. 128–133. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-128-133.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объёмом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в следующих жанрах:

<i>Жанр</i>	<i>Минимальный объём</i>
Статья (теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором)	0, 5 п. л. (20 000 знаков)
Научные сообщения, доклады	0, 3 п. л. (12 000 знаков)
Научные обзоры, рецензии	0,2 п. л. (8 000 знаков)

В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Электронный вариант статьи. В имени файла указываются фамилия автора(-ов) и название статьи.
2. Электронный вариант заполненного лицензионного договора.
3. Личную карточку автора – сведения об авторе(-ах).

СТРУКТУРА СТАТЬИ, ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА

Отрасль науки. Название рубрики журнала.

Код: УДК.

Имя, отчество, фамилия автора приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 5. При наличии соавторов первым указывается ответственный/основной автор. На русском и английском языках даётся описание вклада в исследование каждого автора (по 1 предложению). Orcid автора.

Город, страна – на русском и английском языках.

Место работы (постоянное и при наличии – место выполнения научного проекта) – на русском и английском языках.

Почтовый адрес – на русском и английском языках.

Источники финансирования статьи (при их наличии) – на русском и английском языках.

Название статьи – на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

Аннотация: 150–200 слов на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи: актуальность, методы, выводы исследования. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

Ключевые слова или словосочетания (5–7 терминов/понятий) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

Основной текст статьи, содержащий следующие блоки: введение, методология и методика исследования, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение – выводы. **Название блоков выделяется полужирным шрифтом.**

Статья должна иметь внутритекстовые ссылки на цитируемые источники. Ссылки приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера в списке литературы и страницы, например [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой, например [1; 3; 4].

Список литературы указывается в алфавитном порядке и должен включать не менее 15 источников. Желательно, чтобы в нём были представлены зарубежные источники. Литература на иностранных языках должна следовать за литературой на русском языке.

Учебные пособия, публицистика, архивы, справочные, словарные и законодательные материалы являются источниками, не входят в список литературы и выносятся в текст статьи в виде подстрочных ссылок (сноски внизу страницы). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация – постраничная.

Список литературы оформляется согласно ГОСТу Р 7.0.5-2008. Для каждого источника обязательно указываются издательство, общее количество страниц.

Необходимо повторить русскоязычный список литературы также на английском языке, оформить References согласно следующим требованиям:

- Автор/ы (транслитерация в формате BSI, BGN);
- Название работы/источника (перевод на английский язык);
- Выходные данные: город, издательство, год, том, диапазон страниц (транслитерация).
- Указание на язык источника (In Rus.)

Самоцитирование допускается в объёме не более 20 % от общего количества источников в списке литературы.

Объём цитирования в статье должен составлять не более 30 % от общего объёма статьи.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СТАТЬИ

Рабочие языки: русский и английский.

Общие требования: формат – А4, ориентация – книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее поля – 2 см; левое и правое – 2,5 см. Шрифт – Arial, кегль – 14, интервал – 1,5 строки. Отступ первой строки – 1,25 см. Текст – без переносов, выравнивание – по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи следует представить их в редакцию.

При наличии в статье других языков необходимо дублировать статью в формате PDF.

На последней странице статьи указывается, что «статья публикуется впервые», ставятся дата и Ф.И.О. автора(-ов).

Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения.

Единицы измерения отделяются от символов и цифр, к которым они относятся.

Следует различать: О (буква) и 0 (ноль), 1 (единица) и I (римская единица или буква «и») и т. д. Необходимо отличать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

Таблицы оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами, например *таблица 1*, в тексте ссылки нужно писать сокращённо, например *табл. 1*. Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах следует писать полностью, переносы должны быть расставлены верно. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

Рисунки оформляются только в чёрно-белом варианте (графики, диаграммы – формат Excel, схемы, карты, фотографии), приводятся со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращённо, например *рис. 1*. Представляются в формате jpg (разрешение – не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора(-ов) и названия статьи. Размер рисунка – 170 × 240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все **подписные подписи на русском и английском языках** прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Авторы несут полную ответственность за ссылочный аппарат, подбор и изложение фактов, представленных в статье.

Почтовые расходы по пересылке авторского экземпляра журнала составляют 200 р.



Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, отсылается по электронной почте: zab-nauka@mail.ru.

Адрес редакции:
672007, Россия, г. Чита, ул. Бабушкина, 129. Забайкальский государственный университет. Редакция научных журналов (каб. 126).

Ответственный секретарь:

Седина Елена Витальевна.

Тел. 8 (3022) 35-24-79, e-mail: zab-nauka@mail.ru

SUBMISSION GUIDELINES

The Editorial Board accepts manuscripts which **haven't been previously published**. Manuscripts prepared should not exceed 40,000 characters with spaces.

