РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ

ПЕДАГОГИКА *и* ПРОСВЕЩЕНИЕ

AURORA Group s.r.o.
nota bene

www.aurora-group.eu
www.nbpublish.com

Выходные данные

Номер подписан в печать: 05-07-2023
Учредитель: Даниленко Василий Иванович, w.danilenko@nbpublish.com
Издатель: ООО <НБ-Медиа>
Главный редактор: Аринушкина Анна Александровна, доктор педагогических наук, hr_mpsi@mail.ru
ISSN: 2454-0676
Контактная информация:
Выпускающий редактор - Зубкова Светлана Вадимовна
E-mail: info@nbpublish.com
тел.+7 (966) 020-34-36
Почтовый адрес редакции: 115114, г. Москва, Павелецкая набережная, дом 6А, офис 211.
Библиотека журнала по адресу: http://www.nbpublish.com/library_tariffs.php

Publisher's imprint

Number of signed prints: 05-07-2023
Founder: Danilenko Vasiliy Ivanovich, w.danilenko@nbpublish.com
Publisher: NB-Media ltd
Main editor: Arinushkina Anna Aleksandrovna, doktor pedagogicheskikh nauk, hr_mpsi@mail.ru
ISSN: 2454-0676
Contact:
Managing Editor - Zubkova Svetlana Vadimovna
E-mail: info@nbpublish.com
тел.+7 (966) 020-34-36
Address of the editorial board : 115114, Moscow, Paveletskaya nab., 6A, office 211 .
Library Journal at : http://en.nbpublish.com/library_tariffs.php

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Шаповалов Владимир Иванович — доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент профессор кафедры экономики и управления Сочинского государственного университета, первый проректор Института непрерывного профессионального образования.

Алексашкина Людмила Николаевна — доктор педагогических наук ведущий научный сотрудник Центра социально-гуманитарных дисциплин Института стратегии развития образования Российской академии образования.

Поляков Виктор Павлович – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психолого-педагогического и учебно-методического обеспечения развития информатизации образования Центра информатизации образования Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования», 105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16, стр. 1Б, polvikpal@mail.ru

Гогиберидзе Георгий Меджидович — доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры социологии и политологии Московского городского педагогического университета.

Богоявленская Диана Борисовна — доктор психологических наук, профессор, почётный работник Российской академии образования, заслуженный деятель науки РФ, зав. лабораторией Психологического института Российской академии образования.
125009, Россия, Москва, ул. Моховая, 9, строение 4.

Леонтьев Дмитрий Алексеевич — доктор психологических наук, профессор, профессор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.
125009, Россия, Москва, ул. Моховая, 11, строение 9.

Розенова Марина Ивановна — доктор психологических наук, доцент, профессор Московского государственного областного университета.
105005, Россия, Москва, ул. Радио, д. 10.

Россохин Андрей Владимирович — доктор психологических наук, старший научный сотрудник факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, 11, строение 9.

Белинская Елена Павловна - доктор психологических наук, профессор, кафедра социальной психологии, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова .

Журавлев Анатолий Лактионович – член-корреспондент Российской академии наук, доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии РАН. 129366, Россия, г. Москва, ул. Ярославская, 13;

Пазухина Светлана Вячеславовна – доктор психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого", 300026, г. Тула, проспект Ленина, 125pazuhina@mail.ru

Борзова Татьяна Владимировна – доктор психологических наук, доцент, Федеральное

государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тихоокеанский государственный университет», профессор кафедры психологии. 680000, Россия, Хабаровск, ул. Карла Маркса, 68, borzova_tatiana@mail.ru

Аринушкина Анна Александровна – доктор педагогических наук, ФГБНУ ИУО РАО. Центр информатизации образования федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования», главный научный сотрудник, 105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16, anna.arin@mail.ru

Овруцкий Александр Владимирович – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой речевой коммуникации и издательского дела Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, 344006, г. Ростов-на-Дону, Пушкинская, 150, оф. 14, alexow@mail.ru

Гельман Виктор Яковлевич – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры медицинской информатики и физики ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И.Мечникова»,191015, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Кирочная, д.41, gelm@sg2104.spb.edu

Мальцева Анна Васильевна – доктор социологических наук, член экспертно-консультационного совета ВЦИОМ, доцент Санкт-Петербургский государственный университет Кафедра: социального анализа и математических методов в социологии, 191124, Россия, Ленинградская область, г. Санкт-Петербург, ул. Смольного, 1/3, 9-й подъезд, каб. 256.

Гиренок Федор Иванович — доктор философских наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой философской антропологии и комплексного изучения человека Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Губман Борис Львович — доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой Тверского государственного университета.

Лекторский Владислав Александрович — доктор философских наук, профессор, академик Российской академии наук, заведующий сектором теории познания Института философии Российской академии наук, председатель Международного редакционного совета журнала «Вопросы философии». Институт философии Российской академии наук. 119991, Россия, Москва, ул. Волхонка, 14/1, строение 5.

Резник Юрий Михайлович — доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Института философии РАН, шеф-редактор журнала «Личность. Культура. Общество».

Спирова Эльвира Маратовна — доктор философских наук, и.о. заведующей сектором истории антропологических учений Института философии Российской академии наук, главный редактор журналов издательства NOTA BENE; 119991, Россия, г. Москва, ул. Волхонка, 14/1, стр. 5, комн. 432.

Филатов Олег Константинович — доктор педагогических наук, профессор.

Сафонов Андрей Леонидович – доктор философских наук, доцент, директор института «Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Технологический университет»». 141070, Московская область, г. Королев, ул. Гагарина, д. 42 zumsiu@yandex.ru

Попов Евгений Александрович – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой общей социологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет». 656049, г. Барнаул, пр. Ленина, 61. Popov.eug@yandex.ru

Храпов Сергей Александрович – доктор философских наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение Высшего образования «Астраханский государственный университет», профессор кафедры философии, 414056 Астрахань, улица Татищева, 20 а, khrapov.s.a.aspu@gmail.com

Прилуцкий Александр Михайлович – доктор философских наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, профессор, 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д.48, alpril@mail.ru

Хренов Николай Андреевич – доктор философских наук, профессор, Государственный институт искусствознания Министерства культуры РФ., Москва; главный научный сотрудник сектора художественных проблем массмедиа Отдела зрелищных и медийных искусств, nihrenov@mail.ru

Куликов Леонид Васильевич - доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии. Санкт-Петербургский госуниверситет, 3. 199034, Санкт-Петербург, наб. Макарова 6, СПбГУ факультет психологии leon-piter@mail.ru

Ермаков Дмитрий Сергеевич - доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики филологического факультета Российского университета дружбы народов. eco-novomoskovsk@yandex.ru

Артемьева Ольга Аркадьевна - доктор психологических наук, ФГБОУ ВО "Иркутский государственный университет", профессор, руководитель лаборатории методологии и истории психологии, 664025, Россия, г. Иркутск, ул. Чкалова, 2, каб. 205, oaartemeva@yandex.ru

Бахчиева Ольга Александровна - доктор педагогических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», профессор кафедры "Социальная коммуникация и организация работы с молодежью" , 115088, Россия, г. Москва, ул. Симоновкий вал, 26, корп.2, bahchievaOA@mgppu.ru

Блейх Надежда Оскаровна - доктор исторических наук, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л.Хетагурова, профессор кафедры психологии психолого-педагогического факультета, 362043, Россия, Северная Осетия-Алания область, г. Владикавказ, ул. ул. Владикавказская,., 16 nadezhda-blejjkh@mail.ru

Дорофеев Андрей Викторович - доктор педагогических наук, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», научный руководитель Центра научно-технической интеграции, 450008, Россия, республика Башкортостан, г. Уфа, ул. Октябрьской революции вского, 3а, каб. 401, an-dor2010@mail.ru

Каширский Дмитрий Валерьевич - доктор психологических наук, ФГБОУ ВО "Российский государственный социальный университет", профессор факультета психологии, 129226, Россия, г. г Москва, ул. В. Пика, 4, оф. стр. 1, psymath@mail.ru

Краснянская Татьяна Максимовна - доктор психологических наук, АНО ВО "Московский гуманитарный университет", профессор кафедры общей, социальной психологии и истории психологии, 107207, Россия, столичный, г. Москва, ул. Уральская, д.6, к.5. ktm8@yandex.ru

Неволина Виктория Васильевна - доктор педагогических наук, ФГБОУ ВО "Оренбургский государственный медицинский университет", Профессор, ФГБОУ ВО "Оренбургский государственный университет", Профессор, 460040, Россия, г. Оренбург, Мира, 8А, nevolina-v@yandex.ru

Новиков Алексей Валерьевич - доктор педагогических наук, Федеральное казенное учреждение "Научно-исследовательский институт ФСИН России", Главный научный сотрудник, Астраханский государственный университет , Профессор кафедры уголовного права, 140072, Россия, Московская область, пос. Томилино, ул. Пушкина, 59В. novikov.pravo@mail.ru

Рубцова Надежда Евгеньевна - доктор психологических наук, АНО ВО "Российский новый университет", профессор кафедры общей психологии и психологии труда, 170008, Россия, Тверская область, г. Тверь, ул. Склизкова, дом 27, корпус 1. hope432810@yandex.ru

Суслова Ия Борисовна - доктор педагогических наук, ОЧУВО Международный инновационный университет, проректор по научной работе, 354000, Россия, Краснодарский край область, г. Сочи, ул. Первомайская, 6, оф. 6, suslova.iya@yandex.ru

Тагариева Ирма Рашитовна - доктор педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», заместитель научного руководителя Научно-исследовательского института стратегии развития образования, 450077, Россия, республика Респ Башкортостан, г. Уфа, ул. Энгельса, 1/1. irma_levina@mail.ru

Толстолуцкий Владимир Юрьевич – доктор медицинских наук, профессор, Нижний Новгород, ННГУ, юридический факультет, кафедра уголовного права и процесса, 603950, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23, tolvlad@yandex.ru

Шевелёва Светлана Анатольевна - доктор медицинских наук, заведующий лабораторией, ФГБУН «ФИЦ питания и биотехнологии», 109240, Россия, Москва, Устьинский проезд, 2/14 Sheveleva@ion.ru

Козилова Лидия Васильевна - доктор педагогических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Московский педагогический государственный университет", профессор, 141501, Россия, г. Москва, ул. Усачева, 64, оф. подъезд 6, lidiya-mggu@mail.ru

EDITORIAL COLLEGIUM

Shapovalov Vladimir Ivanovich — Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Economics and Management of Sochi State University, First Vice-Rector of the Institute of Continuing Professional Education.

Aleksashkina Lyudmila Nikolaevna — Doctor of Pedagogical Sciences, Leading researcher at the Center for Social and Humanitarian Disciplines of the Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education.

Polyakov Viktor Pavlovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief researcher of the Laboratory of Psychological, Pedagogical and Educational methodological support for the development of Informatization of Education of the Center for Informatization of Education of the Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Education Management of the Russian Academy of Education", 105062, Moscow, Makarenko str., 5/16, p. 1B, polvikpal@mail.ru

Gogiberidze Georgy Medzhidovich — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Sociology and Political Science of Moscow City Pedagogical University.

Bogoyavlenskaya Diana Borisovna — Doctor of Psychological Sciences, Professor, Honorary Worker of the Russian Academy of Education, Honored Scientist of the Russian Federation, Head. laboratory of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education.
125009, Russia, Moscow, Mokhovaya str., 9, building 4.

Leontiev Dmitry Alekseevich — Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of Lomonosov Moscow State University.
11 Mokhovaya str., building 9, Moscow, 125009, Russia.

Rozenova Marina Ivanovna — Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of Moscow State Regional University.
10, Radio str., Moscow, 105005, Russia.

Rossokhin Andrey Vladimirovich — Doctor of Psychological Sciences, Senior Researcher at the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University. 11 Mokhovaya str., building 9, Moscow, 125009, Russia.

Belinskaya Elena Pavlovna - Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Social Psychology, Lomonosov Moscow State University.

Anatoly Zhuravlev – Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Director of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 129366, Russia, Moscow, Yaroslavskaya str., 13;

Svetlana V. Pazukhina – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Tolstoy Tula State Pedagogical University", 300026, Tula, Lenin Avenue, 125pazuhina@mail.ru

Borzova Tatiana Vladimirovna – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Pacific State University", Professor of the Department of Psychology. 680000, Russia, Khabarovsk, Karl Marx

str., 68, borzova_tatiana@mail.ru

Arinushkina Anna Aleksandrovna – Doctor of Pedagogical Sciences, FGBNU IUO RAO. Center for Informatization of Education of the Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Education Management of the Russian Academy of Education", Chief Researcher, 5/16 Makarenko str., Moscow, 105062, anna.arin@mail.ru

Ovrutsky Alexander Vladimirovich – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Speech Communication and Publishing of the Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of the Southern Federal University, Pushkinskaya 150, office 14, Rostov-on-Don, 344006, alexow@mail.ru

Gelman Viktor Yakovlevich – Doctor of Technical Sciences, Professor, Professor of the Department of Medical Informatics and Physics of the I.I.Mechnikov Northwestern State Medical University, 41 Kirochnaya str., Saint Petersburg, 191015, Russia, gelm@sg2104.spb.edu

Maltseva Anna Vasilyevna – Doctor of Sociology, member of the Expert Advisory Council of VTSIOM, Associate Professor St. Petersburg State University Department of Social Analysis and Mathematical Methods in Sociology, 191124, Russia, Leningrad region, St. Petersburg, Smolny str., 1/3, 9th entrance, office 256.

Fyodor Ivanovich Girenok — Doctor of Philosophy, Professor, Deputy Head of the Department of Philosophical Anthropology and Complex Human Studies of Lomonosov Moscow State University.

Gubman Boris Lvovich — Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Tver State University.

Lektorsky Vladislav Alexandrovich — Doctor of Philosophy, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Head of the Cognitive Theory Sector of the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, Chairman of the International Editorial Board of the journal "Questions of Philosophy". Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences. 14/1 Volkhonka str., building 5, Moscow, 119991, Russia.

Reznik Yuri Mikhailovich — Doctor of Philosophy, Professor, Chief Researcher at the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, Chief Editor of the journal "Personality. Culture. Society".

Elvira Maratovna Spirova — Doctor of Philosophy, Acting Head of the Section of the History of Anthropological Teachings of the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, editor-in-chief of the journals of the publishing house NOTA BENE; 119991, Russia, Moscow, Volkhonka str., 14/1, p. 5, room 432.

Filatov Oleg Konstantinovich — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Safonov Andrey Leonidovich – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Director of the Institute "State Budgetary Educational Institution of Higher Education of the Moscow region "Technological University". 42 Gagarina str., Korolev, Moscow region, 141070 zumsiu@yandex.ru

Popov Evgeny Alexandrovich – Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of General Sociology of the Altai State University. 656049, Barnaul, Lenin Ave., 61. Popov.eug@yandex.ru

Khrapov Sergey Alexandrovich – Doctor of Philosophy, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Astrakhan State University", Professor of the Department of

Institution of Higher Education "Astrakhan State University", Professor of the Department of Philosophy, 414056 Astrakhan, Tatishcheva Street, 20 a, khrapov.s.a.aspu@gmail.com

Prilutsky Alexander Mikhailovich – Doctor of Philosophy, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, Professor, 48 Moika River Embankment, St. Petersburg, 191186, alpril@mail.ru

Khrenov Nikolay Andreevich – Doctor of Philosophy, Professor, State Institute of Art Studies of the Ministry of Culture of the Russian Federation, Moscow; Chief Researcher of the Sector of Artistic Problems of Mass Media of the Department of Entertainment and Media Arts, nihrenov@mail.ru

Leonid V. Kulikov - Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Social Psychology. St. Petersburg State University, 3. 199034, St. Petersburg, nab. Makarova 6, St. Petersburg State University Faculty of Psychology leon-piter@mail.ru

Ermakov Dmitry Sergeevich - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the Philological Faculty of the Peoples' Friendship University of Russia. eco-novomoskovsk@yandex.ru

Artemyeva Olga Arkadyevna - Doctor of Psychological Sciences, Irkutsk State University, Professor, Head of the Laboratory of Methodology and History of Psychology, 664025, Russia, Irkutsk, Chkalova str., 2, room 205, oaartemeva@yandex.ru

Bakhchieva Olga Aleksandrovna - Doctor of Pedagogical Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow State Psychological and Pedagogical University", Professor of the Department "Social Communication and Organization of work with youth", 115088, Russia, Moscow, Simonovsky Val str., 26, building 2, bahchievaOA@mgppu.ru

Bleikh Nadezhda Oskarovna - Doctor of Historical Sciences, K.L.Khetagurov North Ossetian State University, Professor of the Psychology Department of the Faculty of Psychology and Pedagogy, 362043, Russia, North Ossetia-Alania region, Vladikavkaz, ul. Vladikavkazskaya,., 16 nadezhda-blejjkh@mail.ru

Dorofeev Andrey Viktorovich - Doctor of Pedagogical Sciences, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Scientific Director of the Center for Scientific and Technical Integration, 450008, Russia, Republic of Bashkortostan, Ufa, Oktyabrskaya revolutsii vskogo str., 3a, office 401, an-dor2010@mail.ru

Kashirsky Dmitry Valeryevich - Doctor of Psychological Sciences, Russian State Social University, Professor of the Faculty of Psychology, 129226, Russia, Moscow, V. Pika str., 4, of. p. 1, psymath@mail.ru

Krasnianskaya Tatiana Maksimovna - Doctor of Psychological Sciences, ANO VO "Moscow Humanitarian University", Professor of the Department of General, Social Psychology and History of Psychology, 107207, Russia, stolichny, Moscow, Uralskaya str., 6, room 5. ktm8@yandex.ru

Nevolina Victoria Vasilyevna - Doctor of Pedagogical Sciences, Orenburg State Medical University, Professor, Orenburg State University, Professor, 460040, Russia, Orenburg, Mira, 8A, nevolina-v@yandex.ru

Novikov Alexey Valeryevich - Doctor of Pedagogical Sciences, Federal State Institution "Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia", Chief Researcher, Astrakhan State University, Professor of the Department of Criminal Law, 140072, Russia, Moscow region, village. Tomilino, Pushkin St., 59B. novikov.pravo@mail.ru

Rubtsova Nadezhda Evgenievna - Doctor of Psychological Sciences, ANO VO "Russian New University", Professor of the Department of General Psychology and Labor Psychology, 170008, Russia, Tver region, Tver, Sklizkova str., 27, building 1. hope432810@yandex.ru

Suslova Iya Borisovna - Doctor of Pedagogical Sciences, International Innovation University, Vice-Rector for Research, 354000, Russia, Krasnodar Krai region, Sochi, Pervomayskaya str., 6, office 6, suslova.iya@yandex.ru

Tagarieva Irma Rashitovna - Doctor of Pedagogical Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla", Deputy Scientific Director of the Research Institute of Educational Development Strategy, 1/1 Engels str., Ufa, 450077, Russia, Republic of Bashkortostan. irma_levina@mail.ru

Tolstolutsky Vladimir Yuryevich – Doctor of Medical Sciences, Professor, Nizhny Novgorod, UNN, Faculty of Law, Department of Criminal Law and Procedure, 603950, Nizhny Novgorod Novgorod, Gagarin Ave., 23, tolvlad@yandex.ru

Sheveleva Svetlana Anatolyevna - Doctor of Medical Sciences, Head of the laboratory, FGBUN "FITZ nutrition and Biotechnology", 109240, Russia, Moscow, Ustinsky proezd, 2/14
Sheveleva@ion.ru

Kozilova Lidiya Vasilyevna - Doctor of Pedagogical Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow Pedagogical State University", Professor, 141501, Russia, Moscow, 64 Usacheva str., office entrance 6, lidiya-mggu@mail.ru

Требования к статьям

Журнал является научным. Направляемые в издательство статьи должны соответствовать тематике журнала (с его рубрикатором можно ознакомиться на сайте издательства), а также требованиям, предъявляемым к научным публикациям.

Рекомендуемый объем от 12000 знаков.

Структура статьи должна соответствовать жанру научно-исследовательской работы. В ее содержании должны обязательно присутствовать и иметь четкие смысловые разграничения такие разделы, как: предмет исследования, методы исследования, апелляция к оппонентам, выводы и научная новизна.

Не приветствуется, когда исследователь, трактуя в статье те или иные научные термины, вступает в заочную дискуссию с авторами учебников, учебных пособий или словарей, которые в узких рамках подобных изданий не могут широко излагать свое научное воззрение и заранее оказываются в проигрышном положении. Будет лучше, если для научной полемики Вы обратитесь к текстам монографий или диссертационных работ оппонентов.

Не превращайте научную статью в публицистическую: не наполняйте ее цитатами из газет и популярных журналов, ссылками на высказывания по телевидению.

Ссылки на научные источники из Интернета допустимы и должны быть соответствующим образом оформлены.

Редакция отвергает материалы, напоминающие реферат. Автору нужно не только продемонстрировать хорошее знание обсуждаемого вопроса, работ ученых, исследовавших его прежде, но и привнести своей публикацией определенную научную новизну.

Не принимаются к публикации избранные части из диссертаций, книг, монографий, поскольку стиль изложения подобных материалов не соответствует журнальному жанру, а также не принимаются материалы, публиковавшиеся ранее в других изданиях.

В случае отправки статьи одновременно в разные издания автор обязан известить об этом редакцию. Если он не сделал этого заблаговременно, рискует репутацией: в дальнейшем его материалы не будут приниматься к рассмотрению.

Уличенные в плагиате попадают в «черный список» издательства и не могут рассчитывать на публикацию. Информация о подобных фактах передается в другие издательства, в ВАК и по месту работы, учебы автора.

Статьи представляются в электронном виде только через сайт издательства http://www.e-notabene.ru кнопка "Авторская зона".

Статьи без полной информации об авторе (соавторах) не принимаются к рассмотрению, поэтому автор при регистрации в авторской зоне должен ввести полную и корректную информацию о себе, а при добавлении статьи - о всех своих соавторах.

Не набирайте название статьи прописными (заглавными) буквами, например: «ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ…» — неправильно, «История культуры…» — правильно.

При добавлении статьи необходимо прикрепить библиографию (минимум 10–15 источников, чем больше, тем лучше).

При добавлении списка использованной литературы, пожалуйста, придерживайтесь следующих стандартов:

- ГОСТ 7.1-2003 Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления.
- ГОСТ 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления

В каждой ссылке должен быть указан только один диапазон страниц. В теле статьи ссылка на источник из списка литературы должна быть указана в квадратных скобках, например, [1]. Может быть указана ссылка на источник со страницей, например, [1, с. 57], на группу источников, например, [1, 3], [5-7]. Если идет ссылка на один и тот же источник, то в теле статьи нумерация ссылок должна выглядеть так: [1, с. 35]; [2]; [3]; [1, с. 75-78]; [4]....
А в библиографии они должны отображаться так:
[1]
[2]
[3]
[4]....

Постраничные ссылки и сноски запрещены. Если вы используете сноску, не содержащую ссылку на источник, например, разъяснение термина, включите сноску в текст статьи.

После процедуры регистрации необходимо прикрепить аннотацию на русском языке, которая должна состоять из трех разделов: Предмет исследования; Метод, методология исследования; Новизна исследования, выводы.

Прикрепить 10 ключевых слов.

Прикрепить саму статью.

Требования к оформлению текста:

- Кавычки даются уголками (« ») и только кавычки в кавычках — лапками (“ ”).
- Тире между датами дается короткое (Ctrl и минус) и без отбивок.
- Тире во всех остальных случаях дается длинное (Ctrl, Alt и минус).
- Даты в скобках даются без г.: (1932–1933).
- Даты в тексте даются так: 1920 г., 1920-е гг., 1540–1550-е гг.
- Недопустимо: 60-е гг., двадцатые годы двадцатого столетия, двадцатые годы XX столетия, 20-е годы XX столетия.
- Века, король такой-то и т.п. даются римскими цифрами: XIX в., Генрих IV.
- Инициалы и сокращения даются с пробелом: т. е., т. д., М. Н. Иванов. Неправильно: М.Н. Иванов, М.Н. Иванов.

ВСЕ СТАТЬИ ПУБЛИКУЮТСЯ В АВТОРСКОЙ РЕДАКЦИИ.

По вопросам публикации и финансовым вопросам обращайтесь к администратору
Зубковой Светлане Вадимовне
E-mail: info@nbpublish.com
или по телефону +7 (966) 020-34-36

Подробные требования к написанию аннотаций:

Аннотация в периодическом издании является источником информации о содержании статьи и изложенных в ней результатах исследований.

Аннотация выполняет следующие функции: дает возможность установить основное

содержание документа, определить его релевантность и решить, следует ли обращаться к полному тексту документа; используется в информационных, в том числе автоматизированных, системах для поиска документов и информации.

Аннотация к статье должна быть:

- информативной (не содержать общих слов);
- оригинальной;
- содержательной (отражать основное содержание статьи и результаты исследований);
- структурированной (следовать логике описания результатов в статье);

Аннотация включает следующие аспекты содержания статьи:

- предмет, цель работы;
- метод или методологию проведения работы;
- результаты работы;
- область применения результатов; новизна;
- выводы.

Результаты работы описывают предельно точно и информативно. Приводятся основные теоретические и экспериментальные результаты, фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности. При этом отдается предпочтение новым результатам и данным долгосрочного значения, важным открытиям, выводам, которые опровергают существующие теории, а также данным, которые, по мнению автора, имеют практическое значение.

Выводы могут сопровождаться рекомендациями, оценками, предложениями, гипотезами, описанными в статье.

Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации. Следует избегать лишних вводных фраз (например, «автор статьи рассматривает...», «в статье рассматривается…»).

Исторические справки, если они не составляют основное содержание документа, описание ранее опубликованных работ и общеизвестные положения в аннотации не приводятся.

В тексте аннотации следует употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций.

Гонорары за статьи в научных журналах не начисляются.

Цитирование или воспроизведение текста, созданного ChatGPT, в вашей статье

Если вы использовали ChatGPT или другие инструменты искусственного интеллекта в своем исследовании, опишите, как вы использовали этот инструмент, в разделе «Метод» или в аналогичном разделе вашей статьи. Для обзоров литературы или других видов эссе, ответов или рефератов вы можете описать, как вы использовали этот инструмент, во введении. В своем тексте предоставьте prompt - командный вопрос, который вы использовали, а затем любую часть соответствующего текста, который был создан в ответ.

К сожалению, результаты «чата» ChatGPT не могут быть получены другими читателями, и хотя невосстановимые данные или цитаты в статьях APA Style обычно цитируются как личные сообщения, текст, сгенерированный ChatGPT, не является сообщением от человека.

Таким образом, цитирование текста ChatGPT из сеанса чата больше похоже на совместное использование результатов алгоритма; таким образом, сделайте ссылку на автора алгоритма записи в списке литературы и приведите соответствующую цитату в тексте.

Пример:

На вопрос «Является ли деление правого полушария левого полушария реальным или метафорой?» текст, сгенерированный ChatGPT, показал, что, хотя два полушария мозга в некоторой степени специализированы, «обозначение, что люди могут быть охарактеризованы как «левополушарные» или «правополушарные», считается чрезмерным упрощением и популярным мифом» (OpenAI, 2023).

Ссылка в списке литературы

OpenAI. (2023). ChatGPT (версия от 14 марта) [большая языковая модель]. https://chat.openai.com/chat

Вы также можете поместить полный текст длинных ответов от ChatGPT в приложение к своей статье или в дополнительные онлайн-материалы, чтобы читатели имели доступ к точному тексту, который был сгенерирован. Особенно важно задокументировать точный созданный текст, потому что ChatGPT будет генерировать уникальный ответ в каждом сеансе чата, даже если будет предоставлен один и тот же командный вопрос. Если вы создаете приложения или дополнительные материалы, помните, что каждое из них должно быть упомянуто по крайней мере один раз в тексте вашей статьи в стиле APA.

Пример:

При получении дополнительной подсказки «Какое представление является более точным?» в тексте, сгенерированном ChatGPT, указано, что «разные области мозга работают вместе, чтобы поддерживать различные когнитивные процессы» и «функциональная специализация разных областей может меняться в зависимости от опыта и факторов окружающей среды» (OpenAI, 2023; см. Приложение A для полной расшифровки). .

Ссылка в списке литературы

OpenAI. (2023). ChatGPT (версия от 14 марта) [большая языковая модель]. https://chat.openai.com/chat Создание ссылки на ChatGPT или другие модели и программное обеспечение ИИ

Приведенные выше цитаты и ссылки в тексте адаптированы из шаблона ссылок на программное обеспечение в разделе 10.10 Руководства по публикациям (Американская психологическая ассоциация, 2020 г., глава 10). Хотя здесь мы фокусируемся на ChatGPT, поскольку эти рекомендации основаны на шаблоне программного обеспечения, их можно адаптировать для учета использования других больших языковых моделей (например, Bard), алгоритмов и аналогичного программного обеспечения.

Ссылки и цитаты в тексте для ChatGPT форматируются следующим образом:

OpenAI. (2023). ChatGPT (версия от 14 марта) [большая языковая модель]. https://chat.openai.com/chat

Цитата в скобках: (OpenAI, 2023)

Описательная цитата: OpenAI (2023)

Давайте разберем эту ссылку и посмотрим на четыре элемента (автор, дата, название и

источник):

Автор: Автор модели OpenAI.

Дата: Дата — это год версии, которую вы использовали. Следуя шаблону из Раздела 10.10, вам нужно указать только год, а не точную дату. Номер версии предоставляет конкретную информацию о дате, которая может понадобиться читателю.

Заголовок. Название модели — «ChatGPT», поэтому оно служит заголовком и выделено курсивом в ссылке, как показано в шаблоне. Хотя OpenAI маркирует уникальные итерации (например, ChatGPT-3, ChatGPT-4), они используют «ChatGPT» в качестве общего названия модели, а обновления обозначаются номерами версий.

Номер версии указан после названия в круглых скобках. Формат номера версии в справочниках ChatGPT включает дату, поскольку именно так OpenAI маркирует версии. Различные большие языковые модели или программное обеспечение могут использовать различную нумерацию версий; используйте номер версии в формате, предоставленном автором или издателем, который может представлять собой систему нумерации (например, Версия 2.0) или другие методы.

Текст в квадратных скобках используется в ссылках для дополнительных описаний, когда они необходимы, чтобы помочь читателю понять, что цитируется. Ссылки на ряд общих источников, таких как журнальные статьи и книги, не включают описания в квадратных скобках, но часто включают в себя вещи, не входящие в типичную рецензируемую систему. В случае ссылки на ChatGPT укажите дескриптор «Большая языковая модель» в квадратных скобках. OpenAI описывает ChatGPT-4 как «большую мультимодальную модель», поэтому вместо этого может быть предоставлено это описание, если вы используете ChatGPT-4. Для более поздних версий и программного обеспечения или моделей других компаний могут потребоваться другие описания в зависимости от того, как издатели описывают модель. Цель текста в квадратных скобках — кратко описать тип модели вашему читателю.

Источник: если имя издателя и имя автора совпадают, не повторяйте имя издателя в исходном элементе ссылки и переходите непосредственно к URL-адресу. Это относится к ChatGPT. URL-адрес ChatGPT: https://chat.openai.com/chat. Для других моделей или продуктов, для которых вы можете создать ссылку, используйте URL-адрес, который ведет как можно более напрямую к источнику (т. е. к странице, на которой вы можете получить доступ к модели, а не к домашней странице издателя).

Другие вопросы о цитировании ChatGPT

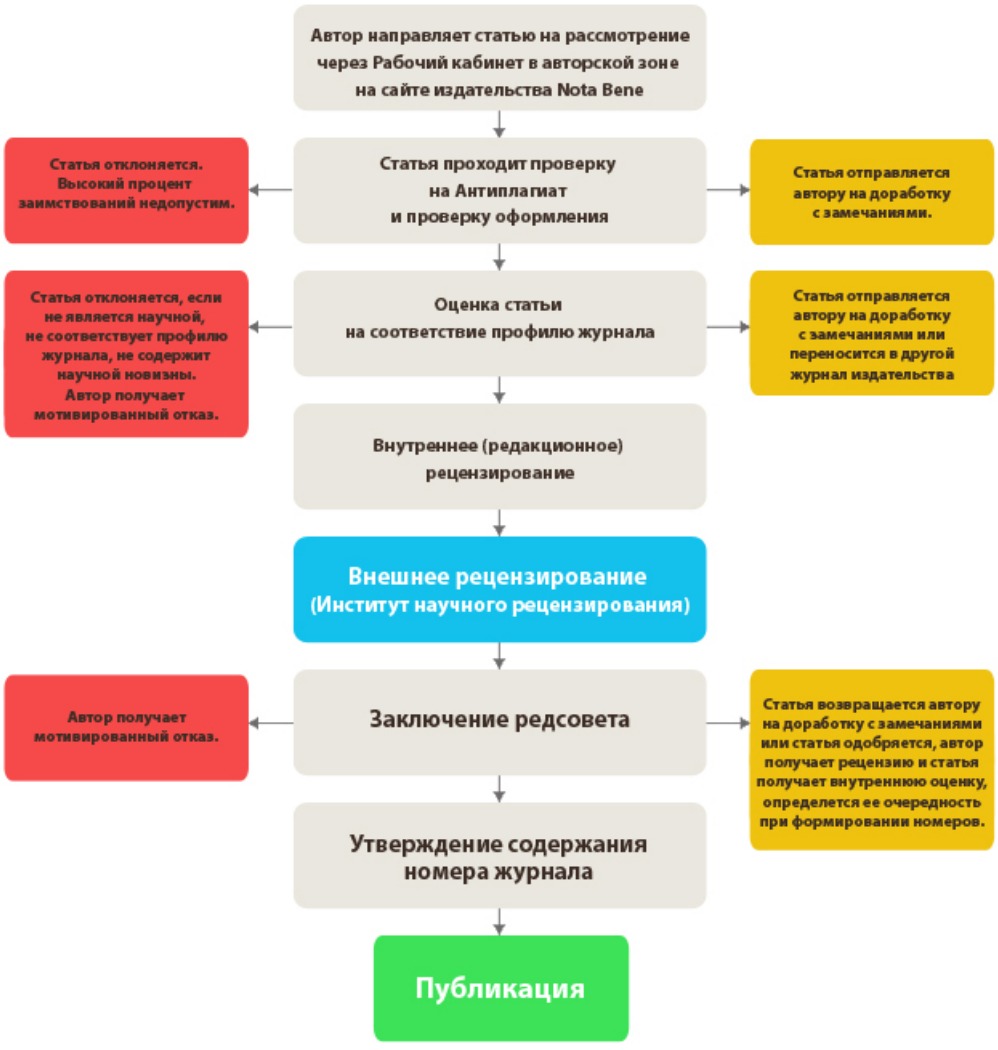
Вы могли заметить, с какой уверенностью ChatGPT описал идеи латерализации мозга и то, как работает мозг, не ссылаясь ни на какие источники. Я попросил список источников, подтверждающих эти утверждения, и ChatGPT предоставил пять ссылок, четыре из которых мне удалось найти в Интернете. Пятая, похоже, не настоящая статья; идентификатор цифрового объекта, указанный для этой ссылки, принадлежит другой статье, и мне не удалось найти ни одной статьи с указанием авторов, даты, названия и сведений об источнике, предоставленных ChatGPT. Авторам, использующим ChatGPT или аналогичные инструменты искусственного интеллекта для исследований, следует подумать о том, чтобы сделать эту проверку первоисточников стандартным процессом. Если источники являются реальными, точными и актуальными, может быть лучше прочитать эти первоисточники, чтобы извлечь уроки из этого исследования, и перефразировать или процитировать эти статьи, если применимо, чем использовать их интерпретацию модели.

Материалы журналов включены:

- в систему Российского индекса научного цитирования;
- отображаются в крупнейшей международной базе данных периодических изданий Ulrich's Periodicals Directory, что гарантирует значительное увеличение цитируемости;
- Всем статьям присваивается уникальный идентификационный номер Международного регистрационного агентства DOI Registration Agency. Мы формируем и присваиваем всем статьям и книгам, в печатном, либо электронном виде, оригинальный цифровой код. Префикс и суффикс, будучи прописанными вместе, образуют определяемый, цитируемый и индексируемый в поисковых системах, цифровой идентификатор объекта — digital object identifier (DOI).

Отправить статью в редакцию

Этапы рассмотрения научной статьи в издательстве NOTA BENE.



Содержание

Дианов С.А., Дианова Ю.В. Гуманитарное образование и политическое просвещение в негуманитарном вузе: взгляд педагога высшей школы 1

Фроленкова А.Л., Огороднова О.В., Кукуев Е.А. Опыт развития ценностных ориентаций будущих педагогов в процессе освоения программы бакалавриата 10

Пригодич Н.Д., Васильев А.В. Использование методики проектной деятельности при подготовке студентов технических специальностей по гуманитарным дисциплинам 22

Базуева А.В. Структурные особенности модели формирования готовности студентов к проектно-исследовательской деятельности в системе математического образования 30

Гребенникова В.М., Виноградова К.Н. Образовательный ресурс новых социальных медиа: постановка проблемы 38

Скороходова С.И. Владыка Нестор как духовный наставник и просветитель русской эмиграции в Маньчжурии 48

Го С. Специфика методики обучения современному искусству педагогов-художников в российских и китайских вузах 59

Акимов О.Ю. Феномен правосознания: историко-философская рецепция в контексте проблем образования 70

Мансурова С.Е. Содержательный анализ обновленных ФГОС и проблема реализации их требований в работе учителя 85

Ярошенко Е.А., Синайко В.В., Синайко Е.А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса с помощью форсайт-проекта 94

Минзянова Д.Ф. Соблюдение режима секретности при онлайн обучении в образовательных организациях системы МВД России 109

Кухаренко С.В. Особенности преподавания русского языка как иностранного в школах КНДР (на основе анализа учебного комплекса «Русский язык») 117

Рогачева О.В. Деловая игра как фактор повышения эффективности образовательного процесса в профессиональной переподготовке врачей 127

Наумов П.Ю. Психологические черты интеллигентности офицера в русской художественной литературе второй половины XVIII века (часть II) 137

Трухачева Н.В., Гусева А.В., Пупырев Н.П., Кудрикова Л.Е., Лескова С.С., Грибова Г.В. Влияние смешанного обучения на процессы адаптации иностранных студентов 156

Розин В.М. О смысле и содержании школьного математического образования (методологический анализ) 171

Розин В.М. Образовательная культурно-семиотическая и приватная среда жизнедеятельности развивающегося человека (к построению смысловой реальности и предельной онтологии для сферы нового образования) 183

Сивкина Н.Ю., Григорьева С.В. Особенности применения активных и интерактивных методов в преподавании востоковедных дисциплин в дистанционном формате 196

Англоязычные метаданные 208

Contents

Dianov S.A., Dianova Y.V. Humanitarian Education and Political Education in a Non-Humanitarian University: the View of a Higher School Teacher 1

Frolenkova A.L., Ogorodnova O.V., Kukuev E.A. Experience of Developing Value Orientations of Future Teachers in the Process of Mastering the Bachelor's Program 10

Prigodich N.D., Vasil'ev A.V. Using the methodology of project activity in the preparation of students of technical specialties in the humanities 22

Bazueva A.V. Structural features of the model of formation of students' readiness for design and research activities in the system of mathematical education 30

Grebennikova V.M., Vinogradova K.N. Educational resource of new social media: problem statement 38

Skorokhodova S.I. Vladyka Nestor as a spiritual mentor and educator of the Russian emigration in Manchuria 48

Go X. The specifics of the methodology of teaching contemporary art to art teachers in Russian and Chinese universities 59

Akimov O.Y. The Phenomenon of Legal Awareness: Historical and Philosophical Reception in the Context of Educational Problems 70

Mansurova S.E. A meaningful analysis of the updated Federal State Educational Standards and the problem of implementing their requirements in the work of a teacher 85

Yaroshenko E.A., Sinaiko V.V., Sinaiko E.A. Interaction of subjects of the educational Process with the help of a Foresight Project 94

Minzyanova D.F. Compliance with the secrecy regime during online training in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia 109

Kukharenko S.V. Peculiarities of Teaching Russian as a Foreign Language in North Korean Schools (Based on the Analysis of the Textbook Series "Russian Language") 117

Rogacheva O.V. Business game as a factor of increasing the effectiveness of the educational process in the professional retraining of doctors 127

Naumov P.Y. Officers's Virtues in Russian Fiction of the Second half go the XVIII century (Part II) 137

Trukhacheva N.V., Guseva A.V., Pupyrev N.P., Kudrikova L.E., Leskova S.S., Gribova G.V. The impact of blended learning on the adaptation processes of foreign students 156

Rozin V.M. On the meaning and content of school mathematical education (methodological analysis) 171

Rozin V.M. Educational cultural-semiotic and private environment of a developing person's life activity (towards the construction of semantic reality and ultimate ontology for the sphere of new education) 183

Sivkina N.Y., Grigorieva S.V. Features of the use of active and interactive methods in the teaching of Oriental disciplines in a distance format 196

Metadata in english 208

Педагогика и просвещение
Правильная ссылка на статью:
Дианов С.А., Дианова Ю.В. — Гуманитарное образование и политическое просвещение в негуманитарном вузе: взгляд педагога высшей школы // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.39827 EDN: AGCUKX URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39827

Гуманитарное образование и политическое просвещение в негуманитарном вузе: взгляд педагога высшей школы

Дианов Сергей Александрович

доктор исторических наук

профессор, кафедра государственного управления и истории, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; профессор, кафедра частного права, Пермский институт ФСИН России

614990, Россия, Пермский край, г. Пермь, ул. Комсомольский Проспект, 29

sadianov@gmail.com

Дианова Юлия Викторовна

кандидат культурологии

доцент, кафедра дизайна, графики и начертательной геометрии, Пермский национальный исследовательский политехнический университет

614990, Россия, Пермский край, г. Пермь, ул. Комсомольский Проспект, 29

julok1@mail.ru

Статья из рубрики "Ценности и цели образования"

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.2.39827

EDN:

AGCUKX

Дата направления статьи в редакцию:

21-02-2023

Дата публикации:

30-03-2023

Аннотация: Предметом исследования является динамика изменений, происходящих в архитектуре гуманитарного образования в российских образовательных организациях высшего образования в XXI веке. Статья написана на основе авторского опыта преподавания социально-гуманитарных учебных дисциплин. Показано, что в 2000-е годы в негуманитарных вузах главный акцент делался на обучении и развитии у студентов основ политических, социологических и культурологических знаний. Гуманитарное присутствие в учебных планах специалитета давало возможность

достигать промежуточных целей политического просвещения. В последующий же период времени знания о политике и политическом устройстве страны, о гражданском подвиге и патриотизме оказались на периферии профессиональных образовательных маршрутов обучающихся. Авторы отмечают, что в настоящее время по инициативе Минобрнауки России происходит пересмотр ключевых основ гуманитарного образования. Увеличивается количество аудиторных часов на изучение истории России и основных вех всемирной истории, начата работа по внедрению в образовательный процесс учебной дисциплины «Основы российской государственности». При этом очевидна востребованность в комплексной профильной переподготовке профессорско-преподавательского состава негуманитарных вузов. В статье содержатся конкретные предложения по реализации мер, направленных на политическое просвещение и гражданское воспитание всех участников образовательного процесса в вузе. Особое внимание уделяется подготовке кадров в аспирантуре по политологическому направлению.

Ключевые слова:

гуманитарное образование, политическое просвещение, политические знания, высшее образование, университет, профессиональная переподготовка, политическая социализация, мотивация студентов, новаторское мышление, профессиональное образование

Введение

В начале XXI века гуманитарное образование в российских вузах обеспечивалось как традиционными, так и новаторскими подходами в методике преподавания гуманитарных и социальных дисциплин. Без преувеличения можно констатировать, что в этот период времени доминировали целевые установки по созданию условий для реализации процесса политической социализации студентов [1; 2]. В базовых учебных планах образовательных институций значительное количество аудиторных часов отводилось преподаванию политологии, социологии, культурологии и конфликтологии. Не менее интересным был опыт проведения учебных занятий по дисциплинам вариативной части и курсов по выбору («Основы социального государства», «История политических и правовых учений», «Права человека» и др.). В вузах технического профиля студенты на семинарских занятиях имели возможность осваивать предметное поле политической науки, знакомиться со спецификой природы культурологических знаний. В торгово-экономических институтах обучающиеся посещали занятия по истории мировых и национальных религий, риторике и культуре речи. В процессе обучения активно внедрялись информационно-компьютерные и мультимедийные технологии, ставшие доступными профессорско-преподавательскому составу благодаря реализации приоритетного национального проекта «Образование» [3].

Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов в 2010-е годы, переход на компетентностную модель реализации основных образовательных программ высшего образования, а также широкое внедрение проектных технологий в образовательный процесс привели к серьёзной трансформации архитектуры гуманитарного образования в вузе. В числе первых акторов, ощутивших перемены, оказались научно-педагогические работники – историки и филологи, политологи и социологи, культурологи и специалисты в сфере дизайна. Отнюдь не все инновации

казались преподавателям высшей школы полезными и действительно необходимыми. В ряде вузов экономического профиля произошла утрата таких дисциплин, как «Политология» и «Культурология». Как пример приведём ситуацию в Пермском институте (филиале) Российского государственного торгово-экономического университета, где с сентября 2011 г. политологию перестали изучать студенты-бакалавры направлений «Экономика», «Менеджмент», «Технология продукции и организация общественного питания». Наработанная педагогами за долгие годы методическая база, дидактические материалы, учебные пособия и оценочные средства, оказались невостребованными [4]. При этом ещё в феврале 2011 г. С.А. Дианов на учебном занятии по политологии совместно со студентами-менеджерами в форме диспута разбирал тему, посвящённую 150-летию отмены крепостного права в России. Далее, надо признать, что в рассматриваемый период времени некоторым вузовским управленческим командам все же удавалось избрать эффективную стратегию позиционирования в конкретном регионе, доказывать делом приоритетность развития программ гуманитарного образования. В Пермском крае яркий пример продемонстрировал Пермский государственный педагогический университет. В 2012 г. университет стал победителем федерального конкурса программ стратегического развития учреждений высшего образования и получил возможность позиционировать себя в роли «гуманитарно-педагогического» вуза.

Вместе с тем, перед негуманитарными вузами стояла непростая задача обеспечения требований ФГОС к содержанию и качеству обучения студентов, в частности формирование и развитие у обучающихся общекультурных компетенций. В целом основы гуманитарного знания оказались в структуре содержания учебных дисциплин «История», «Философия», «Русский язык и культура речи». При этом целые пласты действительно полезных для студенческой молодёжи знаний, как например, знания о политике и политическом устройстве страны, знания об особенностях политических процессов в российском обществе, представления о структуре российского социума в новейшее время, к 2014 г. оказались на периферии профессиональных образовательных маршрутов обучающихся. Соответственно существенно затормозились процессы политической социализации студентов. Фактически во второй половине 2010-х годов реализацией задач политического просвещения занимались неравнодушные педагоги-«энтузиасты», не имеющие профильного образования и политического опыта. Сегодня отсутствие действенных механизмов политического просвещения особенно остро ощущается в тех инженерных вузах страны, где студенты получают профессиональное образование и специальности, имеющие стратегическое значение для России.

Основная часть

На первый взгляд оперативным рациональным решением может стать возвращение в базовые планы подготовки бакалавров, специалистов и магистров учебных дисциплин «Политология», «Основы социального государства», «История политических и правовых учений» и т.п. Последние инициативы Минобрнауки России об утверждении Концепции преподавания истории России для неисторических специальностей логично признать предварительным шагом к «перезагрузке» сферы вузовского гуманитарного образования. «История, как наука и учебная дисциплина, формирует отношение общества к своему прошлому, учит по-новому смотреть на настоящее, формирует целостное мировоззрение, – выразил собственное видение ситуации министр В.Н. Фальков. – Во все времена университеты ставили перед собой задачу подготовить патриотически настроенных граждан своей страны, людей думающих, с широким

кругозором и навыками критического мышления» [5]. В этом же ключе следует рассматривать и новости о подготовке силами профессионального экспертного сообщества проекта учебной дисциплины «Основы российской государственности». Введение этого курса предполагается уже с 1 сентября 2023 г. на факультетах общественных наук [6].

Вместе с тем, ряд исследователей ещё в эпоху реализации первого нацпроекта «Образование» предупреждали о том, что само наличие практики преподавания в вузе политологии и других смежных дисциплин отнюдь не свидетельствует об органичном включении обучающихся в процесс политической социализации. Так Н.С. Мари в 2010 г. перечислила факторы, препятствующие усвоению политических знаний у студентов негуманитарных вузов:

1) отсутствие концептуальной программы (документальной и практико-ориентированной) политического образования в вузе (только 3,4% студентов считают, что ВУЗ организует мероприятия, посвящённые расширению знаний о политической системе);

2) отсутствие интереса у студентов к политическим наукам связано с разочарованностью, как в качестве преподавания, так и в степени интересности и полезности политической науки (на вопрос Н.С. Мари «Чем Вы руководствовались, посещая аудиторные занятия по политическим наукам?», 65,4% студентов ответили, что это «моя обязанность как студента», и только 6,8% отметили высокий уровень проводимых занятий);

3) отсутствие равенства преподавателя и обучающихся, выражавшееся в «педагогически неадаптированной политической идеологии, которая лишь декларирует превращение учащегося в субъект воспитания. Предлагаемые ею средства фактически побуждали к другому - к созданию дисциплины подчинения, формированию у обучающегося на этой основе психологии исполнителя, исключающей как критическое восприятие действительности, так и возможность ее собственной оценки» [7].

Соответственно, положительно оценивая труд коллег по разработке курса «Основы российской государственности», считаем необходимым подчеркнуть востребованность апробации новаторских подходов в методике преподавания политических и смежных дисциплин. И.Н. Баранова совершенно справедливо говорит о том, что на занятии студенты должны почувствовать себя носителями определённых социальных знаний, посмотреть на различные жизненные ситуации с разных сторон, поучиться грамотно отстаивать свою гражданскую позицию. Эффективное обучение требует применения «диалоговых методик, с помощью которых студенты приобретают знания, развивают социальные и интеллектуальные навыки, вырабатывают критическое мышление» [8].

Выскажем мнение о рациональности внедрения с 1 сентября 2023 г. в качестве факультатива или курса по выбору дисциплины «Основы российской государственности» для студентов технических, медицинских и аграрных университетов. Параллельно с этим отдельное внимание следует уделить совершенствованию методик организации научно-исследовательской работы студентов. Создание в негуманитарных вузах научно-творческих студенческих кружков («Политолог», «POLIS», «Гражданин»), регулярная работа опытных тьюторов для мотивации студентов к исследованию мира политического, позволит перевести многих любознательных учащихся с порогового на креативный уровень политического анализа сюжетной событийности современной эпохи. Следует также понимать, что кружковую деятельность необходимо избавить от формализма: проведение мероприятий не для «галочки», а с целью побуждения обучающихся к креативному действию. Как пример можно привести опыт деятельности в 2000-х годах в

Пермском педагогическом университете межфакультетского студенческого объединения «Научная корпорация политологов». Оргкомитет организации ежемесячно издавал студгазету, информационные бюллетени.

В то же время очевидна востребованность и в системной профильной переподготовке профессорско-преподавательского состава негуманитарных вузов. Сегодня все ещё можно услышать от коллег предпенсионного возраста рассуждения о «пагубности» преподавания в позднюю советскую эпоху истории КПСС и основ диалектического материализма. Однако не следует предавать забвению факт того, что марксистко-ленинские идеологические установки в 1990-е годы довольно быстро оказались замещены новыми доктринальными концептами западного неолиберального порядка [9]. В начале XXI века в вузах РФ можно было видеть присутствие в научно-образовательной среде зарубежных европейских фондов [10]. Не всегда их деятельность была нацелена на выстраивание реального взаимодействия в рамках внеаудиторной контактной работы. В 2016 г. в Поволжском институте управления им. П.А. Столыпина РАНХиГС был выявлен факт злоупотребления одним из преподавателей служебным положением в целях извлечения личной выгоды от сотрудничества с фондом Фридриха Наумана [11]. Не для кого не секрет, что 2022 г. стал для некоторых преподавателей социально-гуманитарных дисциплин последним в их научно-педагогической карьере. Речь идет, прежде всего, о физических лицах, признанных Минюстом РФ «иностранными агентами». Кроме того, необходимо иметь в виду и тех педагогов вузов, с которыми расторгли трудовые отношения по причине их публичного неправомерного поведения, выражающегося в критике СВО и дискредитации ВС РФ[12]. Выскажем мнение о том, что педагоги высшей школы, не имеющие юридического образования и опыта работы на государственной и муниципальной службе, но претендующие на позиции ведущих преподавателей политических и смежных гуманитарных дисциплин обязаны на регулярной основе проходить профильную переподготовку. Сегодня данная мера необходима, принимая во внимание и риски возникновения непростых ситуаций, когда педагог без «злого» умысла, может допустить правонарушение.

В числе предлагаемых мер следует назвать следующие позиции:

1) введение в негуманитарном вузе механизмов стимулирования преподавателей к повышению уровня своего профессионального мастерства и личностного развития в рамках обучения по программам магистратуры и аспирантуры (направления подготовки «Государственное и муниципальное управление», «Государственное управление и отраслевые политики», «Политические институты, процессы, технологии»);

2) создание базовой кафедры теории и методики преподавания социальных и гуманитарных наук, причём не только для оперативного обновления методических и дидактических комплектов для учебных занятий, но и в целях взаимодействия с педагогическими вузами, передовыми научно-методическими центрами гуманитарных вузов;

3) востребована «перезагрузка» культурологического образования в техническом вузе, позитивные эффекты даст мера по восстановлению кафедр культурологии;

4) в рамках системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки необходимо наладить проведение на регулярной основе тематических курсов, связанных с кругом вопросов политического просвещения и гражданского воспитания (сегодня обязательными для каждого преподавателя являются курсы «Основы медицинской

помощи» и «Электронно-информационная среда вуза»);

5) рекомендовать педагогам-кураторам студенческих групп активно знакомится с опытом ведущих политических партий России, выступать в роли членов Российской ассоциации политической науки (РАПН), Российского исторического общества (РИО) и др.;

6) эффективность профильной переподготовки полезно связать с мерами по мотивации преподавателей к участию в тематических круглых столах (на площадках органов местного самоуправления), в патриотических форумах всероссийского значения.

В последнем случае считаем ценным опыт проведения в 2019 г. в регионах России цикла круглых столов на тему «Знания о политике: как получить и где применить?» [13].

Продемонстрируем примеры апробации форм работы с аспирантами из собственной педагогической практики. Опыт руководства с 2015 г. по 2022 гг. аспирантской программой «Политические институты, процессы и технологии» в Пермском Политехе (ПНИПУ) позволил сделать следующие выводы. Во-первых, данная образовательная программа пользовалась спросом прежде всего у преподавателей истории общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций. Во-вторых, было установлено, что главной мотивацией учителей-«обществоведов» выступало стойкое желание освоить умения выражать свои идеи, мнения в виде научных работ – публикаций, монографий, диссертаций. В-третьих, успешные выпускники программы открыли для себя сферу государственного и муниципального управления, стали понимать ценностно-смысловые основания управленческого решения.

Итак, среди форм работы, показавших результативность можно выделить следующие:

1) проведение занятий по дисциплине «Научный семинар» в форме методологических семинаров (например: «Региональные исследования политического пространства», «Геокультурный подход в брендинге городских и сельских поселений», «Политические элиты как объект исследования» и др.);

2) организация выездных научных мероприятий в территории Пермского края с целью знакомства с практиками деятельности муниципальных органов власти, образовательных и культурных институций (например, круглые столы «Геокультурный брендинг малого города»; г. Верещагино, г. Очёр, 2021 г.) [14];

3) включение аспирантов в рабочие группы по разработке модельных проектов музейных коллекций патриотической тематики для школ, техникумов и институтов;

4) в рамках реализации задач педагогической практики защита аспирантами проектных работ в виде проведения открытых занятий со студентами с использованием методов проблемного обучения, педагогических техник развития критического мышления (например, открытое занятие-диспут «Модели социального государства в современном мире: традиции и новации»).

Выпускники аспирантуры ПНИПУ – готовые специалисты, воспитавшие в себе полезное качество выражения своих гражданских инициатив не только официально-деловым, но и «живым» научным языком.

Основываясь на результатах работы с аспирантами-политологами предложим собственное видение содержания модулей программы профильной переподготовки для преподавателей негуманитарных вузов «Политическое просвещение и воспитание личности гражданина в современном вузе». Считаем целесообразным выделить в

программе четыре модуля:

Модуль 1. Теоретико-методологическая и нормативно-правовая база политического просвещения студентов вуза.

Модуль 2. Педагогические методы и приёмы воспитания личности гражданина РФ.

Модуль 3. Виды и формы работы по политическому просвещению иностранных студентов.

Модуль 4. Механизмы взаимодействия с политическими партиями и общественными организациями РФ при реализации просветительских задач.

Разбивку модулей на темы осуществляет малая исследовательская группа ведущих преподавателей вуза (экспертов), имеющих профильное образование и опыт участия в проектах политической или управленческой направленности.

Заключение

Обсуждение ценностно-смысловых основ гуманитарного образования в негуманитарном вузе даёт возможность оценить готовность профессорско-преподавательского состава к переосмыслению собственной роли в общем деле политического просвещения и патриотического воспитания обучающихся. В инженерных, медицинских и аграрных вузах в настоящее время востребовано профессиональное обсуждение концептуальных основ воспитательной системы вуза [15]. Кроме того, внедрение научно-педагогическими работниками методик политического просвещения в практику преподавания учебных дисциплин, несомненно, будет способствовать росту уровня юридической грамотности и правовой культуры. Считаем целесообразным лицензировать в технических вузах страны аспирантские программы по новым направлениям подготовки в сфере государственного и муниципального управления. При этом главный акцент следует делать не только на защиту аспирантами своих диссертаций, но и на подготовку преподавателя-исследователя, готового трудится на благо своей Родины.

Библиография

1. Бондарь Ю. П., Решетников С. В. Концептуально-методическое обеспечение политической социализации студентов вузов // Вестник Брестского университета. Серия 1. Философия. Политология. Социология. 2010. № 2.С. 63–81.
2. Зуляр Р. Ю. Политическая социализация студенчества как неотложная проблема современной России // Вестник Читинского государственного университета. 2009. № 4 (55). С. 61–66.
3. Солдаткин В. И. Интернет-обучение как национальный проект // Телекоммуникации и информатизация образования. 2006. № 1. С. 22–36.
4. Дианов С. А. Методические приёмы формирования общекультурных компетенций на занятиях по «Социологии и политологии»: от теории к практике // Пенитенциарная система и общество: опыт взаимодействия: сборник III Международной научно-практической конференции 11-13 апреля 2016 г. / сост. Ю.С. Ломакина. Пермь: ФКО ВО Пермский институт ФСИН России. 2016. С. 216–218.
5. В Минобрнауки России утвердили Концепцию преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки // Официальный интернет-портал Минобрнауки России. 2 февраля 2023 г. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/63748/ (дата обращения: 18.02.2023).
6. Мухаметшина Е. Основам российской государственности студентов начнут учить с

сентября 2023 года // Ведомости. 2023. 10 февраля. – URL: https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/02/10/962445-osnovam-rossiiskoi-gosudarstvennosti-nachnut-uchit-s-sentyabrya (дата обращения: 20.02.2023).

7. Мари Н. С. Некоторые особенности политической социализации студентов в высшем учебном заведении (опыт социологического исследования) // Всероссийский журнал научных публикаций. 2010. № 1 (ноябрь). С. 93–96.
8. Баранова И.Н. Противоречия современной политологии и процесс преподавания // Альманах современной науки и образования. 2009. № 10 (29). Ч. 1. С. 18–19.
9. Головин Г. А., Коханая О.Е. Критика либеральной идеологии как концепта в парадигме медиаобразования // Вопросы теории и практики журналистики. 2016. Т. 5. № 2. С. 314–323.
10. Между прошлым и будущим: социальные отношения, ценности и институты в изменяющейся России: VIII научно-практическая конференция, проведённая Гуманитарным университетом (г. Екатеринбург) и Фондом Фридриха Науманна (ФРГ) 17–18 мая 2005 года: Тез. докл.: В 2 т. / Редколлегия.: Л. А. Закс и др. Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2005. Т. 1. 548 с.
11. Преподаватель оштрафован за сбор данных студентов для участия в программе немецкого либерального фонда // Новости Саратова. 2016. 23 декабря. – URL: http://saratov-news.net/other/2016/12/23/149639.html (дата обращения: 20.02.2023).
12. Семенова О. Суд признал законным увольнение из ВШЭ Динары Гагариной за критику СВО // АИФ-Прикамье. 2023. 18 января. – URL: https://perm.aif.ru/education/sud_priznal_zakonnym_uvolnenie_iz_vshe_dinary_gagarinoy_za_kritiku_svo (дата обращения: 20.02.2023).
13. Знания о политике: как получить и где применить? (27 сентября — 12 октября 2019 г.): Сборник материалов по итогам цикла региональных круглых столов / Под общ. ред. И.А. Помигуева, П.С. Копыловой. М.: Издательство «Аспект Пресс», 2020. 480 с.
14. Шардаков М. В бывшей вотчине французского революционера Строганова обсудили геокультурный брендинг малых городов Прикамья // ЗВЕЗДА. Пермская краевая общественно-политическая газета. – 2021. – 13 мая.
15. Бекова С. К., Джафарова З. И. Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатами обучения // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 87–108.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

Рецензия на статью «Гуманитарное образование и политическое просвещение в негуманитарном вузе: взгляд педагога высшей школы»
Актуальность темы исследования и ее соответствие специализации журнала «Педагогика и просвещение» не вызывает сомнение в связи с современными тенденциями социального развития, которые определяют приоритеты деятельности высших образовательной организации.
Предметом исследования являются политические знания у современных студентов негуманитарных вузов

В качестве проблемного поля исследования представлен анализ таких категорий как «политические науки», «гражданское воспитание», «политическое просвещение», «культурологическое образование » и пр.
Выявлены и подробно проанализированы результаты изучения новых федеральных государственных образовательных стандартов, перехода на компетентностную модель реализации основных образовательных программ высшего образования, широкое внедрение проектных технологий в образовательный процесс.
Достоинством работы являются ключевые, сквозные ведущие идеи обеспечения требований ФГОС к содержанию и качеству обучения студентов, в частности формирование и развитие у обучающихся общекультурных компетенций.

Интерес представляет исследование различных факторов, препятствующих усвоению политических знаний у студентов негуманитарных вузов

Представлено подробное пошаговое описание этапов реализации опытно-экспериментальной работы и результатов применения различных форм работы с аспирантами (педагогическая практика, круглый стол, методологический семинар, выездное научное мероприятие и др.).
Методология рецензируемой работы построена на основе сравнительно-сопоставительного подхода. В статье применены такие методы исследования как сравнительный, структурный, функциональный, семантический анализ, синтез полученных результатов, аналогия и сравнение, дедукция, проектирование.
В статье достаточно детально реализованы систематизация и обобщение данных, связанных с востребованностью апробации новаторских подходов в методике преподавания политических и смежных дисциплин

Статья обладает научной новизной, связанной с обсуждением ценностно-смысловых основ гуманитарного образования в негуманитарном вузе и осмыслением роли преподавателя в патриотическом воспитании обучающихся:
- внедрение преподавателями методик политического просвещения будет способствовать росту уровня юридической грамотности и правовой культуры;
- проектирование и разработка содержания модулей программы профильной переподготовки для преподавателей негуманитарных вузов.

Структура статьи соответствует требованиям к научным публикациям.
Представлен подробный качественный и количественных анализ особенностей преподавания гуманитарных дисциплин в негуманитарном вузе.
Содержание статьи, в котором исследуется подготовка патриотически настроенных граждан своей страны, соответствует ее названию.
Стиль изложения материала соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям. Библиография соответствует содержанию статьи и представлена 15 отечественными литературными источниками (2005-2023гг.).
Результаты исследования обосновывают значимость теоретического и эмпирического исследования политической социализации студенчества как неотложной проблемы современной России.
Статья вызывает читательский интерес и может быть рекомендована к публикации.

Педагогика и просвещение
Правильная ссылка на статью:
Фроленкова А.Л., Огороднова О.В., Кукуев Е.А. — Опыт развития ценностных ориентаций будущих педагогов в процессе освоения программы бакалавриата // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.40074 EDN: AHCRZQ URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40074

Опыт развития ценностных ориентаций будущих педагогов в процессе освоения программы бакалавриата

Фроленкова Анастасия Леонидовна

ORCID: 0000-0003-3272-6327

ассистент, кафедра Психологии и педагогики детства, Тюменский государственный университет

625003, Россия, Тюменская обл. область, г. Тюмень, ул. Проезд 9 Мая, 2, оф. 7

a.l.frolenkova@utmn.ru

Огороднова Ольга Васильевна

ORCID: 0000-0002-5023-3959

кандидат педагогических наук

доцент, кафедра Психологии и педагогики детства, Тюменский государственный университет

625031, Россия, Тюменская обл. область, г. Тюмень, ул. Профсоюзная, 70, оф. 129

o.v.ogorodnova@utmn.ru

Кукуев Евгений Анатольевич

ORCID: 0000-0002-2226-8679

кандидат психологических наук

доцент, кафедра Психологии и педагогики детства, Тюменский государственный университет

625003, Россия, Тюменская область, г. Тюмень, ул. Моторостроителей, 1, кв. 117

kea.psy@gmail.com

Статья из рубрики "Образование"

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.2.40074

EDN:

AHCRZQ

Дата направления статьи в редакцию:

24-03-2023

Дата публикации:

31-03-2023

Аннотация: В статье представлен теоретический анализ подходов к пониманию ценностных ориентаций и механизмов их формирования, раскрыт вопрос влияния образовательного процесса на трансформацию комплекса ценностных ориентаций студентов - будущих педагогов. Представлен опыт проектирования образовательного процесса студентов направления «Педагогическое образование», направленного на содействие развитию ценностных ориентаций студентов - будущих педагогов в рамках учебных модулей образовательной программы. Особое внимание при педагогическом проектировании уделялось учету особенностей применения идеи аффективной области таксономии учебных целей Б. Блума и таким механизмам формирования ценностных ориентаций как идентификация, эмпатия, индивидуализация и рефлексия. С целью изучения особенностей комплекса ценностных ориентаций студентов была использована методика «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева. Выборку составили 84 студента направления «Педагогическое образование» с первого по третий курс. По результатам анализа данных контрольного исследования была выявлена положительная динамика по таким показателям ценностных ориентаций как «удовлетворение от результатов своей жизнедеятельности», «степень самостоятельности», «степень ответственности», «контроль за свою жизнь». Таким образом, образовательный процесс, спроектированный на основе таких механизмов формирования ценностных ориентаций, может рассматриваться как ресурс для развития ценностной сферы личности будущих педагогов.

Ключевые слова:

ценностные ориентации, ценностная сфера, педагогическое образование, будущие педагоги, ценности, аффективная область, самоопределение, эмпатия, индивидуализация, рефлексия

Введение

В центр исследовательского внимания для проектирования системы подготовки учителей становится развитие ценностной сферы личности будущих педагогов, что является фундаментальной основой для осуществления воспитательной деятельности.

В методических рекомендациях по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования») в качестве одной из категорий общепрофессиональных компетенций предложена способность построения воспитывающей образовательной среды, а актуальность воспитательного модуля в подготовке будущих учителей обусловлена государственными задачами в области воспитания подрастающего поколения [1].

В апреле 2022 года в Общественной палате России состоялся круглый стол на тему «Социальная значимость нового проекта Национальной доктрины образования», участники которого акцентировали внимание на необходимости возвращения образования к базовым ценностям русского народа, формирование единой для всей страны концепции воспитания, а также на рост воспитательной роли учителя.

В профессиональном стандарте «Педагог» отражено, что педагог (следовательно, и выпускник направления «Педагогическое образование») должен «уметь находить (обнаруживать) ценностный аспект учебного знания и информации и обеспечивать его

понимание и переживание учащимися; уметь проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)» [2].

Соответственно, будущему педагогу необходимо осознавать значимость развития и гармонизации своей системы ценностных ориентаций как фундамента готовности руководствоваться и транслировать ценностное отношение в своей профессиональной педагогической деятельности [3].

Идеи о необходимости создания условий для ценностного самоопределения и выработки собственных ценностных позиций стали центром современных образовательных парадигм (в том числе для высшего образования) таких исследователей как В.И. Загвязинский, А.В. Кирьякова, В.А. Сластенин и др.[4; 5; 6].

В современной науке отсутствует единое понимание термина «ценностные ориентации», которое часто отождествляется с термином «ценности». В настоящее время сформулировано несколько подходов, которые определяют ценностные ориентации как:

1 . Отношение личности к жизненным ценностям, определяемое внутренней основой отношений личности к ценностям разных сфер жизни (Л.О. Лотар [7]; Медведев А. М., Жуланова И. В., Мысина Т. Ю. [8]);

2 . Отношение личности к объектам окружающей действительности: устойчивые осознанные и упорядоченные отношения к предметам и явлениям окружающего мира (И.Атаманова, С. Богомаз [9];С.В. Мурафа [10]);

3. Стремление и интерес личности к жизненным ценностям, на основе жизненно важных социальных интересов и устремлений личности к разнообразным формам социально-значимой деятельности (И.М. Ильинский И.М., В.А. Луков [11], А.Г. Здравомыслов [12]);

4 . Направленность личности на ценности, которую характеризуют как фиксированную, социально обусловленную ориентацию сознания и поведения на цели и средства деятельности в различных сферах жизни личности (Дж. МакКернан (13); В.А. Ядов[14] и др.);

5. Представление (концепция) личности о жизненных ценностях, определяющих выбор типов, средств и целей осознанной деятельности и поведения личности для достижения желаемых материальных и духовных благ (Д.А. Леонтьев [15], М. Рокич [16], Е.К. Аль-Янаи [17]);

6. Установка на жизненные ценности – система установок, выработанных по отношению к особенно значимым элементам действительности, которая характеризует избирательное отношение личности к ценностям (В.В. Водзинская [18], А. Салли, Ю.В. Осам [19]).

В нашем исследовании под ценностными ориентациями, основываясь на трактовке понятия Н.А. Журавлевой, мы понимаем «относительно устойчивую, социально обусловленную направленность личности на те или иные цели, имеющие для нее смысложизненное значение, и на определенные способы их достижения, выражающиеся в виде каких-либо личностных качеств, образцов (способов) поведения и являющиеся относительно независимыми от социальных ситуаций» [20].

Ж.В. Пузанова, Т.И. Ларина обращают внимание, что университетское образовательное

и социальное пространство и программный метод учебного процесса, построенные на объективных ценностях культуры современного мира, позволяют раскрывать структуру и регулировать (в допустимой степени) динамику развития ценностных ориентаций студентов [21].

В процессе профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов, направленной на развитии их ценностной сферы, важно ориентироваться на включение основных механизмов формирования ценностных ориентаций. М.С. Яницкий в рамках доклада Президиуму Российской академии образования в 2020 году представил структурно-динамическую модель уровневой организации ценностных ориентаций личности, механизмами формирования которых выступают процессы адаптации, идентификации, индивидуализации (в том числе интернализации) [22]. А.С. Петелин, И.А. Демидова по результатам анализа психолого-педагогической литературы в качестве механизмов формирования ценностных ориентаций установили идентификацию, эмпатию, субъективизацию и рефлексию [23]. А.В. Кирьякова представляет данный механизм в виде цикла действий: поиск (приобретение информации) – оценка (переживание) – выбор (присвоение) – проекция (построение желаемой цели) [24].

Планирование процесса и результатов развития ценностной сферы будущих педагогов целесообразно выстраивать на основе идеи второй части таксономии педагогических целей Б. Блума, ориентированной на аффективную (эмоционально-ценностную) область деятельности (автор Д. Кратволь) [25]. В данной части таксономии делается акцент на «формирование эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса до усвоения ценностных ориентации и отношений, их активного и сознательного проявления в деятельности. В эту сферу попадают такие цели, как формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношения, его осознание и проявление в деятельности»

Рис.1. Таксономия учебных целей Б. Блума, Д. Кратволя:

аффективная область

Fig.1. Taxonomy of educational goals of B. Bloom, D. Kratvol:

affective domain

Д. Кратволь выделил пять категорий учебных целей формирования ценностных ориентаций в образовательном процессе.

В первой категории «Восприятие» определяется «готовность и способность обучающегося воспринимать те или иные явления, поступающие из окружающего мира стимулы» [25]. Результатом достижения целей данной категории являются осознание обучающимся воспринимаемого, его готовность или желание воспринимать, избирательность или произвольность внимания к объектам восприятия. Педагогическая стратегия достижения учебных целей данной категории должна основываться на привлечении, удержании и направлении внимания обучающегося.

В рамках профессиональной подготовки освоение целей категории «Восприятия» можно выявить у студентов, например, когда они осознают важность выбранной профессии и профессионального развития, проявляют восприимчивость к проблемам профессионального сообщества, внимательны к мнениям представителей профессии, педагогов, сокурсников.

Следующая категория учебных целей («Реагирование-отклик») характеризуется проявлением активной позиции обучающегося в самостоятельной учебной деятельности в результате реакции на внешний стимул или интерес к предмету, явлению, деятельности. Авторы выделяют три уровня отклика: подчиненный отклик (например, подчиняется внутреннему распорядку образовательной организации, решает заданные задачи), добровольный отклик (например, проявляет инициативу по выполнению учебных задач, активно участвует в обсуждениях) и удовлетворение от реагирования (например, добровольно участвует в социально-значимой деятельности, с желанием изучает новое в интересующей области знаний).

Для студентов данная категория учебных целей будет реализовываться, например, в соблюдении регламентов образовательного процесса, проявлении инициативы в организации собственного освоения образовательной программы профессионального обучения, стремлении к сотрудничеству по решению учебных задач, самостоятельной и активной исследовательской деятельности значимых для профессионального сообщества проблем или задач.

«Усвоение ценностной ориентации» - третья категория учебных целей, которая состоит из нескольких этапов формирования ценностного отношения: принятие ценностной ориентации (формирование мнения через целенаправленное изучение различных точек зрения), предпочтение ценностной ориентации (формирование устойчивого желания занимать определенным видом деятельности), приверженность/ убежденность (формирование идеала).

В профессиональной подготовке ценностное отношение может сформироваться, например, в виде определения собственной позиции по решению проблем профессионального сообщества, ориентации студента на более узкое направление профессиональной деятельности (специализация), убежденности в эффективности определенного подхода профессиональной деятельности.

Четвертая категория «Организация ценностных ориентаций» охватывает «осмысление и соединение различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий между ними и формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых» [25]. В результате решения учебных целей данной категории (осмысление своего отношения и организация системы ценностей) обучающийся может сформировать отношение к своим возможностям и ограничениям, условиям и ситуациям жизни, принимать ответственность за свою деятельности и ее результат, строить жизненные планы на основе выстроенной системы ценностей и отношений.

Освоение четвертой категории учебных задач в профессиональной подготовке может ознаменоваться, например, деятельностью студента по планированию или коррекции дальнейшего собственного профессионального развития, активного включения в работу профессионального сообщества, принятия стандартов профессиональной этики.

Из названия последней категории учебных целей «Распространение ценностной ориентации или их комплекса на деятельность» понятно, что усвоенные ценности устойчиво определяют привычный характер деятельности обучающегося. Так, например, обучающийся устойчиво проявляет самостоятельность, активность, инициативность в учебной деятельности, желание сотрудничать с разными субъектами образовательного процесса, готовность к пересмотру своих суждений и изменению образа действий в свете убедительных аргументов.

Студент, достигший учебных целей данной категории, демонстрирует приверженность выбранной профессии, профессиональной этике, уверен и самостоятелен в своей профессиональной деятельности, проявляет адаптируемость под изменяющиеся требования профессионального сообщества и общества в целом.

В основу организации нашего исследования легла описанная таксономия (аффективная область), были использованы такие механизмы развития ценностных ориентаций будущих педагогов как идентификация, эмпатия, индивидуализация и рефлексия.

Методика проведения исследования

На базе Тюменского государственного университета проводилось исследование влияния образовательного процесса на трансформацию комплекса ценностных ориентаций студентов. Для решения задач исследования была использована методика «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева [26], позволившая выявить у студентов значимость целей и уровень осознанности жизни в контексте времени, степень уверенности в собственные силы для контроля над ней.

В исследовании приняли участие 84 студента направления «Педагогическое образование» с первого по третий курс, в возрасте от 19 до 22 лет, в том числе студентов 32 студента 1 курса, 34студента 2 курса, 18 студентов 3 курса.

Результаты исследования

На подготовительном этапе исследования в начале учебного года нами были определены особенности ценностных ориентаций студентов. Данные представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты изучения ценностных ориентаций (n=84 чел.)

Results of the study of value orientations (n=84 people)

Субшкала	**Границы нормы**	**1 курс**	**2 курс**	**3 курс**
Цели в жизни	23,14-35,62	31,54	32,09	24,32
Процесс жизни	22,66-34,94	50,61	29,65	**24,92**
Результативность жизни	18,35-28,25	25,09	**15,15**	**19,46**
Локус контроля-Я	14,28-22,88	21,52	19,62	**17,25**
Локус контроля - жизнь	22,6-34,8	31,61	30,77	**25,32**
Общий показатель ОЖ	79,22-112,3	102	101,5	**81,42**

Общий показатель ЭЖ	79,22-112,5	102	101,5	91,42

Студенты с первого по третий курсы имеют устойчивые цели, которые придают осмысленность их жизни и дальнейшую перспективу развития; управляют собственной жизнью и убеждены, что обладают достаточной свободой принимать решения, чтобы построить и контролировать свою жизнь в соответствии со своими целями, задачами и представлениями об ее смысле.

Студенты второго и третьего курсов воспринимают жизнь как интересную и наполненную смыслом, обладают свободой выбора и умеют управлять собственной жизнью, тогда как первокурсники в основном живут сегодняшним днем.

Студенты первого и третьего курсов удовлетворены самореализацией, ощущают свою жизнь как продуктивную и осмысленную, а студенты второго курса испытывают неудовлетворенность прожитой частью жизни.

В рамках основного этапа исследования в рабочие программы дисциплин и практик были включены задания, направленные на содействие развитию ценностной сферы студентов, в частности, на формирование и развитие готовности сознавать социальную значимость своей будущей профессии, мотивации к осуществлению профессиональной деятельности, способности к самоорганизации и самообразованию, способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития.

Например, для первокурсников были включены такие задания, как самоанализ профессионально значимых качеств личности и самооценка уровня сформированности компетенций (по ФГОС ВО), в том числе оценка ценностного компонента компетенций; написание эссе на тему «Почему для растущего человека важно, чтобы рядом был заинтересованный взрослый?» (по произведению В. Распутина «Уроки французского»); анализ профессиональных ценностей и ситуаций педагогического общения на основе просмотра кинофильмов (например, «Ключ без права передачи» (автор сценария Г. Полонский, режиссер Д. Асанова), «Общество мертвых поэтов» (автор сценария Т. Шульман, режиссер П. Уир), «Республика ШКИД» (авторы сценария Г. Белых, Л. Пантелеев, режиссер Г. Полока) и др.).

Примерами заданий для студентов второго курса являются анализ актуальных проблем образования, решение педагогических кейсов, анализ и интерпретация педагогического смысла памятников российской культуры, участие в социально-значимой деятельности (в рамках социальной практики). Также студенты принимали участие в организации и реализации адаптационного психолого-педагогического практикума для первокурсников, в рамках которого самостоятельно проводили социально-коммуникативный тренинг, организационно-деятельностную игру, коллективное творческое дело, педагогический квест и др.

Студентами третьего курса, например, были выполнены такие задания как: самодиагностика профессионально важных личностных качеств; разработка программы профессионального саморазвития; эссе по темам, актуальным для профессионального самоопределения; организация и проведение мероприятия в формате литературной гостиной; выполнение рисуночной техники «Миссия профессии педагога»; моделирование и решение ситуаций нравственного выбора в профессиональной деятельности; коррекция профессиональных планов; организация и проведение площадки «Наука детям» в рамках всероссийского фестиваля науки.

Для студентов всех курсов при подведении итогов в контрольных точках образовательного процесса были включены такие формы рефлексии, как:

- Индивидуальная и коллективная рефлексия после выполнения комплекса заданий в рамках одной дисциплины (например, анализ ситуаций педагогического общения из отрывков художественных фильмов);

- Коллективная рефлексия после реализации междисциплинарных проектов (например, «Фестиваль науки», «Дни открытых дверей» и др.);

- Междисциплинарный рефлексивный практикум по итогам семестра / года обучения (например, на тему «Формирование культуры общения у младших школьников на уроках математики, технологии, физической культуры»);

- Письменные формы промежуточной и итоговой рефлексии (например, эссе на тему «Мое профессиональное становление» и др.).

Обсуждение результатов

Результаты повторного проведения диагностических мероприятий по итогам учебного года представлены в формате сравнительного анализа ценностных ориентаций студентов (таблица 2).

Таблица 2

Сравнительная таблица результатов изучения ценностных ориентаций (n=84 чел.)

Comparative table of the results of the study of value orientations

(n=84 people)

Субшкала	**Границы нормы**	**1 курс**		**2 курс**		**3 курс**	
		до	**после**	**до**	**после**	**до**	**после**
Цели в жизни	23,14-35,62	31,54	32,26	32,09	33,22	24,32	28,89
Процесс жизни	22,66-34,94	50,61	52,15	29,65	32,61	**24,92**	**53,05**
Результативность жизни	18,35-28,25	25,09	25,82	**15,15**	**24,28**	**19,46**	**26,83**
Локус контроля-Я	14,28-22,88	21,52	21,82	19,62	21,22	**17,25**	**21,72**
Локус контроля - жизнь	22,6-34,8	31,61	32,29	30,77	31,39	**25,32**	**32,83**
Общий показатель ОЖ	79,22-112,3	102	107,44	101,5	104,56	**81,42**	**107,78**

При сравнительном анализе результатов исследования было выявлено, что:

- у студентов первого курса все показатели находятся в приделах нормы и значимых изменений за учебный год не произошло, что явилось, по нашему мнению, следствием малого количества профильных дисциплин в учебном плане данного курса;

- рост среднего значения по субшкале «Результативность жизни» и достижения им нормы у студентов второго курса иллюстрирует, что студенты перешли от чувства неудовлетворенности прожитой части жизни, к ощущению результата своей жизни, своих достижений, удовлетворенности от самореализации;

- по субшкалам «Результативность жизни», «Локус контроля – Я» и «Локус контроля – жизнь» средние значения у студентов третьего курса увеличились, но не вышли за границы нормы, следовательно, можно сказать, что они ответственны и управляют своей

жизнью, имеют свое мнение и самостоятельно ставят перед собой цели, контролируют события своей жизни, принимают решения;

- значимая динамика зафиксирована по субшкале «Процесс жизни» также у студентов третьего курса, показатели вышли за границы нормы. Это говорит о том, что в начале исследования студенты воспринимали процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, а к концу года жизнь студентов стала более эмоционально насыщенной и, предположительно, они могут жить «сегодняшним» днем.

Выводы

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что процесс педагогического образования, который выстроен на основе таксономии аффективной области учебных целей и интегрированы такие механизмы развития ценностных ориентаций как элементы выбора (индивидуализация), самоопределение (идентификация), эмпатия и рефлексия, можно рассматривать как ресурс для развития ценностной сферы личности будущих педагогов и построения на их основе личностных и профессиональных путей развития. В этом случае образовательный процесс приобретает индивидуализированный и персонализированный характер.

Библиография

1. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 N АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)»
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»
3. Бисерова Г.К. Влияние ценностных ориентаций и мотивации обучения на профессиональную подготовку будущих учителей // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-1. С. 272-275.
4. Загвязинский В.И. О ценностных ориентирах современного профессионально-педагогического образования // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 21-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 25–26 мая 2016 года. 2016. С. 28-31.
5. Кирьякова А.В., Ольховая Т.А. Аксиология и инноватика университетского образования. М: Дом педагогики, 2010. 202 с.
6. Педагогическое наследие В.А. Сластенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, Н.А. Подымов [и др.]. М: Московский педагогический государственный университет, 2020. 290 с.
7. Лотар Л.О. О ценностях и ценностных ориентациях в системе идейно-воспитательной работы ССНМ // Молодежь в условиях радикальных перемен современного общества. 1990. С. 148-155.
8. Медведев А.М., Жуланова И.В., Мысина Т.Ю. Педагогическая рефлексия – два контекста: опыт, интроспекция и самосознание или персонализация и деятельность. Часть 2 // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. URL: https://mir-nauki.com/PDF/02PSMN420.pdf (дата обращения: 03.03.2022).

9. Атаманова И., Богомаз С. Ценностные и деятельностные ориентации студентов высших учебных заведений: Выбор между безопасностью и инновационностью // Наука для образования сегодня. 2021. Т. 11. № 1. С. 59-74.
10. Мурафа С.В. Сформированность ценностных ориентаций будущих педагогов // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2017. № 2. С. 123-128.
11. Ильинский И.М., Луков В.А. Московские студенты: трансформации ценностных ориентаций // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2020. №1. Т. 20. № 1. С. 50-63.
12. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. М: Политиздат, 1986. 223 с.
13. McKernan J. Value orientations of teacher education students in Ireland, Palestine, Costa Rica and the USA. Irish Educational Studies.2002. 21(3). pp. 1-20.
14. Лапин Н.И. Проблема ценностей в исследованиях В.А. Ядова и его коллег // Экономическая социология. 2009. №3. С. 82-93.
15. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: Виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 13-25.
16. Rokeach M. Some Unresolved Issues in Theories of Beliefs, Attitudes and Values // Nebraska Symposium on Motivation, 1979. Vol. 27: Beliefs, Attitudes and Values / Ed. by H.E. Howe, M.M. Page. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1980. pp. 261–304.
17. Аль-Янаи Е.К. Сущность и генезис понятий «ценность», «ценностные ориентации», «ценностное отношение» в педагогике // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. URL: https://mir-nauki.com/PDF/59PDMN420.pdf (дата обращения: 22.03.2023).
18. Водзинская В.В. Понятие установки, отношения и ценностной ориентации в социологическом исследовании // Философские науки. 1968. № 2. С. 48-54.
19. Salli A., Osam Ü. V. Preservice teachers' identity construction: Emergence of expected and feared teacher-selves. Quality & Quantity. 2018. 52 (1). pp. 483–500.
20. Журавлева Н.А. Влияние системы нравственного воспитания на становление ценностей современной российской молодежи // Общество, образование, наука: современные тренды: сборник трудов по материалам Национальной научно-практической конференции, Керчь, 16 октября 2020 года / под общ. ред. Масюткина Е. П.; науч. ред. Попова Т.Н. – Керчь: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2020. С. 173-178.
21. Пузанова Ж.В., Ларина Т.И. Влияние обучения в вузе на изменение ценностных ориентаций обучающихся // Высшее образование в России. 2021. №4. Т. 30, № 4. С. 99-111.
22. Яницкий М.С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике // Вестник КемГУ. 2020. №1 (81). С. 194-206.
23. Петелин А.С., Демидова И.А. Механизмы формирования ценностных ориентаций современных старшеклассников // Мир науки, культуры, образования. № 6 (91). 2021. С. 160-162.
24. Кирьякова А.В. Аксиологические доминанты развития личности в цифровом мире / А. В. Кирьякова, В. В. Мороз // Приоритеты и ценности воспитания и развития личности в современном обществе: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Рязань, 29 октября 2020 года. – Рязань: Рязанский

государственный университет имени С.А. Есенина. 2021. С. 73-76.

25. Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., & Masia, B.B. Taxonomy of educational objectives: The classifi-cation of educational goals. Handbook II: The af-fective domain. New York: David McKay. 1964.
26. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М: Смысл, 1992. 16 с.
27. Daradoumis T., Arguedas M. Cultivating Students' Reflective Learning in Metacog-nitive Activities through an Affective Pedagogical Agent // Educational Technology & Society. 2020. № 23 (2). pp. 19-31

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

Объектом исследования в предлагаемой статье выступают ценностные ориентации будущих педагогов, предметом же - фактически модель педагогического процесса, ориентированного на их развитие. Работа имеет несомненную актуальность, поскольку без наполненной ценностной сферы человек не может передавать духовно-личностный опыт подрастающему поколению, а следовательно, и не может реализовываться сама сущность педагогической деятельности.
В исследовательский инструментарий с точки зрения методологии написания текста включены теоретический анализ и практический эксперимент, что представляется достаточным для исследования подобного рода.
Рукопись имеет классическую структуру и состоит из теоретической и практической частей. В первой автор рассматривает сущностно-содержательные основания развития ценностных ориентаций, в второй предлагает и обосновывает модель организации образовательного процесса в этом разрезе. Результаты исследования подкрепляются статистическими данными и их интерпретацией, что позволяет заключить о соответствии экспериментальной работы общепедагогическим канонам.
Работа написана языком, полностью соответствующим нормам научного стиля. Список литературы соответствует требованиям и находит содержательное отражение на страницах работы, текст насыщен ссылками, оформленными в целом корректно.
По статье отсутствуют принципиальные замечания, поскольку исследование выполнено на достаточно высоком теоретическом и практическом уровне.
В порядке рекомендаций отметим следующее.
Неуместным представляется дублирование названия таблиц на английском языке в статье, которая написана на русском. Этот компонент не относится к обязательным метаданным, подлежащим переводу.
Первые четыре абзаца работы начинаются с предлога «в», что не очень удачно со стилистической точки зрения.
Выводы с точки зрения объема и качественного содержания явно не соответствуют качеству текста. Вывод о том, что некую модель можно рассматривать в целом избыточен как формулировка, потому что если этому вопросу посвящена статья, то данный тезис как бы подразумевается сам собой.
В выводах ожидаются ключевые тезисы как по теории, так и по практике.
В теоретической части после очень подробного обзора определений и трактовок ценностных ориентаций автор говорит о том, что за основу исследования берет трактовку не указанного выше автора (Журавлевой). Логика исследования в таком случае предполагает объяснение, почему именно трактовка Журавлевой является более

подходящей в данных исследовательских рамках.

Далее следовало бы подробнее раскрыть эту трактовку, а не упоминать фамилии других авторов. Это несколько нарушает общепринятую логику теоретической части исследования и создаёт эффект компиляции.

Указанные замечания является уточняющими, они в целом носят рекомендательный характер и не отменяют того факта, что работа полностью соответствует структурным и содержательным требованиям, предъявляемым к трудам подобного рода, и может быть опубликована в рецензируемом издании по психолого-педагогическому направлению.

Педагогика и просвещение
Правильная ссылка на статью:
Пригодич Н.Д., Васильев А.В. — Использование методики проектной деятельности при подготовке студентов технических специальностей по гуманитарным дисциплинам // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.40446 EDN: MHBSXU URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40446

Использование методики проектной деятельности при подготовке студентов технических специальностей по гуманитарным дисциплинам

Пригодич Никита Дмитриевич

кандидат исторических наук

старший преподаватель, Национальный исследовательский университет ИТМО; старший научный сотрудник, Санкт-Петербургский государственный университет

197101, Россия, Санкт-Петербург, г. Санкт-Петербург, пр. Кронверкский, 49, литер А

ndprigodich@gmail.com

Васильев Андрей Владимирович

кандидат исторических наук

доцент, Национальный исследовательский университет ИТМО

197101, Россия, Санкт-Петербург, г. Санкт-Петербург, пр. Кронверкский, 49, литер А

ander-vaas@yandex.ru

Статья из рубрики "Современные стратегии и модели образования"

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.2.40446

EDN:

MHBSXU

Дата направления статьи в редакцию:

08-04-2023

Дата публикации:

15-04-2023

Аннотация: Предметом данного исследования является преподавание гуманитарных дисциплин студентам технических специальностей. Объектом исследования является методика проектной деятельности в системе высшего образования, направленная на расширение профессиональных компетенций студентов-инженеров. Авторы подробно рассматривают такие аспекты как междисциплинарный и персонифицированный подходы в системе высшего образования и ключевые параметры их взаимосвязи с проектной работой. Особое внимание в статье уделяется тем задачам, которые решает проектная

деятельность. Среди них формирование знаний, умений и навыков по ключевым компетенциям, работа в междисциплинарной области, формирование навыков командной работы и умение ее оценки. В рамках исследования подробно представлено описание реализованных проектов в Университете ИТМО. Научная новизна заключается в представлении результатов апробации проектов разной научно-педагогической ориентации. Основные выводы исследования убедительно демонстрируют, что прикладной характер проектов является ключевым для развития навыков в историко-культурной области. Вместе с этим происходит адаптация актуальных знаний о современном состоянии исторической науки. В результате ориентация на междисциплинарный и персонифицированный подходы находит прямое отражение в рамках проектной работы за счет интеграции исторических знаний с цифровыми методами и исследовательскими и инструментами технических наук.

Ключевые слова:

проект, междисциплинарность, персонификация, инженер, мягкие навыки, цифровая история, методология, компетенции, геймефикация, командная работа

Введение

Проектная деятельность студентов позволяет им работать с различными задачами и проблемами, которые не ограничиваются областью одной дисциплины. Работая над проектом, обучающиеся сталкиваются с множеством различных аспектов, таких как финансы, маркетинг, технологии, дизайн, наука и другие области. Такая деятельность требует от студентов перекрестного дисциплинарного подхода, который позволяет им освоить не только знания в своей основной области, но и применять их в контексте других дисциплин. Проектная деятельность также помогает развивать коммуникационные навыки, так как она включает в себя работу в команде. В команде студенты из разных направлений подготовки могут сотрудничать для достижения общей цели. Это может помочь научиться лучше понимать и оценивать точки зрения других людей, а также развивать навыки эффективного общения с разными профессионалами. Такая деятельность способствует развитию междисциплинарных навыков, которые могут быть полезны в их карьере в будущем.

Одним из наиболее активно развивающихся направлений современного образования является ориентация на междисциплинарный и индивидуальный подходы. Это положение закреплено в программе Министерства науки и высшего образования Российской Федерации «Приоритет 2030» [1-2]. Такая ориентация особенно актуальна при изучении предметов гуманитарного профиля в рамках технических вузов. Помимо приобретения «классических» компетенций, характерных для данного типа предметов, студенты имеют возможность познакомиться с тем, как применять специальные технические навыки на стыке наук.

Последние исследования в области исторического образования в технических университетах указывают на тенденцию к междисциплинарному и индивидуальному подходу [3-6]. Такая ситуация вполне объяснима. На современном этапе большой интерес государства к историческим исследованиям и образованию связан с цифровизацией экономики и социальной жизни. Растущий спрос на цифровые исследования и готовые решения можно наблюдать в музейной, исторической, научной и деловой сферах [7, с.

[11]. В то же время самостоятельное образовательное направление «Интеллектуальные системы в гуманитарных науках» набирает популярность и входит в стадию становления во многих университетах страны, как в рамках программ бакалавриата, так и в рамках магистерских программ.

Основная часть

В сложившейся ситуации есть несколько путей внедрения междисциплинарного и персонифицированного подхода. Одним из наиболее эффективных следует считать методику проектной деятельности. Данный формат хорошо известен в педагогике образования на разных уровнях [8-10]. Однако следует отметить, что он редко применяется в образовательном процессе гуманитарных дисциплин в высшей школе. В этом отношении показателен анализ хода и результатов междисциплинарных проектов в Университете ИТМО в период с 2019 по 2023 гг. За этот период были реализованы или находятся в стадии реализации проекты: «Technohistory 20/21», «PETRO pr(i[t]mo): научно-техническое наследие петровской эпохи» и «IT-ME[MO]RY: история, культура, цифровизация».

Перед формированием паспорта проектов стоял ряд важных задач:

- формирование и развитие знаний умений и навыков, заложенных в ключевых компетенциях;

- овладение более глубокими знаниями по ключевым проблемам истории науки и техники нового и новейшего времени;

- работа в междисциплинарной области, сочетающая исследовательский поиск в гуманитарной сфере и инструментарий профессиональных компетенций для создания итогового цифрового продукта;

- формирование навыков организации командной работы в смешанном или дистанционном формате;

- формирование у студентов навыков оценивания работы команды и индивидуальной работы;

- создание итогового продукта по результатам работы в проекте каждой команды или индивидуальной работы студента.

Коллективные и индивидуальные работы проходили также этапы публичной защиты, что дополняло главные задачи проектной деятельности формированием навыков soft skills [11].

Решение поставленных задач характеризуется применением методов проблемно-ориентированного, системно-деятельностного и персонифицированного образования. А также практикой реализации междисциплинарных проектов, коллабораций и экспериментов в сфере взаимодействия образования, истории, культуры и цифровых технологий. Отдельно следует отметить проектную образовательную технологию в целом и образовательные технологии дистанционного и смешанного обучения в проектной деятельности, в частности. Кроме того, были задействованы: технология развития критического мышления; информационно – коммуникационная технология; технология проблемного обучения; игровые технологии; технология мастерских.

Все рассматриваемые проекты были направлены на получение новых оригинальных

результатов. Формат заданий предполагал два возможных направления для работы студентов. Первым стало заранее определенное тематическое направление (трек), в рамках которого обучающийся занимается самостоятельным поиском, контент-анализом, научно-исследовательской или творческой работой и подготовкой презентации результатов. Вторым, свободное тематическое направление, в рамках которого обучающемуся предстоял предварительный этап по проведению первоначального поиска и анализа источников для определения тематики и формата проектной работы.

Отдельным видом деятельности по проектам была научно-исследовательская работа с представлением результатов на научно-практической конференции и в формате научной публикации. Параллельным средством презентации студенческих работ стали творческие мастерские, в условиях которых раскрывался не только потенциал проектов, но и осуществлялась коммуникация с широкой аудиторией в офлайн и онлайн форматах. В качестве дополнительного средства в таких мастерских активно применялся общий тренд на геймификацию (образовательные квизы и игры по форме обратной связи).

В результате, указанные положения позволяют судить о соответствии направления проектов ключевым принципам современного российского образования: формирование ценностных и нравственных ориентиров молодежи (гуманистических ценностей), духовно-нравственное развитие и культурное самоопределение личности; фундаментальность; междисциплинарные исследования; гибкость, то есть у каждого студента будет возможность оперативно изменить свой маршрут в соответствии с собственными запросами и ожиданиями рынка труда; практичность [12-13].

Разработанные студенческими группами продукты отвечают основным преимуществам, которые предоставляет область цифровой истории:

- Сбор и сохранение исторических данных и архивов в электронном формате, что делает их доступными для дальнейшего анализа и использования;

- Развитие технологий и инноваций в области исторических исследований и обучения, что способствует увеличению интереса к изучению истории;

- Повышение доступности исторической информации для широкой аудитории, включая учащихся, студентов, исследователей и любителей истории;

- Создание образовательных ресурсов для учащихся и широкой публики о исторических событиях и периодах, что помогает сформировать более глубокое понимание истории и ее роли в нашей жизни;

- Поддержка сохранения исторических памятников и наследия;

- Разработка цифровых инструментов для работы с исторической информацией и архивами, что упрощает процесс исследования и оптимизирует затраты времени и ресурсов.