<i>Genre</i>	<i>Minimum length</i>
Research article (theoretical or empirical articles that contain the main results obtained by the author)	0.5 printer's sheet (20,000 characters)
Scientific reports and papers	0.3 printer's sheet (12,000 characters)
Reviews	0.2 printer's sheet (8,000 characters)

SUBMISSION PACKAGE

Authors should enclose the following documents in the package:

1. Electronic copy of the article. The name of the file should contain the author's surname and the title of the article.
2. Electronic version of publishing agreement.
3. Information about the author.

THE STRUCTURE OF THE PAPER SUBMITTED TO THE EDITORIAL BOARD

Branch of science (journal section).

Code: UDK, ORCID

Author's name, patronymic (middle name), surname (in Russian and English). The number of co-authors should not exceed 5 persons. If there is more than one author, the name of the main author should be given first. There should be information on the author's contribution in Russian and English (one sentence long).

City, country (in Russian and English).

Affiliation (permanent place of work or place of a research project) in Russian and English.

Mail address (in Russian and English).

Sources of financing (if there are any) in Russian and English.

Title of the paper in **Russian** (lowercase letters only) and **English** (in title capitalization the first and last words and all nouns, pronouns, adjectives, verbs, adverbs, verbs, and subordinate conjunctions (if, as, that, etc. – when fewer than 5 letters are capitalized)).

Abstract (150 to 200 words) in Russian and English. The abstract should reflect the main outcomes of research and should include background, aims, methods, results, and conclusion but should not contain any references.

Keywords or word combinations (5–7) are separated by a comma (in Russian and English).

The body text of the paper should include the parts: Introduction, Methods, Results, Discussion, Conclusion. **The names of the parts should be in bold type.**

The paper should include in-text references to the works cited. References are given in square brackets, indicating the source number and the page number, e. g. [1, p. 25]. Several sources are separated by a semicolon [1; 3; 4].

References are arranged in alphabetical order and should include no less than 15 sources including no less than 5 foreign sources. References in foreign languages should follow references in Russian.

Textbooks, social and political essays, archives, reference, dictionary and legislative materials are mentioned after "References" in the section "**Sources**", they are continuously numbered or are given in the text of the paper as footnotes (in the bottom of the page). A footnote marker is the Arab figure, per page numbering.

The list of references is made out according to state standard specification (GOST) P. 7.0.5 – 2008. For each source the publishing house, total of pages are surely specified.

References in Russian should be translated into English and meet the following requirements:

- Author (s) (transliteration in BSI, BGN formats);
- Title of the work/source (English translation);
- Imprint: city, publishing house, year of publishing, volume/issue, pages (transliteration);
- Source language (in Rus.).

Selfcitations should not exceed 20 %.

Citations should not exceed 30 %.

ARTICLE FORMAT REQUIREMENTS

Languages of publications: Russian and English

General requirements: Margins of the A4-size page (book orientation) should be: top and bottom – 2 cm, left and right – 2.5 cm. The main text should be Arial 14 pt with 1.5 spacing. First line indent – 1.25. The text should not include automatic hyphenation; it should be centered on the width.

If using additional fonts, consult the editor.

If using additional languages in a manuscript, a PDF copy should be submitted.

The last page of the manuscript should contain the note “The article is published for the first time”, the date and the author’s (authors’) names.

Words, figures, formulas, measurements

Units of measurement are repulsed from characters and numbers to which they relate.

A clear distinction should be made about o (letter) and 0 (zero), 1 (one) and I (Roman unit or the letter “l”), a hyphen (-) and a dash (–).

Don’t use letter “e” instead of “ë”.

All **tables** must be created in Word, be titled and marked with Arabic numbers (e.g. Table 1). Within the body of the text, references to tables should be abbreviated (e.g. tab. 1). The content of the table should not duplicate the text. The words in the tables should be written in full with correct hyphenation. The table cell should not include a dot at the end of the sentence.

Black-and-white drawings (graphs, diagrams – Excel format, charts, maps, photos) should have Arabic numbers, the word “figure” should be always abbreviated (e.g. fig. 1). Illustrations are submitted in jpg format (with a minimum 300 dpi resolution or higher) as separate files, indicating their number, author’s name/authors’ names and the title of the article. Image size 170×240 mm. When reducing, all details of the image should be distinguished. **All captions in Russian and English** should be attached as a separate list to the article.

Figures must not exceed 1/4 length of the text.

Papers that do not meet the above mentioned requirements will not be accepted.

The authors are fully responsible for the accuracy of quotations and references.

Payment for the author’s copy postage

An amount of 200 rubles is paid for postage.



The complete package should be sent to zab-nauka@mail.ru

Address of the Editorial Board:

129 Babushkina st., Chita, 672007, Russia

Transbaikal State University, The Editorial Board (Room 126)

Executive Secretaries:

Elena V. Sedina

e-mail: zab-nauka@mail.ru

Tel. +7(3022) 35-24-79