При такой деятельности система оценивания представляет собой максимально открытый формат, предполагающий четкое понимание критериев, доступное каждому участнику. В зависимости от персональной траектории в рамках учебной дисциплины участник проекта мог выполнять проектные групповые или индивидуальные задания, которые оценивались баллами. Иные формы участия поощрялись дополнительными баллами. Альтернативной формой оценивания стало представление результатов научно-исследовательских работ на молодежной научной конференции «Open science» и Конгрессе молодых ученых университета ИТМО, по результатам работы которых лучшие доклады отмечались

сертификатами и дипломами. Общая система представляет собой вариативный набор, позволяющий студентам получать баллы по учебным дисциплинам, иметь возможность выступлений, публикаций и пополнения портфолио.

Реализованные образовательные проекты являются оригинальной разработкой Центра социальных и гуманитарных наук, Факультета технологического менеджмента и инноваций университета ИТМО. В публичном пространстве отсутствуют конкурентные проекты комплексного формата научно-исследовательской и творческой деятельности на стыке гуманитарных, естественных и технических наук, направленного на расширение горизонтов образовательной деятельности, формирования professional skills и soft skills. В то же время можно наблюдать вариативный набор аналогов по отдельным составляющим представленного проекта: молодежные научно-практические конференции междисциплинарного характера, виртуальные выставки, научные лаборатории.

Очевидным конкурентным преимуществом представленной деятельности является, с одной стороны, обширная база для появления уникальных результатов ввиду вариативного набора форм практической работы и представления итогов проектной работы, а с другой стороны уникальные форматы проектной деятельности. Следует отметить, что несмотря на завершенный характер проектов и достижение всех поставленных задач сам формат имеет значительный потенциал к дальнейшему развитию. Для расширения возможностей прикладного использования результатов работы студентов требуется разработать и запустить образовательный интернет-портал, что является одной из задач на будущее.

Заключение

Оценивая результаты внедрения проектной деятельности в рамках модуля «История России» необходимо отметить позитивные последствия:

1. Развитие практических навыков. Проектная деятельность требует от студента не только теоретических знаний, но и умения применять их на практике. В рамках проекта обучающийся получает опыт решения конкретных задач, приобретает навыки работы в команде, учится планированию и организации работы.

2. Подготовка к будущей профессиональной деятельности. Многие проекты, в которых участвуют студенты, по своей сути представляют собой реальные бизнес-задачи, которые возможно столкнуться в будущей профессиональной деятельности. Участие в таких проектах дает возможность практически применить полученные знания и подготовиться к будущей карьере.

3. Развитие творческих способностей. Проектная деятельность часто требует от студентов использовать свой творческий потенциал для поиска нестандартных решений. Такие задачи позволяют развивать логическое мышление, аналитические навыки и способствуют формированию креативного мышления.

4. Улучшение коммуникативных навыков. Проекты требуют тесного сотрудничества и обмена информацией между членами команды. В процессе работы над проектом студенты учатся эффективно общаться и принимать коллективные решения, а также учится убеждать и аргументировать свои идеи.

5. Индивидуальный подход к обучению. Проектная деятельность позволяет студентам выбирать задания и задачи, которые соответствуют их индивидуальным интересам и

склонностям. Это позволяет формировать уникальную систему обучения, которая делает процесс образования более интересным и эффективным.

Проектная работа на примере опыта Университета ИТМО демонстрирует развитие ключевых компетенций учащихся с нескольких сторон. Во-первых, прикладной характер проектов является ключевым для развития навыков в историко-культурной области. Во-вторых, происходит адаптация актуальных знаний о современном состоянии исторической науки, научных концепций и перспектив развития. В-третьих, формулируются представления об информационном пространстве и умение с ним работать. В результате ориентация на междисциплинарный и персонифицированный подходы находит прямое отражение в рамках проектной работы за счет интеграции исторических знаний с цифровыми методами и исследовательскими и инструментами технических наук. Проекты отвечают установленному рыночному спросу на специалистов с багажом технических и гуманитарных знаний в области историко-исследовательской аналитики, исследовательских проектов, управлении проектами, кураторской работы, адаптации контента, интерпретации и репрезентации, IT-инженерии, оцифровки музейных, библиотечных и архивных фондов. Всесторонний анализ результатов показал высокий потенциал для введения проектной деятельности в качестве обязательной части рабочей программы модуля «История России». Это положение становится особенно актуальным в связи с тем, что с 2023/2024 учебного года в российских вузах часы преподавания курса истории России будут увеличены, что предполагает и увеличение контактной работы.

Библиография

1. Гусева А. И., Калашник В. М., Каминский В. И., Киреев С. В. Исследовательское лидерство программы «Приоритет-2030»: факторы успеха // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 42–58. DOI:10.31992/0869-3617-2022-31-1-42-58
2. Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Научно-педагогическое сообщество в российских вузах в условиях осуществления программы «Приоритет-2030»: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 59–71. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-59-71
3. Гафиатуллина Л. Г., Сафиуллин И. Р. Современные проблемы и задачи преподавания дисциплины «история» в техническом вузе // Матрица научного познания. 2022. № 6-1. С. 97-99.
4. Массов А. Я., Шмелева М. Ю. Новые подходы к преподаванию истории в техническом вузе // Экономика, экология и общество России в 21-м столетии. 2021. Т. 2. № 1. С. 219-226. DOI 10.52899/9785883036247_219.
5. Рябцева Н. Л. Пути реализации компетентностного подхода при изучении дисциплины «История» в инженерно-техническом вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2022. № 3(61). С. 208-212. DOI 10.46845/2071-5331-2022-3-61-208-213.
6. Дианов С. А., Дианова Ю. В. Гуманитарное образование и политическое просвещение в негуманитарном вузе: взгляд педагога высшей школы // Педагогика и просвещение. 2023. № 2. С. 1-9. DOI:10.7256/2454-0676.2023.2.39827.
7. Жиркова Г. П., Мартынова Д. О., Смолин А. А. Возможности 3D-технологий в создании виртуальных реконструкций объектов историко-культурного наследия (на примере виртуальной трехмерной реконструкции интерьера столовой в доме П.С. Строганова) // Культура и технологии. 2021. Т. 6. № 1. С. 10-13. DOI 10.17586/2587-800X-2021-6-1-10-13.

8. Иванова С. В., Пастухова Л. С. Возможности использования проектного метода в образовании и работе с молодежью на современном этапе // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 6. С. 29-49. DOI 10.17853/1994-5639-2018-6-29-49.
9. Шипилова Т. Н., Гвоздева А. Г., Трубицына О. В. О возможностях инновационной проектной деятельности при организации исследовательской работы учащихся в технологическом образовании // Проблемы естественных, математических и технических наук в контексте современного образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. С. 421-427.
10. Воронцов А. М. Способы применения технологии проектной работы в профессиональном образовании // Трибуна ученого. 2022. № 1. С. 300-303.
11. Бабушкина С. Н. Проектная деятельность студентов как средство формирования Soft skills и Hard skills // Перспективные полимерные композиционные материалы. Альтернативные технологии. Переработка. Применение. Экология: Сборник материалов IX Международной конференции. Энгельс: Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А., 2022. С. 320-325.
12. Огнева К. А. Основные принципы государственной политики в области высшего образования в Российской Федерации // Конституция Российской Федерации и социально-экономические права личности: Материалы студенческого Всероссийского круглого стола. Краснодар: Издательский Дом-Юг, 2017. С. 116-120.
13. Мохова А. В. Конституционно-правовые принципы высшего образования в Российской Федерации // Право и законность: вопросы теории и практики: сборник материалов XII Всероссийской научно-практической конференции. Абакан: Издательство ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова», 2022. С. 25-26.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

На рецензирование представлена работа «Использование методики проектной деятельности при подготовке студентов технических специальностей по гуманитарным дисциплинам».
Предмет исследования. Предмет исследования в работе не представлен. Но, судя по содержанию и проделанной работе, он совпадает с наименованием работы. Автор представил результаты проделанного анализа и опыт реализации проектной деятельности при подготовке студентов технических специальностей по гуманитарным дисциплинам. В целом, работаю соответствии обозначенному проедмету.
Методология исследования. Методология исследования заявленной темы учитывает сложность и комплексность затронутой проблемы. Автор опирается на междисциплинарный и персонифицированный подходы.
Актуальность исследования определяется с позиции необходимости организовывать использование методики проектной деятельности при подготовке студентов технических специальностей по гуманитарным дисциплинам, выделяя ее потенциал. С другой стороны, это является необходимым в современных условиях перехода системы образования на междисциплинарный и индивидуальный подходы.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- Представлен анализ хода и результатов междисциплинарных проектов в Университете ИТМО в период с 2019 по 2023 гг. За этот период были реализованы или находятся в стадии реализации проекты: «Technohistory 20/21», «PETRO pr(i[t]mo): научно-техническое наследие петровской эпохи» и «IT-ME[MO]RY: история, культура, цифровизация». Автор представил итоговые выводы.

Стиль, структура, содержание. Стиль изложения соответствует публикациям такого уровня. Язык работы научный. Структура работы четко прослеживается.

Во введении кратко представлена актуальность, подчеркивая значимость рассмотрения затронутой проблемы как с позиции общественного развития общества и системы образования, так и особенностях научного рассмотрения затронутой проблемы.

В основном части автор представил описание методики проектной деятельности и основных задач, которые важно учитывать при формировании паспорта проектов. Автором затронуты преимущества использования проектной деятельности, а также выделены процедуры проведенного в работе анализа.

Завершается работа подробными и аргументированными выводами.

Библиография. Библиография статьи включает в себя 13 отечественных источников, большая часть которых была издана за последние три года. В списке представлены, в основном, научно-исследовательские статьи. Оформление источников корректное.

Апелляция к оппонентам.

Работа очень интересная и актуальная. Рекомендации:

1). Актуальность описана в работе в форме общих слов. Актуальность должна быть обозначена не только с позиции необходимости организовывать организационную культуру вуза, но также с позиции дефицитарности некоторых позиций в затронутой проблеме. Достоинством стало бы представление статистических данных

2). Важно было представить в статье результаты исследования. Например, можно было представить статистические результаты по результатам анкетирования студентов технических вузов. Важно включить в опрос не только студентов, но также преподавательский состав. Благодаря эмпирическим данным работа смогла бы полноценным исследованием, повторяющим необходимые этапы.

Увеличить заключительный раздел, представив анализ полученных результатов и обозначив научную новизну проведенного исследования.

Выводы. Проблематика статьи отличается несомненной актуальностью, теоретической и практической ценностью, будет интересна исследователям. Работа может быть рекомендована к опубликованию.

Педагогика и просвещение
Правильная ссылка на статью:
Базуева А.В. — Структурные особенности модели формирования готовности студентов к проектно-исследовательской деятельности в системе математического образования // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.40526 EDN: SKRLIB URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40526

Структурные особенности модели формирования готовности студентов к проектно-исследовательской деятельности в системе математического образования

Базуева Анна Викторовна

аспирант, кафедра педагогики профессионального и дополнительного образования, Сургутский государственный университет

628400, Россия, ХМАО-Югра автономный округ, г. Сургут, ул. Мира, 35/1, кв. 104

bazuevaanna@yandex.ru

Статья из рубрики "Образование"

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.2.40526

EDN:

SKRLIB

Дата направления статьи в редакцию:

18-04-2023

Дата публикации:

27-04-2023

Аннотация: Предметом исследования является модель и педагогические условия формирования проектно-исследовательской готовности у будущих учителей математики. Цель исследования – определить структуру модели формирования готовности студентов педагогических специальностей к проектно-исследовательской деятельности в системе математического образования. В статье рассматривается потенциал модели и педагогических условий формирования готовности студентов к проектно-исследовательской деятельности на основе применения метода проектов. Представлены условия его интеграции в университетский курс обучения математики. В статье содержится описание модели формирования готовности студентов педагогических специальностей к проектно-исследовательской деятельности в системе математического образования. Научная новизна работы заключается в теоретическом обосновании и разработке модели проектно-исследовательской деятельности будущих учителей математики, которая реализовывается при использовании междисциплинарных связей и

направлена на повышение интереса студентов к профессиональному образованию, получение фундаментальных знаний. В исследовании применялся комплекс теоретических и практических методов: анализ, синтез, обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, педагогический эксперимент, наблюдение. В результате доказано, что данная модель и педагогические условия способствуют развитию творческих способностей студентов, а также освоению проектно-исследовательской деятельности и повышению интереса к получению профессиональных знаний.

Ключевые слова:

проектно-исследовательская деятельность, учитель математики, высшее профессиональное образование, метод проектов, педагогическая деятельность, формирование готовности студентов, модель, структурные особенности, педагогические условия, математическое образование

Введение

Актуальность проблемы исследования объясняется тем, что современная система образования на сегодняшний день претерпевает значительные изменения, так как растут профессиональные и личностные требования к будущим выпускникам. ФГОС ВО 3++ ставит новые задачи перед преподавателями, а именно, с одной стороны – развитие профессиональных компетенций, а с другой – развитие социально-ориентированных компетенций, таких, как навыки креативного и системного мышления, лидерские способности, навыки работы в команде и пр. Обратимся к еще одной немаловажной составляющей системы высшего образования, которая подразумевает развитие творческих способностей студентов как одной из составляющих профессионально-ориентированных проектов. В связи с противоречиями, которые выявлены при изучении проблемы, а именно высокий научно-технический процесс, но низкий уровень развития внутренних качеств личности студентов, отношением к передаче знаний в процессе обучения и пассивностью их восприятия, возникает необходимость в подробном изучении методов, форм и приемов внедрения проектной деятельности в систему высшего образования.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи: изучить проблему исследования в психолого-педагогической, научной литературе, уточнить основные понятия: метод проекта, проектная деятельность, проектно-исследовательская деятельность, исследовательская деятельность, проектно-исследовательская готовность; разработать модель и педагогические условия, способствующие раз витию проектно-исследовательской готовности. Экспериментально проверить эффективность модели и педагогических условий формирования проектно-исследовательской готовности будущих учителей математики.

Теоретической базой исследования послужили работы по теории и методике организации проектной деятельности в высших образовательных учреждениях, а также работы по научно-исследовательской деятельности в вузах.

Практическая значимость исследования заключается в том, что внедрение разработанной модели по формированию готовности к проектно-исследовательской деятельности студентов педагогических направлений возможно во время организации образовательного процесса на специальностях педагогических направлений. В модели

подробно описаны формы и методы организации проектной деятельности со студентами математических направлений, что в свою очередь обеспечивает полноценное использование разработанной модели в практике преподавания в высшей школе.

Обсуждение и результаты

В научной и теоретической литературе отмечено, что развитие творческих способностей в системе высшего образования выступает основой реализации профессионально-ориентированных проектов [10,11]. Так как формирование проектно-исследовательской готовности студентов должно происходить с учетом профессиональной направленности, то считаем необходимым смоделировать такой образовательный процесс, в котором будет происходить формирование проектно-исследовательской готовности студентов на базе высшего учреждения.

Проектирование модели было осуществлено на основе системного анализа структуры, содержания и функционирования образовательной деятельности, в которой отражаются основные требования к образовательному процессу в профессиональных учреждениях.

При разработке структуры модели формирования готовности студентов педагогического направления к проектно-исследовательской деятельности и ее внедрения в систему высшего образования перед нами стояла основная цель – это формирование проектно-исследовательской готовности будущих учителей математики. Модель, которая направлена на формирование готовности студентов педагогических специальностей к проектно-исследовательской деятельности в системе математического образования, представлена в виде взаимосвязанных структурных компонентов, предполагающих функциональные связи между собой [2]. В ходе внедрения данной модели в образовательный процесс будет осуществляться планомерное и непрерывное формирование готовности студентов к проектно-исследовательской деятельности, что является неотъемлемой составляющей выпускника ВУЗа. Структурно-содержательная модель формирования готовности студентов педагогических специальностей к проектно-исследовательской деятельности в системе математического образования предполагает наличие целевого, содержательного, деятельностно-процессуального и результативного блока [6]. Каждый из блоков модели был создан на основе квалификационных требований к современным выпускникам и содержание ФГОС высшего образования. Модель представлена на схеме.

Первый этап создания модели предполагал разработку идеи организации образовательного процесса в системе высшего образования. Был осуществлен поиск традиционных и инновационных форм работы с обучающимися, подбор методов и приемов работы, направленных на формирование проектной и исследовательской готовности студентов математических специальностей. Также были определены цели построения модели, общие педагогические принципы и задача. Основной целью создания структуры модели формирования готовности к проектно-исследовательской деятельности выступило формирование проектно-исследовательской деятельности студентов педагогических специальностей в процессе обучения в ВУЗе [9]. Задачей модели выступает формирование структурных компонентов проектно-исследовательской деятельности студентов педагогических направлений математических специальностей через совокупность профессиональных знаний, умений, личностных качеств. Был применен системный, личностно-деятельностный, компетентностный и контекстный подход [4].

Схема 1 . Структурно-содержательная модель формирования готовности студентов педагогических специальностей к проектно-исследовательской деятельности в системе математического образования

Второй этап был направлен на поиск научно-методических, практических и теоретических трудов для создания модели. Также на данном этапе была построена структурно-содержательная модель и подобраны методы реализации модели в системе образования. Были выделены компоненты модели: мотивационный, творческий, личностно-деятельностный, операциональный и практический. Для эффективной реализации данной модели необходимо подобрать такие методы и формы работы, которые будут способствовать развитию творческого потенциала студентов, необходимого для осуществления проектно-исследовательской деятельности. Для понимания целостного педагогического знания в ходе осуществления подготовки к осуществлению проектно-исследовательской деятельности можно выбрать следующие методы работы: проведение игровых занятий или использование сюжетно-ролевых или деловых игр в ходе занятий, применение различных упражнений в ходе занятий, направленных на развитие проектно-исследовательской деятельности, творческое «погружение», технологии кейс-стадии, мозговой штурм, технология проблемного обучения квазипрофессиональная деятельность в рамках педагогической практики) [7].

Средствами, демонстрирующие эффективность в формировании готовности к проектно-исследовательской деятельности студентов, были выбраны учебно-методические пособия, нормативные документы, учебные презентации и видеофильмы. Все средства обучения направлены на развитие творческих способностей студентов педагогических направлений, а также создании творческой атмосферы в ходе проведения учебных занятий. С учетом того, что творческая составляющая выступает основой в осуществлении проектно0исследовательской деятельности, то данная направленность необходимо в ходе проведения всех занятий [8]. Формами занятий по формированию проектно-исследовательской деятельности были выбраны теоретические и практические учебные занятия, индивидуальные консультации по созданию проектов, а также самостоятельная и научно-исследовательская работа, которую студенты выполняют в ходе создания проекта или его практической части.

На третьем этапе были выдвинуты условия, при которых будет увеличена эффективность формирования готовности студентов педагогических специальностей к проектно-исследовательской деятельности в системе математического образования. К таким условиям было отнесено создание творческой атмосферы во время учебных занятий, которая будет способствовать устойчивой мотивации студентов, создание практико-ориентированного процесса образовательной деятельности и учет возрастных и индивидуальных особенностей [5]. Другими словами, при создании данных условий во время образовательного процесса мы сможем наблюдать эффективность формирования готовности студентов педагогических специальностей к проектно-исследовательской деятельности в системе математического образования.

На четвертом этапе создания модели мы определили уровни и критерии, по которым определять эффективность формирования проектно-исследовательской готовности студентов. Было выделено три уровня: низкий (репродуктивный), средний (частично-продуктивный), высокий (продуктивно-творческий). Каждый уровень предполагает овладение следующими навыками: исследовательская грамотность, компетентность, креативность и самосовершенствование. На четвертом этапе были определены и ожидаемы результаты после проведенной работы, к ним относится положительное изменение качественных показателей проектно-исследовательской готовности, формирование ключевых компетенций, повышение уровня личностного развития студентов педагогических направлений.

Результативность внедрения данной модели в образовательный процесс на высшей ступени образования будет считаться эффективным при максимальном использовании междисциплинарных связей, которые будут не только повышать интерес студентов к получению знаний и навыков, но и активизировать проектно-исследовательскую деятельность студентов педагогических направлений. Педагогу во время формирования проектно-исследовательской готовности студентов необходимо обеспечивать взаимодействие различных видов познавательной деятельности студентов на основе личностно-ориентированного сопровождения образовательного процесса [3].

Стоит отметить, что при формирование проектно-исследовательской готовности студентов необходимо учитывать профессионально-педагогическую направленность образования. Для этого необходимо включать условия реальной педагогической работы, в ходе которой будет формироваться профессиональная компетентность и педагогические навыки.

Необходимость поиска новых средств обучения и технологий объясняется появлением

активных, интерактивных и инновационных форм и методов длительного, проблемного и проектного обучения [1]. При этом необходим подбор методов оценки эффективности профессиональной деятельности студентов педагогических направлений. Этим могут выступать результаты или продукты профессиональной деятельности.

Заключение

Таким образом, созданная модель формирования готовности студентов педагогических специальностей к проектно-исследовательской деятельности в системе математического образования предполагает создание и организацию деятельности студентов с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Другими словами, должны быть созданы такие условия образовательного процесса, которые будут учитывать личность студента, его профессиональную направленность и предрасположенность в освоении дисциплин.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в более детальном изучении формирования готовности студентов педагогических специальностей к проектно-исследовательской деятельности в системе математического образования студентов, а именно внедрение данной модели в образовательный процесс и определение эффективности работы.

Библиография

1. Берестнева О.Г., Иванкина Л.И., Марухина О.В. Компетентностно-ориентированное образование: от технологии обучения к технологии развития человека // Известия ТПУ. 2011. №6. С. 173
2. Бокарева Г., Кикоть Е. Исследовательская готовность как цель развития учащихся // Alma mater. Вестник высшей школы. 2002. № 6. С. 52-54
3. Вербицкий А.А. Педагогическая технология в контекстном обучении / А.А. Вербицкий // Педагогика и психология образования. 2009. С. 53-60.
4. Люткин Н. Научно-исследовательская деятельность студентов: общественно-политическая литература / Н. Люткин // Высшее образование в России. 2005. №3. С. 122-124.
5. Пионтковский В.В. Педагогические технологии в системе научной классификации / В.В. Пионтковский // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2005 Т.2. №4. С. 32-34.
6. Ставринова Н.И. Система формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности. Дисс....докт.пед.наук: 13.00.08. Сургут, 2006. 308 с. С.168.
7. Степанова Г.А., Аксарина Я.С. Проблемы формирования профессиональной готовности педагогов к применению педагогических инноваций// Вестник АЭН. 2015. № 2(19). С. 45-49.
8. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. 1995. № 5. С. 44-49.
9. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник для вузов / Э. Ф. Зеер. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2023. 395 с.
10. Knoll M. The project method: Its vocational education origin and international development // Journal of Industrial Teacher Education. 1997. Vol. 34/3.
11. Schmitz I. Studienbegleitende Projekte-Kritische Situationen zwischen sozialpadagogischer Praxis und universitären Lehrveranstalfungen// Gruppendynamik. 1990. 21. №2.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

На рецензирование представлена работа «Структурные особенности модели формирования готовности студентов к проектно-исследовательской деятельности в системе математического образования».
Предмет исследования. Предмет исследования обозначен в названии. В целом, автором был предмет рассмотрен в полном объеме. Автор изучил проблему исследования в психолого-педагогической, научной литературе; уточнил основные понятия (метод проекта, проектная деятельность, проектно-исследовательская деятельность, исследовательская деятельность, проектно-исследовательская готовность); разработал модель и педагогические условия, способствующие раз витию проектно-исследовательской готовности; экспериментально проверил эффективность модели и педагогических условий формирования проектно-исследовательской готовности будущих учителей математики.
Методология исследования. Автор опирался на работы, посвященные теории и методике организации проектной деятельности в высших учебных учреждениях, а также работы по научно-исследовательской деятельности в вузах.
Актуальность исследования определяется с позиции необходимости создавать условия для формирования профессиональных и личностных требований к будущим выпускникам во ФГОС ВО 3++. В то же время, были выделены противоречия: высокий научно-технический процесс, но низкий уровень развития внутренних качеств личности студентов; отношение к передаче знаний в процессе обучения и пассивность их восприятия. Поэтому важно было автору подробно изучить методы, формы и приемы внедрения проектной деятельности в систему высшего образования.
Научная новизна исследования заключается в следующем:
- была разработана модель по формированию готовности к проектно-исследовательской деятельности студентов педагогических направлений;
- определены условия ее реализации, формы и методы организации проектной деятельности со студентами математических направлений.
Стиль, структура, содержание. Стиль изложения соответствует публикациям такого уровня. Язык работы научный. Структура работы четко прослеживается.
В структуре представлено три раздела, прослеживается следующее содержание.
Во введении обозначена актуальность затронутой проблемы, представлен небольшой анализ теоретической базы исследования, обоснована актуальность, выделена практическая значимость проведенной работы.
В основной части представлено обсуждение результатов. Автор описал проектирование модели, выделил основные этапы данного процесса, сформулировал и описал структурно-содержательную модель формирования готовности студентов педагогических специальностей к проектно-исследовательской деятельности в системе математического образования.
Особое внимание было уделено наполнению содержанием данной модели, выбору методов и средств ее реализации, определению оптимальных условий. Автор выделил уровни и критерии, по которым определяется эффективность формирования проектно-исследовательской готовности студентов.
Следующий раздел посвящен подведению результатов и выделение перспектив дальнейшего исследования.

Библиография. Библиография статьи включает в себя 11 отечественных и зарубежных источников, один из которых был издан за последние три года. В списке представлены, в основном, научно-исследовательские статьи и диссертации. Но также представлен учебник для вузов. Оформление источников, в основном, однородное и корректное. Есть некоторые неточности, которые нуждаются в доработке.

Апелляция к оппонентам.

Работа очень интересная и актуальная. Рекомендации:

1) расширить теоретический обзор проведенных исследований, включив анализ современных исследований;

3) необходимо описать более подробно проведение внедрения модели, выделив описание респондентов, базы исследования, основные этапы и их содержание;

4) важно представить более подробно выводы по результатам проведенного исследования.

Выводы. Проблематика статьи отличается несомненной актуальностью, теоретической и практической ценностью, будет интересна исследователям и преподавателям математических дисциплин высших учебных заведений. Работа может быть рекомендована к опубликованию с учетом выделенных рекомендаций

Педагогика и просвещение
Правильная ссылка на статью:
Гребенникова В.М., Виноградова К.Н. — Образовательный ресурс новых социальных медиа: постановка проблемы // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.40584 EDN: TBXIXJ URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40584

Образовательный ресурс новых социальных медиа: постановка проблемы

Гребенникова Вероника Михайловна

доктор педагогических наук, кандидат педагогических наук

декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики; Кубанский государственный университет

350000, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Леонида Лаврова, 1/1

vmgrebennikova@mail.ru

Виноградова Каролина Николаевна

ORCID: 0009-0002-9632-2049

преподаватель, кафедра вычислительной математики и информатики, Кубанский государственный университет

350000, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149

Karolina.shirogl@mail.ru

Статья из рубрики "Образование"

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.2.40584

EDN:

TBXIXJ

Дата направления статьи в редакцию:

21-04-2023

Дата публикации:

28-04-2023

Аннотация: Статья посвящена проблеме реализации образовательного ресурса новых социальных медиа в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных организаций. Автор проводит систематический обзор современной научной и научно-методической литературы, выявляет проблему, сложившуюся в современной теории и практике использования новых социальных медиа в педагогической деятельности, и определяет ее актуальное состояние в современной России. В статье представлены результаты исследования отношения обучающихся старших классов и их учителей к

использованию социальных медиа в образовательных целях, их представлений об эффективности такого средства обучения и воспитания, об основных его сильных сторонах и возможных угрозах. Основными выводами проведенного исследования являются результаты проведенного опроса позволяющие говорить о том, что большинство как старшеклассников, так и молодых учителей позитивно относятся к интегрированию новых социальных медиа в образовательный процесс школы. Существует так же множество вопросов, связанных с отсутствием научных исследований образовательных возможностей развивающегося института социальных медиа, вопросов о том, как использовать их в образовательной среде, какие правила и нормы должны быть соблюдены, каково содержание нового образовательного ресурса, в чем его риски и угрозы, каков алгоритм его актуализации и как его сочетать с традиционными технологиями обучения и воспитания.

Ключевые слова:

социальные медиа, образовательный ресурс, готовность педагога, образовательная среда, учительский блог, педагогическое общение, цифровые средства, новые медиа, блогосфера, система образования

В настоящее время, в условиях глобальной информатизации и цифровизации общества, жизнь современного человека невозможно представить вне его общения и сетевой коммуникации в интернет-среде. Интенсивное развитие интернет-коммуникаций, расширение возможности их использования в самых разных сферах жизнедеятельности общества обусловливают актуализацию проблемы исследования их ресурсов, в том числе поиска действенных способов реализации образовательного потенциала новых социальных медиа в трансформирующейся системе образования детей и молодежи.

В самом общем виде, понятие «новые социальные медиа» обозначает цифровые средства передачи той информации, источником которой является интернет. Считается, что понятие «новые медиа» было введено с целью их разграничения с традиционными средствами массовой информации (СМИ) — телевидением, радио, прессой, предназначенными только для хранения и распространения информации [1]. В отличие от традиционных СМИ, новые медиа позволяют всем без исключения участвовать в создании и обсуждении информационного продукта [6]. К новым социальным медиа, как правило, относят блогосферу, социальные сети, форумы, видеохостинги, вики, твиттеры и др.

Исследователи отмечают, что новые социальные медиа, как один из видов новых медиа, представляют собой онлайн-технологии общения и взаимодействия людей через сеть Интернет [9,12], средство коммуникации, обеспечивающее равноправное в нем участие пользователей и медиа как социального института [7], онлайн-ресурс, позволяющий не только получать информацию, но и участвовать на равных в ее обсуждении [10]. В качестве основных свойств новых социальных медиа выделяют коммуникативность, интерактивность, мобильность, универсальность и доступность [9].

Многие современные исследователи новые социальные медиа рассматривают в качестве отдельного и уже сформировавшегося социального института, оказывающего существенное влияние на развитие и формирование личности [1; 4; 9].

В связи с этим, в последние два десятилетия во всем мире уделяется большое внимание вопросам использования социальных медиа в образовательном процессе.

Следует, однако, отметить, что еще десятилетие назад использование новых социальных медиа в образовательных целях считалось редкой педагогической инициативой отдельных педагогов. Так, например, в 2011 году широкую известность получил Альвин — студент Оксфордского университета, который создал в Твиттере свой аккаунт и освещал события Второй Мировой войны «в реальном времени», показывая все ее ужасы и человеческие страдания [11]. Множество учителей пользовались созданным твиттером в целях улучшения качества исторического образования. Известны и другие инициативы практикующих педагогов в разных странах мира.

В нашей стране еще десять лет назад исследователи констатировали факт игнорирования школами возможности интегрирования новых социальных медиа в учебно-воспитательный процесс школы, несмотря на то, что именно в это время – в 2000-2015 годы отмечается увеличение научного интереса к обозначенной проблеме [2].

В современной же отечественной педагогике существует поляризация мнения о возможных позитивных и негативных влияний новых социальных медиа на результаты обучения и воспитания детей и подростков. С одной стороны, появляется все больше работ, в которых постулируется необходимость приведения системы образования в соответствие с современными научными открытиями и технологическим прогрессом, и в этой связи говорится о неограниченном образовательном потенциале новых социальных медиа. С другой стороны, существует достаточно объемный исследовательский материал, доказывающий возникновение разнообразных проблем в связи с развитием информационно-коммуникационных технологий.

Теоретический анализ показал, что, несмотря на многочисленные и чаще всего парциальные исследования, констатирующие факт позитивных изменений, произошедших в образовательной практике вследствие использования педагогом социальных сетей [5], учительского блога [3], твиттеров [4], онлайн-форумов [10,13] и других медиа, остается нерешенными множество вопросов как этического, так и научно-профессионального содержания. Этические проблемы связаны, прежде всего, с уже устоявшимся мнением о негативном влиянии Интернета на развитие и формирование личности школьников и, соответственно, с идеей совершенствования способов ограничения их медиапотребления и времени пребывания в сети Интернет, а также с нерешенностью вопроса о принципах и нормах общения с обучающимися в ситуации онлайн-взаимодействия. Научно-профессиональные проблемы связаны с отсутствием научно обоснованных сведений о формировании у педагогических работников готовности к включению новых социальных медиа в уже имеющийся у каждого из них арсенал дидактических средств и средств воспитания.

Вместе с тем, необходимо признать, что изменения, происходящие в обществе, необратимы, а потому они не могут не отражаться на системе образования, и педагогика, в свою очередь, должна учитывать эти изменения и быстро на них реагировать. Несмотря на научные дискуссии и дебаты, на уровне государства уже предпринимаются конкретные и беспрецедентные меры по трансформации систем образования, в целях достижения «цифровой зрелости» как целевого показателя развития Российской Федерации в период до 2030 года [8].

Говоря о готовности педагогов к использованию цифровых продуктов и новых медиа, в

том числе и социальных медиа, в своей профессионально-педагогической деятельности, мы имеем в виду и мотивационную, отражающую уровень заинтересованности педагогов в изменении своего привычного профессионального поведения, и теоретическую, предполагающую наличие у них высокого уровня медиаграмотности, и методическую, раскрывающую степень овладения педагогами методами обучения и воспитания в цифровой среде, составляющие.

В связи с обозначенными проблемами, было проведено исследование, ориентированное на выявление особенностей представлений действующих учителей и старшеклассников о новых социальных медиа как о средствах обучения и воспитания, специфики их восприятия образовательных возможностей социальных медиа. Исследование осуществлялось в конце 2021 года с помощью специально разработанных для обучающихся старших классов и для их учителей анкет, предполагающих получение ответов как на закрытые, так и открытые вопросы. Всего было опрошено 324 старшеклассника (обучающиеся 10 -11 классов в возрасте от 15 до 18 лет) и 324 учителя (108 учителей в возрасте от 22 до 35 лет, 108 – в возрасте от 36 до 50 лет, и 108 – от 51 года).

В результате опроса выявлено, что многие педагогические работники образовательных организаций общего образования не готовы к интегрированию новых социальных медиа в учебно-воспитательный процесс школы. Об этом свидетельствуют результаты опроса.

На вопрос о том, какие технические средства необходимы для организации учебного процесса в школе, были получены ответы, отражающие игнорирование многими учителями сети Интернет (рисунок 1). Средства доступа в интернет считают необходимыми для успешной организации учебного процесса в школе менее половины молодых учителей (45,37%), 12,96% учителей в возрасте от 36 до 50 лет и 10,19% опытных учителей со стажем педагогической деятельности более 30 лет.

Более того, ответы на вопрос о том, что включают в себя новые социальные медиа, свидетельствуют о недостаточной медиаграмотности большинства работающих в современной общеобразовательной школе педагогических работников (рисунок 2).

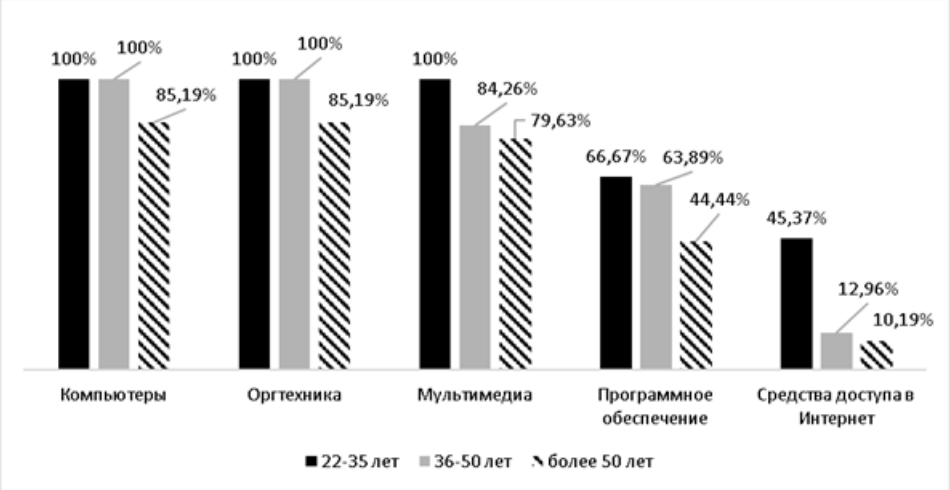


Рисунок 1 – Процентное распределение опрошенных учителей по их мнению о необходимости разных технических средств для организации учебного процесса в школе (%).

Качественный анализ ответов учителей позволяет говорить о том, что некоторые из них, особенно опытные учителя старшей возрастной группы, не понимают даже смысла

перечисленных слов, отмечая и относя к социальным медиа то, что к ним не относится, и выбирая те варианты ответа, которые им более-менее известны. Конечно, речь идет далеко не обо всех педагогах, но даже в представленной генеральной совокупности исследовательских выборок есть немалое количество тех школьных учителей, которые не считают необходимым повышать свой уровень медиаграмотности. Среди ответов работающих учителей на вопрос, что входит в понятие «новые социальные медиа», отмечались такие понятия, как «электронная почта» (выбрали этот вариант ответа 3,70% молодых учителей от 22 до 35 лет; 5,56% учителей в возрасте от 36 до 50 лет и 38,89% опытных педагогов старше 50 лет), «электронный журнал», «виртуальный тур», однако такие варианты ответов, как «подкастинг» (этот вариант ответа был выбран 9,26% опытных учителе), «видео-хостинг» (9,26%), «твиттер» (менее половины – 36,11%) многими учителями обозначенной группы просто игнорировались.

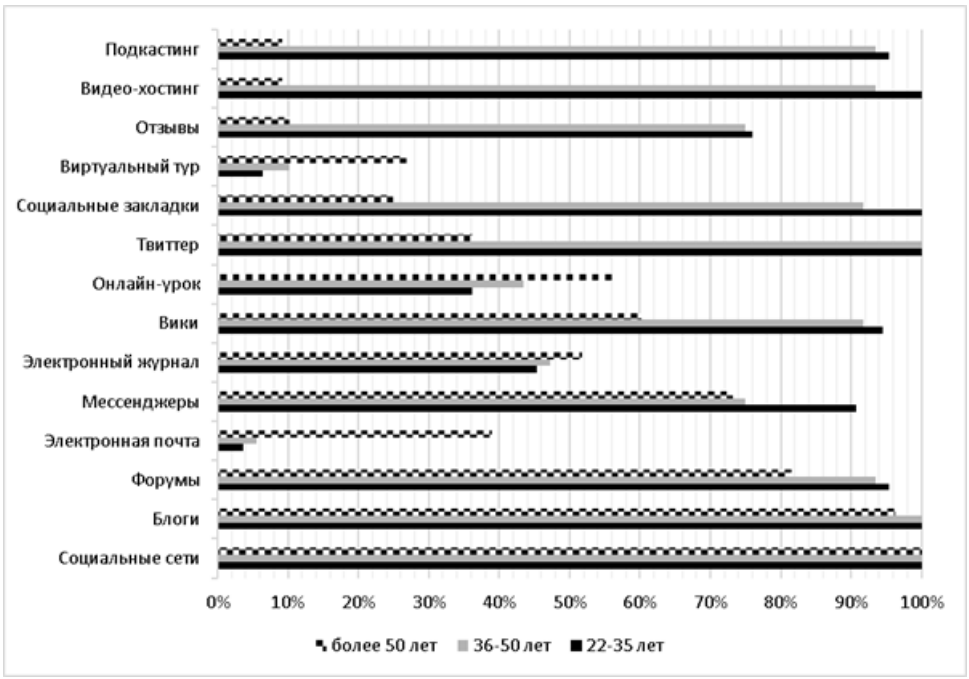


Рисунок 2 — Распределение учителей по вариантам ответов на вопрос «Что, по Вашему мнению, входит в понятие «новые социальные медиа»?

Результаты исследования позволяют также говорить о том, что достаточно большое количество учителей общеобразовательных школ в целом негативно относятся к внедрению в учебный процесс новых информационно-коммуникационных технологий.

Так, например, на вопрос о том, как влияют новые цифровые технологии на качество образования в целом, многие работающие учителя отметили, что их внедрение в учебный процесс либо не оказывает особого влияния (35,18%), либо ухудшает его (32,41%); ответ же «улучшает его» выбрали менее половины опрошенных учителей – 32,41%.

Что касается новых социальных медиа, то большинство работающих педагогов отметили, что так или иначе используют их в своей профессиональной деятельности: например, через социальную сеть оперативно передается необходимая информация, устанавливается связь с обучающимися и их родителями, создаются и хранятся фотоальбомы класса и др.

Однако многие участники опроса мало себе представляют образовательные возможности социальных медиа и, в частности, социальных сетей. Рассуждая об их образовательном потенциале, о том, какие функции социальных сетей можно использовать при

организации процесса обучения, большинство педагогов все-таки приходили к выводу о превалировании негативных последствий такого использования над позитивными. Указывалось, что образовательные возможности социальных сетей, если их не применять на практике, легко компенсируются за счет использования традиционных технологий: например, организовать групповую дискуссию возможно и в чате, и в классе, причем, живое общение «ничем не заменишь», или просмотреть презентацию также можно и на странице в социальной сети, и в классе, с той лишь разницей, что эта презентация «уж точно будет просмотрена», если ее демонстрировали в классе, а не в социальной сети. На предложение же оценить преимущества социальных сетей как средства обучения и воспитания откликнулись лишь немногие из общего количества опрошенных педагогов, при этом указывались лишь такие характеристики социальных сетей, как оперативность и доступность, которые, по мнению респондентов, не столь важны в образовательном процессе и не так сильно влияют на его качество.

Отношение педагогов к общению с обучающимися через социальные сети достаточно противоречивое. Их мнение относительно позитивного или негативного влияния такого общения на взаимодействие в системе «учитель – ученик» разделилось: более трети учителей (31,17%) считают, что общение в социальных сетях с обучающимися может привести к падению их авторитета или, напротив, к так называемому, «ложному авторитету», когда, стремясь «быть хорошим» для всех учеников, учитель начинает панибратски с ними разговаривать, называя это «разговором на одном языке» со школьниками. Почти такое же количество учителей (31,48%), напротив, стремятся к сближению со своими учениками через общение в социальных сетях: например, для совместного обсуждения фильма, музыки, новостей. Третья группа учителей (31,79%) обозначили свою нейтральную позицию по этому вопросу и желание использовать социальные сети только для официальной переписки и строго для передачи необходимой информации, в рамках своей работы.

Таким образом, был сделан вывод о том, что современные педагогические работники общеобразовательных школ не видят необходимости использовать в образовательных целях новые технологии, что их представления о возможностях, в частности, социальных сетей характеризуются недостаточной точностью и четкостью, что связано, на наш взгляд, с не проработанностью в самой педагогической науке вопроса об образовательном ресурсе социальных сетей, о способах его реализации в практической деятельности педагога.

Интерес представляют ответы современных учителей разного возраста на вопрос о том, как они относятся к идее включения в учебно-воспитательный процесс школы образовательных блогов (рисунок 3).

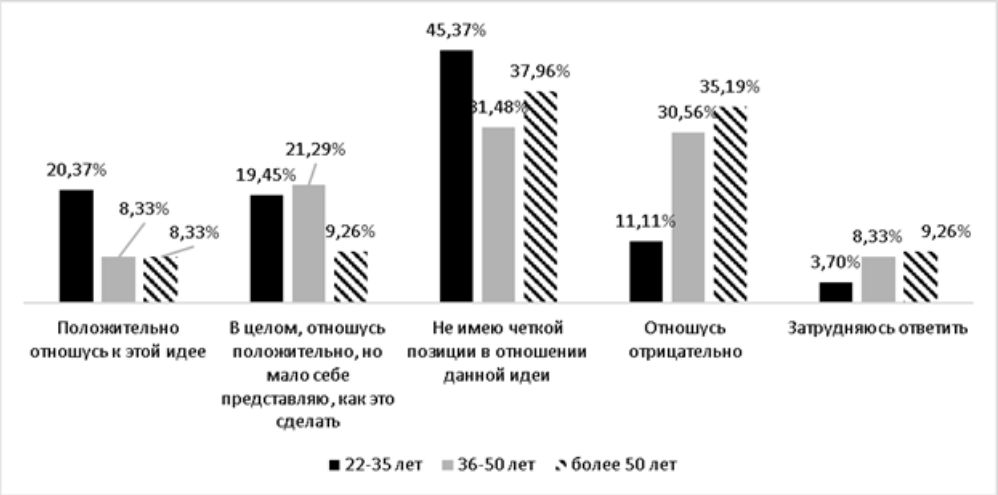


Рисунок 3 — Распределение учителей по вариантам ответов на вопрос: «Как Вы относитесь к идее включения в учебно-воспитательный процесс школы образовательных блогов?»

Положительно к этой идее относятся только 20,37% молодых учителей, в возрасте от 22 до 35 лет; 8,33% учителей в возрасте от 36 до 50 лет и такое же количество – учителей старше 50 лет. Следует обратить внимание на тот факт, что около половины молодых учителей (45,37%) не имеют четкой позиции по этому вопросу.

Известно, что идея педагогического блогерства стала разрабатываться еще в начале 2000-х годов. В настоящее время уже известны немало педагогов-блогеров, которые пользуются достаточной популярностью как среди обучающихся и их родителей, так и среди своих коллег - педагогов. Из 324 опрошенных учителей более половины (52,62%) отметили, что в своей профессионально-педагогической деятельности им приходилось ознакомиться с тем или иным образовательным блогом: 45,12% из них - с целью получения информации о содержании таких блогов; 54,88% - для создания своего блога.

Вместе с тем, как показывают результаты опроса педагогов, работающих в современных школах, далеко не каждый из них положительно относится к идее применения образовательных блогов на практике. Более трети из них, как в возрасте старше 50 лет (35,19%), так и в более молодом возрасте (30,56%), не разделяют мнения о позитивном влиянии образовательных блогов на качество образования. Многие учителя считают эту идею несостоятельной и ненужной, загружающей, во-первых, и без того «загруженных учителей», а во-вторых, стирающей границы общения в системе «педагог-ученик», что может привести к еще большему снижению престижа учителя и уважения к нему. Более трети опрошенных учителей вообще считают, что педагогика и блогерство несовместимы.

Вместе с тем, опрос старшеклассников, напротив, показал их интерес и готовность к новым, цифровым формам обучения, включающим в себя и новые социальные медиа. В частности, большинство обучающихся в старших классах проявляют достаточно большой интерес к общению с педагогами в социальных сетях. На вопрос о том, приходилось ли им общаться через социальные сети с учителями, абсолютное большинство (77,47%) ответили положительно. Из них 85,66% указали, что им очень интересно узнать мнение учителя о том или ином событии, получить от него совет, как поступить в той или иной ситуации.

Однако на вопрос о том, легче ли им общаться с учителями в социальных сетях, чем в реальном мире, многие старшеклассники (42,63%) также дали положительный ответ.

Настораживает еще и тот факт, что многие обучающиеся старших классов рассматривают общение с учителем в социальных сетях только как инструмент коммуникации, как возможность лучше его узнать, получить дополнительные сведения о его личной жизни, достижениях, неудачах, но никак не средство обучения.

Заключение

Таким образом, результаты проведенного опроса позволяют говорить о том, что большинство как старшеклассников, так и молодых учителей позитивно относятся к интегрированию новых социальных медиа в образовательный процесс школы. Однако существует множество вопросов, связанных с отсутствием научных исследований образовательных возможностей развивающегося института социальных медиа, вопросов о том, как использовать их в образовательной среде, какие правила и нормы должны быть соблюдены, каково содержание нового образовательного ресурса, в чем его риски и угрозы, каков алгоритм его актуализации и как его сочетать с традиционными технологиями обучения и воспитания. Поиск ответов на эти вопросы позволит разработать способы и технологии реализации образовательного потенциала новых социальных медиа в целостном педагогическом процессе. В ситуации отсутствия единых требований к использованию инновационных информационно-коммуникационных технологий обучения и воспитания, а также целостной системы, определяющей алгоритм реализации потенциальных образовательных возможностей социальных медиа в деятельности педагога, существуют серьезные барьеры, препятствующие развитию системы общего образования в соответствии с новыми требованиями и вызовами времени.

Библиография

1. Балчугов А.В., Пахомова Е.А., Устинкин С.В., Фоменков А.А. Перспективы взаимоотношений традиционных и новых медиа // Власть. — 2020. — Т. 28, № 6. — С. 89-93. DOI: 10.31171/vlast.v28i6.7728
2. Богданова Д.П. Блоги в системе сетевых коммуникаций. Возникновение и развитие «блогосферы» // Акценты. — 2006. — № 5-6. — С. 17 – 25.
3. Вишневская, И. В. Блогерство педагога – новый тренд образования // Молодой ученый. — 2022. — № 30.1 (425.1). — С. 17-18. URL: https://moluch.ru/archive/425/94146/
4. Ермолаева С.Ю., Авдеева Е.К. Роль новых медиа в образовании молодежи // Социально-гуманитарные знания. — 2022. — № 3. — С. 85 – 88. DOI: 10.34823/SGZ.2022.2.51775
5. Мельникова М.Р., Ушатикова И.И. Социальная сеть «ВКонтакте» как инструмент развития познавательной активности школьника // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2018. — № 2 (10). — С. 28 – 31. DOI: 10.30853/pedaqoqy.2018-2.6
6. Отечественная теория медиа: основные понятия. Словарь / Под ред. Е.Л. Вартановой. – Москва: Издательство Московского университета, 2019. – 246 с.
7. Рогалева О.С., Шкайдерова Т.В. Новые медиа: эволюция понятия (аналитический обзор) // Вестник ОмГУ. – 2015.-№ 1 (75). – С. 222-225.
8. Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» от 21.07.2020 № 474. http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728
9. Шестеркина Л.П. Основные характеристики новых социальных медиа // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Филология, история, востоковедение. — 2014. — № 2. — С. 107 – 111.

10. Kauffman, L. Social Media Usage for Radiology Education: A One-Month 2022 Global Survey / Lilly Kauffman, Edmund M. Weisberg, Elliot K. Fishman // Current Problems in Diagnostic Radiology. — 2023. — Vol. 52. — P. 153 – 163. DOI: 10.1067/j.cpradiol.2023.01.007
11. Kleinman Z. Children who use technology are 'better writers'. URL: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/8392653.stm]
12. Гребенникова, В. М. Роль образовательных организаций в формировании навыков цифровой гигиены субъектов образовательного процесса / В. М. Гребенникова, О. А. Ус, Е. Ю. Руденко // Передовые исследования Кубани : Сборник материалов Ежегодной отчетной конференции грантодержателей Кубанского научного фонда, Сочи, 20–22 июня 2022 года. – Краснодар: Унитарная некоммерческая организация "Кубанский научный фонд", 2022. – С. 243-248. – EDN AEZEOB.
13. Гребенникова, В. М. Квалиметрический мониторинг профессионального мастерства учителя в условиях цифровизации образования: проблемы и решения / В. М. Гребенникова, О. В. Леус // Педагогика и просвещение – 2020. – № 2. – С. 86-95. – DOI 10.7256/2454-0676.2020.2.33065. – EDN YZWDUE

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

Представленная на рассмотрение статья «Образовательный ресурс новых социальных медиа: постановка проблемы», предлагаемая к публикации в журнале «Педагогика и просвещение», несомненно, является актуальной, ввиду рассмотрения образовательного потенциала социальных медиа.
В сегодняшних реалиях, когда педагог не является единственным источником знаний, а ресурсы сети интернет. Кроме того все больше и больше педагогов позиционируют себя в социальных сетях, будучи блогерами. С другой стороны школьное сообщество является довольно консервативным социальным институтом, большая часть педагогов да и родителей не готовы адаптировать методику обучения с учетом современной интернет реальности.
В связи с этим, в последние два десятилетия во всем мире уделяется большое внимание вопросам использования социальных медиа в образовательном процессе. В нашей стране в последнее десятилетие также повышается интерес к данному вопросу. Как отмечает автор в отечественной педагогике существует поляризация мнения о возможных позитивных и негативных влияний новых социальных медиа на результаты обучения и воспитания детей и подростков. Так как параллельно с позитивными сторонами использования интернет сети и гаджетов, набирает мощь движение против гаджетов, как как дети зачастую бесконтрольно используют данные технологии, уходя в виртуальный игровой мир.
Статья является новаторской, одной из первых в российской педагогике, посвященной исследованию подобной тематики в 21 веке. В статье представлена методология исследования, выбор которой вполне адекватен целям и задачам работы. Автор обращается, в том числе, к различным методам для подтверждения выдвинутой гипотезы. Так, методологической основой исследования явились описательно-сопоставительные, контекстуальные и ситуативно-интерпретационные методы исследования, а также метод количественного анализа для получения достоверных данных.

Основой для статистического исследования явились специально разработанные для обучающихся старших классов и для их учителей анкет, предполагающих получение ответов как на закрытые, так и открытые вопросы. Всего было опрошено 324 старшеклассниками 324 учителя.

Данная работа выполнена профессионально, с соблюдением основных канонов научного исследования. Исследование выполнено в русле современных научных подходов, работа состоит из введения, содержащего постановку проблемы, основной части, традиционно начинающуюся с обзора теоретических источников и научных направлений, исследовательскую и заключительную, в которой представлены выводы, полученные автором. Автор подробно описывает ход исследования. Приведенные данные вполне репрезентативны, представлены в графическом формате. Данные интерпретированы автором.

Отметим, что вводная часть не содержит конкретной исторической справки по изучению данного вопроса как в общем, так и в частном. Отсутствуют ссылки на работы предшественников. Библиография статьи насчитывает 13 источников, среди которых теоретические работы как на русском, так и на иностранном языках. К сожалению, в статье отсутствуют ссылки на фундаментальные работы, такие как монографии, кандидатские и докторские диссертации. В ряде случаев нарушены требования ГОСТа к оформлению списка литературы, в части несоблюдения общепринятого алфавитного выстраивания цитируемых трудов, а также отсутствие единообразия при оформлении выходных данных. Так, работы на русском языке смешаны с иноязычными трудами, традиционно располагающимися в конце списка, алфавитный принцип выстраивания библиографии не соблюден. В общем и целом отметим, что работа написана простым, понятным для читателя языком. Опечатки, орфографические и синтаксические ошибки, неточности в тексте работы не обнаружены. Высказанные замечания не являются существенными и не влияют на общее положительное впечатление от рецензируемой работы. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в процессе преподавания вузовских курсов по методике обучения, педагогике и авторских курсов на педагогических факультетах. Статья, несомненно, будет полезна широкому кругу лиц, педагогам, магистрантам и аспирантам профильных вузов. Статья «Образовательный ресурс новых социальных медиа: постановка проблемы» может быть рекомендована к публикации в научном журнале.

Педагогика и просвещение
Правильная ссылка на статью:
Скороходова С.И. — Владыка Нестор как духовный наставник и просветитель русской эмиграции в Маньчжурии // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.40594 EDN: TMDUNT URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40594

Владыка Нестор как духовный наставник и просветитель русской эмиграции в Маньчжурии

Скороходова Светлана Игоревна

доктор философских наук

профессор, доцент, Московский педагогический государственный университет

119571, Россия, г. Москва, проспект Вернадского, 88, ауд. 818

moscow.belgrad@mail.ru

Статья из рубрики "Просвещение"

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.2.40594

EDN:

TMDUNT

Дата направления статьи в редакцию:

25-04-2023

Дата публикации:

02-05-2023

Аннотация: В статье делается попытка представить Нестора (Анисимова), признанного духовного лидера дальневосточной ветви русской эмиграции, как религиозного философа, чье творчество вырастает из глубин русской культуры. Утверждается, что философия не присутствует в наследии владыки в «чистом виде», но растворена в живой ткани его произведений. Отмечено, что язык архипастыря своеобразен и отличается эмоциональной выразительностью, смысловой насыщенностью, символической образностью. Обозначены и раскрыты основные темы его творчества, связанные с судьбой России, православно-патриотическим просвещением, национальным вопросом, русской идеей. Методы, которые применялись в ходе исследования, – герменевтический, источниковедческий, исторический, сравнительный. Обосновано, что идеалом в политической онтологии Нестора является теократия, при которой возможна реализация исторической миссии России как миротворца-посредника между Западом и Востоком. Показано, что эсхатология спасения доминировала в наследии Нестора над апокалиптическими настроениями, так как владыка верил в возрождение своего Отечества через национальное сплочение и соборное очищение от

вражды, приводящей к разделению русского мира. Автор статьи подводит к выводу о том, что религиозно-философские взгляды архипастыря не только оказали воздействие на его современников, но актуальны для России в настоящее время, требующего духовного обновления.

Ключевые слова:

просвещение, русская эмиграция, Харбин, Маньчжурия, русская философия, Нестор, символическая образность, Святая Русь, национальное сплочение, русский мир

Владыка Нестор (в миру Николай Александрович Анисимов) – выдающийся архипастырь, жизнь которого неразрывно связана с судьбой России. Она представляет собой поистине величественный эпос, овеянный трагизмом и просветлением одновременно. Владыка проявил себя и как просветитель Камчатки, и как фронтовой священник, и как духовник царской семьи, и как педагог, но главное – как выразитель подлинно русской духовной культуры, подающий нравственный пример служения своему Отечеству и людям. Об этом подвижнике написано много работ как о миссионере. Размах его деятельности поистине грандиозен. Однако почти нет публикаций о нем как о религиозном философе. В этой небольшой статье сделана попытка обозначить наиболее важные темы его творческого наследия в период эмиграции. По словам Маргариты Павловны Таут, бывшей репатриантки из Харбина, внучки полковника Белой армии, Нестора не просто очень уважали, его любили. Его идеи, выраженные в проповедях и публикациях, оказали большое воздействие на русских беженцев.

Сразу возникает вопрос: уместно ли говорить о религиозно-философских представлениях «апостола Камчатки»? Владыка не писал философских трактатов. Но ведь в русской культуре долгое время отсутствовала философия, требующая строго рафинированного мышления. Философия сердца легла в основу духовного подвижничества русских странников-правдоискателей. Созерцательность и безыскусность русской души являются выражением ее внутренней сущности. Восточнохристианское апофатическое богословие стало одним из факторов, способствовавших формированию образно-символического мышления – «умозрения в красках», основополагающей формы нашего национального самосознания. В русской духовной культуре истина не доказывается, а транслируется. П. А. Флоренский выразил это емкой формулой: «Если есть Троица Рублева, то есть Бог» [1, с. 48].

Язык владыки Нестора отличается эмоциональной выразительностью. Нет сомнения в том, что проповедник Православия обладал удивительным даром слова, в переливчатом дыхании которого выражалась свобода его внутренней жизни. Его речи присуща смысловая и художественная насыщенность. По меткому выражению И. В. Киреевского, «слово, окостенелое в школьных формулах, не может выражать духа, как труп не выражает жизни» [2, с. 333]. Рационально-логическое мышление слепо, оно закрыто для постижения вечности. Нестор словно живописал словом, наполняя свои обращения зрительными ассоциациями, через которые передавал также и видение происходящих событий. Полнота и цельность внутренней жизни владыки давали возможность мистически постигать сокровенные тайны бытия. Об этом свидетельствуют и его вещие сны, и его видения. Вся окружающая человека реальность предстала в его творчестве как отражение таинственных миров. При этом архипастырь был, безусловно, далек от оккультизма. Он твердо верил в то, что в основе бытия лежит Высшая Премудрость

Божья.

Темы воскрешения и возрождения Родины через страдания и смерть ее сынов были особенно значимы для владыки. В частности, в журнале «Луч Азии» [см.: 3] он публиковал в основном свои пасхальные приветствия. Следует добавить также, что целью этого издания являлся философский разбор «всех явлений жизни общества» [4, с. 2].

Нестор часто писал свои обращения к родной земле в жанре плача, причитания, который был присущ русской обрядовой поэзии. Например: «Целую мою родную землю и обливаю слезами глубокой скорби и сиротства» [5, с. 481]. Здесь невольно вспоминается Хромоножка из романа Ф. М. Достоевского «Бесы», которая, творя земной поклон на молитве, каждый раз целовала Землю. С точки зрения писателя, русская земля есть святая земля. Владыка хорошо знал наследие рудокопа человеческих душ [см.: 6, с. 237]. Ему были близки чаяния одухотворения природы и мира. Кроме того, образ Матери-Земли из «Письма на Родину» Нестора отсылает и к славянской мифологии, в которой человек не царь земли, а «детка» ее: «Следы твои целую я, а слезы твои считаю алмазами драгоценными. Прими же, моя бедная родина, моя родная мать – Россия, со всеми твоими подневольными страдальцами – русскими людьми, мой пасхальный привет: – Христос Воскресе!» [5, с. 481].

Тема Святой Руси, действительно, являлась ключевой в наследии владыки. В его творчестве этот образ насыщен сакральными аллюзиями на Богородицу как хранительницу Руси, на Мать Сыру-Землю, на идеал космической Софии, вечное девство и нетленность. Истоки подобного понимания благословенной земли можно найти в древнерусских духовных стихах, которые записывались с XVII в. [см.: 7] Россия-Русь предстает в работах архиерея как личность, избранная Богом. Символический образ всегда полисемантичен, многозначен, он дает возможность почувствовать мир как живое целое, выходящее за ограниченные пространственно-временные рамки в вечность.

В 1920-е гг. владыка выпускал журнал «Святая Русь», в котором содержался призыв к воинам Белой армии и «невольникам Красных войск» к примирению и объединению в Народное ополчение, чтобы идти освобождать Святую Русь [см.: 8]. В этот период его творчества образ Святой Руси окрашен национальной идеей, раскрывающей глубинный смысл ее существования как духовного центра преображения мира.

25 октября – 7 ноября 1933 г. состоялся Архиерейский синод Русской православной церкви заграницей, на котором Нестор выступил с докладной запиской о создании Братства Святой Руси, указав на то, что эта идея давно созрела в среде русской эмиграции.

Синод определил признать благовременной идею владыки о создании Братства Святой Руси имени князя Владимира для всего зарубежья. Оно должно защищать и охранять Русскую православную церковь, разрабатывать и распространять идею церковно-нравственного идеала «Святая Русь» и объединять людей на основе соборности.

Празднование Крещения Руси стало главным праздником в период эмиграции между двумя мировыми войнами. Владыка принимал активное участие в организации этого торжества в Харбине. Особенно торжественно отмечался этот праздник в день 950-летия Крещения Руси. В 1938 г. вышла «Владимирская юбилейная грамота» [см.: 9], рассказывающая о жизни Красного Солнышка. Как просветитель Нестор понимал важность подобного рода мероприятий для сохранения культурной и национальной

идентичности, для объединения и поддержания разрозненной массы беженцев.

Интересно, что идею «Святой Руси» как центра духовного просвещения горячо поддержал еще один просветитель русского зарубежья – святитель Иоанн Шанхайский (Максимович). Выразителями Святой Руси могут быть, по его мнению, и не русские по крови. Можно быть русским по крови, но чуждым Святой Руси. «Насколько русский народ проникнется верою и благочестием и *последует ему в жизни* (выделено мной – *С.С* .), настолько он станет Святой Русью» [10, с. 439]. Русский человек, желающий спасения России, должен прежде всего спасти себя. Только через духовное обновление вырастут «пальмы русской славы» [10, с. 439].

В 1937 г. владыка Нестор вновь вернулся к идее Братства Святой Руси в почти одноименной работе – «Об учреждении „Братства Христовой Руси имени Святого князя Владимира"» [см.: 11, с. 37-38]. В этот период он с горечью констатировал, что русский мир, оказавшись за пределами России, разъединен и нуждается в духовном обновлении. Это необходимо, по его мнению, для объединения всех православных на борьбу с безбожием, так как «настало время борьбы с отцом лжи» [5, с. 494] (1937 год).

В статье Иоанна Шанхайского «950-летие Крещения Руси» также звучит миссианская тема: «Воспряни, воспряни, восстань, Русь!.. Когда окончатся страдания твои, правда твоя пойдет с тобою и слава Господня будет сопровождать тебя. Придут народы к свету твоему и цари к восходящему над тобой сиянию» [10, с. 453]. Иоанн Шанхайский повторял во многих своих работах, что «спасение России – спасение всего мира», «восстановленная Россия нужна всему миру», «русский народ приобрел имя народа-богоносца» [там же].

В работе «Письмо на Родину» (1936) владыка Нестор, обращаясь к народу, писал: «Ты – русский. Ты благородный витязь, ты Богоносец!» [5, с. 481]. Взгляды двух зарубежных пастырей были созвучны по вопросам просвещения и русского исторического призвания.

Харбинская тема занимает особое место в духовном наследии владыки. Он очень любил Харбин, поскольку считал, что нигде русский человек так не чувствует себя наследником всей культуры и жизни своего отечества, как в этом месте. Он наполнял емкими образами описание храма-прибежища русских изгнанников. Например, эпический образ Руси-птицы, оберегающей родную землю: «Харбин не чужбина. Там русский дух, там Русь веет своими духовными крылами» [5, с. 244]. Харбин, по мнению Нестора, где в пять раз больше русских университетов, училищ и школ, чем во всех странах зарубежья, – сакральный и образовательный центр Дальнего Востока в период эмиграции [см.: 5, с. 239]. «И тот невидимый, но духовно ощутимый *фимиам молитв* (выделено мной – *С.С.*), который струится над Харбином, как крепкая нерушимая стена, защищает этот благословенный город от тревог и волнений нашего *многомятежного времени* (выделено мной – *С.С.*)» [5, с. 244]. В этом фрагменте, насыщенном символическими образами, угадываются очертания Нового Иерусалима, обновленного мира. Город из Апокалипсиса Иоанна тоже окружен толстой стеной (Откр 21:17–18.). На основе анализа библейского текста протоиерей Сергий Булгаков пришел к выводу, что Новый Иерусалим – это остров «в океане греховного мира» [12, с. 231]. По мнению философа, стены символизируют определенные границы, отделяющие святой город от несправедливого и жестокого мира [см.: 12, с. 236]. У Киреевского в повести «Остров» проводится мысль о том, что внешнее – зеркало внутреннего, поэтому у каждого человека, как и группы людей, –

свой остров, защищенный каменными стенами. Таким образом, отрывок из сочинения Нестора глубок, имеет много смысловых пластов и отсылок.

По мнению владыки, идея создания Братства Святой Руси одновременно созрела и в Югославии, и в Харбине [см.: 13, с. 264]. Обращает на себя внимание тот факт, что Харбин здесь равновелик Югославии, геополитическому центру русской эмиграции. На территории Маньчжурии не было ледникового периода, поэтому *все* живые существа нашли спасение в этом благодатном месте [см.: 5, с. 217]. В этих представлениях Нестора улавливается отсылка к русской сказке. Итак, сущность Харбина многомерна. За внешним, видимым ее проявлением скрыты иные пласты реальности. Это и нерушимая крепость, и Ноев Ковчег, и край обетованный для русских странников, оказавшихся в рассеянии на Востоке, и «точка опоры родной земли для освобождения России» [см.: 5, с. 244].

Наконец, в наследии архипастыря Харбин – конкретно-историческое воплощение Китежа. И даже если видимый город окончательно исчезнет под гнетом времени, его метафизическая сторона останется незатронутой. Эсхатология спасения и жизни доминировала в творчестве владыки над эсхатологией смерти. Согласно народной мифологии, Китеж ушел под воду, но остался цел и невредим, затаился только на время, и, по легенде, когда-нибудь непременно явит себя всем людям в ослепительном блеске Божьего града. Сторожили рассказывают о посланниках, которые иногда приходят из Китежа в наш мир, вопрошая: «Как дела на Руси? Не пора ли восстать Китежу?»[14, с. 25]. Харбин – Китеж, а не Атлантида, в понимании архипастыря. Ему не суждено кануть в небытие, он обречен на вечную жизнь.

Проблема власти – одна из наиболее острых тем в политической философии владыки. Революцию Нестор не принял, так как считал, что новая власть антинациональна [см.: 15]. Все происходящее он воспринимал апокалиптически: темная, злая сила погрузила родной край в хаос. Нестор передает национальную трагедию через пронзительные и живые образы разрушения русской духовной культуры: «я видел Кремль, еще когда горячие раны сочились кровью» [15, с. 27], видел «разбитую голову великого собора» [15, с. 16], «из дыма Гражданской войны выглянул, зияя ранами, Кремль, разбитый, осквернённый, опозоренный» [15, с. 15] и т.д. Из работы «Маньчжурия-Харбин» (1933): «Все лицо Земли оказалось усеяно осколками русской стихии» [5, с. 217]. Картинам разрушения противостоит образ Царствия Божьего, «принесенное на землю в святозарную Рождественскую ночь» [17, с. 106]. Оно представляет собой «царство Света и Истины, мира и любви» [17, с. 106], которое «расширится до конца земли» [17, с. 106]. Размышления владыки до и после революции о судьбе России и мира согреты верой и надеждой в то, что воскрешение Отечества возможно через принятие креста и покаяние.

Своеобразие позиции Нестора заключалось в том, что в период крайней вражды и розни он призывал к объединению и примирению всех тех людей, которые имели «беспредельную и пламенную любовь к нашей великой Родине» [5, с. 482-483]. Можно сказать, что он стремился к собиранию русского мира.

Еще до начала военных действий СССР против Японии владыка открыто поминал на богослужении имя Святейшего Патриарха Московского и всея Руси [см.: 18, с. 186]. А во время Великой Отечественной войны каждое утро получал сводки с фронта от К.А. Караулова, имевшего незарегистрированный радиоприемник. Известно, что за подобные действия японские милитаристы жестоко наказывали в лаборатории-тюрьме № 731.

Нестор, по признанию маршала Р. Я. Малиновского, имел право «достойно носить все [свои] боевые ордена» [19, с. 105], которые получил как фронтовой священник еще в годы Первой мировой войны. Какова же наиболее приемлемая форма государственной власти для России, по мнению духовного пастыря, которому довелось побывать в боях и под градом пуль «облегчать страдания людей» [19, с. 105]?

Известно, что в Древней Руси сама государственная власть понималась выше (либо ниже) человеческого мира: либо Белый царь как выразитель идеи преображенной власти, которая уже становится не властью меча, но властью любви; либо Великий Инквизитор, Антихрист, власть которых исключает христианскую свободу выбора. При Белом царе народ будет благоговейно чтить святые законы. В этом случае может исчезнуть раскол между полным послушанием и свободой, между законом и благодатью.

Власть, которая разрушает святыни, не может быть истинной, по мнению Нестора. В брошюре «Св. равноапостольный князь Владимир», вышедшей в Харбине, говорилось, что св. князь Владимир идеал святости сделал своей государственной программой, что он создал новую Русь, новый народ, новый дух, новую культуру [см.: 20, с. 88]. Власть князя Владимира – прообраз власти Белого Царя, тогда как «безбожная власть» большевиков есть проявление темных сил, «сатанинский бунт людей против света» [5, с. 494]. От последней владыка Нестор призывал защищать Церковь и Отечество, так как эта власть инородная по своей сути [см.: 15, с. 17]. Полагаем, что идеалом архипастыря была теократическая форма государственного правления, при которой только и возможна, по его представлениям, реализация исторической миссии России как центра духовного обновления мира.

Национальный вопрос занимает важное место в наследии Нестора. До Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. духовный наставник русской эмиграции в Маньчжурии призывал к объединению в Народное ополчение во главе с великим князем Николаем Николаевичем. При этом он высмеивал имперское самолюбование некоторой части русской эмиграции. Как и славянофилы, владыка считал, что никакое искусственное средство не заменит для человека необходимость внутреннего созидания духовных сил, и прилагал все усилия к подготовке молодежи для будущего служения своему Отечеству, к объединению всех репатриантов вокруг Православной церкви. Идея национального сплочения, сформулированная еще Ю. Ф. Самариным, обретает в политической онтологии Нестора современное ему звучание.

В работе «Очерки Югославии» [см.: 21] архипастырь показал, что ему близка идея славянского братства, но исключительно на православной основе. По его мнению, нет больших или малых народов, потому что перед Богом все равны. Однако он особенно внимательно изучал восточные страны и этносы, среди которых ему довелось жить и работать длительное время.

Евразийская тема – одна из определяющих в творчестве владыки, особенно в поздний период. Неслучайно Нестор сделал много публикаций о Востоке: он начинал свой путь как молодой Камчатский миссионер. В частности – «Пасха на Востоке», «Крещение в Индийском океане», «Очерки Дальнего Востока», «Маньчжурия – Харбин», «Путешествие в Иерусалим и Палестину». Архипастырю были близки мысли об особом географическом положении России как посреднице между странами Азии и Европы. Ее историческая роль имеет, по его мнению, мировое, общечеловеческое значение. Смысл «русской идеи» – в духовном просвещении, в умиротворении и гармоничном сосуществовании народов Запада и Востока.

После Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. владыка, как известно, стал патриаршим Экзархом Восточной Азии. Он 1930-е гг. он публиковал свои небольшие статьи в журнале «Луч Азии», на обложке некоторых номеров был портрет Чингисхана. После войны владыка принимал участие в издании «Вестника Восточно-Азиатского экзархата». В журнале «Луч Азии» было много публикаций о русском Эльдорадо –– Сибири, которую нужно защищать от назойливых западных женихов; о Шамбале, где земной шар соприкасался с высшим сознанием; о событиях в России. Следует отметить, что в том же журнале были представлены обзоры политических новостей в странах Запада, отклики на события в Югославии и России. В. Ф. Одоевского, любомудр XIX века, справедливо писал о «всеобъемлющей многосторонности русского духа», о его «всеобщности» или «всеобнимаемости» [См. 22]. Эти идеи, как известно, развивал в дальнейшем Достоевский [см.: 23, с. 13].

Тема национально-патриотического воспитания и образования – еще один мощный пласт в творчестве владыки. Нестор опирался на глубокую традицию религиозно-нравственного просвещения, существовавшую в России. В русской дореволюционной образовательной традиции «познание веры» выдвигалось на первый план. Архипастырь считал, что надо прежде всего стремиться к развитию чувства веры и нравственности *преимущественно* перед знанием. По его мнению, молодежь необходимо воспитывать в религиозном национальном духе, чтобы она смогла принять участие в строительстве будущей России. Познание своего рода, деяний предков, которые были героическими защитниками Родины, формирование чувства собственного духовного достоинства, совестливости и ответственности – главное в наследии русской педагогической мысли, взятое Нестором за основу образовательной практики в период эмиграции. Незнание своего рода, его предназначения приводит к распаду личности, которая делается слабой и уязвимой, потому что человек без рода – дерево без корней. Человек делается несокрушим, только всматриваясь в фотографии давно ушедших предков, узнавая об их жизни. Одним из главных критериев прогресса, по мнению большинства русских религиозных философов, должен быть нравственный уровень развития общества. Нестор (Камчатский) стал председателем Иверского братства, которое проводило просветительские мероприятия, в том числе народные чтения на нравственные и исторические темы. С лекциями чаще всего выступал сам владыка [см.: 24, с. 189].

Тема вины и покаяния занимает важное место в наследии Нестора в период между двумя мировыми войнами. Из газеты «Луч Азии»: «Страшный молот коммунизма добивает остаток русских людей, не запятнавших свою честь изменой Родине» [5, с. 481] (1937). Интересно, что образ «молота», прочно связанный с советской символикой, четыре раза встречается в Библии. В одном из значений, молот – это народ, который Бог использует как орудие своей воли для наказания: «Ты у Меня — молот, оружие воинское; тобою Я поражал народы и тобою разорял царства» (Иер. 51:20.). В «Слове архипастырю» он обращается к размышлениям А. С. Хомякова о всенародной вине, которую можно «преодолеть покаянием, сокрушением, исправлением» [5, с. 482]. Но мысль родоначальника славянофильства глубже: в прошлом – тайна будущего.

Эта идея развивается В. С. Соловьевым в эссе «Тайна прогресса». «Современный человек в охоте за [...] летучими фантазиями потерял правый путь в жизни. Перед ним [...] – мрак и гибель. Вместо того чтобы праздно высматривать призрачных фей, пусть он потрудится перенести священное бремя прошедшего через действительный поток истории. Ведь это единственный для него исход из блужданий – единственный [...] А наша святыня могущественнее Троянской, и путь наш с нею дальше Италии или всего земного мира. Спасающий спасется» [25, с. 621]. Если человек думает о будущем, то он не

должен забывать «родных богов» [Там же]. Необходимо взять на себя всю тяжесть старины, даже когда нет веры в будущность такой ноши; тогда дряхлая старуха, олицетворяющая ее, обязательно превратится в Царь-девицу.

Нестор нашел выразительный образ у А. К. Толстого, показывающий необходимость принятия и искупления новым поколением беззаконий своих предков. К русскому богатырю, который едет по лесу, садится на седло «русское историческое „горе", исторические грехи, совершенные нашими предками» [5, с. 482]. Однако отважный воин тяготится незваными «попутчиками» и отказывается признавать их за «своих». Он пытается освободиться от тяжелой ноши, чтобы была «возможность „скакать на просторе" к светлым и радостным дням» [Там же]. В этом отрывке всплывает образ Руси-тройки. И от народа-богатыря зависит, куда она устремится: к спасению или погибели.

В статье «Часовня-памятник памяти Венценосных Мучеников в г. Харбине» [см.: 5, с. 402; 412] владыка Нестор так же, как и Иоанн Шанхайский, видел причину того, что русские беженцы лишились и хлеба, и крова, и благополучия, и славы, и самого Отечества в «тяжком грехе измены и цареубийства» [10, с. 466].

Но, в отличие от святителя Иоанна, владыка Нестор говорил и о новой страшной вине – «родиноубийстве, в котором виновны все мы – русские люди в соборном, органическом нашем единстве» [5, с. 483]. Самооправдание, по его мнению, не поможет.

Владыка призывал к покаянию и белых, и красных, к соборному покаянию, чтобы исцелиться от «тяжкой язвы, доныне больно терзающей наше сердце» [5, с. 483]. *Думаю, что это духовное завещание обращено и к нам, людям, живущим в XXI в. Исполнение его является одним из важных условий возрождения России.*

Религиозно-философское наследие выдающегося просветителя глубоко символично, вырастает из глубин русской духовной культуры и собственных наблюдений. Меткими художественными образами он словно рисует живую зрительную картину, которая передает глубину идеи и оказывает воздействие на ум, сердце и волю одновременно. Одним из основных источников его творчества, как показано в статье, является русская религиозная философия XIX в., в которой подлинное знание о мире доступно только внутренне цельному человеку. В частности, Д. В. Веневитинов писал о том, что в первом человеке все чувства были мысли, что он все чувствовал, следовательно, все знал [см.: 26].

Основные темы творчества Нестора: Святая Русь как мир под знаком истинной веры; национально-патриотическое просвещение; Харбинская тема, связанная с ключевым мировоззренческим символом нашей духовной культуры – сказанием о граде Китеже; проблема власти и общества; национальный вопрос; вина и всенародное покаяние как путь к спасению русского мира и Отечества; евразийская тема. Взгляды владыки востребованы и в настоящее неспокойное время, настоятельно требующего осознанности и сплоченности, как и упование подвижника на то, что Россия осуществит свою великую духовную миссию на Земле. Это чаяние глубоко выстрадано и подкреплено деятельностью самоотверженного пастыря, подающего пример не только словом, но и всей жизнью.

Библиография

1. Флоренский П. А. – Иконостас. Избранные труды по искусству. СПб.: МИФРИЛ, Русская книга, 1993. – 373 с.

2. Киреевский И. В. – Критика и эстетика М.: Искусство, 1979. – 439 с.
3. Луч Азии: ежемесячное издание / ред. С. Ф. Корнилов; изд. М. Н. Гордеев. – Харбин: М. Н. Гордеев, 1934–1945.
4. Луч Азии [Текст]: ежемесячное издание / редактор: С. Ф. Корнилов; издатель: М. Н. Гордеев. – Харбин: М. Н. Гордеев, 1934. № 1. Июль.
5. Митрополит Нестор (Анисимов) – Вернувшийся домой: жизнеописание и сб. тр. митрополита Нестора (Анисимова): в 2 т. / [авт.-сост. О.В. Косик]. – Москва: Изд-во Православ. Свято-Тихон. гуманитар. ун-та, 2005. Т. 1. 574 с.
6. Скороходова С. И. – Философский спор о вере К. Н. Леонтьева и Н. С. Лескова с Ф. М. Достоевским // Преподаватель XXI век: МПГУ. 2012, № 3-2. – С. 236-240.
7. Голубиная книга. – СПб.: Веды, Авалон, 2010. – 253 с.
8. Святая Русь. 1923, № 2 (1/14 января).
9. Владимирская юбилейная грамота: 988–1938. – Харбин: Харбин. епарх. Владимирский юбилейный комитет, 1938. – 16 с.
10. Владыка Иоанн – святитель Русского зарубежья. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2014. – 831 с.
11. Архиепископ Нестор. Об учреждении «Братства Христовой Руси имени Святого князя Владимира» // Деяния Второго Всезарубежного Собора Русской православной церкви за границей с участием представителей клира и мирян, состоявшегося 1/14 – 11/24 августа 1938 г. в Сремских Карловцах в Югославии. – Белград: Типография «Меркур», 1939. – 749, 3 л. ил.
12. Булгаков С.Н. Апокалипсис Иоанна: (Опыт догмат. истолкования) / Прот. Сергий Булгаков.-Париж: YMCA-press, 1948. – 353 с.
13. Вернувшийся домой: жизнеописание и сб. тр. митрополита Нестора (Анисимова): в 2 т. / [авт.-сост. О. В. Косик]. – М.: Изд-во Православ. Свято-Тихон. гуманитар. ун-та, 2005. – Т. 2. 607 с.
14. Дурылин С.Н. – Сказание о невидимом граде Китеже. М.: Путь, 1914. – 69 с.
15. Епископ Нестор Камчатский. – Расстрел Московского Кремля (27.10–3.11.1917) Петропавловск-Камчатский: Камчатпресс; Скрижали Камчатки, 2012. – 68 с.
16. Митрополит Нестор (Анисимов) – Рождество Христово от 25 декабря 1923 года // Берег России. 2021. № 2(8). – С. 106-108.
17. Митрополит Нестор (Анисимов) Рождество Христово от 25 декабря 1923 года // Берег России №2 (8), 2021. С. 107-108.
18. Лалетина Н. Н. – Картинки с китайской натуры. Рига, 2018. – 254 с.
19. Косик О. В. – Священник на войне. Письмо игумена Нестора (Анисимова) Великой княгине Марии Павловне // Вестник ПСТГУ. Серия 2: История. История РПЦ. М., 2019. № 88. – С. 101-115.
20. Русская эмиграция: Запад – Россия – Восток: коллективная монография. М.: Изд-во «Институт общегуманитарных исследований», 2018. – 256 с.
21. Архиепископ Нестор. – Очерки Югославии (впечатления, путешествия). Харбин: [б. и.], 1935. – 67 с.
22. Одоевский В. Ф. – Русские ночи. Серия: Литературные памятники. Л.: Изд-во Наука, 1975. – 320 с.
23. Гулыга А. В. – Русская идея и её творцы. М.: ЭКСМО, 2003. – 448 с.
24. Коростылев В. В., Караулов А. К. – Православие в Маньчжурии (1898–1956): Очерки истории. М.: Православный Свято-Тихоновский университет, 2019. – 880 с.

25. Соловьев В. С. – Тайна прогресса // Соловьев В. С. Собр. соч.: в 2 т. М., 1989. Т. 2. – С. 620–621.
26. Веневитинов Д. – ПСС. М.-Л.: Academia, 1934, (Письмо 1825 г.). – 533 с.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

Настоящая статья посвящена практически мало исследованной и недостаточно разработанной теме деятельности Владыки Нестора (в миру Николая Александровича Анисимова) в контексте деятельности русской эмиграции в Маньчжурии, где он выступал в роли и духовного наставника, и просветителя. Проблематика российской эмиграции после революции постоянно поднимает духовно-нравственные вопросы, а также открывает новые имена, которые были забыты советскими историками в силу идеологической догматики и примитивизма, а также элементарного дилетантизма, и только после краха советско-коммунистического тоталитаризма и авторитаризма в архивах обнаруживаются многие деятели, оказавшие выдающееся воздействие на культурно-историческое развитие русской традиционной культуры, ее сохранения и продолжение. Одной из таких фигур и является Владыка Нестор, историческое, педагогическое и духовное наследие которого анализируется в статье.
В 1907 г. Нестор выезжает на место миссионерского служения на Камчатку. В 1907-1909 гг. иеромонах Нестор в суровых природных условиях добросовестно, часто с риском для жизни, исполняет свой пастырский долг, обращая в веру Христову тысячи язычников - камчадалов. Глубокое уважение к людям, их языку и традициям, постоянная готовность оказать помощь больным, немощным и обиженным снискали иеромонаху Нестору глубокую любовь и доверие паствы в самых отдаленных уголках огромного края. Однако молодой пастырь не чувствовал полного удовлетворения от своей деятельности. Он понимал, что своими малыми силами он никогда не сможет решить проблем всеми забытой Камчатки. Нужно было привлечь к ним внимание сильных мира сего, духовенства, всех честных людей, желающих помочь ближним, страдающим от нищеты, болезней, пьянства, невежества и своеволия самодуров-начальников. Так возникла идея создания Благотворительного Православного Камчатского Братства.
В начале 1910 г., получив благословение правящего архиерея, о. Нестор отправляется в Санкт-Петербург, где сталкивается с черствостью и даже враждебностью бюрократов Святейшего Синода и его обер-прокурора. Это не останавливает молодого иеромонаха. Ценой больших усилий ему удается привлечь к идее создания Братства широкую православную общественность и депутатов Государственной Думы. В результате этих усилий 14 сентября 1910 года во Владивостоке было открыто Благотворительное Камчатское Братство во имя Нерукотворенного образа Всемилостивого Спаса, а вскоре появились его отделения в Санкт-Петербурге, Москве, Киеве и других городах России. Выдающиеся люди разных сословий (духовенство, общественные и политические деятели, представители науки и культуры, купечество, предприниматели, аристократы) считали за честь быть членами и жертвователями этого Братства.
В 1917-1918 гг. он участвовал во Всероссийском Поместном соборе и выборах св. Патриарха Тихона. Находясь в вынужденной эмиграции г. Харбине (Маньчжурия), Владыка тяжело переживает разлуку с любимой Родиной, однако не впадает в уныние. С удвоенной энергией он продолжает свою пастырскую, проповедническую, милосердную и общественную деятельность и вскоре становится одним из признанных духовных лидеров Дальневосточной ветви русской эмиграции. В 1921 г. епископ Нестор

основывает в г. Харбине Камчатское подворье.

Несмотря на настроения 20-30-х годов в церковной жизни на Родине и в Русском Зарубежье, епископ Нестор последовательно отстаивает идеи единства церкви. В 1933 г. он возводится в сан архиепископа.

Владыка Нестор никогда не заблуждался относительно природы большевистской власти в России. Ее богоборческую сущность он уяснил еще в октябре 1917 г., наблюдая за трагическими событиями штурма большевиками Московского Кремля, а также, будучи активным участником многих событий Гражданской войны на Украине, в Крыму, в Сибири и на Дальнем Востоке. Последовательный в своих взглядах, владыка Нестор всегда открыто выражал свое негативное отношение к большевистскому режиму - устно и в многочисленных книгах, брошюрах и статьях. Эта убежденность в неизбежности падения богоборческой власти не покидала Владыку до конца его дней.

Народ хранит благодарную память о великом миссионере, смиренном молитвеннике, милосердном пастыре, удивительном человеке, горячем патриоте, блестящем проповеднике и выдающемся церковном писателе.

Статья написана достаточно понятным языком, присутствуют различные точки зрения, велючая апелляцию в том числе к официальной советской аргументации, использован большой библиографический пласт литературы, причем многие названия являются библиографической редскостью. Настоящая работа будет интересна определенной части аудитории журнала.

Педагогика и просвещение
Правильная ссылка на статью:
Го С. — Специфика методики обучения современному искусству педагогов-художников в российских и китайских вузах // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.40929 EDN: AFVUPC URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40929

Специфика методики обучения современному искусству педагогов-художников в российских и китайских вузах

Го Син

аспирант, кафедра искусствоведения и педагогики искусства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. Мойки, 48, к. 6, каб. 51

guoxing@rambler.ru

Статья из рубрики "Современные стратегии и модели образования"

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.2.40929

EDN:

AFVUPC

Дата направления статьи в редакцию:

01-06-2023

Дата публикации:

08-06-2023

Аннотация: Предмет исследования – особенности современного художественно-педагогического образования России и Китая. Цель – определить специфику методики обучения современному искусству китайских и русских студентов – будущих педагогов-художников в российских и китайских вузах. В статье рассмотрены особенности преподавания указанной дисциплины в крупнейших художественно-педагогических вузов России и Китая начала XXI века. Методология исследования опирается на положения педагогики и психологии, специфику, теорию и методику художественно-педагогического образования. Для достижения поставленной цели были использованы такие методы, как теоретический анализ источников, связанных с преподаванием современного искусства в вузах России и Китая, сравнение учебных планов и программ в них, педагогическое наблюдение за деятельностью студентов. Научная новизна исследования заключается в том, что в нем выделяются и обобщаются специфические черты в преподавании современного искусства в китайских и российских художественно-педагогических заведениях высшего образования на основе анализа

учебных программ и проектов Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена и Московского государственного педагогического университета, а также Пекинского педагогического университета и Пекинского университета. В результате показан процесс интеграции современного искусства в практику китайских и российских педагогических университетов; особенности взаимодействия обучающихся в образовательной деятельности с актуальными художественными практиками как способом освоения мирового арт-опыта и его рефлексии. Выводы автора публикации заключаются в том, что для оптимизации процесса знакомства обучающихся с современным искусством и российские, и китайские художественно-педагогические вузы предлагают им в рамках самостоятельной работы проводить творческие эксперименты с новыми материалами, формами и средствами выражения, а также взаимодействовать в специально организованных пространствах с творчеством актуальных художников.

Ключевые слова:

современное искусство, художественное образование, высшее образование, Китай, Россия, педагогические вузы, педагог-художник, художественно-графические факультеты, национальная идентичность, образовательный процесс

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что современный Китай – активно развивающееся государство, которое активно занимается профессиональным образованием своих граждан. В стране оно рассматривается как перспективное направление, которое обеспечивает дальнейший прогресс и рост национального благосостояния. Ежегодные расходы на сферу образования достигают миллиарда долларов. Главной установкой китайских художественно-педагогических вузов является формирование грамотных, талантливых, неформально мыслящих специалистов. Правительство способствует этому, выделяя гранты и стипендии, финансируя различные программы и проекты. В связи с данной позицией поощряется обмен опытом китайских образовательных учреждений с другими странами, в особенности с Российской Федерацией [13, p. 169]. Китай позиционирует себя как держава, которая обладает определенными традициями, в частности в сфере художественно-педагогической подготовки. В условиях нарастающего сотрудничества с Российской Федерацией актуализируется необходимость анализа российского опыта, что может усовершенствовать процесс обучения в художественно-педагогических вузах в самой республике. В то же время китайская педагогика искусства также обладает достижениями, в особенности в сфере рефлексии современного искусства.

В настоящее время сформирован обширный корпус трудов китайских авторов на русском языке, связанный с анализом высшего художественного и художественно-педагогического образования в современном Китае и его взаимодействия с российскими учебными заведениями [8; 2; 10; 4; 9]. А. Тарасов в рамках своего исследования отмечает, что в начале XXI века заметно возрос уровень педагогических кадров в Китае [18, p. 84]. Заметный интерес к этому вопросу проявляют и западные ученые. Они детально рассматривают мировоззренческие основы художественного образования в стране, находя в них своеобразие. Ими также указывается на то, что сейчас в Китае происходит формирование оригинального национального искусства, занимающего важное место в современном арт-процессе [17; 15]. Между тем, выявляются и проблемы, например, связанные с тем, что в преподавании присутствуют организационные

недочеты, влияющие на качество подготовки будущих художников-педагогов [11, p. 54]. Кроме того, система образования Китая подвержена цензуре, что препятствует целостному исследованию актуальных художественных течений. Они, например, могут считаться неблагонадежными [19].

Внимание ученых к вопросам китайского художественно-педагогического образования говорит об актуальности исследования, раскрывающего один из аспектов динамично совершенствующегося художественно-педагогического образования Китая в сравнении с Россией, а именно роли и места в нем современного искусства. Более того, сравнение методик обучения будущих педагогов-художников китайских и российских вузов позволит выделить специфичные черты и имеющиеся лакуны, а также наметить возможные «точки входа» для взаимодействия и обмена лучшими наработками.

В фокусе настоящего исследования находится изучение особенностей преподавания современного искусства в крупнейших педагогических вузах России и Китая. Это, прежде всего, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена и Московский государственный педагогический университет, а также Пекинский педагогический университет и Пекинский университет, которые являются научно- и учебно-методическими центрами художественно-педагогического образования в своих странах.

В число задач исследования входит:

- изучение содержания и методов подготовки будущих педагогов-художников в вузах России и Китая;

- выявление общих и отличительных черт существующих систем художественно-педагогического образования в университетах России и Китая в отношении искусства начала XXI века.

В рамках статьи предполагается обратиться к деятельности российских и китайских художественно-педагогических вузов посредством таких методов исследования, как сравнение образовательных программ учебных заведений, роли в них занятий, связанных с современным искусством.

Теоретической базой исследования служат труды ученых по проблемам взаимодействия теории и практики художественного-педагогического образования в современном Китае и России, в частности связанные с образовательным процессом в отдельных вузах обеих стран [21; 22; 2; 1; 6; 3]. Практическая значимость исследования заключается в том, что в нем представлены сведения об особенностях обучения современному искусству художников-педагогов в российских и китайский вузах на современном этапе.

Система высшего образования современного Китая основана на принципах социальной справедливости и гарантии равных возможностей [12, p. 4]. Подготовка в вузах происходит на платной основе, но многим студентам выделяются гранты и стипендии, что позволяет наиболее успешным и перспективным обучающимся полностью компенсировать затраты на обучение. Начиная с начального и среднего этапов образовательного процесса, учащиеся готовятся к поступлению в вузы, что актуализирует необходимость подготовки компетентных педагогов, в том числе в области изобразительного искусства [16, p. 48]. Высшее художественно-педагогическое образование в Китае ориентировано на тенденции в общемировом образовании, но в то же время обращено к ценностям национальной культуры. Именно в таком синтезе

формируется специалист, способный в своей педагогической практике развивать нравственную, гуманную и творческую личность ученика, обладающую необходимыми знаниями и умениями, способную применять их в творческой работе. Для того чтобы подготовить профессионального художника-педагога, который будет иметь все необходимые компетенции, учебные заведения предлагают соответствующие образовательные программы, курсы и отдельные дисциплины. Каждая из них — это апробированный комплекс материалов, методов, приемов и форм работы.

Особый интерес представляет сравнительно новая и постоянно обновляющаяся в силу своей специфики дисциплина, которая в Китае именуется «Современным искусством». Она призвана познакомить обучающихся с актуальными видами и стилями искусства, существующими течениями, а также, что важно для сферы искусства, научить будущего специалиста понимать и оценивать арт-пространство вокруг него, «включиться» в происходящие в нем процессы. Речь идет не о лекциях по теории и истории искусства XX и начала XXI столетия, как в российском образовании, а о предмете, который сочетает теоретическую и практическую части. Последняя превалирует. Данная дисциплина рассматривается как одна из ключевых точек процесса подготовки. Она, по сути, завершает овладение практическими изобразительными навыками в рамках традиционного рисунка, живописи, композиции и вводит студента в сферу современных арт-практик. В них он, как будущий участник художественного процесса, должен проявить полученные творческие компетенции перед тем, как развивать их же в своих учениках.

Нельзя обойти вниманием тот факт, что рассматриваемые в границах указанного предмета явления в искусстве Китая достаточно тесно связаны с Россией. На жанрово-тематическую, стилистическую специфику и даже интеграцию новых техник изобразительной деятельности в китайском искусстве, его эстетические принципы с середины прошлого века оказал заметное влияние русско-советский художественный мир [14, p. 56]. Контакты между советской Россией и Китаем в области подготовки будущих художников и педагогов стали катализатором для создания и развития в республике педагогических вузов и художественно-графических факультетов внутри них. Это также отчасти «запустило» поиск национальной идентичности в области искусства [20, p. 967]. Китайские художники и художники-педагоги после «Культурной революции» также ориентировались и на западное искусство, хотя в последнее время вновь усилили контакты с Россией. И это не только совместные выставки, пленэры, проекты, фестивали, но и обучение, стажировки, практики обучающихся из Китая в Российской Федерации и наоборот. В начале нового века, в процессе взаимодействия Китая с другими странами и заимствования их опыта, китайское искусство все больше обретает стилевое своеобразие и расширяет свои границы.

Преподавание предмета «Современное искусство» начинается еще в школе, так как оно включено в программу обучения в средней школе, причем преимущественно в качестве художественно-творческой деятельности в виде проектов. В российском начальном и среднем образовании подобных программ нет. Школьники до 9 класса изучают «Изобразительное искусство», в котором современная стадия арт-процесса представлена крайне скупо, а затем знакомятся также кратко и на уровне теории с современным искусством, но уже в рамках «Мировой художественной культуры». В существующих организациях дополнительного художественного образования России также предпочтение отдается классическому рисунку и различным направлениям в графике, живописи, реже дизайну.

«Пробелы» в познаниях студентов после поступления всячески стремятся восполнить и педагогические вузы за счет существующих у них ресурсов. Современные российские педагогические университеты, занимающиеся подготовкой художественно-педагогических кадров, рассматривают профессию учителя изобразительного искусства или педагога дополнительного художественного образования не как совокупность практических навыков, а в качестве особой интеллектуальной сферы, где доминирующими являются все же теоретические дисциплины, связанные с методикой преподавания изобразительного искусства. Художественно-педагогическое образование получают преимущественно на бесплатной основе, что означает большую независимость от рынка образовательных услуг преподавательского состава в определении модели и тактики подготовки педагогов. Практика преподавания дисциплин, связанных с изобразительным искусством, строится на рисовании карандашом и письме красками, скульптуре, инсталляции, а также отдельных, но пока еще достаточно редких курсах по цифровому искусству и графическому дизайну, работе с галереями и медиа-сферой. Студенты занимаются художественными практиками, а также осваивают дидактику и историю искусства, музейную педагогику, психологию и другие предметы.

Институт художественного образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена является крупнейшим центром художественно-педагогического образования в стране. На уровне бакалавриата в настоящее время в Институте реализуются три программы, а именно «Художественное образование в области визуальных искусств», «Художественное образование в области дизайна и декоративного искусства» и «Художественное образование в области изобразительного искусства». В содержании предлагаемых программ нет дисциплины, которая была бы посвящена исключительно современному искусству. Такой материал предлагается как часть содержания таких основных дисциплин, как «История визуальных искусств», «История мировой художественной культуры», «Музеология и музеография», «Художественная критика и публицистика», «Анализ и интерпретация произведений искусства», «Художественная культура XXI века», «История изобразительного искусства». При этом нельзя сказать, что в процессе обучения предлагаются какие-либо оригинальные принципы и методы, отличные от академической модели. Это же касается и практической части образовательного процесса. Так, на занятиях по рисунку, живописи, декоративно-прикладному искусству и дизайну в качестве образцов и объекта изображения преобладают, прежде всего, классические искусства, о чем могут свидетельствовать достаточно консервативные в выборе видов, жанров и средств воплощения учебные и дипломные проекты студентов. Подготовка будущих специалистов в стенах вуза преследует своей целью формирование твердой изобразительной грамоты, овладения как технической стороной процесса создания произведений искусства, так и знаниями о художественно-историческом процессе. Практические опыты в сфере современных арт-практик, цифрового искусства, новых медиа преимущественно остаются в области самостоятельной работы студентов, их личного выбора, хотя и приветствуются преподавателями, которые сами являются мастерами, предпочитающими и работающими с классическими видами и жанрами искусства. Кроме того, местонахождение вуза, то есть Санкт-Петербург как «культурная столица», богатая разного рода площадками современного искусства, восполняет существующие пробелы в учебной программе, но при условии личной заинтересованности учащихся.

Институт изящных искусств Московского педагогического государственного университета обладает особым опытом в сфере взаимодействия с современным искусством. Так, на базе вуза был создан «Центр современного искусства КГФ» (Корпус гуманитарных факультетов), который реализует различные арт-события. Это выставки современных

художников, дискуссионные площадки в рамках проекта «АРТКИТ», творческие встречи, различные коллаборации с музеями и галереями города, участие в культурных мероприятиях разного уровня. Студенты, которые обучаются по программам, связанным с искусством, за счет постоянного участия в жизни Центра, в том числе в качестве и организаторов, и непосредственных участников событий, погружаются в актуальный арт-процесс, соприкасаются с творческой деятельностью современных авторов. Кроме того, там же студенты могут показать публике и свои работы, творческие эксперименты. Прекрасной возможностью демонстрации их таких достижений являются конкурсы, которые проводятся в стенах учебного заведения. Например, это ежегодный Конкурс проектов по методике преподавания изобразительного искусства для выпускных курсов бакалавриата, а также для всех желающих учиться в магистратуре, или Международный онлайн-конкурс студенческих проектов по методике преподавания изобразительного искусства «Изобразительное искусство. Учитель. Школа», который предполагает решение теоретической проблемы посредством прикладного проекта.

Образовательный процесс на художественно-графическом факультете в Институте выстраивается в рамках программ по подготовке будущих педагогов, которые специализируются на изобразительном, декоративно-прикладном искусстве и народных промыслах или дизайне. На уровне прикладного бакалавриата возможность соприкоснуться с современным арт-процессом предлагается в рамках таких дисциплин, как «Проектная деятельность в историко-культурной сфере», «История искусства», «Музейное дело». Предлагаемая лекционная форма и соответствующие ей приемы, как и в РГПУ им. А.И. Герцена, формирует общие представление о месте современного искусства в рамках художественной культуры, не давая глубоких и детальных знаний о нем. Последние складываются преимущественно в ходе практической и самостоятельной работы студентов. Например, на семинарах и в творческой аудиторной работе, которые строятся на основе исследовательских методов и проблемных ситуаций. Так, в арсенал методов преподавателей входят кейс-методы, позволяющие в занимательной форме знакомить студентов с произведениями различных авторов. Так, обучающиеся исследуют ситуации или кейсы, собирают необходимую информацию о работах и творчестве художников, анализируют ее и предлагают решение поставленной проблемы, в том числе и художественно-практические. Нередко подобные задачи касаются провокационных и неординарных художественных арт-практик. Преподаватели вуза также стараются отказаться от привычных критериев в понимании и интерпретации своеобразия и специфики стиля того или иного художника.

В методике московского вуза при взаимодействии с современным искусством акцент делается на том, чтобы обучающиеся сами искали, систематизировали, анализировали и использовали в практических целях информацию, касающеюся ее. При этом ключевым направлением исследований в Институте является: «Традиции и современные пути развития академического образования: преподавание живописи графики, скульптуры, архитектуры, дизайна, искусствознания, новейших художественных течений и новых дисциплин» [7]. Более того, в озвученном подходе отражается и традиции самого учебного заведения, которые выражаются в том, чтобы делать возможным 2открытие новых, неожиданных качеств натуры, точек зрения, живописно-пластических, композиционных решений» [5, с. 3].

Обобщая опыт двух российских вузов, осуществляющих художественно-педагогическую подготовку, следует отметить, что современное искусство в их программах не выделено в самостоятельную дисциплину, а в рамках теоретического компонента представлена лишь как часть знакомства с историей и теорией изобразительного искусства. При этом в

практической и самостоятельной работе обучающихся работы в актуальных видах, жанрах и формах, а также с нестандартными техниками и материалами, образными выразительными средствами приветствуется. Это напрямую связано с ориентацией на формирование специалиста, ориентированного на самостоятельное и непрерывное творческое развитие и отражение в художественной форме авторского видения, поиск нестандартных решений.

В отличие от упомянутых российских вузов в Китае «Современное искусство» – это самостоятельная дисциплина, которая стала чрезвычайно востребованной в связи с тем, что арт-процесс все больше входит в медийное поле, в котором развиваются новые цифровые направления: цифровое искусство, видео-арт, системное искусство и медиа-арт. В рамках образовательного процесса формируется представление о том, что современное искусство не сводится к живописи, скульптуре и декоративно-прикладному искусству. Более того, оно меняется вместе с прогрессом информационно-коммуникативных технологий. Вместе с тем, данный предмет стал появляться в образовательных программах художественно-педагогических, как и художественных вузов, сравнительно недавно, а точнее в последние 15-20 лет. При этом каждое учебное заведение наполняет содержание дисциплины тем, что оптимально именно для него. Например, Школа искусств и медиа Пекинского педагогического университета во всех художественных дисциплинах стремится сочетать искусство и медиа. Здесь на занятиях по указанной дисциплине классические техники и материалы перемежаются с работой студентов в специальных компьютерных программах, способствующих созданию двухмерных и трехмерных композиций.

В содержании обучения в Пекинском педагогическом университете «Современное искусство», в основном, ориентировано на хэппенинги и инсталляции, которые по выбору студентов могут создаваться посредством разных, в том числе компьютерных, технологий. Преподаватели включают новые выразительные средства и методы в процесс художественной подготовки будущих педагогов, культивируя среди них понимание творчества как многоаспектного и инновационного процесса [23]. В вузе стремятся к формированию развитого воображения, пространственного мышления, умения создавать композиции в смешанных техниках, знания основ работы с информационно-коммуникативными материалами, а также восприятию художественных произведений, связанных с различными стилями и направлениями мирового и китайского современного искусства. Для этого акцент делается на методах художественного развития, а не на изложение теоретических основ дисциплины. Например, в рамках дисциплины «Современное искусство» будущих художников-педагогов учат композиционному мышлению, что помогает развивать самостоятельность, оригинальность мышления, ассоциативность, образность, чувство цветовой гармонии и дисгармонии и зрительная память. В вузе также была сформирована база данных с разработанной сотрудниками системой стилей современного искусства с примерами работ, исходя из способа создания произведений. Например, «рисование» включает выполнение творческих работ в области абстракции и экспрессионизма, регионализма, модульного искусства, абстрактный иллюзионизм, уличное искусство и др. Дисциплина «Искусство массовой культуры» включает трэш-арт, поп-арт, нео-поп, фуд-арт, девиантное искусство и т.д. Студенты выбирают для себя то течение, в рамках которого создают свои проекты. Современное искусство в силу многообразия направлений обусловило использование в ходе занятий аудиовизуальных интерактивных средств. Кроме того, в условиях пандемии возникла проблема с посещением студентами университета музеев, галерей, фестивалей и иных проектов в сфере современных арт-практик. В этом свете медиа-пространство стало полем взаимодействия педагогов,

студентов, представителей арт-сферы, а также дает возможность усилить востребованные навыки работы обучающихся с информационными технологиями. Более того, онлайн-занятия «сняли» с учебного заведения необходимость представления оборудования и материалов для знакомства с цифровым искусством, дав обучающимся больше свободы в процессе соприкосновения с различными арт-аренами.

Таким образом, мы приходим к выводуо том, что основной тенденцией преподавания современного искусства в рамках китайского высшего педагогического образования является отказ от чисто теоретического изучения предмета и акцент на его концептуальной практической составляющей. Студентов учат оригинальному выражению своих замыслов, а также поиску художественного решения средствами языка современного искусства. Обучающиеся осваивают современное искусство посредством использования интерактивных методов обучения, а также креативных и информационно-коммуникативных технологий. Принципиальная важность дисциплины «Современное искусство» для Китая связана с реализуемой государством политикой «мягкой силы», ориентированной на развитие национального искусства в контексте мирового художественного процесса. Кроме того, соприкосновение китайских студентов со сферой иностранного искусства позволяет им развивать свой творческий потенциал. Методика преподавания современного искусства в педагогических вузах Китая имеет свои проблемы. Прежде всего, оно носит обобщенный характер. Это делает профессионально-педагогическую деятельность педагогов достаточно поверхностной и, как следствие, менее эффективной. Программа дисциплины «Современное искусство» ориентирована на специализированные курсы в вузах, и не является обязательной частью всего комплекса предлагаемых программ.

В педагогических вузах в России вопрос преподавания современного искусства стоит не менее остро, так как будущий педагог, работающий в общеобразовательной школе, художественной школе или центре искусств, музеях и иных организациях, также должен быть в курсе происходящего в арт-мире. Между тем, в учебных заведениях пока еще только намечаются первые попытки разработать учебные курсы, ориентированные на классические образцы прошлого, в сторону актуальных практик. Это происходит посредством внедрения проектных и проблемных методов в обучение, что позволяет студентам самостоятельно выбирать язык выражения в рамках решения той или иной теоретической проблемы и задачи. В то же время современное искусство все же осваивается как теоретическая дисциплина. Поступившие в художественно-педагогический вуз студенты не подготовлены к ней, редко имеют представление об ее предмете, что не дает возможности им чувствовать себя частью художественного процесса, деятельно осваивать его, а также быстро выбрать для себя подходящие стили и течения. Так, Московский педагогический государственный университет открыл в своих стенах Центр современного искусства как пространство, в котором как раз и демонстрируются поиски новой художественной образности, является успешным вариантом решения данной проблемы. В Пекинском университете был предложена иная модель, сочетающая деятельность подобных структурных подразделений и введение практических занятий, связанных с экспериментами в языке современного искусства, а также создание баз данных, помогающих разобраться в особенностях арт-процесса современности.

Общим и для китайских, и для российских вузов является их ориентация на практическую и самостоятельную деятельность студентов при знакомстве с современным искусством. Руководство и профессорско-преподавательский состав рассмотренных учебных заведений стараются максимально включить своих студентов в арт-процесс, что

происходит путем постоянной творческой деятельности и ее публичной демонстрации, создания выставочный площадок в стенах университетов, а также применения информационно-коммуникативных технологий, которые позволяют в том числе, сформировать системное представление о существующих художественных практиках.

В рассмотренных китайских и российских художественно-педагогических вузах при преподавании современного искусства существуют и общие черты. Так, акцент делается на практической составляющей в обучении студентов в виде творческих проектов, ориентированных на самостоятельный поиск языка выражения в рамках решения той или иной учебной задачи, в том числе средствами языка современного искусства. Сюда же следует отнести и применение в рамках занятий интерактивных методов обучения, а также креативных и информационно-коммуникативных технологий.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в более детальном изучении образовательной практики современных художественно-педагогических вузов двух стран в плане использования средств современного искусства. Это позволит сформировать модель подготовки художников-педагогов во взаимодействии с актуальными арт-практиками, оптимальную и для России, и для Китая.

Библиография

1. Анчуков С.В., Кузмичева М.В. Становление и развитие системы художественного образования в вузах Китая // Научное мнение. 2016. № 4. С. 40–48.
2. Аньдун Ю. Традиции академического рисунка в художественно-педагогическом образовании России и Китая: сравнительный анализ: дис. … канд. пед. наук. СПб., 2007.
3. Доу Ф., Жебылева Т.Е. Особенности и взаимосвязи процессов художественно-педагогического образования в России и Китае // Региональная культура как компонент содержания современного художественного образования: материалы третьей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Вып. 3. / Под ред. Г.М. Корякиной, В.В. Абрамовой, И.М. Елисеевой. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. 107–114.
4. Кэ М. Влияние русского искусства на современных китайских художников // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. Московский государственный академический художественный институт имени В. И. Сурикова. 2018. № 12 (87). С. 34–36.
5. Ломов С.П. Живопись: учебник. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АГАР, 2008.
6. Мэй В. Методика интегративного обучения академической живописи в системе художественно-педагогического образования России и Китая: автореферат дис. … канд. пед. наук. М., 2017.
7. Руднев И.Ю. Секция кафедры методики преподавания изобразительного искусства имени Н.Н. Ростовцева в рамках проведения научной сессии на ХГФ ИИИ МПГУ. 2023. URL: http://mpgu.su/novosti/prepodavanija-izobrazitelnogo-iskusstva-rostovceva
8. Сотрудничество высших учебных заведений Китая и России в начале XXI века: итоги и перспективы: Матер. Росс. Китайск. научн.-практ. Конф. СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
9. Сянсюе М. Преподавание живописи в Китае под влиянием российской модели обучения // Искусство и диалог культур: сборник научных трудов XIV Международной межвузовской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2021. С. 40–44.

10. Чжаочунь Ц. Процесс обучения изобразительному искусству студентов педагогических вузов Китая: проблемы и перспективы // Современные проблемы науки и образования, 2013. № 6. С. 150–151.
11. Göthlund A., Illeris H., Thrane K.W. EDGE: 20 essays on contemporary art education. Copenhagen: Multivers Academic, 2015. Pp. 220–232.
12. Hayhoe R. Contemporary Chinese education. New York: Routledge, 2019. 295 p.
13. Hu C., Wotipka C.M., Wen W. International students in Chinese higher education: Choices, expectations, and experiences by region of origin. In: Global perspectives and local challenges surrounding international student mobility. Hershey, PA: IGI Global, 2016. 26 p.
14. Jiang F. Chinese Arts. Academic and Scientific Publishers, 2022. no. 10 (1). Pp. 53–56.
15. Markin P. China's Creative Clusters, Contemporary Art, and the Global Art Market. East China Normal University; 2012. URL: https://www.researchgate.net/publication/299469924_China's_Creative_Clusters_Contemporary_Art_and_the_Global_Art_Market
16. Silagadze A., Tvalchrelidze A., Zubiashvili T., Atanelishvili T. Aspects of China's economic development. Ecoforum, 2016. no. 5 (1). Pp. 299–307.
17. Stallabrass J. Contemporary art: a very short introduction. Oxford: Oxford University Press, 2020. 168 p.
18. Tarasov A. Modern problems of improving the quality of teacher training in China. News Volgograd State Pedagog Univ, 2019. no. 9 (142). Pp. 84–88.
19. Treffinger D.J., Schoonover P.F., Selby E.C. Educating for creativity & innovation: a comprehensive guide for research-based practice. New York: Routledge, 2021. 306 p.
20. Zhao Z., Liu Z., Gao L., Pan D., Song J. Comparison of art education between China and foreign countries: Taking educational ideas as an example. In: 4th International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society (ICCESE 2020). Zhengzhou: Atlantis Press, 2020. Pp. 965–968.
21. Си Цзинчжи. Художество в России и восточной Европе. Пекин: Издательство «Китай», 2004. 219 с.
22. Жуйлинь Ч. Исследование в художественно-педагогической истории образования XX века в Китае. Пекин: Издательство Циннхуа, 2005. 384 с.
23. Институт искусства и дизайна Пекинского университете. URL: http://www.art.bnu.edu.cn/zysz/msysjx/index.htm

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

Объектом исследования в представленной на рецензирование рукописи выступает содержание художественного образования, в то время как предметом – его дифференцирующие признаки в российских и китайских вузах.
Актуальность данной темы продиктована не только интенсификацией межкультурных и академических отношений между рассматриваемыми странами, но также сложностью и глубиной сопоставительного анализа художественного образования, которое зависит от многовековой культуры и слишком сильно отличается в различных странах по сравнению, например , с более «стандартизированным» техническим или экономическим

образованием.

С методологической точки зрения статья имеет полностью теоретический характер, основным методом исследования выступает описательный анализ с элементами дифференциации, можно говорить даже, что тест имеет отчасти повествовательный характер более традиционный для работ методического рода.

Текст работы написан с соблюдением норм научного стиля, с доминирующими элементами стиля методического. Список литературы соответствует требованиям и находит реальное содержательное отражение на страницах работы. Положительным является наличие как отечественных, так и зарубежных источников в списке.

Статья может вызвать интерес у весьма широкой аудитории, интересующейся не только проблемами образования в России и Китае, но и вопросами искусства в целом.

Заслуживает внимания очень высокая содержательность и смысловая наполненность текста с большим количеством конкретных примеров и описание реального опыта работы.

По тексту имеются следующие замечания.

Со структурой точки зрения сплошной текст не типичен для научной статьи. Даже в теоретической работе можно выделить практическую часть , по крайней мере содержащую в себя некоторые практические элементы в виде, например, рекомендаций.

В тексте можно было вы выделить методологический блок, результаты исследования и их обсуждение и пр..

С содержательной точки зрения следует отметить, что статью лучше было бы назвать «специфика содержания обучения..». Фактически автор говорит о содержательном наполнении образовательных программ в большей степени чем об инструментально-методологическом обеспечении учебного процесса.

С учётом дифференциации как основного посыла и методологического вектора работы, её результаты лучше бы смотрелись в форме таблицы.

Выводы гораздо лучше смотрелись бы в тезисном виде, и желательно включать в них конкретные методические идеи в противовес общим постулатам педагогического характера, как это сделано в представленной рукописи.

Вывод: несмотря на то, что текст рукописи носит в большей степени методический, нежели научно-аналитический характер с учётом высокой актуальности, реальной содержательности и хорошего языкового исполнения, он может быть опубликован в рецензируемом научном журнале по психолого-педагогическому направлению.

Педагогика и просвещение
Правильная ссылка на статью:
Акимов О.Ю. — Феномен правосознания: историко-философская рецепция в контексте проблем образования // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.43429 EDN: HFPTYM URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=43429

Феномен правосознания: историко-философская рецепция в контексте проблем образования

ПРЕЗИДЕНТСКАЯ АКАДЕМИЯ
РАНХИГС КАЛИНИНГРАД

Акимов Олег Юрьевич

ORCID: 0000-0003-0941-7382

кандидат философских наук

ведущий научный сотрудник Западного филиала РАНХ и ГС при Президенте РФ

236016, Россия, Калининградская область, г. Калининград, ул. Артиллерийская, 62

aktula1@gmail.com

Статья из рубрики "Философия и педагогика"

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.2.43429

EDN:

HFPTYM

Дата направления статьи в редакцию:

20-06-2023

Дата публикации:

27-06-2023

Аннотация: Изучение особенностей экспликации правосознания в образовательном пространстве предполагает экспозицию правосознания как целостного феномена, сочетающего в себе две взаимоопределимые стороны: теорию правосознания, детерминированную философской рецепцией понятий «естественного права» и «позитивного права» и практику реализации этого феномена, осуществляемую в

образовательном пространстве с помощью создания образовательной среды. Теоретический анализ феномена правосознания показал сложный комплексный характер данного феномена, в котором связаны между собой юридический, правовой и социальный аспекты. Взаимная интеграция этих аспектов, возможная только на теоретическом уровне с позиций идеалистической (в учениях Канта, Гегеля, Ильина) или материалистической (преимущественно марксистской философии), на наш взгляд базируется на сохранении антиномичности феномена правосознания, когда отдельные характеристики и особенности не сочетаются между собой, тем не менее сохраняя целостность. Научная новизна представленного подхода заключается в том, что практическая сторона формирования правосознания в образовательном пространстве предполагает на наш взгляд взаимную интеграцию материалистической и идеалистической теорий формирования правосознания, осуществленную в современных теориях образовательной среды, разработанных В.В. Рубцовым, В.А. Ясвиным, В.И. Свободчиковым, В.И. Пановым. Данные теории делают акцент на динамическом, интегративном и диалогическом характере образовательной среды, не сводя ее напрямую к материальным или идеальным основаниям и создавая условия для практического формирования правосознания, при этом сохраняется возможность как для идеалистической, так и для материалистической интерпретации феномена правосознания. Необходимо отметить, что процесс формирования образовательной среды требует для своей реализации наличия нормального правосознания, с другой стороны, уровень сформированности среды обусловливает возможности создания необходимых условий для реализации правосознания в действительном образовательном пространстве. Таким образом образовательная среда является своеобразной точкой перехода от правосознания как теории к правосознанию как жизненной практике.

Ключевые слова:

Правосознание, Правовое сознание, право, образовательная среда, сознание, Материализм, Идеализм, деятельность, интерпретация, антиномия

Кризисные явления, характерные для развития современной цивилизации в настоящее время, не в последнюю очередь обусловлены кризисом правовой культуры, выражающимся в несформированности правосознания, то есть координации между фиксированием норм положительного права и их осознанием и исполнением. Это порождает подчеркиваемый многими исследователями [1, с 6] правовой нигилизм и индифферентизм, характерный для современной культуры и заключающийся в неуважении к закону, вызванном непониманием сущности права и его связи с повседневной жизнью человека.

На наш взгляд одной из возможностей разрешения указанной проблемы, а говоря точнее, комплекса проблем является всеобъемлющая теоретическая рефлексия правосознания, с одной стороны как понятия, а с другой как феномена реализации этого понятия в повседневной жизни людей. Эта рефлексия требует дефиниции понятия «правосознание» в отличие от понятия «права» и рассмотрения возможностей их взаимодействия в разных культурных контекстах: правовом, философском, социальном, образовательном.

Анализ специальной литературы, в которой представлен опыт такой дефиниции, показывает, что различение права и правосознания возможно только на отвлеченном

чисто логическом уровне. В работе В. А. Рыбакова «Правосознание: к вопросу о понятии»[2, с 23] дана развернутая дефиниция определений понятия «правосознание» в современной учебной и специальной литературе. Автор выделяет определения правосознания как знания о праве, как отражения правовой действительности в сознании в форме знания, как отношения человека к действующему праву, как восприятия(интеллектуального или эмоционального) правовой действительности. Автор придерживается концепции, что правовая действительность формируется в ходе взаимодействия сознания с действительностью как таковой; очевидно, что позиция автора определяется марксистским тезисом о том, что бытие определяет сознание, соответственно действительность (в первую очередь, материальный мир) обусловливает правовую действительность как свое проявление. Эта концепция при своей логической непротиворечивости требует множества дополнительных определений, например, определения сознания.

При буквальном понимании точки зрения В.А. Рыбакова получается, что правовая действительность возникает как отражение (более или менее сложное и комплексное) в сознании человека действительности как таковой. Это определение рассматривается в нашей работе как пример, эксплицирующий сложности определения правосознания. Основной «проблемой» данной дефиниции является, на наш взгляд, невозможность «оптимального» определения правосознания, поскольку оно оказывается зависимым от того, что понимается в данном случае под правом, действительностью, сознанием и их взаимодействием. Автор дает дефиницию правосознания как сложного правового образования, включающего в себя отражение, познание и отношение[2, с28]. Следовательно, автор понимает правосознание как выражение права, однако, поскольку право является также результатом отношения сознания к действительности, то имеет место своеобразный «порочный круг», когда сознание определяет действительность, а--действительность сознание и право и наоборот. В соответствии с таким определением право фактически не является сферой особенного, так его дефиниция в сознании происходит по аналогии с другим, и формами знания и таким образом становится сложно определить степень сформированности правосознания, его фактической зрелости.

Указанные определения правосознания опираются на дефиницию правосознания как знания разной степени конкретности априорного или апостериорного по своему характеру, но в любом случае отвлеченного. «Компенсацией» этой отвлеченности является конкретизация понятия «правосознания» в гуманитарных науках, в первую очередь, в философии, позволяющая отделить правосознание как понятие от правосознания как феномена реализации этого понятия и выделить особые значения правосознания из сферы «чистого» права.

Попытка такой дефиниции правосознания была осуществлена в работе А.Н. Бацунова «Феномен правосознания в социально-философской перспективе»[3, с 161], где автор осуществляет рецепцию феномена права в европейской философии. Необходимо отметить, что автор отождествляет право и правосознание, поскольку правосознание рассматривается как категория, имманентная феномену права. Правосознание тем самым становится составляющей права как особой реальности, что позволяет автору избежать сложных дефиниций таких понятий как «сознание». Право как особая реальность проявляется в материальном мире в юридических понятиях, таким образом как бы изначально формируя среду своей актуализации. Доказательством этого тезиса является для автора изначальная сопряженность юридического и философского дискурса в европейской культуре.

Со времен Античности(Платон и Аристотель) право было предметом философских размышлений. «Полномасштабная» рефлексия феномена права в европейской философии была осуществлена И. Кантом и Г.В. Ф. Гегелем. Так И. Кант в своей «Метафизике нравов» дает определение «права» и выделяет разные формы права: первоначальное, превентивное, родительское, дифференцирует правовое и неправовое состояние. Тем самым И. Кант создает семантическое поле права как понятия, связывая право с такими общефилософскими категориями как «свобода», «закон», «долг», «добродетель», «необходимость» и объединяя правовую и этическую проблематику. Он задает смысловые рамки, в которых феномен права будет рассматриваться в европейской философии в дальнейшем.

Г.В.Ф. Гегель, создавая свою «Философию права» и интерпретируя схожие проблемы в рамках собственного учения о Духе, следует традиции европейской философии права, развивая диалектику права как свободы и права как закона. Необходимо отметить, что А.Н. Бацунов, анализируя правовые воззрения Канта и Гегеля, касается преимущественно философии права, то есть метафизических оснований феномена права и учения о праве, а не сущности правосознания как такового. Это объясняется тем, что философия права является, как правило, теорией права как понятия и не касается правовой практики в ее эмпирической форме, то есть опыта реализации указанной теории. В связи с этим для Канта и Гегеля экспликация понятия «права» как такового в соответствии с его предметом априори предполагает наличие правосознания, то есть в философии права не существует разрыва между практикой и теорией права, констатированного гуманитарными науками в настоящее время. Это позволяет А.Н. Бацунову рассматривать феномен правосознания как «семантический инвариант множества близких по смыслу понятий, таких как право, правовая культура» и др.[3, с 166]. Это позволяет автору реконструировать феномен правосознания как целостность, избежав уже упоминавшихся внутренних противоречий, возникающих при интерпретации составляющих эту целостность частностей.

А.Н. Бацунов, актуализируя феномен правосознания, выделяет юридический, социо-культурный и философский уровни его постижения[3, с 166]. Юридический уровень связан с более или менее четким усвоением правовых норм как абстрактного знания, социо-культурный предполагает более широкое и содержательно наполненное их понимание, связанное с усвоением не только правовых норм как таковых, но и связанного с ними культурного и социального контекста; философский уровень опирается на метафизическое «измерение» феномена права. Необходимо отметить, что экспозиция феномена правосознания в работе А.Н. Бацунова представляет собой индуктивное восхождение от частного к общему и от простого к сложному, поэтому начальный-юридический уровень правосознания, то есть абстрактное внешнее усвоение правовых норм становится условием восхождения к следующим уровням. В этом заключается, на наш взгляд, «уязвимость» предложенного автором подхода, поскольку общее оказывается обусловленным частным, и высший метафизический уровень правосознания детерминируется наличным состоянием знания о праве. В классических работах по философии права «Метафизике нравов» И. Канта, «Философии права» и «Философии духа» Г.В.Ф. Гегеля речь идет об обратном движении от общего к частному, так как область права является для них «подчиненной». У Канта она обусловлена принципами этики, у Гегеля особым образом инкорпорирована в сферу Духа. Это позволяет философам рассматривать правосознание как целое, в котором несоответствия отдельных элементов (например, несовершенство правосознания отдельных личностей) «компенсируется» правосознанием как идеалом, эмпирическое развертывание которого

уже содержит в себе указанное целое как потенцию. Вне использования этого «алгоритма» частное(конкретные личные правосознания) оказывается связанным с целым только внешним образом(чисто логически), а идеал правосознания тем самым становится недостижимым.

В «Метафизике нравов» И. Канта реализация этого «недостижимого» идеала связана со всеобщим принципом права, который гласит, что «прав любой поступок который или согласно максиме которого свобода произвола каждого совместима со свободой каждого в соответствии со всеобщим законом»[4, с 140]. Указанный Кантом всеобщий закон это категорический императив, призывающий поступать так, чтобы моральная максима поведения личности стала всеобщей, и относится к другому человеку всегда как цели и никогда как к средству. Под императивом Кант понимает «правило, представление о котором, делает субъективно случайный поступок необходимым»[4, с 130]. Категорический императив делает поступок необходимым ради самого поступка вне зависимости от любой посторонней цели, то есть само по себе следование закону в подлинном смысле является для Канта самоцелью. Необходимо отметить, что категорический императив носит по Канту моральный характер, но де факто он является мерой правосознания, поскольку реализует отношение человека к «внешним» конкретным законам, актуализируя в его личности внутренний закон. Следование внутреннему закону связано для Канта с двумя важными категориями: категорией свободы и категорией долга. Исполнение императива представляет собой выполнение морального долга, исполняя который вне зависимости от любого внешнего давления, субъект реализует свою свободу, то есть для Канта, если понимать его учение в абсолютном(высоком и отвлеченном) смысле быть человеком, значит, обладать правосознанием, то есть вменять себе исполнение своего долга как свободу. Кант различает такое исполнение долга от его исполнения по внеморальным внешним мотивам сервильности(по долгу службы), легальности(внешнее формальное следование букве закона) и лояльности (исполнение закона по внеморальным мотивам для того, чтобы получить похвалу от других людей). Для того, чтобы иметь такое правосознание человеку необходима этическая автономия, то есть абсолютная независимость суждения, что невозможно в эмпирическом мире, где человек зависим и ограничен. В данном случае Кант допускает парадокс: норма правосознания, то есть не просто знания о долге, но его свободного исполнения, вменяется человеку, определяя его автономный статус; таким образом потенциально присущее человеку правосознание актуализируется посредством вменения, фактически становясь нормой поведения и делая человека свободным существом. Такая форма соотнесения правосознания и личности, когда правосознание приписывается личности вне зависимости от внешних обстоятельств, как бы будучи ее потенцией, характерна для европейской и отечественной философии права с учетом разных нюансов, характерных для учения конкретного мыслителя, встречается у Канта, Гегеля, И.А. Ильина и др.

Для Г.В.Ф. Гегеля право является сферой объективного Духа одной из форм развертывания Абсолютного духа на пути от в- себе- бытия к для- себя- бытию. Необходимо отметить, что по Гегелю право как и все другие стороны бытия мира развертывается имманентно Духу, являясь его или разными сторонами, например, человек является субъективным духом, а право -духом объективным. В-себе-бытие объективного духа проявляется у Гегеля в том, что «свободная объективная воля полагает себя как множество отдельных частных воль; ее единство с частной волей, абсолютно объективное по своей форме, по Гегелю есть закон»[5, с 327]. Наличное бытие свободной воли есть для мыслителя право не только юридическое, но и право как общее

понятие[5, с 327]. Его определения в приложении к субъективной воле есть обязанности, которые философ понимает как форму всеобщей свободы [5, с 327], в соответствии с внутренней диалектикой воли право, полагая себя как всеобщее, актуализирует себя тем самым как обязанность; таким образом реальность права становится у Гегеля прообразом реализованного правосознания, поскольку именно право, полагающее себя как обязанность, снимает ограниченность индивидуальной воли и актуализирует ее свободу в то время как право, реализованное в чисто субъективной форме как владение, философ воспринимает как видимость свободы. Г.В.Ф. Гегель разрешает противоречие между правом как абстрактным понятием и реализацией права в действительности, (по Гегелю право реализованное как правосознание и есть подлинно действительное право). Особенность «подхода» Г.В.Ф. Гегеля- понимание права как понятия, действительность которого является потенциальной целью для права, данного во внешнем опыте как явление, то есть правосознание, данное в идее как действительность, тем самым обусловливает правосознание как явление, актуализированное в материальном мире. При такой постановке проблемы правосознания нет необходимости поиска баланса между правом, сознанием, знанием, отражением, поскольку правосознание как идея уже содержит в себе все указанные элементы как реализованные. Такая диспозиция «правосознания» ставит принципиально новые вопросы, связанные с границами реализуемости феномена правосознания в материальном мире, соединяя между собой разные аспекты и возможности интерпретации феномена правосознания в философии права как части философского знания и философии права как юридической дисциплине, эти вопросы исследовал В.С. Нерсесянц[6, с 320].

Ученый полагал, что большинство философских рецепций права, включая работы Канта и Гегеля и связанные с ними понятийно работы отечественных исследователей философии права И.А. Ильина, В.С. Соловьева и др. базируются на том, что естественное право и связанное с ним правосознание определяет позитивное (положительное) право, то есть действительные правовые нормы, характерные для определенной страны или культуры, а эмпирическим(опытно данным) проявлением права является закон. Нормы положительного права, ограниченные чисто правовой сферой(абстрактным профессиональным знанием законов), являются сферой особенного, а философия права, дающая особенному метафизическое основание, сферой всеобщего. Правосознание в своей конкретности есть таким образом форма перехода от всеобщего к особенному и от особенного к всеобщему, снимающая их противоречия. В.С. Нерсесянц полагал, что ни юридический, ни философский подход в отдельности не исчерпывает всей сложности отношений права и правосознания, и разрешение связанных с этим проблем зависит от уровня общей и правой культуры в стране. Исследователь фактически выводит указанные проблемы из контекста конкретных наук(юриспруденции и философии), вводя их в контекст общей культуры, заново ставя вопросы, разрешением которых философы занимались с древних времен(соотношение закона и воли человека, на которую закон должен воздействовать, а также границы этого воздействия), тем самым автор признает, что философия и юриспруденция нуждаются не только в детальном изучении и сближении позиций, но и в общем проекте философской и юридической доктрине, сближающей эти позиции в контексте культуры.

На наш взгляд, такой доктриной является учение о правосознании И. А. Ильина, разработанное в его труде «О сущности правосознания». Необходимо отметить, что учение И.А. Ильина о правосознании отличается целостностью, так как мыслитель

сочетает в нем философский, юридический и общекультурный аспекты. Философский аспект этого учения заключается в том, что оно содержит рецепции понимания правосознания, намеченного И. Кантом(актуализация автономии субъекта) и Г.В.Ф. Гегелем(теория права как имманентной стороны объективного духа), создавая на их основе собственный «проект» философии права как реализации правосознания. Юридический аспект состоит в том, что И.А. Ильин учитывает реальное правоприменение, исследуя психологию преступника и актуализируя разницу между виной и преступлением, которую трудно выразить в чисто юридических терминах. Общекультурный аспект актуализируется мыслителем в его интерпретации опыта как универсального критерия реализуемости и реализованности правосознания, это позволяет Ильину утверждать, что правосознание(элементарное различение добра и зла) свойственно от природы всем людям[7, с 21]. Опыт по Ильину позволяет человеку как духу[7, с 50] творчески реализовывать себя, выявляя в мире то духовное содержание, которое априори свойственно всему существующему, поэтому дух как творческая сила души, реализующаяся в эстетике как красота, в этике как добродетель, в гносеологии как истина[7, с22], актуализируется в юриспруденции как правосознание.

Общим моментом реализации человека как духа во всех указанных областях является стремление к благу как средоточию высшего совершенства, благодаря этому человек осуществляет в мире закон божества. Это утверждение мыслителя является перифразом утверждения Г.В.Ф. Гегеля о том, что Бог есть собственный абсолютный закон духа. Такая постановка проблемы позволяет мыслителю, с одной стороны, рассматривать правосознание как нечто эмпирически данное и уже реализованное в системе положительного права, а с другой стороны, понимать положительное право как потенцию естественного права и «нормального правосознания». Поэтому данные мыслителем определения правосознания можно условно с точки зрения их содержания разделить на две группы: определения, сводящие правосознание к метафизической реальности, например, правосознание как воля к праву или правосознание как воля к духу[7, с 40] или определения, характеризующие правосознание с точки зрения правоприменительной практики(правосознание как обеспечение мирного и справедливого сожительства людей). Общим моментом этих определений является творческое отношение человека к правосознанию, в соответствии с которым реализация правосознания не сводится к усвоению положительного права, являясь экспозицией духовной сущности правосознания(естественного права), связанной с развитием человеческой личности как стремлением к добру, справедливости, истине и красоте. Усвоение положительного права, не сопровождающееся развитием личности, приводит к правовому релятивизму, то есть использованию правовых норм как «внешних» инструментов без надлежащего осознания[7, с 23], поскольку действия каждого человека априори являются реализацией его личного правосознания.

И.А. Ильин полагал, что естественное правосознание является прообразом положительного права, но его осуществление зависит от общей культуры восприятия человеком положительного права, то есть естественное правосознание и положительное право в действительности определяют друг друга. Естественное или нормальное правосознание не может быть реализовано в действительности, являясь для нее идеалом или ценностью, оно реализуется в нормах положительного права, имеющих гетерономный характер, то есть ограничивающих волю человека и принуждающих его к исполнению закона с помощью внешней силы, например, угрозы наказания.

По мнению И.А. Ильина право не подчиняется природной необходимости, то есть как

нормальное правосознание, так и положительное право (законы) не влияют на человека с такой силой, с которой на него воздействуют законы природы. Поэтому положительное право, являясь выражением естественного правосознания в истории, существует за счет того, что различение справедливого и несправедливого свойственно природе человека, а нормальное правосознание поддерживается положительным правом, ограничивающим произвол отдельных людей. Это положение вещей И.А. Ильин описывает, утверждая, что «положительное право становится в правосознании жизненной силой, а правосознание обретает в праве предметную основу»[7, с41]. Таким образом человек, «усматривая» значение и ценность положительного права, вменяет его себе в обязанность»[7, с 42], и правосознание, как реализованное в действительной жизни, становится силой, то есть аналогом закона природы, который свободно принимается субъектом. Это свободное принятие есть для мыслителя принятие субъектом духовного бытия. На основе духовного бытия правосознание становится «объективно значащим правилом социального поведения»[7, с 49], и происходит переход от метафизики права к правовой практике, определяющей фактическое соблюдение законов. Этот процесс является бесконечным, поскольку человечество по Ильину представляет собой «множество естественно-правовых кругов»[7, с 55]. В центре каждого круга- духовная жизнь, но внешне они связаны друг с другом только единством существования, каждый человек, будучи замкнутым духовно-телесным центром, связан с другими людьми только внешне. Этим объясняется борьба за существование и нарушение прав других людей. «Преодоление» этой борьбы осуществимо только как взаимное признание людьми автономии друг друга, то есть прав и обязанностей, реализующих свободу каждого человека, поэтому естественное правосознание есть «отношение воли человека к цели права»[7, с 75].

Достижение этой цели осуществляется благодаря аксиомам-ценностям правосознания: чувству собственного достоинства, самообязыванию, уважению и доверию[7, с 83], определяющим правосознание как реальность, управляемую духовными законами: законом духовного достоинства, законом автономии и законом взаимного признания[7, с 151]. Аксиома автономии предполагает, что духовная жизнь человека и правосознание как ее проявление абсолютно независимы от внешних факторов, то есть человек свободно принимает свои права и обязанности как духовное существо. Аксиома духовного достоинства предполагает, что человек наделен способностью к внутреннему самоутверждению и самобязыванию, то есть он осознает собственную автономию не только как право, но и как обязанность по отношению к другим людям[7, с 181]. Аксиома духовного признания предполагает признание правосознания, признание себя как духа, то есть признание собственной автономии и достоинства, а также признание автономии и достоинства другого субъекта. Человек, признавая эти ценности, выходит из собственной самозамкнутости, то есть, оставаясь ограниченным, фактически признает права других людей как свои собственные, с помощью чего разрешается основная проблема правосознания- проблема трансформации абстрактного знания о положительном праве в сознательное отношение к нему и действие в соответствии с его нормами.

И.А. Ильин подчеркивал, что правосознание как творческая жизнь человеческого духа касается не только интеллектуальной сферы человеческого существа, но и его эмоциональной сферы, воспитания, общей культуры, психологических особенностей, подготавливая тем самым возможности для интерпретации правосознания не только в качестве метафизической теории права, но и в качестве практики достойной жизни человека. Эта практика предполагает в частности моральное и психологическое воспитание людей и социальных групп, актуализацию правосознания как особых

психологических, образовательных и воспитательных установок поведения личности, способствующих подлинной реализации духовного достоинства и самостоятельности. В этой связи актуальной становится задача перевода перечисленных нами теоретических установок, разработанных философией права, в практическую плоскость, их конкретизации применительно к современному состоянию социума. Предварительным условием такой конкретизации является, на наш взгляд, интеграция разных подходов для того, чтобы показать антиномический характер правосознания как феномена, когда противоречия разных определений подчеркивают его сущностную связь с бытием человека как предметом изучения гуманитарных наук.

В работе В.Н. Жукова «Правосознание: философский анализ»правосознание рассматривается в контексте неразрешимых проблем взаимодействия бытия и сознания, бытия Бога, составляющих предмет спора между материалистическим и идеалистическим пониманием мира. Автор, определяя сознание с точки зрения марксистской теории отражения, тем не менее считает, что поскольку сознание неопределимо, то правосознание как феномен можно интерпретировать как с материалистических так и с идеалистических позиций[8, с 18]. В. Н. Жуков дает два диалектически взаимосвязанных определения правосознания: общее- «правосознание как форма общественного сознания в процессе политико- юридической деятельности людей»[8, с 19] и частное «правосознание как совокупность рациональных представлений и чувств, выражающих отношение людей к политико-правовой реальности, а также способ существования политико-правовой реальности»[8, с 19]. Необходимо отметить, что под деятельностью автор вслед за Г. В. Ф. Гегелем и И.А. Ильиным понимает любое творческое изменение реальности. Первое определение, если рассматривать его в контексте воззрений И.А. Ильина относится к духовной жизни человека в целом, а второе к ее конкретным проявлениям в жизни личности. Первое характеризует в большей степени объективную, а второе- субъективную «сторону» реальности. Эти определения, понятые в широком контексте культуры, дают возможность рассмотрения правосознания с точки зрения дисциплин, интерпретирующих теорию деятельности: педагогики и психологии. С другой стороны, автор, давая такую дефиницию правосознания, на наш взгляд, отделяет правосознание(первое определение) от правового сознания(второе определение).

В специальной литературе (в первую очередь, юридической) эти два понятия отождествляются или не дифференцируются друг от друга с достаточной степенью определенности. На основании анализа фундаментальных исследований И. Канта, Г.В.Ф. Гегеля, И.А. Ильина можно сделать вывод о том, что правосознание является родовым, а правовое сознание видовым понятием, но поскольку родовое понятие «правосознание» абстрактно, то видовое понятие «правового сознания» можно рассматривать как его содержательное наполнение. В этой связи жизнь правосознания представляет собой его переход к правовому сознанию, закрепленный в разных формах культуры личности и общества, а также связанных с практическим изучением этих форм в гуманитарных дисциплинах- педагогике и психологии; поэтому в работах, рассматривающих практические аспекты формирования правосознания в контексте образования и воспитания личности речь идет преимущественно о правовом сознании как форме реализации правосознания применительно к конкретной группе людей. Это относится и к формированию правосознания студентов-юристов в процессе их профессиональной подготовки, воспитания и образования.

Н.Н. Сатанина и Н.Н. Ярушкин в работе «Особенности правового сознания студентов-юристов»,осуществляя психологическую рефлексию правового сознания на основе идеи единства сознания и деятельности, нашедшей отражение в работах ведущих советских

психологов Л.С. Выгодского, С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, рассматривают правосознание как надстройку, для которой сознание является базисом. Общим моментом этой интерпретации можно назвать ее связь с марксистской теорией сознания как отражения действительности, а также сведение психологических состояний человека к его психическим состояниям разной степени комплексности и сложности. Авторы анализируют определение правосознания как «формы общественного сознания, отражающей отношения, регулируемые нормами права, обусловленными материальными условиями существования людей»[9, с 52] и определение правового сознания как «совокупности убеждений, норм эмоций, настроений, выражающих отношение личности к действующему или желаемому праву»[9, с 52-53]. Первое определение является родовым, а второе видовым, то есть первое относится к правосознанию, а второе к правовому сознанию личности, но поскольку в первом определении правосознание сводится к праву, а право, в свою очередь, к материальным условиям существования человека, то есть к бытию, то оно воспринимается как отражение бытия, априори становясь нецелостным, то есть речь идет не об определении правосознания, а об определении правового сознания, обусловленном внешним для него отношением к среде, бытию, психике человека.

Авторы на основе анализа специальной литературы выделяют когнитивную и регулятивную функции правового сознания[9, с 53]. Когнитивная функция обеспечивает познание социально-правового бытия, а регулятивная позволяет с помощью этого знания воздействовать на поведение личности. Необходимо отметить, что точка зрения авторов, предполагающая прямую взаимосвязь между знанием и поведением, основана на уже упомянутой идее советских психологов о тождестве деятельности и сознания, предполагающей, что знание нормы вызывает желаемое поведение, что не всегда соответствует действительности. Разрешая указанное противоречие, Н.Н.Сатонина и Н.Н. Ярушкин рассматривают принятое в специальной литературе разграничение эмпирического и теоретического правового сознания[9, с 53-54]. Эмпирическое правовое сознание базируется на обыденном опыте интерпретации, правовых норм, а теоретическое на их регулярном изучении и обдумывании, основанном на теоретическом знании. Данная дефиниция как и уже упоминавшееся разграничение функций правового сознания подчиняет целостный характер правого сознания конкретным ситуациям, в которых реализуется не правовое сознание как таковое, а именно правосознание отдельной личности, в восприятии которой эмпирический и теоретический уровни правового сознания актуализируются как целое, неслучайно по И. А. Ильину нормальное правосознание задано духовной жизнью личности, ее внутренним миром.

Авторы приходят к выводу, что правосознание как совокупность знаний и умений студента-юриста не исчерпывается когнитивной и регулятивной функциями и эмпирическим и теоретическим уровнями, а становится результатом профессионального образования личности, продолжающегося в течение всей жизни. Необходимо отметить, что исследование Н.Н. Сатаниной и Н.Н. Ярушкина ставит важную проблему-интерпретации правового сознания в педагогике и психологии, когда теоретическое обоснование предпосылок формирования правового сознания предшествует его фактической реализации, предопределяя ее структуру, в то время как де факто эта структура предзадана духовной жизнью личности, а взаимодействие с внешним миром обусловливает ее особенности в историческом и социальном контексте.

Создать адекватные условия этой реализации- задача образовательной среды, способствующей духовному росту личности. В этой связи значимой представляется

проблема соотношения различных компонентов образовательной среды и особенностей ее структуры, рассмотренная в работе М.А. Григорьевой «Понятие «образовательная среда» и модели образовательных сред в психологии». Необходимо отметить, что изучение образовательной среды ставит те же вопросы, что и рассмотренное ранее соотношение права и правосознания, в первую очередь, вопрос соотношения сознания и деятельности и проблему функционирования сознания как интериоризации- перевода знаний и действий из внешнего плана действительности во внутренний план личности. Для интериоризации необходима среда, которую Л.С. Выготский определил как культурно-историческую реальность, интегрирующую опыт развития человечества и состоящую из предметов, имеющих для человека значение[10, с 3]. Воспитание и образование человека осуществляется с помощью рефлексов, реагирующих на стимулы-значения внешних предметов. Образование есть в этом контексте усвоение данных стимулов. Материалистическая позиция Л.С. Выготского напоминает позицию И.А. Ильина, писавшего об инстинкте правосознания, данном в опыте любого человека, поскольку значения стимулов не берутся непосредственно из среды, а уже имеются в сознании человека, поэтому личность по Л.С. Выготскому не просто пассивно приспосабливается к среде, но и перестраивает ее.

По мнению А.Н. Леонтьева любое отношение индивида со средой представляет собой предметную деятельность. Значение - результат взаимодействия индивида с конкретными предметами в условиях социального опосредования[10, с 4]. По А.Н. Леонтьеву структура внешней деятельности повторяет структуру психических процессов, то есть реакция индивида зависит от данной изначально схемы психической жизни.

Теоретические установки, лежащие в основе интерпретации среды советскими психологами(теория сознания как деятельности), были впоследствии переосмыслены и трансформированы В. В. Рубцовым, В.А. Ясвиным, В.И. Слободчиковым, В.И. Пановым. Общим моментом их интерпретации можно считать констатацию диалогического характера среды, структура которой, как правило, сводится к сложному взаимодействию Я и другого; в этой связи формирование образовательной среды представляется важным условием формирования правового сознания, взаимодействующего с миром других людей, их прав и обязанностей и принимающего этот мир как свой собственный.

Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды, разработанная В.В. Рубцовым, может быть в условиях вуза представлена как студент-преподаватель-группа студентов. В.В. Рубцов делал акцент на том, что коммуникация между участниками учебного процесса является более сложной и разнообразной чем представленная схема. В эколого-личностной модели образовательной среды, представленной В.А. Ясвиным[10,с 4] взаимодействие между субъектами перенесено во внутренний план личности с помощью двух пар биполярных конструктов: свобода-зависимость и активность-пассивность. Первый вектор взаимодействия отражает внутренний план личности: ее мотивацию, эмоциональные установки. Второй вектор связан с взаимодействием субъекта и среды. Совпадение этих векторов дает реализованную образовательную среду, которая относится к одному из четырех типов: догматическая(зависимость плюс пассивность); карьерная(активность плюс зависимость); безмятежная(пассивность плюс свобода); творческая(активность плюс свобода). Применительно к образовательному процессу эта схема может быть представлена в следующем виде: при превалировании догматической образовательной среды речь идет о пассивном и не до конца осознанном усвоении юридических знаний, не способствующем формированию правового сознания студента. При карьерной образовательной среде речь идет об усвоении юридических знаний с посторонней

целью, далекой от целей права, что по Канту соответствует внеморальному сознанию, базирующемуся на сервильности, легальности или лояльности. При таком усвоении знаний студент в лучшем случае становится профессионалом своего дела, лишенным личностного морального правосознания. При безмятежной образовательной среде у студента формируется эмпирическое правовое сознание, носящее случайный характер, что не способствует ни личностному, ни профессиональному росту. При творческой образовательной среде личностное и профессиональное начало образования гармонируют друг с другом, что дает возможность формирования у студента нормального правосознания. Необходимо отметить, что эти векторы формирования образовательной среды не отражают всего многообразия конкретных ситуаций, задавая общее направление образовательного процесса и позволяя моделировать новые ситуации или находить новые смыслы ситуаций привычных.

Модель образовательной среды В.А. Ясвина позволяет вернуться из собственно образовательного пространства в пространство культуры, что и осуществляется в антрополого-психологической модели образовательной среды, предложенной В.И. Слободчиковым[10, с 7], основанной на антропоцентризме, когда субъекты образовательной среды рассматриваются не только исходя из психологического или образовательного контекста, но и из контекста культуры в целом. Образовательное пространство становится местом встречи и диалогических противоречий личности и общества; их развивающее взаимодействие создает образовательную среду.

Образовательная среда культивирует ценности личности: самостоятельность, самобытность, самосознание, самодействие, индивидуальность и уникальность как основания личного и общественного бытия; по В.И. Слободчикову среда предполагает со-бытийную общность людей, в которой человек во взаимодействии со средой осуществляет личностный способ бытия в предельной открытости Другому(Богу или миру других людей). Ценностные основания человеческого бытия, раскрытые В.И. Слободчиковым на языке психологии и педагогики, коррелируют с аксиомами правосознания, разработанными И.А. Ильиным. Антрополого-психологическая модель образовательной среды может в этом смысле рассматриваться как идеал профессионального образования и воспитания, так как она предполагает три базовых формы взаимодействия: человек-природа; человек-общество и человек-культура, где третья форма воспринимается как основная.

Экопсихологическая модель образовательной среды, предложенная В.И. Пановым[10, с 8],базирующаяся на сочетании экопсихологического и психодидактического принципов и учитывающая способности и личностные особенности индивидов представляет собой соединение личностного и деятельностного подходов, когда развитие способностей у направлено на их самореализацию в образовательном пространстве. Экологичность образовательной среды проявляется в том, что она развивает не только когнитивную, но и эмоционально-волевую, духовно-нравственную и личностную сферы сознания, то есть субъект представлен в образовательной среде не только как носитель определенных знаний, но и как индивид, способный реализовать эти знания и развиваться в процессе их реализации. Структура образовательной среды по В. И. Панову включает в себя деятельностный, коммуникативный и пространственно-предметный компоненты. Деятельностный компонент способствует произвольности и осознанности выполнения различных видов деятельности, преимущественно новых для субъекта. Коммуникативный компонент связан с освоением информации в процессе межличностного общения. Пространственно-предметный компонент предполагает учет организации пространства обучения(места) и конкретной ситуации. Цель образовательной среды заключается в

реконструкции реальной жизненной ситуации индивида в ее неповторимости, в связи с чем возможны следующие типы средовых взаимодействий: субъкт-объектный-педагогическое воздействие; субъект-субъектный и совместно- субъектный-педагогическое взаимодействие; субъект- порождающий-педагогическое содействие. Исходя из указанных типов средового взаимодействия, можно смоделировать взаимную активность среды и индивида в конкретной ситуации, когда среда не абстрактна, а представлена другими индивидами(преподавателями, товарищами) как противостояние(среда не благоприятствует развитию способностей индивида); сотрудничество(среда способствует развитию способностей) и сосуществование (индивид и среда нейтральны по отношению друг к другу).

М.В. Григорьева подчеркивает, что характерной чертой перечисленных моделей образовательных сред является динамизм-стремление к тому, чтобы учитывать ситуацию развития индивида во всем ее своеобразии, а недостатком -детерминизм, когда действительное развитие человека подчиняется заранее смоделированным целям[10, с 9].

Адекватное и ценностно наполненное существование человека в образовательной среде требует нормального правосознания, то есть инстинктивного различения добра и зла, на этом основывается способность человека к принятию достижений культуры, конкретной исторически, личностно и социально актуализированной, реализацией которой является правовое сознание индивида, неразрывно связанное с правосознанием его времени и его страны, закрепленным в традициях и ценностях.

Библиография

1. Бацунов А. Н. Состояние правосознания в современной России: проблемы и перспективы // Вестник ВГТУ. 2010. №7, с. 6-10
2. Рыбаков В. А. Правосознание: к вопросу о понятии // Вестник ОмГУ. Серия. Право. 2015. №3 (44), с.23-28.
3. Бацунов А. Н. Феномен правосознания в социально-философской перспективе // Вестник ТГУ. 2010. №7., с. 161-167
4. Кант И. Метафизика нравов. СПб., 1995.
5. Гегель, Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. В 3-х тт. М.: Мысль, 1974-1977
6. Нерсесянц В.С. Философия права//Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 4. М., 2010.
7. Ильин, И.А. О сущности правосознания. /Подготовка текста и вступительная статья И. Н. Смирнова. — М.: «Рарогъ», 1993.
8. Жуков В. Н. Правосознание: философский анализ // Государство и право – 2019. – № 11 с. 18-32
9. Сатонина Н. Н., Ярушкин Н. Н. Особенности правового сознания студентов-юристов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2008. №1, с. 50-57
10. Григорьева М. В. Понятие «Образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2010. №4, с. 3-11

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не

раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

На рецензирование представлена работа «Феномен правосознания: историко-философская рецепция в контексте проблем образования».
Предмет исследования. Предмет исследования в работе не обозначен, однако в работе прослеживается. Автором представлен теоретический анализ подходов исследователей, философов и педагогов.
Методология исследования. Для того чтобы достигнуть цели исследования, использовался теоретический анализ подходов исследователей. Автором упор был сделан на анализ основных подходов к проблеме В. А. Рыбакова, А.Н. Бацунова, философов (Кант и Гегель), И.А. Ильина, В.С. Соловьева и др., В.Н. Жукова, Н.Н. Сатаниной, Н.Н. Ярушкина, В. В. Рубцова, В.А. Ясвина В.И. Слободчикова, В.И. Панова М.В. Григорьевой.
Актуальность исследования определена наличием кризисных явлений, характерных для развития современной цивилизации. Автором отмечено, что основные причины обусловлены наличием кризиса правовой культуры, который выражается в несформированности правосознания. Речь идет о наличии координации между фиксированием норм положительного права и их осознанием и исполнением. Это порождает подчеркиваемый многими исследователями правовой нигилизм и индифферентизм, характерный для современной культуры и заключающийся в неуважении к закону, вызванном непониманием сущности права и его связи с повседневной жизнью человека.
Научная новизна исследования заключается в следующем: автором рассмотрена проблема феномена правосознания через призму рассмотрения историко-философской рецепции в контексте проблем образования.
Стиль, структура, содержание. Стиль изложения соответствует публикациям такого уровня. Язык работы научный. Структура работы интуитивно прослеживается, автором не выделены основные смысловые части.
В начале работы была обозначена кратко актуальность, а также выделены основные направления и возможности для решения обозначенной проблемы.
Основной раздел посвящен изложению основного материала статьи. Автором были выделены подходы ученых, философов, педагогов.
Заканчивается статья общим выводом. Работа представляет собой целостный и законченный труд.
Библиография. Библиография статьи включает в себя 10 отечественных источников, издания за последние три года отсутствуют. В списке присутствуют, в основном, научно-исследовательские статьи и монографии. Источники оформлены не единообразно и не корректно.
Апелляция к оппонентам.
Рекомендации:
1) сделать более глубокий теоретический анализ проблемы, включив современные источники;
2) структурировать работу, выделив основные ее смысловые части;
3) расширить заключение, прописав аргументированные и более полные выводы по результатам исследования с указанием новизны и личного вклада автора в решение поставленных вопросов;
4) конкретизировать перспективы данного исследования, выделив основные направления дальнейшего ее изучения;
5) корректно оформить библиографический список, привести его к единообразию в соответствии с предъявляемыми требованиями.

Выводы. Проблематика статьи отличается несомненной актуальностью, теоретической ценностью, будет интересна специалистам, которые рассматривают историко-философские проблемы образования. Статья может быть рекомендована к опубликованию с учетом выделенных рекомендаций.

Педагогика и просвещение
Правильная ссылка на статью:
Мансурова С.Е. — Содержательный анализ обновленных ФГОС и проблема реализации их требований в работе учителя // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.40608 EDN: HIGGQB URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40608

Содержательный анализ обновленных ФГОС и проблема реализации их требований в работе учителя

Мансурова Светлана Ефмовна

ORCID: 0000-0001-7478-8492

кандидат педагогических наук, доктор философских наук

начальник отдела проектирования программ ДПО, Академия Минпросвещения России

125212, Россия, г. Москва, ул. , Г. Москва,, , д. 8, корп. 2а, оф. 301

s.mansurova@apkpro.ru

Статья из рубрики "Образование"

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.2.40608

EDN:

HIGGQB

Дата направления статьи в редакцию:

28-04-2023

Дата публикации:

28-06-2023

Аннотация: Предметом исследования являются обновленные Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) всех уровней общего образования. Объектом исследования выступает формирование единого образовательного пространства в Российской Федерации, одним из ведущих инструментов которого являются ФГОС. В исследовании представлен подробный анализ требований ФГОС к результатам освоения основных образовательных программ. Особое внимание уделено профессиональным компетенциям учителя, которые обуславливают возможность формирования результатов в рамках предметного обучения. Исследование осуществлялось на основе содержательного анализа обновленных ФГОС и других нормативных документов, статистического анализа ФГОС разных поколений, мониторинговых исследований профессиональных компетенций педагогов. На основании проведенного исследования сделан ряд выводов. Выявлено, что ведущим обновлением ФГОС являются конкретизированные и систематизированные требования к личностным,

метапредметным и предметным результатам освоения основных образовательных программ, которые целостно предъявлены по отношению к обучению и воспитанию и сформулированы в деятельностной форме. Показано, что обновленные ФГОС отвечают на системные вопросы «чему учить?», «как учить?», «зачем учить?», т.е. имеют прикладной характер. Требования ФГОС задают рамку требований к профессиональным компетенциям учителя – предметным, методическим, личностным. Исследование выявило дефициты профессиональных компетенций, ведущий из которых – готовность и способность осуществлять профессиональную деятельность на основании системно-деятельностного подхода, который выступает системообразующим условием реализации требований к результатам обучения. Областью применения результатов исследования являются определение направлений профессионального развития педагогов в условиях изменений нормативной базы.

Ключевые слова:

Образовательные стандарты, результаты обучения, предметные результаты, метапредметные результаты, личностные результаты, системно-деятельностный подход, профессиональные компетенции, мониторинг, профессиональные дефициты, профессиональное развитие

В 2021-2022 гг. были утверждены и введены ФГОС начального, основного и среднего общего образования (далее – ФГОС), которые трактуются как обновлённые, а не новые, поскольку методологическая основа ФГОС и их структура осталась прежней. Основная цель введения обновленных ФГОС – формирование единого образовательного пространства общего образования за счет стандартизации его процессов, требований, условий [1].

Представим содержательный анализ обновленных ФГОС, ведущим основанием которого является методологическая основа документа [8]. Методологическую основу ФГОС составляет системно-деятельностный подход, который в обновленных ФГОС приобретает более прикладной характер. Так, сравнительный лексический анализ двух поколений ФГОС, представленный на примере ФГОС основного общего образования, (табл.1) показывает видимую разницу в количестве понятий, связанных с проявлением системно-деятельностного подхода: в обновлённых ФГОС частота встречаемости этих понятий значительно выше.

Табл. 1.

Лексический анализ ФГОС ООО

Системно-деятельностный подход: связанные понятия	ФГОС ООО (2021): количество понятий	ФГОС ООО (2010): количество понятий
деятельность	169	124
действие	96	43
умение	339	57

Ведущий в образовательной деятельности системно-деятельностный подход ориентирует на результаты освоения основных образовательных программ, поэтому одним из маркеров проявления данного подхода являются формулировки требований к

результатам. Анализ обновленных ФГОС показывает изменение формулировок в части требований к предметным и метапредметным результатам: эти формулировки приобретают ***деятельностную форму***, о чем можно судить по их глагольной лексике, например, «использовать», «распознавать», «характеризовать», «объяснять», «решать», «вычислять», «описывать». Особенно обращают на себя внимание глагольные формулировки предметных результатов, которые в прежней редакции ФГОС были выражены с помощью существительных («формирование», «понимание», «использование» и др.). Лексический анализ требований к результатам обучения позволяет сделать вывод о нацеливании ФГОС наформирование ученика умеющего, а не знающего, приоритетного для ФГОС прежних поколений.

Другой особенностью требований к обучению выступает их детализация. Причем, если предметные результаты только конкретизированы, то метапредметные и личностные не просто ***конкретизированы,*** но и ***систематизированы***. Так, метапредметные результаты систематизированы по трем блокам, из которых с предметными результатами связан блок универсальных учебных познавательных действий, включающий конкретизированные требования к базовым логическим, базовым исследовательским действиям, работе с информацией. Конкретизированные требования двух других блоков – универсальных коммуникативных и универсальных регулятивных действий в значительной степени связаны с личностными результатами, систематизированным по сферам воспитания. Отдельно скажем, что новацией ФГОС является описание личностных и метапредметных результатов с позиций ***soft skills*** или компетенций XXI века, то есть во главу угла поставлен широкий спектр умений общего характера [5], что соотносится с направленностью ФГОС на формирование функциональной грамотности.

Скажем, что свою предельную конкретизацию требования ФГОС получают в Федеральных основных общеобразовательных программах (ФООП НОО, ФООП ООО, ФООП СОО), а них – в федеральных рабочих программах по учебным предметам. В них по годам обучения представлены предметное содержание и предметные результаты, а для уровней образования - метапредметные и личностные результаты.

Таким образом, обновленные ФГОС и документы, созданные на их основе, дают четкий ответ на вопрос «Чему учить».

Конкретизированные требования к результатам обучения выступают основанием для подходов к их ***оцениванию***. Анализ ФГОС дает основание заключить, что оценивание должно осуществляться на основе системно-деятельностного, уровневого и комплексного подходов. Системно-деятельностный подход связывает оценивание со способностью обучающихся решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи, а также задания на функциональную грамотность. Уровневый подход выступают основной для различения уровней достижения планируемых результатов, – базового, выше и ниже базового. Комплексность подхода проявляется в том, что оценка происходит как по отношению к результатам – предметным и метапредметным, так и на основании применения разнообразных методов и форм оценки.

Конкретизация предметных и метапредметных результатов обучения делает их потенциально ***измеряемыми*** и переводит в ранг критерия эффективности работы школьной команды. Так, требования к результатам обучения и их планирование – ориентир как для учителей, так и для руководителей образовательных организаций. ФГОС вменяет руководителям через систему внутришкольного контроля отслеживать достижение (или недостижение) результатов обучения и тем самым перейти от контроля знаний к управлению на основе данных. Требования к предметным и метапредметным

результатам обучения выступают ориентиром при проектировании контрольно-измерительных материалов как для внутришкольного контроля, так и для независимых процедур оценки качества образования (ГИА, ВПР, НИКО и др.).

Методология системно-деятельностного подхода нацеливает на формирование результатов обучения в единстве с подходами к конструированию образовательной деятельности. Ее структура включает совокупность разнообразных компонентов (мотив, цель, учебная задача, учебные операции, контроль и самоконтроль) [13], а во главе угла стоит организация учебной деятельности по решению разнообразных учебных задач. Таким образом, на первый взгляд, на вопрос «Как учить?» обновленные ФГОС отвечают так же, как и ФГОС прежней редакции, однако, представленный выше содержательный анализ требований к результатам освоения основных образовательных программ, свидетельствует об усилении направленности ФГОС на организацию (для педагога) и освоение (для ученика) учебной деятельности согласно методологии системно-деятельностного подхода.

В скобках скажем, что мысль об учебной деятельности как основе учебного процесса преломляется во многих документах, один из которых –СанПин [9] (его последняя редакция была утверждена в январе 2021 г., т.е. до введения обновленных ФГОС). СанПин – это нормативный документ, который работает на основе соблюдения принципа здоровьесбережения, и, в отличии от множества разработанных методических рекомендаций к проведению современного урока, обязателен для исполнения. В СанПин обозначено количество видов учебной деятельности на учебном занятии (начальная школа – 3-7, основная, старшая школа – 5-7), продолжительность одного вида учебной деятельности (начальная школа – 5-7 мин., основная, старшая школа – 7-10 мин), плотность урока, т.е. отношение времени, затраченное на учебную деятельность, к общему времени (начальная школа – 60 - 80% мин., основная, старшая школа – 70-90%). Согласно назначению СанПин, нарушение этих нормативов можно трактовать с позиций неблагоприятных последствий для здоровья учащихся. Действительно, физиологами (Хрипкова А.Г., Безруких М.М., Сонькин В.Д. и др.) показано, что интенсивная и/или монотонная умственная деятельность, которая считается очень энергозатратной, негативно сказывается на здоровье, поскольку приводит к психоэмоциональному перенапряжению и истощению нервной системы [2]. Нормативы СанПина кратко можно трактовать так: учебная деятельность должна занимать большую часть урока, она должна быть разнообразной, а ее отдельные виды – непродолжительными.

Совершенствование профессиональных компетенций педагогов необходимо в любые времена, а в ситуации обновления нормативной базы общего образования – особенно. На протяжении ряда лет специалисты ФГАОУ ДПО «Академии Минпросвещения России» осуществляют мониторинг профессионального развития педагогов, обучающихся на курсах повышения квалификации. Мониторинг проходит в разном формате – в формате анкетирования, анализа выполнения учебных заданий, вопросов, адресованных на горячую линию, активности участия в обучении. Одно из направлений мониторинга – исследование шаблонов профессионального поведения педагогов – индивидуальных паттернов поведения [11] на основании разработанных компетентностно-ориентированных заданий [10]. Эти задания выявляли особенности поведения учителя в разных профессиональных ситуациях: при планировании учебных занятий, формировании мотивации к обучению, организации учебной деятельности, формировании результатов обучения, оценивании учебных достижений.

Мониторинговое исследование проводилось на значительной выборке: в нем участвовало несколько сотен тысяч учителей из разных регионов России. Выявлено, что ведущей дефицитарной компетенцией учителя является готовность и способность осуществлять образовательную деятельность на основании методологии системно-деятельностного подхода, реализация которого в значительной степени связана с формированием комплекса универсальных учебных действий (метапредметных результатов обучения). Дефицит в этой области был выявлен у более чем 63% педагогов. Так, на вопрос, каким образом и когда следует формировать метапредметные результаты, учителя отвечают – «на метапредметных уроках», подразумевая, что для формирования этих результатов требуются особые образовательные условия. В литературе можно найти определения метапредметного урока, приведем одно из них: «метапредметный урок – это урок, на котором основным содержанием обучения являются универсальные (метапредметные) виды учебной деятельности» [14]. Вместе с тем, разделение уроков на предметные и метапредметные принципиально противоречит требованиям ФГОС. Этот вывод можно сделать на основании анализа любой из формулировок метапредметных результатов, к примеру, «выявлять и характеризовать существенные признаки объектов (явлений)» [12]. Очевидно, что и это, и другие умения должны формироваться не на специальных уроках, а ***на всех уроках*** по разным учебным предметам. Констатируем, что в начале 2023 г. данная установка была зафиксирована документально: «метапредметные результаты формируются и оцениваются только как неотъемлемый элемент выполняемого учебного задания по предмету» [7].

Анализ результатов мониторинга слушателей курсов повышения квалификации показал, что для многих учителей целью обучения является процесс, а не результат, что они опираются на репродуктивный подход, катастрофически отстающий от познавательных условий времени, что метапредметные и личностные результаты для них не выступают планируемым результатом предметного обучения. Значительное количество учителей продолжают быть трансляторами знаний, сторонниками идеи доминирующей роли педагога, приверженцами методик фронтального обучения. Объяснение данных выводов очевидно: в сравнении с системно-деятельностным подходом, знаниевый подход относительно прост в реализации и не требует от учителя высокого уровня профессиональных предметных и методических компетенций учителя.

На фоне сказанного мы вынуждены обозначить некоторые риски нормативных новаций в области жестко заданных требований к предметному содержанию и предметным результатам. Обозначенные строгие предметные рамки трактуются учителем с позиций приоритетности предметных результатов над другими, акцент на дифференцированную предметность сводит на нет требование к формированию функциональной грамотности, предметные знания, в условиях, когда монополия школы на информацию потеряна, провоцирует конфликт: отказ учащихся воспринимать знания из учебников на безальтернативной основе, доверять им как единственно верным.

Зачем учить? То есть какова цель образования? Очевидно, что цель образования заключается в получении всего спектра запланированных образовательных результатов. Однако анализ их иерархии в ФГОС показывает, что акцент сделан на метапредметных и личностных результатах, которые заявлены прежде предметных.

Личностные результаты освоения основных образовательных программ – наиболее значимые и одновременно – самые сложные для формирования. В отличии от ФГОС предыдущего поколения, в обновленных ФГОС личностные результаты

систематизированы по областям воспитания – гражданского, патриотического, духовно-нравственного, эстетического, физического, трудового, экологического, ценности научного познания [10]. Сквозной нитью проходит мысль о единстве учебной и воспитательной деятельности, о взаимосвязи требований к результатам воспитательной деятельности образовательной организации и личностным результатам, формируемым на учебных предметах, каждый из которых обладает серьезным воспитательным потенциалом. Федеральные рабочие программы по всем учебным предметам ориентируют учителя на формирование результатов в области воспитания: в программах представлены планируемые личностные результаты, конкретизированные для всех областей воспитания.

Классики отечественной психологической науки свидетельствуют, что важнейшим средством развития личности выступает системно-деятельностный подход [4], т.е. разнообразная учебная деятельность – и познавательная, и регулятивная, и коммуникативная, дефициты в области организации которой выявлены нами в ходе мониторинговых исследований. У большинства учителей на первом плане – предметные знания, они не считают важным формировать у учащихся ценностное отношение к изучаемых фактам, процессам, событиям, готовность высказывать и отстаивать свое мнение [3]. Этот вывод мы делаем на основании расхожего объяснения причин, объясняющих отсутствие деятельности, направленной на личностные результаты: «у меня нет на это времени» и связываем его с дефицитами ценностно-смысловых компетенций педагогов.

Подытоживая содержательный анализ требований к результатам освоения основных образовательных программ, представленных в обновленных ФГОС, сделаем вывод о том, что эти требования систематизированы, конкретизированы, взаимосвязаны, задаются в деятельностной форме, и целостно предъявляются к результатам обучения и воспитания. Требования ФГОС ориентированы на формирование единого образовательного пространства, поскольку дают четкие ответы на системные вопросы «чему учить?», «как учить?», «зачем учить?». Фактически, обновленные ФГОС представляют собой практический инструментарий для работы, а успешность его применения зависит от профессиональных компетенций педагогических работников и управленческих кадров.

Системообразующим условием реализации требований ФГОС к результатам обучения выступает системно-деятельностный подход, который должен быть ведущим в образовательной деятельности учителя, но выступает дефицитарным. Применение результатов исследования связано с определением направлений и форм профессионального развития педагогов в условиях изменений нормативной базы. Проблема развития профессиональных компетенций педагогов в области реализации требований обновленных ФГОС по формированию результатов обучения может быть решена в разных форматах. На наш взгляд массовые курсы повышения квалификации в их классическом варианте не являются оптимальной моделью решения этой проблемы. Один из перспективных форматов обучения – обучение школьных команд в условиях образовательной организации [6], такой формат позволяет объединить педагогов и руководителей для решения единой задачи. Перспективны форматы обучения, которые покрывают фактические профессиональные дефициты. Это практикоориентированное и персонифицированное обучение, которое может осуществляться в форме стажировок, тренингов, индивидуальных образовательных маршрутов.

Подытоживая скажем, что обновленные ФГОС задают направленность на формирование единого образовательного пространства в Российской Федерации, а его ключевым

фактором выступают конкретизированные и систематизированные требования к результатам обучения. Таким образом, преодоление дефицитов профессиональных компетенций, которые являются барьером для реализации требований обновленных ФГОС, выступает одним из ведущих условий формирования единого образовательного пространства.

Библиография

1. Алешина А. В., Булгаков А. Л., Кузнецова М. А. Методология и практика преподавания в школе по ФГОС последнего поколения // Современное педагогическое образование. 2022. №2. С.159-163
2. Безруких М. М. Здоровье школьников, проблемы, пути решения // Сибирский педагогический журнал. 2012. №9. С.11-16
3. Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие / П. В. Степанов, Н. Л. Селиванова и др. М.: ФГБНУ «ИСРО РАО», 2020. 119 с
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 2001. 327 с.
5. Ермаков Д. С. Гибкие навыки в школьном образовании // Народное образование. 2020. №5 (1482). С.165-171
6. Иванова О.А., Антонов Н.В. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации // Вестник НВГУ. 2019. №1. С.51-57
7. Методические рекомендации по системе оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения программ начального общего, основного общего и среднего общего образования [Электронный ресурс] Режим доступа: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-13.01.2023-N-03-49/ (дата обращения: 23.04.2023)
8. Роберт И. В. Методология педагогического исследования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. №3 (33). С.85-97
9. СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://fsvps.gov.ru/sites/default/files/npa-files/2021/01/28/sanpin1.2.3685-21.pdf (дата обращения: 23.04.2023)
10. Сироткин А. Л., Думиник Ю. С. Применение компетентностно-ориентированных заданий в образовательном процессе вуза /Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2016. № 4. С.115-118
11. Трубникова Е. И. Паттерны поведения в преподавательской среде // Высшее образование в России. 2016. № 1 (197). С. 95–104.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia (дата обращения: 23.04.2023)
13. Федеральная основная общеобразовательная программа. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 16.11.2022 № 993 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (Зарегистрирован 22.12.2022 № 71764) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220024 (дата обращения: 23.04.2023)
14. Шаталов М. А. Проблемный урок как вид метапредметного урока в современной школе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2019. №194. С.163-169

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

На рецензирование представлена работа «Содержательный анализ обновленных ФГОС и проблема реализации их требований в работе учителя».
Предмет исследования. Предмет исследования обозначен в названии. В целом, автор в работе осуществил содержательный анализ обновленных ФГОС и выявил проблемы реализации их требований в работе учителя.
Методология исследования. Автор рассматривает деятельностный характер внедряемых федеральных образовательных стандартов, а также анализирует их особенности.
Актуальность исследования определена автором. Поскольку были внедрены обновленные федеральные образовательные стандарты, важно выделить характерные особенности, а также выделить основные трудности при их реализации.
Научная новизна исследования заключается в следующем. Автором были выделены особенности обновленных ФГОС : конкретизация и систематизация результатов, характер оценивания образовательных результатов и т.д.
Стиль, структура, содержание. Стиль изложения соответствует публикациям такого уровня. Язык работы научный. Структура работы прослеживается.
Во введении обозначена проблема. В 2021-2022 гг. были утверждены федеральные государственные стандарты начального, основного и среднего образования, которые трактуются в качестве обновленных, а не новых. Методологическая основа осталась прежняя, деятельностный подход. Важным является, по утверждению авторов, сформировать единое образовательное пространство общего образования за счет того, что происходит стандартизация его процессов, требований и условий.
Автором был представлен содержательный анализ обновленных ФГОС, выделена методологическая основа, связанные понятия, основные обновления и достоинства. Особое внимание уделено анализу результатов мониторинга слушателей курсов повышения квалификации, которые обучались на базе ФГАОУ ДПО «Академии Минпросвещения России».
В заключении представлены краткие выводы и заключения по проведенному анализу обновленных ФГОС.
Библиография. Библиография статьи включает в себя 14 отечественных источников, незначительная часть которых издана за последние три года. В списке присутствуют не только научно-исследовательские работы (статьи, монография), но также методические пособия, учебные пособия, СанПин, федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, Федеральная основная общеобразовательная программа, интернет-источники. Оформление источников литературы необходимо откорректировать, оно неоднородно и не по всем позициям отвечает требованиям.
Апелляция к оппонентам.
Рекомендации:
1) расширить теоретический обзор проведенных теоретических и практических исследований, включив анализ современных научных исследований, которые затрагивают данную проблематику;
2) в тексте есть упоминание федеральных государственных стандартов всех уровней образования, в библиографическом смысле представлен только стандарт и федеральная основная общеобразовательного программы основного общего образования;
3) важно более подробно описать проведенное мониторинговое исследование –

количество респондентов, методы и методики, количественные и качественные результаты;

4) обозначить рекомендации по проведению курсов повышения квалификации для педагогов по внедрению обновленных ФГОС с учетом полученных результатов мониторингового исследования;

5) структурировать работу, выделив основные блоки.

Выводы. Проблематика статьи отличается несомненной актуальностью, теоретической и практической ценностью, будет интересна ученым и практикам. Работа может быть рекомендована к опубликованию с учетом выделенных рекомендаций.

Педагогика и просвещение
Правильная ссылка на статью:
Ярошенко Е.А., Синайко В.В., Синайко Е.А. — Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса с помощью форсайт-проекта // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.38619 EDN: KEVCMD URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=38619

Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса с помощью форсайт-проекта

Ярошенко Елена Александровна

кандидат педагогических наук

доцент, кафедра общей педагогики и педагогических технологий, Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г.Ессентуки

357601, Россия, Ставропольский край, г. Ессентуки, ул. Долина Роз, 7, каб. 120

jaroshenko_lena@mail.ru

Синайко Валерия Витальевна

воспитатель, МБДОУ детский сад № 16 «Ласточка» г.Ессентуки

357601, Россия, Ставропольский край, г. Ессентуки, ул. Пятигорская, 112 а

sinaiko.valerii@mail.com

Синайко Елена Александровна

воспитатель высшей категории, МБДОУ центр развития ребенка – детский сад № 21 «Ёлочка» г.Ессентуки

357601, Россия, Ставропольский край, г. Ессентуки, ул. Пятигорская, 138

sinaiko.elena@gmail.com

Статья из рубрики "Педагогика"

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.2.38619

EDN:

KEVCMD

Дата направления статьи в редакцию:

15-08-2022

Дата публикации:

03-07-2023

Аннотация: В статье исследуются возможности форсайт-технологии как педагогического инструмента прогнозирования будущего, компетенции в структуре образовательного опыта и предполагается, что именно она может быть использована при создании новых средств поддержки технологий обучения и их продвижения в образовательном процессе. Это одна из интерактивных форм обучения специалистов системы дошкольного образования, которая позволяет распространять инновационный педагогический опыт по работе с детьми дошкольного возраста по актуальным направлениям. Цель работы состоит в исследовании метода форсайт-проекта для возможности его применения участниками образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях, поскольку дошкольный возраст – это начальный этап осознания ребенком своих возможностей, закладка основ профессионального самоопределения в будущем, приобретение умений соотношения запросов общества и своих собственных способностей. В процессе исследования создан опросник по пяти основным направлениям для оценки реализации заведующими детскими образовательными организациями применения метода форсайт-проекта в своей педагогической деятельности. Выделены отличительные особенности форсайт-проектирования, основные проблемы и актуальность применения данного метода образовательными организациями. На основе полученных данных разработаны методические рекомендации для использования технологии «форсайт-проект» в работе по взаимодействию субъектов образовательного процесса. Доказано, что грамотное применение форсайт-метода в работе с воспитанниками дошкольных образовательных организаций в сочетании с другими современными технологиями совершенствует процесс образования, знакомит дошкольников с миром профессий и помогает получить первые навыки трудовой деятельности.

Ключевые слова:

форсайт-проект, форсайт-технологии, прогноз, применение форсайт-проекта, субъекты образовательного процесса, виды реализации форсайтов, карта будущего, участники форсайта, дошкольные образовательные организации, форсайт-сессия

Исследование понятия «Форсайт-проект» и его использования в образовательном процессе

В современном мире форсайт является достоточно распространенным явлением, как в научных, так и деловых и политических кругах. В большинстве стран мира осознается необходимость прогнозирования различных ситуаций. СССР, а впоследствии Россия и большинство стран СНГ являются примером планирования экономических процессов и явлений. Экономически развитые страны так же считают целесообразным прогнозировать будущее, при этом используя такой инструмент, как форсайт. По их мнению, применение данного инструмента, должно быть логичным и последовательным - начиная с технологической сферы и продолжая в других областях.

Образовательные организации также должны стремиться к использованию формайта в своей работе, поскольку с помощью этого инструмента все участники образовательного процесса смогут спрогнозировать свою деятельность, поставив реальные цели и задачи, которые они смогут реализовать в будущем.

В любой науке можно применить метод предсказания будещего, разработать план и

сценарий развития. Это касается не только гуманитарных и экономических направлений. Форсайт широко применяется и в физических, и химических, и технологических и др. науках.

Если посмотреть с исторической точки зрения на процессы преобразования будущих явлений в настоящие, то специалисты выделяют две разновидности этих процессов. В одних, эта закономерность прослеживается напрямую, в других - косвенно, т.е. в результате случайных действий.

Существует множество определений форсайта. некоторые из них взаимодополняют друг друга, а некуторые противоречат. Вообще, слово «форсайт» произошло от английского «foresight». В переводе оно означает «взгляд в будущее».

Так, Крюков С.В. на основе трудов Афанасьева Г.А., Биккулова А.С. и Салазкина М.С., в своей статье представляет форсайт, как систематический и, в то же время, совместный процесс, в котором происходит построение образа будущего на среднесрочную и долгосрочную перспективу. Его целью является повышение качества принятия решений и дальнейшая координация совместных действий [1]. Форсайт систематизирует попытки заглянуть в будущее любой науки, рассмотреть различные технологии с помощью которых можно усовершенствовать психолого-педагогический процесс обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

Некоторые авторы представляют форсайт, как естественную человеческую деятельность. Они считают, что она уже формализована и содержится в рамках определенных методик. Она активно применяется при определении различных долгосрочных последствий, если возникает необходимость принятия решений в сфере науки и технологий. Что касается дошкольных образовательных учреждений, то можно констатировать, что форсайт может быть использован для разработки долгосрочного планирования педагогической деятельности. При этом происходит систематическое размышление о будущем, а также воздействие на будущее [2].

Систематизируя взгляды различных авторов на понятие форсайта, можно заключить, что это систематическая деятельность, которая формирует сценарии будущего, которые спрогнозированы и упорядочены в зависимости от цели их реализации.

Сравнительный анализ понятий форсайта и прогноза показал, что в них имеются как общие, так и различные аспекты содержания. При прогнозировании исходные данные и предполагаемые вопросы исследования только должны быть заданы и разъяснены заранее, а при форсайте – они являются открытыми и подлежат уточнению. Что касается анализа информации, то в прогнозе акцент делается объекте исследования, т.е., как выбранная область исследования будет выглядеть в будущем, а при форсайте – определяются приоритетные направления.

Прогноз в большей степени нацелен на результат, а форсайт создает возможности для коммуникативного обмена мнениями. Прогноз оперирует более жесткими методиками, которые нацелены на исключения субъективного мнения экспертов, а в форсайте, наоборот, терпимо относятся к субъективным суждениям экспертов. Активно приветствуется взаимодействие всех участников образовательного процесса при определении будущего направления развития [3].

Таким образом, форсайт, можно считать более эффективным методом, который можно использовать при формировании приоритетов по разным направлениям деятельности, в т.ч. и в образовательном процессе дошкольников.

Форсайт базируется на принципах, основными из которых являются зависимость будущего, от прилагаемых усилий; вариативность будущего в зависимости от решений заинтересованных сторон; подготовленность будущего с учетом пожеланий всех участников.

Существует множество методов и большой арсенал методического инструментария, которые применяются при форсайте. Если попытаться их систематизировать, то можно выделить такие критерии, как тип форсайта (нормативный или поисковый); цель (идеи, анализ); инструментарий (количественный и качественный); методы работы с экспертами; традиционность; новизна и др. [4]. Среди основных функций, используемых при проведении форсайтов, исследователи выделяют прогнозную, аналитическую, креативную, экспертную, стимулирующую и др.

Форсайт наиболее интенсивно используются лишь 10-15 основных методов. Среди наиболее продуктивно используемых методов - Дельфи, критические технологии, разработка сценариев, технологическая дорожная карта и формирование экспертных панелей [5, 6, 10].

Из всего сказанного следует, что построение форсайта зависит от коллективной работы большого числа экспертов, которые формируют карту будущего. Большое значение имеет технология проекта в образовательном процессе. Исследования в области возможности применения форсайт-технологии в качестве педагогического инструмента прогнозирования будущего показали, что ее применение поможет не только при создании новых средств поддержки технологий обучения, но и при продвижении в образовательном процессе. Возможности предвидения огромны и это способствует созданию мощного единого интеллекта всей цивилизации. Поэтому, образование как подсистема системы «общество», должно фундироваться на опережающем отражении динамики развития самих информационных технологий, в том числе педагогических [11, 12].

Современное представление о понятии «образовательная технология» включает в себя различные трактовки. Наиболее интересное представление, на наш взгляд, определяется следующим образом:

- «технология» это детально прописанный путь осуществления той или иной деятельности в рамках выбранного метода;

- «педагогическая технология» это такое построение деятельности учителя, в котором входящие в него действия представлены в определенной последовательности и предполагают достижения прогнозируемого результата;

К основным критериям, которые позволяют определить сущность педагогической технологии, относят следующие:

- однозначное и строгое определение целей обучения (почему и для чего);

- отбор и структура содержания (что); оптимальная организация учебного процесса (как);

- методы, приемы и средства обучения (с помощью чего);

- учет необходимого реального уровня квалификации преподавателя (кто);

- объективные методы оценки результатов обучения (так ли это).

Так же можно выделить некоторые существенные признаки, которыми обладают педагогические технологии, а именно:

- диагностическое целеполагание и результативность предполагают гарантированное достижение целей и эффективности процесса обучения;

- экономичность выражает качество педагогической технологии, обеспечивающее резерв учебного времени, оптимизацию труда учителя и достижение запланированных результатов обучения в сжатые промежутки времени;

- алгоритмируемость, проектируемость, целостность и управляемость отражают различные стороны идеи воспроизводимости педагогических технологий;

- корректируемость предполагает возможность постоянной оперативной обратной вязи, последовательно ориентированной на четко определенные цели;

- визуализация затрагивает вопросы применения различной аудиовизуальной и электронно-вычислительной техники, а также конструирования и применения разнообразных дидактических материалов и оригинальных наглядных пособий [13].

В современной педагогике применяют форсайт-технологию, но в России практика применения пока еще мало разработана, как и сама теория. В основном форсайт-технология применяется как инновационный инструмент экономического развития стран Европы, Америки и Азии Данная технология в этих странах играет важную роль в структуре образовательного опыта, способствует выработке прогнозных компетенций, поскольку это инструмент прогнозирования и формирования будущего [14].

Сегодня важно применять форсайт-технологию в российской педагогике, поскольку происходят масштабные изменения в самом образовании. Оно становится непрерывным и представленным множеством различных форм, что сближает активно образование с развитием экономики и бизнеса, соответственно, форсайт становится одним из инструментов влияния на глобальный рынок образовательных услуг, указывает на некоторые возможности.

Таким образом, применение форсайт-технологии подтверждает важность обмена экспертными мнениями в сфере образования. Педагоги дошкольного образования должны быть достаточно осведомлены о возможностях изучения будущего. Поскольку недостаточное владение информацией может негативным образом отразиться на разработке методических рекомендаций в сфере дошкольного образования.

Исследование применения форсайт-проектов в дошкольных образовательных организациях

Проведя анализ методов форсайт-проектов, мы организовали исследование по изучению тех форм работы, которые применяются в дошкольных образовательных организациях, и то, насколько актуальна такая форма работы, как форсайт-проект.

Для этого мы разработали опросник, в который вошли 5 важных вопросов. С помощью данных вопросов мы хотели выявили, применяют ли детские сады проекты, а также форсайт-сессии, знают ли они, что такое форсайт, в каком формате они проводят педагогические советы и планируют ли использовать форсайт-сессии в своей педагогической деятельности.

В опросе приняли участие следующие детские сады: из города Ессентуки - №26, №21, №43, №1, №6, из Предгорного округа – с. Юца №12, ст. Суворовская №14.

Приведем небольшое описание дошкольных образовательных организаций.

Общеобразовательная программа МБДОУ №26 «Орленок» направлена на обеспечение разностороннего развития детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям – физическому, социально – личностному, познавательно – речевому и художественно – эстетическому. Также целью программы является подготовка дошкольников к школе.

Детский сад МБДОУ ЦРР №21 «Елочка» предоставляет своим воспитанникам общедоступное дошкольное образование, комплекс программ образовательно-воспитательного, развивающего и здоровьесберегающего характера.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка – детский сад №43 «Золотой петушок» проводит работу, направленную на сохранение и укрепление здоровья детей, их физическое, интеллектуальное и личностное развитие, развитие творческих способностей, создание условий для обеспечения своевременного и полноценного психического развития каждого ребенка, повышение профессионального уровня педагогов. Для проведения физкультурно-оздоровительных мероприятий применяются тренажеры и нетрадиционное оборудование, театрализованные постановки и развлечения. все это нестандартные методы работы, придающие особенности в работе этой организации.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию детей №1 «Солнышко» осуществляет всестороннее развитие дошкольников в детском саду с применением необходимых помещений, таких, как просторный музыкальный зал, медицинский кабинет. Созданная в данной организации развивающая среда соответствует всем возрастным особенностям воспитанников.

МБДОУ детский сад № 6 «Чебурашка» предоставляет общедоступное дошкольное образование, сбалансированный комплекс образовательно-воспитательных, коррекционных программ и здоровье сберегающих технологий.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 12» подготавливает детей к школе, развивает творческие и физические способности воспитанников, применяя при этом как общеизвестные методики воспитания и развития, так и специализированные.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №14» Предгорного муниципального округа Ставропольского края направлено на осуществление образовательной деятельности по реализации образовательных программ дошкольного образования. Предметом деятельности детского сада является формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья воспитанников.

Для ответов на вопросы нашей анкеты мы проанализировали сайты образовательных организаций, а также провели опрос непосредственно с методистами детских садов. Данные опросника мы отразили в табл. 1.

Результаты данного опросника показали, что все детские сады в своей практике применяют проекты. Сады №26 «Орленок», №1 «Солнышко» и №12 применяют их в работе с детьми. №14 – в работе с детьми и родителями. Детский сад №6 «Чебурашка» использует проекты только в работе с родителями. №21 «Елочка» и №43 «Золотой петушок» пользуются ими в работе с детьми, родителями и коллективом. Также детские сады используют разнообразные формы работы для педагогических мероприятий, что является хорошим показателем.

Таблица 1. Результаты опроса представителей дошкольных образовательных организаций

Дошкольные образовательные организации г. Ессентуки и Предгорного района						
№26	№21	№1	№6	№43	№12	№14
Применяете ли вы проекты?						
да, в работе с детьми	да, в работе с детьми и педагогам, с родителями	да, в работе с детьми	да, в работе с родителями	да, постоянно применяем в работе с коллективом детьми и родителями	да, в работе с детьми	да, в работе с детьми и родителями
Применяете ли вы форсайт-сессии?						
нет	нет	нет	нет	нет	нет	нет
В какой форме вы проводите педагогические мероприятия?						
Круглые столы, деловые игры, семинары, гостиные, ярмарки, защиты проектов						
Знаете ли вы, что такое форсайт?						
да	да, но это сложная система	нет	да, но практики для детских садов нет	да	нет	нет
Планируете ли вы использовать форсайт-сессии в своей педагогической деятельности?						
не знаю, нужно изучать	возможно. интересно попробовать	не знаю потенциала	нужны примеры использования в детских садах	возможно, но структура сложная	нет	возможно

Мы выяснили, что ни один из детских садов не использует форсайт-сессии, так как многие считают его очень сложной формой работы. Кто-то не понимает суть данной формы работы и как ее применить в рамках дошкольной образовательной организации.

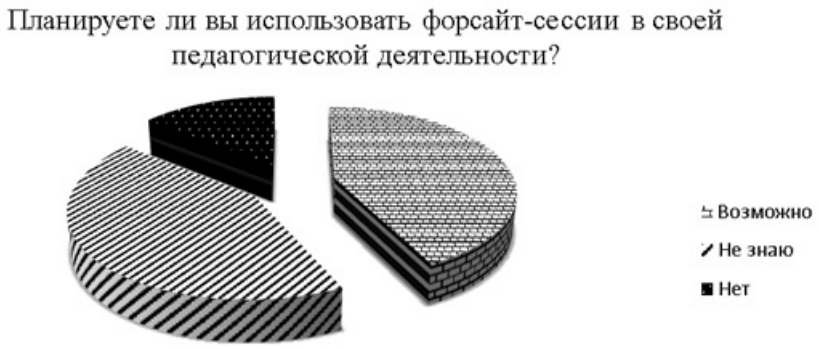
Около 60% заведующих и методистов знают о существовании форсайта. Но при этом не знают, как его можно использовать в садах на практике. Так, например, детские сады №26, №21, №6 и №43 ответили, что имеют представление о форсайте, но не используют его из-за сложной системы и отсутствия наглядной практики.

На последний же вопрос мы получили разнообразные ответы. Заведующая детским садом «Орленок» ответила, что не знает, будут ли они применять в будущем форсайт-

сессии, так как нужно изучить эту тему подробнее. Методист детского сада «Елочка» сообщила, что им интересно будет попробовать внедрить форсайт в свои педагогические мероприятия. Заведующая детским садом «Солнышко» ответила, что не знает потенциала данного проекта и не уверена, что будет им пользоваться. Заведующая и методист детского сада «Чебурашка» сомневается в форсайт-проектах и хотела бы сначала ознакомиться с примерами его использования в детских садах. Заведующая детским садом «Золотой петушок» выразила желание попробовать внедрить форсайт-проекты в детский сад, но сомневается в этом решении, так как считает, что его структура очень сложная. Заведующая детским садом №12 ответила, что не планирует использовать форсайт. Заведующая детским садом №14 сообщила, что они, возможно, будут применять форсайт - проекты.

Так, наглядные результаты опроса по возможности использования метода форсайт-проекта представлены на рисунке 1.

Рисунок 1. Результаты опроса по возможности использования форсайт-проекта в работе дошкольных образовательных организаций



Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что ни один из опрошенных нами детских садов не использует метод форсайт-проекта, но проектный метод вполне актуален. Причиной неиспользования форсайта является неготовность применения этого метода в работе по взаимодействию субъектов образовательного процесса.

Так, возникла необходимость в систематизации имеющегося материала по данному направлению с целью применения его в образовательной деятельности ДОО.

Методические рекомендации для использования технологии «форсайт-проект» в работе по взаимодействию субъектов образовательного процесса

Технология форсайта подразумевает собой закладку работы всех участников процесса. Для этого целесообразно использовать карту времени. В работе внимание должно уделяться не только на тексты, но и на схемы и образцы. Тогда будет получена наибольшая доставерная карта. Выделяя наиболее яркие идеи и тренды, происходит накладывание на карты времени, что сказывается на мнении экспертов при голосовании. Эксперты создают наборы карт возможных событий, а затем на оих основе - дорожную карту, которая представляет собой визуальный образ совместного будущего, включающий ключевые тренды, события, технологии, стратегические развилки и точки принятия решений в педагогическом пространстве с помощью дорожной карты разрабатываются возможные сценарии развития дошкольной образовательной организации. Т.о. Форсайт-технология позволяет через прогнозирование выявить основные угрозы и возможности развития в образовании, а так же в текущем педагогическом процессе дошкольной организации.

Минимальная продолжительность форсайта должна колебаться в пределах двух-четырех часов количестве участников от 5 до 15 человек, которое считается оптимальным, поскольку тогда еще участники могут слышат друг друга и генерировать идеи. При большем количестве участников их целесообразно подразделить на группы. Они могут делится в зависимости от направления. Тогда результаты вносятся в общую карту и синхронизируются. Если же деление происходит взависимости от выполненых задач, то результаты собираются и формируется общая карта.

Важным моментом при форсайте является распределение ролей. Предлагаем следующу схему распределения.

1 участники – все заинтересованные лица в проведении форсайта в дошкольной образовательной организации;

2 ведущий - предварительно проектирует процесс, собирает информацию и анализирует требования, держит участников в «рамках будущего», инструктирует модераторов и участников;

3 модератор - ведет процесс, управляет коммуникацией, управляет содержанием.

4 команда поддержки.

Задача участников – не просто создать образ будущего, но и разработать «дорожную карту», своеобразный навигатор, который поможет оперативно прокладывать маршрут к поставленным целям.

Для использования технологии «форсайт-проекта» необходимо уточнить следующую терминологию:

Тренд – то же, что тенденция; важное, заметное направление в развитии какого-либо направления развития дошкольной организации.

Технология – это отдельное технологическое решение, наиболее приемлемое для образовательного процесса в детском саду.

Формат – тип отношений между участниками, технологии социального взаимодействия заинтересованных лиц.

Угроза – процесс или событие на тренде, а также значимое следствие технологии, которое может негативное повлиять на различные сущности или явления на карте времени, имеющее немаловажное значение для дошкольной образовательной организации.

Дорожная карта – собирательно-визуализированное представление будущего, отражающее значимые тенденции развития, тренды, события, технологии, стратегические развилки и точки принятия решений.

Дошкольным образовательным организациям при проведении форсайта важно использовать энергию позитивного мышления команды при совместном представлении желаемого будущего (команда изначально настраивается на «плюс»), а также эффективно и в правильной последовательности сочетать этапы творческого и аналитического мышления).

Технология форсайт-проекта может быть реализована через следующие виды:

1. Сессия – при встрече участниками обсуждаются перспективное будущее, при этом формируются общее представление. Так же это может быть некая договаренность о дальнейших встречах, если это необходимо, проведение диалога и обмен мнениями для принятия конкретного решения.

2. Проект – цикл событий, в котором есть часть форсайт технологий. В результатом представляется «дорожная карта», если она была согласована всеми участниками процесса. Принимается решение о дальнейшем планировании ресурсов и о сроках.

3. Процесс – происходит дополнение и развивитие стратегии, возникающей из форсайта.

Далее мы приведем пример форсайт-сессии для наиболее наглядной демонстрации применения данного метода в работе с субъектами образовательного процесса.

Первый день.

Определяются наиболее яркие идеи развития. Идеи согласуются и накладываются на карту времени

Участники в малых группах создают наборы карт вероятных событий и технологий в виде моделей

Группы тестируют полученные модели на результативность.

Модели располагаются на карте времени.

Участники презентуют свои результаты.

Второй день.

Группы работают с заказчиками услуг и составляют таблицу их существующих и будущих потребностей.

Проводится круговой линч результатов, по методике оценки венчурных проектов (команды внимательно слушают ораторов, записываются вопросы-уточнения и другие пометки по выступлениям ораторов, ораторы отвечают на вопросы).

Третий день.

Участники работают с политиками, ожиданиями и законодательными изменениями.

Сведение групповых карт в общую карту времени. Финальная презентация.

Карта времени.

Начертите карту своего успешного будущего. Ваши глобальные цели обозначьте как пункты местности, в которых вы хотели бы оказаться. Обозначьте также промежуточные большие и маленькие цели на пути к ним. Придумайте и напишите названия для «пунктов-целей», к которым вы стремитесь в своей личной и профессиональной жизни. Нарисуйте также улицы и дороги, по которым вы будете идти. Как вы будете добираться до своих целей? Самым коротким или обходным путем? Какие препятствия вам предстоит преодолеть? На какую помощь вы можете рассчитывать? Какие местности вам придется пересечь на своем пути: цветущие и плодородные края, пустыни, глухие и заброшенные места? Будете ли вы прокладывать дороги и тропы в одиночестве или с кем-нибудь? Вы можете представить свое успешное будущее в виде наклеенных на ватмане желаний-рисунков, вырезанных из журналов.

Качели времени.

Правильно организованные «Качели времени» включают три обязательных этапа:

1. Участнику (участникам) предлагается (мысленно) переместиться в желаемое будущее и принять его как уже состоявшееся. «Перемещение» осуществляется через специальные короткие видеоролики; медитативную музыку; коллективный отчет часов, дней или лет; совместное употребление витаминки, кусочка сахара или простой воды; пересаживание с одно места на другое; смена позы и т.п. Переместиться возможно в любое будущее: на час, сутки, месяц, год, столетия вперёд.

2. Участники (письменно, устно, под аудио- или видеозапись) отвечают на специальные вопросы, закрепляющие увиденное в лично или коллективно созданном будущем. Приветствуются любые идеи. Критика запрещена. Возможна работа по группам.

3. Участники возвращаются в настоящее, где анализируют ответы из будущего (письменно и устно), определяя приоритетные шаги к его созданию прямо сейчас. В «Качелях времени» важно зафиксировать возвращение в настоящее время, чтобы понять – что сейчас – это и есть главный мотиватор выбранного лучшего будущего. План конкретных действий достижения увиденного будущего включает ключевые преобразования, события, ресурсы, решения.

Метод «Линия Времени» (стратегия творчества Уолта Диснея)

1. Возьмите ручку и бумагу. Начертите на листе отрезок. Левый конец отрезка сегодняшнее число, правый конец – дата достижения цели (нужно поставить конкретную дату).

2. Представьте, что вы уже находитесь в точке, когда цель достигнута. Ощутите всем телом, что на календаре уже то самое число и у вас все получилось на отлично. Опишите, что вы видите. Тезисно записывайте свои мысли рядом с правым концом отрезка. Что вы видите? Что вас окружает? Что за люди рядом с вами? Что вам говорят? Что вы себе говорите? Как вы себя чувствуете, когда цель достигнута. Опишите как можно больше деталей.

3. Теперь вам необходимо выйти в состояние диссоциации, т.е. посмотреть на вашу линию как бы сверху, со стороны. Есть сегодняшний день и конечная точка. Какие этапы должны быть между ними? Самыми большими мазками. Если представить, что цель – построить дом, то такими этапами могут быть – фундамент, первый этаж, второй этаж, крыша, отделка… Отметьте эти этапы на линии времени черточками и также поставьте для них даты.

Если этапы не придумываются, можете просто поделить свою линию пополам и поставить число, соответствующее половине пути.

4. Снова ассоциация. Но на этот раз ассоциируемся с одним из выбранных этапов. Представьте, что половина пути пройдена (или построен фундамент дома). Посмотрите вокруг, что вы видите? Что уже сделано? На что важно обратить внимание на этом этапе? Что важно сделать в первую очередь. Свои мысли также фиксируйте тезисно.

5. Дальше продолжаем чередовать ассоциацию и диссоциацию: погружаемся и визуализируем каждый этап, а потом выходим из картинки и смотрим на свой план целиком. Постепенно начнут вырисовываться приоритеты и важные дела, про которые вы забыли или они пока не приходили вам в голову, но от которых зависит успех всего

мероприятия.

Начинать путь ассоциация/диссоциация по этапам можно как от текущей даты, так и от конечной точки – как вам удобнее. Закончив свое путешествие по линии времени, вернитесь в сегодняшний момент (левый конец отрезка) и выберите, что станет вашим самым первым шагом прямо сегодня. Этот путь – не предсказания оракула, это один из возможных вариантов развития событий, который помогает вам сориентироваться и сделать нужные шаги в настоящий момент. Вам никто не мешает менять свой план и свою линию времени, если это сделает достижение конечной цели более быстрым и простым.

Выводы

Проведя исследование, мы выяснили, что форсайт (от англ. Foresight — взгляд в будущее, предвидение) представлен в виде инновационного инструмента моделирования будущего. Форсайт – это технология, которая позволяет кругу лиц, которые участвуют в форсайте, договориться по поводу образа будущего, своих действий по поводу этого будущего, и своего желаемого будущего.

В основе методики лежит совместная работа участников на карте времени; работа не с текстами, а с образами и схемами. В отличие от традиционного прогнозирования, технология форсайта является проактивной по отношению к будущим событиям. Это означает, что авторы и участники форсайта не просто оценивают вероятности и риски возникновения тех или иных условий, а проектируют свою текущую деятельность таким образом, чтобы усилить положительные тренды и увеличить вероятность желаемых событий и погасить отрицательные, нежелательные тренды. Сама структура форсайта включает в себя обозначение проектов и событий, приводящих к избранной цели. Результатом форсайта является карта будущего, т.е. визуально богатое пространство, позволяющее увидеть различные способы и пути достижения желаемого результата.

Форсайт - это процесс, который включает в себя три стадии:

1. Создание образа вероятного будущего

2. Создание сценария перехода из настоящего в желаемое будущее в виде «дорожной карты».

3. Создание стратегических и экономических договоренностей участников, по поводу того, как эта «дорожная карта» будет реализовываться.

Также мы определили, зачем форсайт-проектирование нужно образовательным организациям.

Чтобы понять, что мешает развитию образовательной организации.

Прогнозировать развитие организации на перспективу.

Понять, какие образовательные услуги востребованы в настоящее время, а какие – в будущем.

Узнать, что делать, для получения конкурентного преимущества.

В рамках данной работы мы провели исследование применения форсайт-проектов в дошкольных образовательных организациях и выявили тот факт, что изученные нами ДОО не владеют технологией форсайт-проектирования, а, следовательно, не применяют ее на практике.

В связи с этим мы разработали методические рекомендации для использования технологии «форсайт-проект» в работе по взаимодействию субъектов образовательного процесса.

Библиография

1. Крюков С.В. Форсайт: от прогноза к формированию будущего // Terra Economicus. 2010. Том 8. №3/Ч2.
2. Биккулов А.С., Салазкин М.С. Форсайт в Канаде: два уровня // Форсайт. 2007. № 2 (2)
3. Волкова В.Н., Денисов А.А. Теория систем. М.: Высшая школа, 2006.
4. Денисов Ю.Д. В Японии смотрят сквозь «Дельфи» // Форсайт. 2007. № 1(1).
5. Евзрезов Д.В., Майер Б.О. «Образование 2030 – вызов системе образования»//Новосибирск: Вестник НГПУ, 2015. 14с.
6. Из выступлений на семинаре по теме «Возможно ли использование инструмента технологического форсайтинга в России?» // http://stra.teg.ru/library/global/Prognoz/foresight/11.
7. Калюжнова Н.А. Региональный форсайт Сибири // http://stra.teg.ru/library/global/Prognoz/foresight/10.
8. Афанасьев Г.А. Что такое форсайт? Попытки определения // http://stra.teg.ru/library/global/Prognoz/foresight/4
9. Серегина С.Ф., Барышев И.А. Закономерно ли появление форсайта? // Форсайт. 2008. № 2(6)
10. Куклина И. Форсайт как инструмент активного исследования и формирования будущего //Электронная версия журнала «Российское Экспертное Обозрение» Www.Rosrev.Org. 2007. № 3.
11. Кукушкина С. Н. Метод Дельфи в форсайт-проектах // Форсайт. 2007, № 1.
12. Региональный Форсайт: выбор приоритетов инновационного развития Республики Башкортостан // http://foresight-russia.ru/portal/faces/public/info iqmview?global:metaId=iqm:695560
13. Кузьминов Я.И. Перспективы форсайта в России безграничны//Форсайт.2007, № 1
14. Терешина Н.П., Третьяк В.П., Метелкин П.В. Форсайт технологии: Учебное пособие. –М: РУТ (МИИТ), 2019. 179 с.
15. Технологические пакеты: краткое описание // http://foresight-russia.ru/portal/faces/public/info/view?global:metaId=3583.
16. Третьяк В. П. Территориальные Форсайты: опыт проведения, ожидание граждан и власти М., Изд-Во «Знание» 2015. 200 С.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

Объектом исследования в представленной работе выступает образовательный процесс в ДОУ, предметом – применение форсайт-проектов в соответствующих педагогических взаимодействиях.
Актуальность работы несомненна по причине большого внимания к проектной деятельности в образовании в последние десятилетия как к одной из наиболее

эффективных с точки зрения достижения образовательных результатов.

Работа выполнена в соответствии с классической методологией психолого-педагогических исследований и состоит из теоретико-понятийной части и описания элементов практического эксперимента с доминированием его констатирующего этапа.

Заслуживает внимания теоретическая часть, где в сжатом виде систематизированы основные понятия, связанные с форсайт-проектной деятельностью с элементами экскурса в её научные исследования. Так можно говорить об элементах новизны в работе.

Текст работы имеет небольшие погрешности, однако, в целом с точки зрения стилистики и логики изложения материала соответствует научному стилю, хотя имеет явный методический, нежели описательно-аналитический характер.

Исходя из текста рукописи, больше содержанию соответствовал бы заголовок «Опыт реализации форсайт-проектов в учреждениях …»

Представленная библиография полностью соответствует содержанию работы, однако, состоит в основном из источников позапрошлого десятилетия. Желательно добавить несколько работ 2010-х годов.

К основным замечаниям по работе нужно отнести следующие.
1) В тексте есть опечатки и неточности, например, «некуторые», «форсайт наиболее интенсивно используются лишь 10-15 основных методов». Требует переформулировки фраза «К основным критериям, которые позволяют определить сущность педагогической технологии, относят следующие:» - критериями определяется эффективность, соответствие и пр., но не сущность. Вероятно, нужна формулировка «характеристики сущности».
2) С точки зрения этики публикации (за исключения случая официального согласия) недопустимо упоминать конкретных лиц, в беседе с которыми были получены те или иные данные.
«Заведующая детским садом «Орленок» ответила…» - несмотря на то, что фамилия не указана, информация о руководителях учреждений есть в сетевом доступе, поэтому фактически это означает упоминание личности человека.
Желательно использовать имперсональные формулировки вроде «ряд руководителей», «некоторые руководители», «отдельные руководители» и пр.
3) После результатов диагностики сразу же перечисляются методические рекомендации, так не указывается, как именно результаты констатирующего эксперимента привели автора к пониманию необходимости построения работы предложенным образом. Это несколько обедняет содержательную насыщенность работы.
Принципиальным является следующее замечание.
4) При должном содержательном наполнении вторая (практическая) часть рукописи имеет не научно-аналитическую, а методическую форму и носит планово-отчетный характер. Так она больше напоминает часть магистерской диссертации, нежели журнальной статьи.

По данному замечанию рецензент оставляет решение на усмотрение редакции с учётом политики конкретного издания. Однако даже в случае допустимости публикации методических текстов, рекомендуется привести формулировки в описательный вид,

например, вместо «Первый день.» «В рамках первого дня мы применили…», вместо «Тренд – то же, что тенденция» «под трендом мы понимаем в данном случае тенденцию», вместо «3 модератор - ведет процесс, управляет коммуникацией, управляет содержанием.» - «в то время как в задачи модератора входит управление коммуникацией и содержанием» и т.д. и т.п..

В целом со структурной и содержательной точек зрения текст рукописи соответствует основным требованиям, предъявляемым к публикациям практического характера по психолого-педагогическому направлению, и может быть опубликован в рецензируемом издании при условии отработки по замечаниям.

Педагогика и просвещение
Правильная ссылка на статью:
Минзянова Д.Ф. — Соблюдение режима секретности при онлайн обучении в образовательных организациях системы МВД России // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.38301 EDN: LTOPSE URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=38301

Соблюдение режима секретности при онлайн обучении в образовательных организациях системы МВД России

Минзянова Диляра Фарильевна

старший преподаватель, кафедра оперативно-разыскной деятельности, Казанский юридический институт МВД России

429140, Россия, республика Татарстан, г. Казань, ул. Магистральная, 35

Dilyara_444@bk.ru

Статья из рубрики "Педагогика"

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.2.38301

EDN:

LTOPSE

Дата направления статьи в редакцию:

21-06-2022

Дата публикации:

05-07-2023

Аннотация: Стратегические приоритеты развития современного российского общества и обеспечения законности и правопорядка требуют выстраивания эффективного непрерывного образовательного процесса в вузах системы МВД России. В настоящем исследовании рассматривается вопрос соблюдения режима секретности в процессе дистанционного (в формате онлайн) обучения учащихся в вузах системы МВД России. Актуальность исследования обусловлена масштабами распространения коронавирусной инфекции и развитием информационно-коммуникационных технологий. В вузах системы МВД России имеются специальные дисциплины, которые в процессе обучения в дистанционном формате требуют соблюдения режима секретности. К данным дисциплинам относятся оперативно-розыскная деятельность, оперативно-розыскная психология, делопроизводство и режим секретности и другие. Объектом исследования выступает образовательный процесс, организуемый в онлайн режиме, в вузах системы МВД России. Предметом исследования являются способы передачи и обмена информации в образовательных организациях МВД России в рамках дистанционного

онлайн обучения. В ходе проведенного исследования достигнута цель по обоснованию необходимых и достаточных мер для оптимальной реализации образовательных программ высшего образования, профессиональной подготовки и повышения квалификации сотрудников ОВД в условиях расширения информационного пространства, коммуникативных возможностей и ограничений, порождаемых пандемией COVID 19. Автором проведен сравнительный анализ соотношения понятий «дистанционное обучение (образование)» и «онлайн обучение (образование)». Сделан вывод о необходимости расширения возможностей ИСОД МВД России и разработке в рамках данного информационного пространства единого ведомственного цифрового образовательного портала вузов системы МВД России. Автором предлагается совершенствование информационного потенциала системы МВД России для возможности преподавания специальных дисциплин в процессе получения образования в режиме онлайн.

Ключевые слова:

преподавание, образовательные организации, дистанционное обучение, онлайн обучение, видео лекции, электронная информационная среда, образовательная среда, режим секретности, специальные дисциплины, ИСОД МВД России

Введение

В современном обществе образовательные организации (учреждения) постоянно пользуются помощью и поддержкой информационных технологий. В особенно нестабильное в период пандемии время мы вынуждены оптимизировать методы и способы организации непрерывного обучения, соблюдая меры по нераспространению инфекции Covid-19, приумножая интеллектуальный потенциал органов внутренних дел.

Информационные технологии играют важную роль в сохранении высокого уровня образовательного процесса. Часто в образовательной деятельности задействованы преподаватели с возрастным цензом старше 60 лет. В период пандемии эта категория в большей степени подвержена риску. Ограничения касаются и обучающихся в период их нахождения на карантине, при выявлении курсантов и слушателей, инфицированных Covid-19 в учебных подразделениях. При наступлении пиковой и экстремальной эпидемической обстановки образовательные учреждения или их отдельные подразделения вынужденно переходят на дистанционную форму образования с применением онлайн обучения.

Ведомственные вузы МВД России внедряют информационно-телекоммуникационные технологии и в отношении слушателей, проходящих повышение квалификации из различных субъектов Российской Федерации без отрыва от служебной деятельности. Это позволяет снизить как экономические, так и социальные издержки. Сотрудники полиции совмещают служебную деятельность с обучением, не покидают мест постоянного проживания, не расстаются с семьей и близкими. Также не расходуются ресурсы на командировочные выплаты.

Система непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел предполагает ознакомление с информацией, содержащей государственную и служебную тайну, требует соответствующего допуска к ней и навыков её обработки и хранения [1, с. 73]. В рамках традиционной системы обучения работа с документами, требующими специального

доступа, осуществляется в спецбиблиотеках вузов системы МВД, там осуществляется подготовка к учебным занятиям по специальным дисциплинам и хранятся конспекты и тетради с записями обучающихся. В формате онлайн обучения соблюдение режима секретности при работе с документами, требующими специального доступа, практически невозможно и не регламентировано. С другой стороны, персональные данные самого сотрудника (особенно оперативных подразделений), в том числе его внешние данные, голос и т.д. так же требуют охраны.

Таким образом, организация дистанционного обучения, в частности в рамках онлайн режима, требуют соблюдения режима секретности, а его реализация в современных условиях развития информационно-телекоммуникационных технологий создает немало трудностей, как в организационном, так и в правовом поле.

Результаты исследования

Представленное исследование базируется на положениях процессного подхода в рамках анализа образовательного процесса в формате онлайн обучения. Личностно-развивающая (практико-ориентированная) парадигма составляет основу воспитательного воздействия в ведомственных вузах МВД России. Поскольку рассматриваемые учебные заведения выполняют социальный заказ общества и фактически осуществляют непрерывное образование сотрудников полиции, то при разработке темы автор опирался на методологию функционалистического подхода.

Передача учебной информации в системе МВД России – процесс, требующий соблюдения требований предписанных для недопущения утечки и утраты служебной информации (соблюдение режима секретности). Для организации защиты и безопасной передачи информации МВД России разработало и использует специальные информационно-телекоммуникационные технологии.

Обеспечение режима секретности в учебных заведениях системы МВД России характеризуется наличием ряда особенностей, обусловленных самой спецификой их деятельности [2, с. 271]. Дистанционное обучение как форма организации образовательного процесса имеет достаточно длительную историю. Основной отличительной чертой рассматриваемого формата обучения является территориальное отстояние обучающего от обучаемого. Первоначально, в связи с необходимостью удешевления образования и повышения уровня квалификации работников, предполагалась передача информации посредством почтовой связи (передавались печатные материалы), реализация образовательных программ на базе радио- и телевещания. Повсеместное развитие информационно-телекоммуникационных технологий, доступность сотовой связи создало основу для новой информационной революции и вывело дистанционное обучение на новый уровень – онлайн коммуникаций. Асинхронное дистанционное обучение уступило место онлайн синхронному образовательному процессу. Таким образом, онлайн обучение является сегодня наиболее доступной и развитой формой дистанционного образования [3].

В период 2020-2021 гг. учебные заведения для проведения онлайн обучения чаще всего обращаются к возможностям следующих основных программных продуктов: Video Most, True Conf Server и Zoom.

В процессе использования данных программ преподаватели и обучающиеся нацелены на проведение учебных занятий в режиме вебинаров и видеоконференций. Программные продукты, используемые образовательными организациями, созданы как в России, так и

за рубежом. Так сервис Zoom создан американской компанией коммуникационных технологий со штаб квартирой в Сан-Хосе, Калифорния. Рассматриваемый программный продукт позволяет в рамках сеанса видеосвязи объединить видео конференцию, онлайн-встречу, чат и мобильную совместную работу [4]. Сервис Zoom не включен в Реестр российского программного обеспечения Минкомсвязи, в отличие от приложений Video Most, True Conf. Вузы системы МВД России не могут использовать в образовательном процессе программное обеспечение, созданное компанией нерезидентом.

Video Most – программный продукт российской компании Spirit для проведения многоточечных видеоконференций на персональных компьютерах, планшетах и смартфонах для корпоративных клиентов. VideoMost включает в себя мобильный мессенджер, средства совместной работы с документам, whiteboard, возможность проведения голосований и другое [5].

Сервер видеоконференций True Conf Server был создан одноименной российской компанией True Conf по заказу МВД России. Данный сервис работает на операционных системах Windows и Linux. Программное обеспечение True Conf Server базируется на принципах масштабируемого видеокодирования, что является его конкурентным преимуществом, так как приводит к значительному снижению затрат на инфраструктуру и позволяет приложению легко адаптироваться к каждому устройству.

Выше приведенные программные продукты не являются гарантом стабильной и безопасной передачи информации и персональных данных участников видеоконференций. Анализируемые программные продукты не способны одинаково качественно обеспечивать передачу учебной информации на всей территории России, и это не связано со стабильностью и скоростью самого интернет трафика. Поэтому при проведении учебных занятий посредством Video Most, True Conf Server и Zoom возникают проблемы по эффективной и результативной реализации онлайн обучения.

Сохранение и защита информации – это область исследования развивающаяся чрезвычайно быстрыми темпами. Необходимость в защите информации все чаще вызвана прогрессом развития информационных технологий. Проблемы, связанные с информационной безопасностью, с каждым годом становятся все более насущными и сложными [6, с. 37]. Широкое внедрение информационные технологии получили и в деятельности органов внутренних дел. Огромный объем информации вращается внутри системы МВД России (открытая, конфиденциальная, служебная, персональные данные, государственная тайна). Данные потоки информации представляют огромный интерес и являются объектом пристального внимания и интереса для преступных группировок, организаций экстремисткой и террористической направленности, а также средств массовой информации, которые стремятся использовать её в своих целях.

Информационные ресурсы, такие как – служебная информация, информация, содержащая персональные данные передаются только через защищенные каналы связи. Порядок передачи информации осуществляется строго в соответствии с алгоритмом (порядком) утвержденным ведомственными нормативными правовыми актами.

В настоящее время МВД России использует информационное поле «Единой системы информационно-аналитического обеспечения деятельности МВД России» (далее – ИСОД МВД России). При разработке и внедрении указанной системы защиты информации были задействованы специалисты ФСБ России и ФСТЭК России [7, с. 51].

Ведомственным вузам МВД России дистанционное онлайн обучение рекомендовано

проводить с использованием сервисов, включенных в Реестр российского программного обеспечения Минкомсвязи РФ, т.е. это Video Most, True Conf Server или ИСОД МВД России.

Такие сведения как, конфиденциальная информация и государственная тайна не передаются по открытым и незащищенным каналам связи. Указанный порядок вызван необходимостью соблюдения режима секретности.

Рассматривая возможности проведения онлайн обучения в образовательных организациях МВД России необходимо отметить, что со сведениями, составляющими государственную тайну, работают только с использованием специальных технических средств, таких как категорированные компьютеры и специальные съемные диски. Данную информацию запрещено передавать через какие-либо иные каналы связи. Порядок определяет использование специальных служб по передаче ее нарочно на бумажном носителе или с использованием съемных носителей информации.

Таким образом, характеризуя режим секретности его можно определить как совокупность требований, правил, организационных, технических и иных мер, направленных на сохранность сведений, составляющих государственную тайну [8, с. 20].

Соблюсти режим секретности не представляется возможным и при проведении онлайн обучения в образовательных организациях МВД России в рамках Сервиса видеоконференцсвязи МВД России (СВКС-м) (далее – СВКС-м ИСОД МВД России). СВКС-м ИСОД МВД России является одним из сервисов системы ИСОД, обеспечивающий коммуникацию сотрудников с использованием видеосвязи. Сервис разрабатывался для оптимизации и ускорения процесса передачи и обработки информации в подразделениях системы МВД России, в том числе при принятии и реализации управленческих решений. На современном этапе данный сервис позволяет обеспечить оперативную связи между сотрудниками и подразделениями МВД России; упрощает процедуры и сокращает командировочные и транспортные расходы при проведении региональных и федеральных совещаний, конференций и семинаров, а также при проведении обучения с использованием системы дистанционных образовательных технологий (далее – СДОТ); значительно повышает производительность труда за счет ускоренного обмена информацией в режиме реального времени. К сожалению, СДОТ используется в образовательном процессе только для действующих сотрудников ОВД, в основном в рамках переподготовки или повышения квалификации сотрудников. В рамках реализации образовательных программ профессиональной подготовки и высшего образования возможности СДОТ МВД России не применяются.

Возможности СВКС-м ИСОД МВД России отчасти реализуются в ходе организации и проведения научно-представительских мероприятий (научно-практических конференций, круглых столов и т.д.) вузами системы МВД России [9].

Необходимо напомнить, что за невыполнение требований режима секретности, совершенное умышленными и не умышленными действиями повлекшее утечку или утрату конфиденциальной информации или государственной тайны, предусмотрена уголовная, административная, гражданско-правовая или дисциплинарная ответственность.

Так, в частности уголовная ответственность может наступить только для тех, кому государственная тайна стала известна в рамках служебной деятельности или в иных случаях, предусмотренных законом. Гражданина, который никогда не был официально допущен к государственным секретам, привлечь к уголовной ответственности в этом

случае невозможно.

Статья 283.1 УК РФ предусматривает ответственность за незаконное получение сведений, составляющих государственную тайну, например путем похищения, обмана, шантажа, принуждения, угрозы применения насилия или любым другим незаконным способом. Также строго накажут, если использовать технику, которая предназначена для негласного получения информации, или сведения, составляющие государственную тайну, попали за пределы Российской Федерации [10].

Выводы

Таким образом, фактически образовательный процесс в вузах и учреждениях МВД России в ходе преподавания специальных дисциплин, содержащих информацию, составляющую государственную или служебную тайну, не может проводиться дистанционно. Отсутствие информационно-телекоммуникационных систем, способных обеспечить защиту информации от её утечки и утраты, создает большие трудности в изучении специальных дисциплин в онлайн режиме на всех формах обучения и повышения квалификации в системе вузов МВД России.

Следовательно, защита учебной информации, составляющей государственную или иную охраняемую законом тайну, а так же обеспечение доступности этих данных в условиях дистанционного и онлайн обучения для всего круга лиц, обучающихся в вузах системы МВД России, требуют создания на базе ИСОД МВД России образовательного портала со следующими возможностями:

– специальная электронная библиотека, содержащая нормативно-правовые акты МВД России, учебную и специальную литературу, требующие оформления специального доступа;

– личные кабинеты обучающихся, где хранятся необходимые им учебные, методические и иные материалы, а также выполняемые ими работы в рамках освоения компетенций по специальным дисциплинам;

– личные кабинеты преподавателей для работы с учебной, научной литературой и нормативно-правовыми актами, требующими специального доступа, а также для организации обратной связи с обучающимися;

– сервис проведения видеоконференций, включающий в себя следующие инструменты реализации онлайн встреч (для выполнения заданий преподавателя в рабочей группе), общение в чате и т.д.

– учебные версии программных продуктов (например, различных учетных регистров, баз данных, используемых в служебной деятельности сотрудниками полиции);

– различные деловые игры, симуляторы и программные продукты, позволяющие сформировать профессиональные навыки сотрудников ОВД и т.д.

Таким образом, соблюдение режима секретности для МВД России всегда будет основной и главной мерой защиты информации. Нарушение его может повлечь негативные последствия как для системы МВД России и для всего общества.

Библиография

1. Ерошенков Н. В. Современные подходы к обучению практических сотрудников и работников органов внутренних дел, допущенных к государственной тайне //

Проблемы правоохранительной деятельности. 2016. №4. С. 72-75.

2. Зиньковский В. В. Отдельные аспекты соблюдение режима секретности в учебных заведениях МВД России как неотъемлемая часть учебного процесса // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5(72). С. 270-272.
3. Комментарий к Закону РФ от 21 июля 1993 г. № 5485-I «О государственной тайне» / С.А. Болдырев [и др.]. — Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2012. — 269 с.
4. Zoom. [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Zoom (дата обращения: 05.05.2022).
5. VideoMost. [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/VideoMost (дата обращения: 05.05.2022).
6. Дрога А.А., Дрога М.А. Особенности оборота информации, относящейся к профессиональной тайне, в МВД России // Вестник Омского университета. Серия «Право». 2017. №2 (51). С. 35-39.
7. Воробьев А. В., Поваров В. В. Создание системы защиты информации в составе информационно-технологической инфраструктуры МВД России с учетом её «облачной архитектуры» // Информационные технологии, связь и защита информации МВД России. 2015. С. 50-52.
8. Современные информационные технологии в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел / Сост. и отв. ред. С.В. Лемайкиной. – Ростов-на-Дону: Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2019. – 76 с.
9. Сервис СВКС-м системы ИСОД. [Электронный ресурс]. URL: https://clck.ru/rbx8u (дата обращения: 05.05.2022).
10. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ: [федер. закон: принят Гос. Думой 24 мая 1996 г.: по состоянию на 15 мая 2022 г.] // Собрание законодательства РФ. 1996. № 25. Ст. 2954.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

На рецензирование представлена работа «Соблюдение режима секретности при онлайн обучении в образовательных организациях системы МВД России».
Внедрение информационно-телекоммуникационных технологий в ведомственные вузы МВД России позволяет осуществлять обучение без отрыва от служебной деятельности, что снижает как экономические, так и социальные издержки. Однако при организации дистанционного и онлайн режима нередко требуется соблюдение режима секретности при ознакомлении с информацией, содержащей государственную или служебную тайну.
Автором работы был проведен анализ различных программных продуктов для реализации онлайн обучения и информационных ресурсов. В результате проведенного исследования было сделано ряд значимых с практической и методической точки зрения выводов:
1). Образовательный процесс в вузах и учреждения МВД России в процессе преподавания специальных дисциплин, содержащих информацию, которая содержит государственную или служебную тайну, не может проводиться дистанционно. Одной из основных причин этого является то, что отсутствуют информационно-телекоммуникационные системы, способные обеспечить защиту информации от ее утечки

и утраты.

2). Для защиты учебной информации, которая составляет государственную или иную охраняемую законом тайну, а также обеспечения доступности ее в условиях дистанционного и онлайн обучения необходимо на базе ИСОД МВД России создать образовательный портал.

3). Образовательный портал на базе ИСОД МВД России должен включать в себя:

- специальную электронную библиотеку с нормативно-правовыми актами МВД России, учебной и специальной литературой с оформлением специального доступа;
- личные кабинеты обучающихся с необходимыми учебными, методическими и иными материалами, а также выполняемыми ими работами по специальным дисциплинам;
- личные кабинеты преподавателей для работы с учебной, научной литературой и нормативно-правовыми актами, требующими специального доступа, а также для организации обратной связи с обучающимися;
– сервис для проведения видеоконференций с инструментами для реализации онлайн встреч;
– учебные версии программных продуктов (например, различных учетных регистров, баз данных, используемых в служебной деятельности сотрудниками полиции);
– различные деловые игры, симуляторы и программные продукты, позволяющие сформировать профессиональные навыки сотрудников ОВД и пр.

Автором было отмечено, что основная и главная мера защиты информации – соблюдение режима секретности. При нарушении могут появиться негативные последствия как для системы МВД России, так и для всего общество. Поэтому образовательный процесс в вузах и учреждениях МВД не может проводиться дистанционно.

Библиография статьи включает в себя 10 источников. Проблематика работ соответствует тематике статьи. Однако библиография оформлена не в соответствии с Правилами оформления литературы 2022, размещенными в разделе Правила оформления списка литературы.

Статья актуальна с теоретической и практической точки зрения, отличается несомненной научной ценностью. Следовательно, работа может быть рекомендована к опубликованию после исправления замечаний по оформлению библиографии.

Педагогика и просвещение
Правильная ссылка на статью:
Кухаренко С.В. — Особенности преподавания русского языка как иностранного в школах КНДР (на основе анализа учебного комплекса «Русский язык») // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.40564 EDN: RHUMYO URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40564

Особенности преподавания русского языка как иностранного в школах КНДР (на основе анализа учебного комплекса «Русский язык»)

Кухаренко Сергей Владимирович

ORCID: 0000-0002-0561-4912

кандидат философских наук

Начальник учебного отдела, Институт Конфуция, Благовещенский государственный педагогический университет

675004, Россия, Амурская область, г. Благовещенск, ул. Ленина, 104, каб. 200 а

kukharenko_s@mail.ru

Статья из рубрики "Образование"

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.2.40564

EDN:

RHUMYO

Дата направления статьи в редакцию:

24-04-2023

Аннотация: Предметом настоящего исследования является обучение русскому языку как иностранному в Корейской народной демократической республике. Объектом исследования методика преподавания русского языка как иностранного. В статье автором представлены результаты анализа учебного комплекса «Русский язык», который является основным для преподавания в школах КНДР. Методами исследования выступили: комплексный анализ учебного комплекса «Русский язык», анализ и обобщение методических приемов, применяемых в учебном комплексе, формулирование выводов. Теоретическая значимость и научная новизна исследования состоит в том, что учебный комплекс, используемый для преподавания русского языка в КНДР, был рассмотрен и проанализирован впервые, выявлены особенности методики преподавания РКИ в КНДР и подачи учебного материала в рассмотренном учебном комплексе, сделан ряд рекомендаций, касающихся улучшения качества учебного комплекса. Основными выводами научного исследования является то, что при изучении русского языка в школах КНДР основной акцент сделан на запоминании фраз и умении их

воспроизводить, а не на развитии умения выражать свои мысли. Достаточно сильно в учебном комплексе прослеживается идеологический компонент. Отсутствие в коллективе авторов носителей языка привело к значительному количеству ошибок на страницах учебного комплекса. Сделан вывод о том, что учебный комплекс «Русский язык», используемый для изучения русского языка в школах КНДР нуждается в доработке с привлечением российских специалистов, в первую очередь, для исправления существующих ошибок. А также, для внесения реалий современной России в изучаемый текстовый и диалогический материал, привнесении современных методик развития речевых навыков, в том числе, направленных на развитие навыков построения монологических высказываний, диалога, ведения дискуссии на более продвинутых этапах изучения языка.

Ключевые слова:

РКИ, русский язык, КНДР, Северная Корея, иностранные языки, методика преподавания, учебник, язык, речевые навыки, идеология

Предметом настоящего исследования является обучение русскому языку как иностранному в Корейской народной демократической республике. Объектом исследования методика преподавания русского языка как иностранного. В статье автором представлены результаты анализа учебного комплекса «Русский язык», который является основным для преподавания в школах КНДР.

Методами исследования выступили: комплексный анализ учебного комплекса «Русский язык», анализ и обобщение методических приемов, применяемых в учебном комплексе, формулирование выводов. Теоретическая значимость и научная новизна исследования состоит в том, что учебный комплекс, используемый для преподавания русского языка в КНДР, был рассмотрен и проанализирован впервые, выявлены особенности методики преподавания РКИ в КНДР и подачи учебного материала в рассмотренном учебном комплексе, сделан ряд рекомендаций, касающихся улучшения качества учебного комплекса. Основными выводами научного исследования является то, что при изучении русского языка в школах КНДР основной акцент сделан на запоминании фраз и умении их воспроизводить, а не на развитии умения выражать свои мысли. Достаточно сильно в учебном комплексе прослеживается идеологический компонент. Отсутствие в коллективе авторов носителей языка привело к значительному количеству ошибок на страницах учебного комплекса.

Сделан вывод о том, что учебный комплекс «Русский язык», используемый для изучения русского языка в школах КНДР нуждается в доработке с привлечением российских специалистов, в первую очередь, для исправления существующих ошибок. А также, для внесения реалий современной России в изучаемый текстовый и диалогический материал, привнесении современных методик развития речевых навыков, в том числе, направленных на развитие навыков построения монологических высказываний, диалога, ведения дискуссии на более продвинутых этапах изучения языка.

О преподавании РКИ в КНДР

В Корейской народной демократической республике за десятилетия тесного сотрудничества с СССР сформировалась база для преподавания русского языка. Еще до образования Корейской народной демократической республики, в 1946 г. 300 корейцев

были отправлены на учёбу в советские вузы [9, с.66]. В 1948 г. было подписано Соглашение между Министерством высшего образования СССР и Народным Комитетом Северной Кореи об обучении корейских студентов и аспирантов в высших гражданских учебных заведениях СССР, согласно которому Министерством высшего образования СССР предоставляло ежегодную квоту 120 мест для обучения студентов из КНДР. Для аспирантов была установлена дополнительна квота - 20 мест. [9, с. 69]

В 1949 г., когда создаётся Институт русского языка, впоследствии преобразованный в Пхеньянским университет иностранных языков, КНДР начинает самостоятельное обучение иностранным языкам. Однако систематическое изучение иностранных языков в КНДР берёт своё начало лишь в 1958 году. Основным иностранным языком для изучения в то время являлся русский язык [10]. Русским языком владеет достаточно большое число граждан Северной Кореи и по сей день. До распада СССР русский язык являлся основным иностранным языком, преподаваемым в учебных заведениях КНДР, до этого времени более 60 % учащихся северокорейских школ и вузов изучали русский язык [2; 4].

Крупнейшими центрами распространения русского языка в КНДР сегодня, как и прежде являются пхеньянские вузы – Университет имени Ким Ир Сена, Институт иностранных языков, Индустриальный университет им. Ким Чака, Педагогический институт им. Ким Хён Джика [2].

До 2011 года изучение иностранных языков было обязательным только для старшеклассников. Однако с приходом к власти Ким Чен Ына, стало обязательным изучение иностранных языков с начальных классов [11].

В северокорейских университетах английский или русский языки изучаются в качестве первого иностранного языка, а китайский и японский как второй иностранный язык. Изучение первого иностранного языка является обязательным, что касается второго языка, то студенты могут выбрать один из двух вторых языков [12].

Учебный комплекс РКИ для школьников КНДР

Для изучения особенностей преподавания русского языка как иностранного в северокорейских школах мы взяли учебный комплекс «Русский язык», авторы Чо Нам Чхоль, Хон Рён Сун, под ред. Кёнсук Пака (1-я средняя школа, средняя школа), состоящий из 4 частей, который был издан в издательстве «Иностранная литература» в Пхеньяне 2011 г. Данный учебный комплекс является основным для преподавания в школах КНДР.

Каждая часть учебника содержит около 200-250 страниц и разбита примерно на 15-20 уроков. Уроки снабжены обильным количеством иллюстрационного материала. Учебник имеет аудиоприложение.

Первые 29 вводных уроков первой части учебного комплекса, предшествующие первому уроку, содержат изучение букв и звуков русского алфавита. Буквы алфавита и соответствующие им звуки вводятся не по порядку, а начиная с наиболее употребимых – о, а, у на 1 уроке, м, п – на втором. После 5-7 уроков идет урок-повторение. Работа со звуками, которые близки по звучанию объединена в одни уроки – и, ы; е, ё, э; г, х; у, ю; ж, ч и др. [5].

Работа над произношением также предполагает задания на расстановку ударений,

чтение скороговорок. С 13 урока 1 части учебного комплекса начинается работа с интонационными конструкциями [5].

С первых уроков вводного курса идут задания на запоминание новой лексики, а не только чтение. Начиная с 4 урока учащимся нужно по картинке ответить на вопросы «Кто это?», «Что это?». С 13 урока начинается постепенный ввод грамматического материала, в частности категории рода имен существительных, начинаются задания на определение рода. С 25 урока начинается семантизация цветов, с 27 – месяцев, причем делается это при изучении мягкого знака, сделан акцент на то, что название всех месяцев в русском языке оканчиваются на мягкий знак. С 29 урока вводного фонетического курса начинается изучение чисел. С 4 урока основного курса 1 части учебного комплекса начинается работа с грамматикой – спряжение глаголов, склонение имен существительных, род имен существительных и притяжательных местоимений [5].

Диалог, который приводится в 4 части учебного комплекса, по всей видимости, выражает взгляд авторов на методику преподавания русского языка как иностранного:

Разговор с Иваном Петровичем

— Как вы думаете, Иван Петрович, можно выучить иностранный язык быстро?

—Что значит быстро?

— Ну, например, смогу я выучить язык, если я буду учить его два месяца? Я думаю, что самое главное – это выучить слова. Если я буду учить одно слово в минуту, то через час буду знать 60 слов. А через месяц 1500 слов. А в следующий месяц я выучу всю грамматику.

— Нет, Нам Су, думаю, что знать язык – это не значит знать много слов и грамматику. Надо быстро и правильно строить фразы, думать на этом языке.

— А как вы думаете, можно изучить язык самостоятельно?

— Да, конечно, но очень важно заниматься каждый день. У человека, который изучает иностранный язык, нет выходных дней. Очень полезно слушать радио, магнитофон, много читать [8; С. 41-42].

Студент Нам Су представляет наивный взгляд на цели и методы изучения иностранного зыка. Иван Петрович выражает точку зрения авторов учебника. Цель изучения достаточно ясно выражена - быстро и правильно строить фразы, думать на иностранном языке. Залог успеха – полное погружение в язык, «у человека, который изучает иностранный язык, нет выходных дней», «постоянно слушать радио, магнитофон, много читать». Тем не менее стоит отметить, что авторы поощряют самостоятельное изучение языка, игнорируя значимость живого общения для развития речевых навыков, в том числе с носителями языка. Ряд исследователей отмечают, что при преподавании иностранных языков в КНДР основной акцент делался на чтении текстов, а не на разговорной речи, подобная практика сложилась по причине того, что для понимания технических текстов и изучения западных технологий достаточно было навыков чтения [4]. Северокорейские школы до сих пор делали акцент на чтении при овладении языком, уделяя мало внимания устной и письменной речи. Но недавно в учебных заведениях произошли изменения, направленные на усиление важности навыков разговорной речи [12].

В целом анализ учебного комплекса не позволяет сделать вывод, что акцент в нём делается на изучении текстов. Присутствуют множество диалогов, упражнений на отработку речевых образцов. Вопросов дискуссионного характера действительно нет, акцент сделан на репродукцию фраз и предложений. Учебный комплекс является относительно новым изданием.

Идеологический компонент

Нельзя обойти стороной ярко выраженный идеологический компонент, который можно проследить в рассматриваемом учебном комплексе «Русский язык». Второй учебник учебного комплекса начинается с темы «Мы учим слова о сонгун». В частности, в нем содержится следующий диалог:

— Ин Хо, какие слова о сонгун ты учил на уроке?

— Вот послушай: идеи сонгун, эпоха сонгун, политика сонгун, сонгунская революция и сонгунское

руководство.

— А кто создал идеи сонгун?

— Великий вождь Генералиссимус Ким Ир Сен создал идеи сонгун. А политику сонгун начал великий руководитель Маршал Ким Чен Ир. Политика сонгун – наша великая политика [6; С. 8].

Также в 1 уроке 2 учебника имеется такой текст:

Самое дорогое слово

Ребята, вы второклассники. Вот вы уже учили русские слова. Слова бывают разные. Вот слова: мой отец, моя мать, наш товарищ, сын, дочь, брат, сестра. Они родные слова.

Есть ещё вежливые слова: спасибо, пожалуйста, здравствуйте. Есть слова очень важные: наша партия, наша Родина.

Но самое великое, самое дорогое слово – это вождь. Наш великий вождь – Генералиссимус Ким Ир Сен. Наш великий руководитель – Маршал Ким Чен Ир.

Не обошлось и без откровенного игнорирования существования такой страны, как Южная Корея. На карте, приведенной во второй части учебного комплекса не обозначена ни Южная Корея, ни Японии, зато отмечен Казахстан [6; С. 24].

Рис. 1 Карта соседствующих с КНДР государств [6; С. 24].

Ошибки на страницах учебника

Отсутствие в коллективе авторов носителей языка не могло не вылиться в наличие ошибок и на страницах учебного комплекса. Приведём лишь несколько из них.

Так в первой части учебного комплекса известная скороговорка «Шла Саша по шоссе…» приведена в искаженном виде:

Шел Саша по шоссе

и сосал сушку

Саша шапкой

Шишку сшиб [5; С.43]

В несовершенном виде употребляются глаголы, которые должны быть употреблены в совершенном виде — «Все 30 букв правильно писали – «отлично»» [5; С.59]. [8; С. 10]. Папа писал свою автобиографию. Случайно я читал её.

Названия стран кндр, китай, россия на картах написаны с маленькой буквы [5; С.108].

Слово «робот» в винительном падеже употребляется без изменений:

— Я люблю компьютер.

— Я тоже. Но больше всего люблю робот [6; С. 199].

Эта же ошибка повторяется и на следующей странице:

— Советую вам посмотреть вот этот робот. Как он хорошо работает [6; С. 200].

Имеется неправильное словоупотребление: Девочка встала на шар. Шар бежал и направо, и налево, и вперёд, и назад. И она бежала вместе с шаром, как летела [6; С. 202]. Я очень люблю играть в гейм на компьютере. [8; С. 6]. И так, полное имя состоит из трех частей: имя, отчество и фамилия [8; С. 7]. Ошибки в окончаниях — «Найдите правильные информации» [6; С. 147].

Выводы

В КНДР за десятилетия тесного сотрудничества с СССР сформировалась база для преподавания русского языка.

Для изучения особенностей преподавания русского языка как иностранного в северокорейских школах мы взяли учебный комплекс «Русский язык», авторы Чо Нам Чхоль, Хон Рён Сун, под ред. Кёнсук Пака (1-я средняя школа, средняя школа), состоящий из 4 частей, который был издан в издательстве «Иностранная литература» в Пхеньяне 2011 г. Данный учебный комплекс является основным для преподавания в школах КНДР.

Цель изучения русского языка авторы учебного комплекса видят в формировании умения быстро и правильно строить фразы, думать на иностранном языке. Основной акцент сделан на запоминании фраз, построении грамматически правильных

предложений. Учебный комплекс разнообразен в методическом плане. Для изучения отобрана базовая лексика, простой грамматический материал и бытовые темы общения. Учебный комплекс не содержит сложных для понимания литературных текстов.

В рассматриваемом учебном комплексе акцент сделан на заучивание и репродукцию фраз, учебный комплекс не содержит вопросы дискуссионного характера.

Достаточно сильно в учебном комплексе прослеживается идеологический компонент. Отсутствие в коллективе авторов носителей языка привело к значительному количеству ошибок на страницах учебного комплекса.

Учебный комплекс «Русский язык», используемый для изучения русского языка в школах КНДР нуждается в доработке с привлечением российских специалистов, в первую очередь, для исправления существующих ошибок. А также, для внесения реалий современной России в изучаемый текстовый и диалогический материал, привнесении современных методик развития речевых навыков, в том числе, направленных на развитие навыков построения монологических высказываний, диалога, ведения дискуссии на более продвинутых этапах изучения языка.

Библиография

1. Гужеля Д.Ю. Специфика преподавания русского языка и методического сопровождения педагогов-филологов в странах Юго-Восточной Азии: сборник трудов конференции // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 22 март 2019 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2019. – С. 25-29. – ISBN 978-5-6042714-0-7.
2. Доклад Министерства иностранных дел Российской Федерации "Русский язык в мире". URL: http://dipkurier.narod.ru/glavdip/doklad5.htm (Дата обращения 24.04.2023).
3. Красный галстук и колхоз: как учатся школьники в Северной Корее // Обрсоюз. URL: https://obr.so/globus-obrazovaniya/kak-uchatsya-shkolniki-v-severnoj-koree/ (Дата обращения 24.04.2023).
4. Почему для северокорейцев русский язык стал важнее китайского и японского // Smotrim.ru.URL: https://smotrim.ru/audio/1484996 (Дата обращения 24.04.2023).
5. Русский язык (1-я средняя школа, средняя школа) / Под ред. Кёнсук Пака. Часть 1. Издательство: Иностранная литература, Пхеньян, 2011 г.
6. Русский язык (1-я средняя школа, средняя школа) / Под ред. Кёнсук Пака. Часть 2. Издательство: Иностранная литература, Пхеньян, 2011 г.
7. Русский язык (1-я средняя школа, средняя школа) / Под ред. Кёнсук Пака. Часть 3. Издательство: Иностранная литература, Пхеньян, 2011 г.
8. Русский язык (1-я средняя школа, средняя школа) / Под ред. Кёнсук Пака. Часть 4. Издательство: Иностранная литература, Пхеньян, 2011 г.
9. Сон Ж.Г. Интернациональная помощь СССР Северной Корее в области образования (1946-1948) // ИСОМ. 2017. № 1-2. С. 65-72.
10. Изучение иностранных языков в КНДР. // KBS World Russian. URL: http://world.kbs.co.kr/service/contents_view.htm?lang=r&board_seq=373647 (Дата обращения 24.04.2023).
11. Ask a North Korean: do you learn foreign languages? // The Guardian. URL: https://www.theguardian.com/world/2015/feb/05/north-korea-learn-foreign-languages (Дата обращения 26.04.2023).

12. N.K. stresses foreign language education // The Korean Herald. URL: https://www.koreaherald.com/view.php?ud=20141006000800 (Дата обращения 26.04.2023).

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

Представленная на рассмотрение статья «Особенности преподавания русского языка как иностранного в школах КНДР (на основе анализа учебного комплекса «Русский язык»)», предлагаемая к публикации в журнале «Филология: научные исследования», несомненно, является актуальной, ввиду рассмотрения особенностей преподавания русского языка в других странах.
Однако, спецификой журнала является филологические исследования ,а статьи, посвященные методике обучения, с применением собственно методов исследования педагогики, не могут быть опубликованы в журнале, специализующимся на филологии (см. https://nbpublish.com/fmag/info_179.html и https://nbpublish.com/fmag/).
Предметом настоящего исследования является обучение русскому языку как иностранному в Корейской народной демократической республике. Объектом исследования методика преподавания русского языка как иностранного. В статье автором представлены результаты анализа учебного комплекса «Русский язык», который является основным для преподавания в школах КНДР, что пять подтверждает несоответствие статьи научным направлениям журнала.

Статья является новаторской, одной из первых в российской педагогике, посвященной исследованию подобной тематики в 21 веке. Автор рассматривает историю вопроса.
В статье представлена методология исследования, выбор которой вполне адекватен целям и задачам работы. Автор обращается, в том числе, к различным методам для подтверждения выдвинутой гипотезы. Методами исследования выступили: комплексный анализ учебного комплекса «Русский язык», анализ и обобщение методических приемов, применяемых в учебном комплексе, формулирование выводов.

Исследование выполнено в русле современных научных подходов, работа состоит из введения, содержащего постановку проблемы, основной части, традиционно начинающуюся с обзора теоретических источников и научных направлений, исследовательскую и заключительную, в которой должны быть представлены выводы, полученные автором. Однако, назвать работу научно-исследовательской можно условно. Данная работа является описательной.
Однако автор игнорирует работы зарубежных исследователей в данной области. Кроме того не приводится никакой информации о распространенности изучения русского языка среди школьников, о возрасте начала обучения, является ли русский язык иностранным или вторым иностранным языком? Самые «свежие» данные в статьи восходят в 1958 году.

Практическим материалом статьи явились учебники русского языка как иностранного, однако автор не указывает общем выборки фактического материала. Библиография статьи насчитывает 10 источников, среди которых представлены теоретические работы исключительно на русском языке, 4 из которых собственно рассматриваемые учебники.

К сожалению, в статье отсутствуют ссылки на фундаментальные работы, такие как монографии, кандидатские и докторские диссертации.
В общем и целом, следует отметить, что статья написана простым, понятным для читателя языком. Часто в текст встречаются разговорные слова и выражения, Опечатки, орфографические и синтаксические ошибки, неточности в тексте работы не обнаружены.
Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в процессе преподавания вузовских курсов по методике обучения русскому языку как иностранному.
Статья, несомненно, будет полезна широкому кругу лиц, педагогам, магистрантам и аспирантам профильных вузов. Статья «Особенности преподавания русского языка как иностранного в школах КНДР (на основе анализа учебного комплекса «Русский язык»)» может быть рекомендована к публикации в научном журнале по профильному направлению: педагогика, методика обучения, РКИ либо к доработке, включающей усидение научной базы исследования и применение филологических методов исследования.

Результаты процедуры повторного рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

Рецензия
на статью «Особенности преподавания русского языка как иностранного в школах КНДР (на основе анализа учебного комплекса «Русский язык»)»
Актуальность темы исследования и ее соответствие специализации журнала «Педагогика и просвещение» не вызывает сомнение в связи с современными тенденциями социального развития, которые определяют приоритеты внесения реалий современной России в учебный процесс.
Предметом исследования является обучение русскому языку как иностранному в Корейской народной демократической республике.

В качестве проблемного поля исследования представлен анализ таких категорий как «преподавание русского языка как иностранного», «учебный комплекс», «методика преподавания», «умение быстро и правильно строить фразы», «умение думать на иностранном языке» и пр.
Выявлены и подробно проанализированы вопросы организации изучения русского языка в школах КНДР нуждается в доработке с привлечением российских специалистов.
Результаты проведенного анализа приемов и способов обучения показали эффективность выполнения задач в аспекте привнесения современных методик развития речевых навыков, в том числе, направленных на развитие навыков построения монологических высказываний, диалога, ведения дискуссии на более продвинутых этапах изучения языка.
Предложен разработанный и научно-обоснованный учебный комплекс РКИ для школьников КНДР.
Достоинством работы являются ключевые, сквозные ведущие идеи и заинтересованность в использовании учебного комплекса для преподавания русского языка в КНДР, который был рассмотрен и проанализирован впервые.
Исследование направлено на выявление особенностей методики преподавания РКИ в КНДР и подачи учебного материала в рассмотренном учебном комплексе.

Интерес представляют рекомендации, касающиеся улучшения качества учебного комплекса.

Методология рецензируемой работы построена на основе комплексного анализа учебного комплекса «Русский язык», анализе и обобщении методических приемов, применяемых в учебном комплексе, формулирование выводов.

В статье достаточно детально реализованы систематизация и обобщение данных, связанных с опытом изучении русского языка в школах КНДР, основной акцент сделан на запоминании фраз и умении их воспроизводить, а не на развитии умения выражать свои мысли.

Статья обладает научной новизной, связанной с установлением необходимости изучения русского языка в школах КНДР нуждается в доработке с привлечением российских специалистов, для внесения реалий современной России в изучаемый текстовый и диалогический материал, привнесении современных методик развития речевых навыков, в том числе, направленных на развитие навыков построения монологических высказываний, диалога, ведения дискуссии на более продвинутых этапах изучения языка.

Структура статьи соответствует требованиям к научным публикациям. Представлен подробный качественный анализ полученных результатов исследуемой проблематики.

Содержание статьи, в котором рассматривается необходимость выявления особенностей методики преподавания РКИ в КНДР и подачи учебного материала в рассмотренном учебном комплексе, в целом соответствует ее названию.

Стиль изложения материала соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям.

Библиография соответствует содержанию статьи и представлена 1 2 литературными источниками.

Результаты исследования обосновывают значимость теоретического и эмпирического исследования организации изучения русского языка в школах КНДР нуждается в доработке с привлечением российских специалистов.

Статья вызывает читательский интерес и может быть рекомендована к публикации.

Педагогика и просвещение
Правильная ссылка на статью:
Рогачева О.В. — Деловая игра как фактор повышения эффективности образовательного процесса в профессиональной переподготовке врачей // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.37952 EDN: RIPRDX URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=37952

Деловая игра как фактор повышения эффективности образовательного процесса в профессиональной переподготовке врачей

Рогачева Ольга Викторовна

ORCID: 0000-0002-5961-2576

Ассистент кафедры общественного здоровья и здравоохранения (с курсами правоведения и истории медицины), Саратовского государственного университета имени В.И Разумовского

410012, Россия, Саратовская область, г. Саратов, ул. Ул. Б. Казачья, 112

766saratov.olga@mail.ru

Статья из рубрики "Педагогика"

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.2.37952

EDN:

RIPRDX

Дата направления статьи в редакцию:

27-04-2022

Аннотация: Опыт применения деловой игры в профессиональной переподготовке врачей направлен на получение новых знаний и поиск решений сложных профессиональных вопросов, с учетом знания российского законодательства, регулирующего основы медицинской деятельности, а также с учетом личного профессионального опыта и опыта коллег. Теоретический анализ. Применение деловой игры с использованием анализа проблемных вопросов в профессиональной переподготовке врачей положительно влияет на степень их интереса к самому обучению и способствует повышению эффективности образовательного процесса в целом. Эмпирический анализ. Деловая игра, построенная на основе моделирования сложных вопросов и возможных проблемных ситуаций, встречающихся в профессиональной деятельности врачей, способствует их вовлечению в процесс обучения, что повышает их профессиональные навыки.. В качестве проблемного поля деловой игры предлагались предварительные письменные ответы студентов-медиков, где они указывали предполагаемые, на их взгляд, трудности, которые встречаются или могут встретиться в их дальнейшей трудовой деятельности. Участникам деловой игры были подготовлены

материалы для экспертизы в виде продуктов деятельности студентов-медиков. Заключение и выводы. Применение деловой игры в профессиональной переподготовке медиков, основанной на анализе трудных вопросов, встречающихся в их профессиональной деятельности, способствует повышению их вовлеченности в образовательный процесс, расширению практических навыков, а также способствует повышению эффективности обучения.

Ключевые слова:

профессиональная переподготовка, деловая игра, рефлексия, вовлеченность, образовательный процесс, анализ продуктов деятельности, эффективность образовательного процесса, практические навыки, активные методы обучения, сложные профессиональные вопросы

Введение

Требования к профессиональной деятельности работников, в том числе врачей, постоянно изменяются, что побуждает их к активному самостоятельному и ответственному усовершенствованию и пополнению знаний и навыков. Обучение и саморазвитие выступают важнейшими факторами развития человека, как индивидуума в целом, так и квалифицированного работника, что в свою очередь способствует улучшению профессиональной производительности и экономической эффективности российского общества.

На сегодняшний день дополнительное профессиональное образование взрослых предполагает расширение и обновление знаний, а также приобретение новых профессиональных навыков и компетенций. В современных условиях формирование компетенций является приоритетным направлением деятельности практически всех образовательных учреждений [1].

Повышаются требования со стороны населения к качеству медицинского обслуживания, использованию новейших методик и технических средств лечения, что в свою очередь, требует подготовки медицинских кадров на новом, современном профессиональном уровне.

Теоретический анализ

Новые требования к программам профессиональной переподготовки ведут к поиску и совершенствованию методов и форм ее организации. В результате прохождения профессиональной переподготовки, путем освоения дополнительных профессиональных образовательных программ, специалист получает дополнительную квалификацию на базе ранее полученной специальности [2].

Для осуществления поставленных перед профессиональной переподготовкой целей следует учесть организационно-педагогические условия, которые представляют собой совокупность форм, методов организации обучающего процесса и условий, обеспечивающих его реализацию.

Изучение вопросов профессиональной переподготовки врачей показывает, что формы и методы далеко не всегда ориентированы на становление личностной ответственности и вовлеченного отношения обучающихся в образовательный процесс. Зачастую, в

профессиональной переподготовке не в полной мере обоснованы и внедрены активные методы обучения, в основе которых лежит переосмысление собственного опыта.

Можно предположить, что именно активные методы обучения побуждают обучающихся врачей самостоятельно разобраться в сложных профессиональных вопросах и выработать оптимальные пути решения для применения их в практической деятельности. Но далеко не всегда при использовании активных методов обучения в организации процесса переподготовки врачей обращается внимание на степень их заинтересованности и вовлеченности в образовательный процесс.

Не стоит забывать, что профессиональная переподготовка – это процесс обучения.

Таким образом, в процессе профессиональной переподготовки врачей можно выделить все основные элементы педагогической системы по В. П. Беспалько: обучающийся, педагог, содержание обучения, цели обучения, процесс обучения [3].

Однако данного описания недостаточно, чтобы выявить ресурсы для решения поставленных перед профессиональной переподготовкой задач, таких как: повышение практической направленности, анализ собственного опыта.

Исходя из этого, нами был предложен обучающимся врачам алгоритм деловой игры с использованием метода анализа продуктов деятельности.

В процессе профессиональной переподготовки исследовательский аспект применения метода анализа продуктов деятельности встречается достаточно редко, хотя он позволил бы обеспечить исследователю сопоставление собственного опыт с опытом коллег. Поэтому нами были разработаны задания и применены в процессе обучения врачей, в виде деловой игры.

Изучая опыт многих отечественных и зарубежных авторов в практическом применении деловых игр, мы пришли к выводу, что разновидностей и условий применения игр большое количество.

Первые американские деловые игры моделировали деятельность предприятий производящих какой-либо продукт, это были в основном «рыночные игры», которые не отражали процесс принятия решения, а внимание уделялось выбору из нескольких готовых вариантов решений. Решения в таких играх рассчитывались по определенным математическим моделям, в результате игроки информировались о результатах своих действий.

Деловые игры активно применяются в Великобритании, Германии, Канаде, Франции, Польше, Японии и в некоторых других странах.

В настоящее время применение деловых игр во всем мире очень распространено.

Все больше издается новых справочников по деловым играм, пособий, каталогов, регулярно проводятся конференции и семинары. Создана и активно развивается Международная ассоциация по имитационному моделированию и деловым играм.

Игра рассматривается с позиции философии, психологии, педагогики и социологии. Ещё древнегреческие философы Платон и Аристотель обратили внимание на феномен игры как педагогической методики [4].

Очень активно деловые игры используются и в системе образования.

Деловую игру в обучении применяли на протяжении многих этапов развития человечества, но более активно деловая игра начала проявлять себя как форма обучения с начала 1960-х года. Ю.К.Бабинский считал, что познавательная игра, которая опирается на создание в учебном процессе игровых ситуаций, является ценным методом стимулирования интереса к обучению, то есть средством возбуждения интереса к учебе. [5].

К познавательной деятельности в деловых играх может быть применима классическая теория обучения Дэвида Колба через опыт [6]. Она представляет собой некий цикл, а точнее, обучение через опыт, обдумывание и анализ имеющегося опыта и знаний, приобретение нового опыта, оценку приобретенного опыта, усвоение новых знаний и умений и применение их на практике [7].

Если применить теорию Девида Колба к нашей деловой игре, то первым шагом будет осознание, что каких-то знаний или опыта не хватает, затем приобретение знаний через познавание чего-то нового с последующим анализом полученных результатов. В этот момент у обучающихся врачей происходит рождение новых знаний из вновь приобретенного опыта. Следующий шаг – это понимание, что эти знания и опыт можно применить при планировании следующих шагов в работе. И, наконец, применение приобретенных знаний в практической деятельности, и приобретение последующего опыта.

Важным элементом модели обучения или (цикла Колба) является рефлексия.

Во многих зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследованиях рефлексия показывается, как характеристика человеческого мышления, которая включает в себя переосмысление личного опыта путем построения умозаключений, обобщений, сопоставлений и оценок, а также отражение состояний, отношений, переживаний, при осуществлении действий, и обсуждении каких-либо процессов. То есть включает в себя понятийную (познавательную), эмоциональную и поведенческую части.

Например, по мнению выдающегося Советского и российского философа и методолога, Г.П. Щедровицкого, рефлексия есть акт деятельности по поводу связи или структуры общения между двумя, по крайней мере, индивидам [8], в нашем случае под деятельностью понимается образовательный процесс.

Рефлексия является элементом, имеющим большое значение в обучении, а, следовательно, и в применении обучающих деловых игр.

Проанализировав комплекс игровых технологий В. П. Беспалько, мы видим, что деловые игры представляют собой эффективный и результативный метод обучения, который способствует быстрому усвоению и закреплению нового материала, повышает развитие творческих способностей, а также позволяет изучать материал с разных позиций.

Большой вклад в развитие игрового метода также внесли исследователи Я.М. Бельчикова А.А.,Вербицкий, В.М. Ефимова, В.Н. Буркова,Р.Ф. Жукова, В.Я. Платова, В.Ф. Комарова, В.И. Маршева и др.

Следовательно, деловая игра может занимать достойное положение в процессе профессиональной подготовки и переподготовки работников и повышения их кадрового потенциала.

Важным моментом при проведении деловой игры в профессиональной переподготовке врачей является моделирование процессов, вопросов и проблем профессиональной деятельности в условных или реальных ситуациях их профессиональной деятельности. Основным мотивом деловой игры является не результат, а сам процесс, в который будут вовлечены участники.

Применение деловых игр основанных на анализе трудных профессиональных вопросов, в обучении врачей может служить инструментом для вовлеченности в образовательный процесс, усиливать степень активности обучающихся, тем самым повышать эффективность обучения [9].

Эмпирический анализ

Учитывая, что любая деловая игра состоит из ряда этапов: подготовительный этап, этап вхождения в игру, сама игра и выход из игры, нами была разработана и проведена деловая игра по заранее подготовленному плану.

В качестве проблемного поля были предложены врачам, как экспертам, предполагаемые студентами-медиками трудные ситуации, с которыми они могут столкнуться в профессиональной деятельности, выявленные в результате их анкетирования. Ответы студентов как раз и предлагались в качестве продуктов деятельности в деловой игре. Студенты являлись обучающимися на четвертом курсе лечебного факультета Саратовского государственного медицинского университета имени В.И.Разумовского (N=200) и уже имели практический опыт оказания медицинской помощи в медицинских организациях во время прохождения учебной практики. При этом 72 % респондентов указали на наличие тех или иных трудностей, на их взгляд. Врачи-эксперты должны были подтвердить или опровергнуть наличие ситуационных трудностей, о которых заявили студенты и оценить их степень значимости: низкая, ниже среднего, средняя, выше среднего и высокая.

Мы выбрали шесть основных и часто повторяющихся по ответам анкетирования студентов проблемных ситуаций: трудности в постановке диагноза; недооценённость (снижение престижности профессии врача); степень приверженности пациентов соблюдать рекомендации в лечении от врача (неблагодарный больной); сложность, напряженность профессиональной деятельности (психологические трудности); вероятность встречи с проблемами, связанными с особенностями пациентов (трудности коммуникации); ответственность в профессии врача [10].

В комфортной и дружественной обстановке врачам, проходящим профессиональную переподготовку на базе Центра ДПО Саратовского государственного университета имени В.И. Разумовского, кафедры общественного здоровья и здравоохранения (с курсами правоведения и истории медицины) (N=20), было предложено разделиться на две команды по 10 человек, в группах проанализировать и оценить предварительные ответы студентов [11].

Затем проходили внутригрупповые обсуждения проблемных вопросов. Врачи, в роли экспертов, оценивали – насколько верны подмеченные студентами трудности.

Мы предполагали, что врачи могли бы не согласиться с наличием трудностей, которые выявили студенты. Это был риск, из-за которого наша экспериментальная деловая игра могла бы закончиться на этом этапе. Но этого не произошло, все участники подтвердили наличие тех или иных сложны вопросов, встречающихся в профессии врача, оставили

свои комментарии и активно предлагали пути решения. Это говорит о том, что их заинтересовал процесс, и погружение в игру прошло удачно.

Следующим этапом была общая дискуссия между группами, в которой врачи делились мнениями, опираясь на свой профессиональный опыт. Во время обсуждения обращались за помощью и разъяснениями отдельных трудностей к преподавателям, что свидетельствует о собственной инициативе в получении новых профессиональных знаний, то есть является показателем познавательного аспекта [12].

Наличие трудностей в постановке диагноза подтвердили 80% врачей, оценив данную проблему как средне значимую – 60% и высоко значимую – 20%.

Недооценённость (снижение престижности профессии врача) подтвердили 87% врачей, где выбрали среднее значение степени значимости этой проблемы – 40%, выше среднего ее оценили – 20% и высоко – 27%.

Степень приверженности пациентов к соблюдению рекомендаций врача при лечении (неблагодарный больной) подтвердили 74 % экспертов, оценив проблему как средне значимую – 40%, выше среднего – 7%, высоко – 27%.

Сложность и напряженность профессиональной деятельности (психологические трудности) подтвердили 100 % врачей, при этом 60% из них указали значимости этой проблемы выше среднего.

В профессиональной врачебной деятельности вероятность встречи с проблемами, связанными с особенностями пациентов, с ограниченностью времени приема и трудностями коммуникации подтвердили 80 % экспертов, при этом оценили проблему как среде значимую 27 %, выше среднего – 33 %, высоко значимую – 20 %.

Проблему ответственности за результаты профессиональной деятельности врача подтвердили 100 % экспертов, оценив ее в 87% случаях как высоко значимую, 6 % как средне значимую и 7 % выше средне значимую.

По ответам участников деловой игры мы видим подтверждение наличия проблем в профессиональной деятельности врачей в средних значениях, выше среднего и высокой степени значимости. А это еще раз подтверждает их наличие.

Как итог деловая игра – общая рефлексия. В нашем исследовании наблюдаются все аспекты общей рефлексии: анализ собственного опыта; желание узнать больше; включенность в дискуссию; эмоциональное обсуждение; предложенные пути решения; активное участие врачей в роли экспертов.

Здесь также важно отметить роль преподавателей, которые помогали участникам, соединить все аспекты рефлексии воедино. Преподаватели участвовали в обсуждениях, помогали разобраться в трудных и спорных вопросах, и в целом поддерживать доброжелательную атмосферу. Благодаря этому выход из игры был с положительными эмоциями, несмотря на то, что обсуждались проблемные вопросы.

Наша деловая игра была использована с целью создания коммуникативных обучающих моделей. Положительного результата мы достигли, т. к. все участники показали свою вовлеченность в процесс обучения, а также подтвердили наличие проблем, которые были предложены в качестве проблемного поля.

Заключение и выводы

Деловая игра с применением анализа продуктов деятельности показала себя как эффективный метод обучения врачей.

По нашим наблюдениям за процессом обучения врачей проходящих профессиональную переподготовку, обучающиеся более активно вовлекаются в образовательный процесс на практических занятиях, проводимых в форме деловых игр. Именно на таких занятиях врачи имеют возможность высказывать свое мнение, делиться профессиональным опытом, обсуждать рабочие ситуации и трудные моменты, возникающие в процессе профессиональной деятельности. Лекционный материал, безусловно, интересен и обогащает знания, но врачи отмечают положительную сторону учебных занятий, которые помогают связать теоретические знания с практической деятельностью.

Кроме того, деловая игра послужила побуждением для рефлексии врачей, которые использовали свой опыт и опыт коллег в процессе экспертной деятельности в деловой игре. Данный метод обучения способствует увеличению их заинтересованности и повышению интереса к процессу прохождения профессиональной переподготовки, что является показателем эффективности образовательного процесса.

Итоги проведения деловой игры подтвердили наличие проблем, которые определили студенты-медики в своих анкетах, что будет в дальнейшем учтено и использовано преподавателями кафедры в процессе обучения студентов и формировании их профессиональных компетенций, что является новым и интересным в применении подобных практик.

Библиография

1. О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 №599 // URL: https://base.garant.ru/70170946/ (дата обращения: 13.04.2022).
2. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам: Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. № 499. URL: https://base.garant.ru/70440506/см (дата обращения: 13.04.2022).
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. 190 с.
4. Надолинская Т.В. Феномен игры в контексте истории философии, культуры и педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 4. С. 31-36.
5. Бабанский Ю.К., Ильина Т.А., . Сорокин Н.А и др.; Педагогика : Учеб. пособие для пед. ин-тов / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
6. Kolb A.Y., Kolb D.A. The Learning Way: Metacognitive Aspects of Experiential Learning // Simulation & Gaming, 2009. – V. 40. – № 3. – pp. 297–327.
7. Чуланова О.Л. Методика обучения по циклу Колба как эффективный инструмент обучения персонала организации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 2-3. С. 115-122.
8. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследование речемыслительной деятельности. - Алма-Ата: Казахстан. пед. ин-т, 1974. С. 12-28.
9. Киселева Н.В. Социально-психологические характеристики вовлеченности в непрерывное образование: дис. …канд. псих. наук 19.00.05 - М., 2019. 230 с.
10. Евдокимова Е.Г., Рогачева О.В., Фадеева Н. В. Деловая игра как один из способов мотивации к обучению и развитию личности // Страховские Чтения. 2020. № 28. С.

108-114.

11. Евдокимова Е.Г., Рогачева О.В. Диагностика вовлеченности взрослых в образовательный процесс // Образование в современном мире: сб. ст. / под редакцией Ю.Г. Голуба. Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2020. С. 189-194.
12. Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В. Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. №3. С. 5-17.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

Предмет исследования. Как следует из названия, предметом статьи является деловая игра как фактор повышения эффективности образовательного процесса. Вместе с тем выдвигается совсем другая гипотеза: «вовлеченность медицинского персонала в обучающий процесс может снизить риск профессионального выгорания, а также помочь разобраться в сложных профессиональных вопросах и выработать оптимальные пути решения для реализации их в практической деятельности». Но в основной части статьи про выгорание ничего не говорится. Затем снова образовательный процесс: «Применение деловых игр в профессиональной переподготовке врачей может служить как инструментом для вовлеченности в образовательный процесс, так и являться показателем степени активности обучающихся [7]».
Методология исследования. Не ясна. Есть ссылка на «комплекс игровых технологий В. П. Беспалько», а также туманный «игровой метод», рассмотрение игры «с позиции философии, психологии, педагогики и социологии».
Актуальность. «…деловая игра может занимать достойное положение в процессе профессиональной подготовки и переподготовки работников и повышения их кадрового потенциала». К сожалению, актуальность не обоснована.
Научная новизна отсутствует.
Стиль, структура, содержание. Стиль скорее напоминает методичку.
Работа не структурирована. Автор перескакивает с одного положения на другое, в конце эмпирической части опять теоретизирует.
В эмпирической части рассматривается пример деловой игры. Почему-то игра для врачей, а ситуации для игры предложены студентами.
«Так как преподаватели тоже являлись участниками деловой игры, они осуществляли межгрупповое взаимодействие, суммировали, обобщали полученные в групповых дискуссиях решения и постепенно подводили участников к новому уровню их профессионального знания (от частного понимания к общему познанию).» Неясно на какой новый уровень?
Библиография неполная. Деловой игре посвящена только одна работа.
Апелляция к оппонентам: формальная отсылка к общим работам.
Выводы, интерес читательской аудитории. Выводы мало содержательны, по сути повторяют теоретическую часть.
«Мы использовали ответы студентов, точнее, продукты их деятельности, их видение трудностей и сложных ситуаций, встречающихся в профессии врача, что уже являлось новым и интересным в применении подобных практик». Сомнительно использовать «продукты деятельности студентов» в переподготовке врачей.

«В нашей деловой игре наблюдались все аспекты общей рефлексии: анализ собственного опыта; желание узнать больше; включенность в дискуссию; эмоциональное обсуждение; предложенные пути решения; активное участие врачей в роли экспертов». К сожалению, рефлексия в статье не представлена.

Общий вывод: «деловая игра, в которой применяется анализ продуктов деятельности, служит побуждением для рефлексии собственного опыта врачей, опыта коллег, что способствует росту их заинтересованности и повышению интереса к процессу прохождения профессиональной переподготовки, следовательно, повышает эффективность образовательного процесса» - абстрактен, бездоказателен, никак не представлен в статье.

Статья не интересная.

Результаты процедуры повторного рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

На рецензирование представлена работа «Деловая игра как фактор повышения эффективности образовательного процесса в профессиональной переподготовке врачей».

Требования к профессиональной деятельности врачей под влиянием изменяющихся условий постоянно обновляются: повышаются запросы к качеству медицинского обслуживания и применению новейших методик, технических средств лечения и пр. Поэтому необходимым является постоянно обучение и саморазвитие, в том числе посредством дополнительного профессионального образования. Такая работа позволяет расширить и обновить знания, а также приобрести новые профессиональные навыки и компетенции.

Автором отмечается, что в процессе профессиональной переподготовки основными задачами является: повышение практической направленности и анализ собственного опыта. Исходя из этого, актуальным является использование деловой игры с использованием метода анализа продуктов деятельности в процессе обучения. Автором был сделан анализ отечественного и зарубежного опыта игровых технологий.

Полученные в процессе эмпирического анализа результаты позволили автору сделать ряд значимых и научно обоснованных выводов:

1). При использовании деловой игры в профессиональной переподготовке врачей важно моделировать процессы, вопросы и проблемы профессиональной деятельности в условиях и реальных ситуациях их профессиональный деятельности.

2). При формировании плана деловой игры важным является выделение проблемного поля. Автором в процессе анкетирования студентов выпускных курсов Саратовского государственного медицинского университет им. В.И. Разумовского было выделены ситуативные трудности профессиональной деятельности: трудности в постановке диагноза; недооцененность (снижение престижности профессии врача); степень приверженности пациентов соблюдать рекомендации в лечении от врача (неблагодарный больной); сложность, напряженность профессиональной деятельности (психологические трудности); вероятность встречи с проблемами, связанными с особенностями пациентов (трудности коммуникации); ответственность в профессии врача.

3). В процессе профессиональной переподготовки 20 врачей на базе Центра ДПО

Саратовского государственного университета имени В.И. Разумовского слушатели анализировали и оценивали предварительные ответы студентов. Практически по всем ситуативным трудностям, выделенным студентами, от врачей-экспертов было получено подтверждение в средних значениях, выше среднего и высокой степени значимости.

4). При проведении деловой игры важным этапом является рефлексия. В проведенной работе было отмечено наличие анализа собственного опыта, желание узнать больше, включенность в дискуссию, эмоциональное обсуждение, предложенные пути решения, активное участие врачей.

Следовательно, автором было отмечено, что деловая игра с применением анализа продуктов деятельности показывает себя как эффективный метод обучения врачей.

Библиография статьи включает в себя 12 отечественных источников, есть ссылки. Проблематика работ соответствует тематике статьи.

Статья актуальна с теоретической и практической точки зрения, отличается несомненной научной ценностью. Следовательно, работа может быть рекомендована к опубликованию.

Педагогика и просвещение
Правильная ссылка на статью:
Наумов П.Ю. — Психологические черты интеллигентности офицера в русской художественной литературе второй половины XVIII века (часть II) // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.38170 EDN: RJGDQJ URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=38170

Психологические черты интеллигентности офицера в русской художественной литературе второй половины XVIII века (часть II)

Наумов Петр Юрьевич

ORCID: 0000-0002-2875-2322

кандидат педагогических наук

Помощник начальника госпиталя по правовой работе - начальник отделения правового обеспечения, ФГКУЗ "Главный военный клинический госпиталь войск национальной гвардии Российской Федерации"

143914, Россия, Московская область, г. Балашиха, ул. Вишняковская, 101

petr.naumov.777@mail.ru

Статья из рубрики "Ценности и цели образования"

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.2.38170

EDN:

RJGDQJ

Дата направления статьи в редакцию:

28-05-2022

Аннотация: Издавна военные люди занимали в обществе совершенно особое почетное и ответственное место. Сформировать систему ценностей будущих офицеров становится актуальной задачей профессионального военного образования, при том, что наиболее соответствующей ценностям и идеалам гуманизма и социальной ответственности является система ценностей и смыслов военной интеллигенции. В статье рассматриваются отечественные литературные источники, в которых аккумулированы и представлены психологические черты интеллигентности офицера в русской художественной литературе. Объектом работы являются образы офицеров в русской литературе XVIII века, являющиеся художественными предшественниками образов военных интеллигентов в русской литературе XIX века. Предмет статьи – психологические черты обозначенных художественных изображений военного интеллигента. Основными методологическими подходами явились системный, культурно-исторический и литературный психологизм. В качестве методов используются

теоретические, общелогические и эмпирические. Отмечается, что психологическое изображение черт присущих военной интеллигенции, в литературе осуществляется в нескольких основных формах: 1) прямой форме изображения характеров «изнутри», то есть путем художественного познания внутреннего мира действующих лиц, выражаемого при посредстве внутренней речи, образов памяти и воображения); 2) косвенной форме, т.е. психологический анализ «извне», выражающийся в психологической интерпретации писателем выразительных особенностей речи, речевого поведения, мимического и других средств внешнего проявления психики; 3) суммарно-обозначающей форме – с помощью называния, предельно краткого обозначения тех процессов, которые протекают во внутреннем мире. К основным научным результатам статьи относится выявление психологических черт интеллигентности офицера в отечественной художественной литературе, а также их социальных функций. Статья состоит из двух частей, в данном случае представлена вторая часть работы.

Ключевые слова:

ценность, смысловые образования, опосредованные образцы, интеллигентность, военная служба, психологизм, художественное творчество, военное образование, психологические черты, литературные образы

Огромную ролью развитии русской поэзии сыграл Гаврила Романович Державин. Поэзия Державина – большой шаг вперед в изображении военных событий и личностей военных: 1) в героической оде «Песнь по взятии Измаила» уже не воспеваются царь и вельможи – воспевается русский народ, доблестный Росс; 2) центральной фигурой патриотической лирики становится опять-таки не государь, а профессиональный военный – Суворов, Румянцев, Потемкин.

Ода «На взятие Варшавы» поэт представляет великого русского полководца как богатыря, как нашего «нового Геркулеса»:

Черная туча, мрачные крыла

С цепи сорвав, весь воздух покрыла;

Вихрь полуночный, летит богатырь!

Тма от чела, с посвиста пыль,

Молньи от взоров бегут впереди,

Дубы грядою лежат позади.

Ступит на горы – горы трещат,

Ляжет на воды – воды кипят,

Граду коснется – град упадет,

Башни рукою за облак кидает;

Дрогнет природа, бледнея пред ним;

Слабые трости щадятся лишь им. [10, с. 559].

Высокий слог, торжественный тон данной оды сменяется в стихотворении «Снигирь» на простой язык и интимно-лирическую интонацию.

Об истории создания стихотворения современники свидетельствуют: «У автора в клетке был снигирь, выученный петь одно колено военного марша; когда автор по преставлении сего героя возвратился в дом, то, услыша, что сия птичка поет военную песнь, написал сию оду в память столь славного мужа» [4, с. 504].

Полководец богатырем по-прежнему называется, но рисуется конкретный живой человек, а не мифологизированный герой; именно из бытовых деталей вырастает величественная героическая фигура, а не из сказочно-гиперболических приемов:

Кто теперь вождь наш? Кто богатырь?

Кто перед ратью, пылая,

Ездить на кляче, есть сухари;

В стуже и в зное меч закаляя,

Спать на соломе, бдеть до зари;

Тысячи воинств, стен и затворов

С горстью Россиян всё побеждать? [4, с. 206].

Суворов для поэта – это «львиное сердце», «крылья орлины», «муж в свете столь славный», но это еще и нравственно великий человек:

Быть везде первым в мужестве строгом;

Шутками зависть, злобу штыком,

Рок низлагать молитвой и богом;

Скиптры давая, зваться рабом;

Доблестей быв страдалец единых,

Жить для царей, себя изнурять? [4, с. 206].

Современники вспоминают: «За несколько дней до смерти Суворов спросил у Державина: ”Какую же ты мне напишешь эпитафию?” – ”По-моему, много слов не нужно, – отвечал Державин, – довольно сказать: ”Здесь лежит Суворов”. – ”Помилуй бог, как хорошо!” – произнес герой с живостью. На надгробной плите Суворова (в некрополе в Ленинграде) написана эта эпитафия Державина» [4, с. 504].

В стихотворении «На переход Альпийских гор» поэт говорит: «Да вновь Суворова пою!» Державин описывает трудности похода в Северную Италию, которую полководец во главе двадцати одной тысячи русских солдат освободил от французских завоевателей:

Ведет под снегом, вихрем, градом,

Под ужасом природы всей;

Встречается спреди и рядом

На каждом шаге с тьмой смертей;

Отвсюду окружен врагами:

Водой, горами, небесами

И воинством противных сил.

Вблизи падут со треском холмы,

Вдали там гулы ропчут, громы,

Скрежещет бледный голод в тыл [4, с. 194].

Оценка фигуры А. В. Суворова в мировой истории автор дает в 23-й строфе стихотворения, подчеркивая прежде всего духовную стойкость этой личности, ее незыблемость, которую обозначает как доблесть:

Возьми кто летопись вселенной,

Геройские дела читай,

Ценя их истиной священной,

С Суворовым соображай;

Ты зришь тех слабость, сих пороки

Поколебали дух высокий, –

Но он из младости спешил

Ко доблести простерть лишь длани;

Куда ни послан был на брани,

Пришел, увидел, победил [4, с. 199].

Свою роль как художника Г. Р. Державин определяет как прославление великих поступков и как порицание поступков дурных.

В самой большой оде поэта «Водопад» нарисованы образы П. А. Румянцева и Г. А. Потемкина. Выдающиеся полководцы, военные теоретики и военные реформаторы изображаются на фоне красочного водопада, «прототипом» которого был водопад Кивач на порогах реки Суны в бывшей Олонецкой Губернии. Поводом к написанию произведения стала смерть Потемкина, поразившая поэта тем, что всесильный вельможа умер в степи (Григорий Александрович, тяжелобольной, возвращался после окончания второй русско-турецкой войны дорогой из Ясс в Николаев). Изображение Потемкина в данной оде в высшей степени показательно. Ломоносов в своей поэзии рисовал идеал государя и воина-командира, Державин же, сам принимавший участие в подавлении Пугачевского восстания, но затем много лет посвятивший государственной работе, непосредственно связанной с жизнью людей, избирает в качестве мерила для оценки деятельности и штатских высоких лиц, и офицеров высокого ранга один параметр – польза для народа. Державинская поэзия – поэзия раздумий и о воинских подвигах, и о славе, и о долге перед Отечеством, и о долге перед своей совестью:

Не лучше ль менее известным,

А более полезным быть;

Заслугам, кои не увянут;

Лишь истину поют певцы,

Которых вечно не престанут

Греметь перуны сладких лир;

Лишь праведника свят кумир [4, с. 98].

Оды «На смерть князя Мещерского» и «Бог» называют философскими; мы считаем их философско-психологическими, ибо, связывая анализ достижений и статуса людей с выполнением больших государственных задач, с велением времени, с Божьими законами, с высшими законами развития мира, Державин еще и выводит эти размышления на уровень конкретных психологических качеств изображаемых им конкретных героев. Это еще не детальное описание внутреннего мира, однако это называние его составляющих, но называние многоговорящее, всеобъемлющее: рассказывая в оде «Водопад» о судьбе Потемкина, государственный талант которого поэт признавал, но одновременно отмечал его честолюбие, алчность, тиранию, художник воссоздает художественный облик личности героя с помощью исторических сравнений, когда психологическая картина приходит готовой вместе с именем исторического персонажа – так, выражением «Алцибиадов прах» поэт сравнивает Потемкина с афинским полководцем и политическим деятелем Алкивиадом, в котором сочетались таланты и невоздержанность, самонадеянность и самовлюбленность; в выражении «Взять шлем Ахиллов не робеет, нашедши в поле, Фирс?» Ахиллесом Державин видит Потемкина, а Термитом, трусливым военачальником, который хулил Ахилла в «Илиаде» Гомера, видит П. А. Зубова.

Румянцев в изображении Державина – достойный муж седой, «стена отечества всего», над которым склоняется Луна:

Глядела, и едва блистала,

Пред старцем преклонив рога,

Как бы с почтеньем познавала

В нем своего того врага,

Которого она страшилась,

Кому вселенная дивилась [4, с. 95].

Именно Румянцеву, сидящему у водопада, влагает в уста Державин думы – и не только о жизни и смерти, о времени и его суде, но и о бренности власти и славы. Достойный муж седой у водопада и вместе с ним – это образ не только жизни людей («Не жизнь ли человеков нам Сей водопад изображает?»), но и образ самого Времени. Даже не Бог – вот истинный Судия. И этот Судия оценивает и жизнь князя Потемкина – личности уже не однозначно ясной, как ломоносовский Петр у Ломоносова, как державинские Суворов и тот же Румянцев, но личности противоречивой. Как противоречив и жизненный путь князя Таврического. Вот высота:

Не ты ль наперсником близ трона

У северной Минервы был;

Во храме муз друг Аполлона;

На поле Марса во́ждем слыл;

Решитель дум в войне и мире,

Могущ – хотя и не в порфире?

Не ты ль, который взвесить смел

Мощь Росса, дух Екатерины

И, опершись на них, хотел

Вознесть твой гром на те стремнины,

На коих древний Рим стоял,

И всей вселенной колебал? [4, с. 99].

А вот смерть – обычная, неприкрашенная:

Чей труп, как на распутьи мгла,

Лежит на темном лоне нощи?

Простое рубище чресла,

Два лепта покрывают очи,

Прижаты к хладной груди персты,

Уста безмолвствуют отверсты!

Чей одр – земля, кров – воздух синь,

Чертоги – вкруг пустынны виды?

Не ты ли, счастья, славы сын,

Великолепный князь Тавриды?

Не ты ли с высоты честей

Незапно пал среди степей? [4, с. 99].

Психологизм в изображении героев не рождается в литературе на голом месте. Для того, чтобы иметь возможность описывать внутренний мир людей, необходимо было осмыслить многие понятия, влияющие на становление человека, на его деятельность: понятие о роли человека в семье, в государстве, духовном мире самого человека, понятие о роли государя, о роли власти, о войне и мире, о доблести, о душе и духе. В XVIII веке широко известна была ода Г.Р. Державина «Бог», переведенная почти на все западноевропейские языки. А. Я. Кучеров во вступительной статье к изданию стихотворений поэта пишет, что под понятием божества Державин «… судя по автокомментарию, разумел также ”бесконечное пространство, беспрерывную жизнь в движении вещества и неокончаемое течение времени”» [13, с. 475]. Поэт пишет:

Ты цепь существ в себе вмещаешь,

Ее содержишь и живишь;

Конец с началом сопрягаешь

И смертию живот даришь.

Как искры сыплются, стремятся,

Так солнцы от тебя родятся;

Как в мразный, ясный день зимой

Пылинки инея сверкают,

Вратятся, зыблются, сияют, –

Так звезды в безднах под тобой [15, с. 566].

Описав могущество Земли и Солнца, могущество Вселенной, человека поэт представляет «точкою одною», которая пред Богом – ничто, но особое:

Ничто! Но ты во мне сияешь

Величеством твоих доброт;

Во мне себя изображаешь,

Как солнце в малой капле вод [15, с. 566].

И знаменитая строфа, когда Державин до уровня Божества поднимает человека:

Я связь миров повсюду сущих,

Я крайня степень вещества;

Я средоточие живущих,

Черта начальна божества;

Я телом в прахе истлеваю,

Умом громам повелеваю,

Я царь – я раб – я червь – я бог! [15, с. 567].

Творчество Г. Р. Державина исследовали В. Г. Белинский, Я. К. Грот, Гр. Гуковский, И. А. Виноградов, Д. Д. Благой, А. В. Западов, Г. А. Гуковский, А. В. Кучеров, К. П Орешин, О. Михайлов, М. Гусельникова, В. Л. Коровин, М. Калинин, В. Ф. Ходасевич, Е. М. Эпштейн.

Советский и российский литературовед и писатель А. В. Западов отличительными качествами поэзии Державина называл национальные ее черты, патриотизм, прославление героев-воинов – от полководцев до солдат; несомненной заслугой творчества Державина ученый видел то, что он «необычайно расширил тематический охват русской поэзии, в полном смысле слова сблизил поэзию с жизнью», а историческую заслугу художника определял так: «… он ввел в поэзию ”обыкновенное

человеческое слово". Это было неслыханно, ново, неожиданно. Будничные дела и заботы людей стали вдруг предметом поэзии. /…/ Державин ввел в поэзию русский разговорный язык и энергично содействовал укреплению национально-демократических основ нашего литературного языка» [7, с. 58–64].

Александр Николаевич Радищев вошел в русскую и европейскую общественную и литературную жизнь прежде всего как автор «Путешествия из Петербурга в Москву». Жанр путешествия, характерный для сентиментализма, позволил художнику создать в произведении необыкновенную широту охвата явлений русской действительности XVIII века и необыкновенную глубину проникновения в социальные противоречия эпохи.

Названия составляющих данную повесть фрагментов – это названия почтовых станций городов и деревень, которые проезжает путешественник. Основная идея книги – осуждение крепостного рабства. Так, в главе «Городня» [14, с. 191–198] писатель рассказывает трагическую историю крепостного интеллигента Ванюши: герой рад предстоящей военной службе, ибо она избавит его от унижений и побоев: «Трудна солдатская жизнь, но лучше петли. Хорошо бы и то, когда бы тем и конец был, но умирать томною смертию, под батожьем, под кошками, в кандалах, в погребе, нагу, босу, алчущу, жаждущу, при всегдашнем поругании; государь мой, хотя холопей считаете вы своим имением, нередко хуже скотов, но, к несчастию их горчайшему, они чувствительности не лишены». Автор-рассказчик спрашивает Ванюшу, как, «будучи толь низкого состояния, он достиг понятий, недостающих нередко в людях, несвойственно называемых благородными». И Ванюша рассказывает, что дал ему воспитание наравне со своим сыном старый его барин, «человек добросердечный, разумный и добродетельный, нередко рыдавший над участию своих рабов, хотел за долговременные заслуги отца моего отличить и меня…» И ценил Ванюшу старый барин более, чем родного сына: «… счастье твое зависит совсем от тебя. Ты более к учености и нравственности имеешь побуждений, нежели сын мой. Он по мне будет богат и нужды не узнает, а ты с рождения с нею познакомился. Итак, старайся быть достоин моего о тебе попечения». Барин отправил сына и Ванюшу за границу, но скоро умер. Сын барина женился, и жена стала унижать, оскорблять и наказывать Ванюшу, а потом и повелела жениться ему на горничной, которую сделал матерью ее племянник. Ванюша решительно отказался не только сразу, но и после побоев кошками. Кошки – это четырехвостные плети с узелками на концах, введены они были в 1720 году и применялись для наказания матросов, проституток и укрывателей беглых крестьян и преступников. Ванюше только предстояло быть военным человеком, но по образованию, по воспитанию и образу мыслей и поступков – это интеллигент. Радищев показывает, как из крестьянина сформировался грамотный, мыслящий и порядочный человек, готовый стоять до конца за свою честь: «Бесчеловечная женщина! во власти твоей меня мучить и уязвлять мое тело; говорите вы, что законы дают вам над нами сие право. Я и сему мало верю; Но то твердо знаю, что вступать в брак никто принужден быть не может».

Г. П. Макогоненко отмечает, что говорится о себе: "есмь человек, всем другим равный". Он "тверд в мыслях" и ненавидит "робость духа". Разбуженное в нем человеческое достоинство делает его активным и смелым» [12, с.117].

Последняя глава «Путешествия…» – это «Слово о Ломоносове». Отдавая дань гениальности ученого, Радищев порицает его за то, что, следуя общему обычаю ласкать уши царей похвалами, он льстил тем, кто, как Елизавета, недостоин даже «гудочного бряцания».

Г. П. Макогоненко писал: «А. Н. Радищев изобразил народ в своем «Путешествии…» так, как он еще никогда не изображался ни в русской, ни в мировой литературе, до Радищева народ не был героем искусства» [12, с. 116]. Именно для искусства сентиментализма стала важна оценка человека как личности, вне зависимости от его происхождения и положения в обществе. Радищев показал, сколь внутренне свободным, сильным и порядочным может быть крестьянин – такой, как Ванюша (в главе «Городня»), как трудяга пахарь (глава «Любань»), как парень, отстаивающий честь своей невесты (глава «Зайцово»), как герой-матрос, который спасает гибнущих на озере людей (глава «Чудово»), как Михаил Васильевич Ломоносов, средоточие великих талантов и возможностей простого человека.

В. К. Кантор, писатель, критик, литературовед, в журнале «Вопросы литературы» выступил со статьей «Откуда и куда ехал путешественник?.. («Путешествие Из Петербурга в Москву» А. Н. Радищева)», в которой указывает, что Радищев поставил в своем знаменитом произведении множество проблем, поэтому писателя до сих пор и третируют, и апеллируют к нему, и не могут отказаться от него, называя и первым дворянским революционером, и «бунтовщиком хуже Пугачева» (Екатерина II), и первым западником (Герцен), и первым русским интеллигентом (Бердяев), и первым русским гуманистом (Эйдельман), и римским стоиком (Биллингтон), первым русским самоубийцей, который проложил путь русским писателям-самоубийцам, не вынесшим политических катаклизмов России (Чхартишвили). Приводя слова самого Радищева о том, что очень опасны суровость и бесчеловечие, которые ведут к мщению и разрушениям, обвиняет автора в том, что распад нашей державы произошел «не без некоторого участия нашего героя» [8, с. 83–138]. Нет. Радищев действительно первый гуманистически сказал о том, что любого человека надо ценить и уважать – именно в этом он видел путь развития России и человеческого общества вообще. В. С. Лобарева в статье «”Путешествие из Петербурга в Москву” как поиск пути преобразований в России» справедливо и точно полагает: «Пророческая миссия художника – словом творить мир, зажигать ”сердца людей”, нести свет-истину человечеству. Думается, именно с этой целью Радищев написал ”Путешествие…” и поместил в конце его ”Слово о Ломоносове”. Заметим, что друг путешественника (глава ”Хотилов”) произносит одну очень важную фразу: ”Устройство на щет свободы столь же противно блаженству нашему, как и сами узы… Смотри всегда на сердца сограждан. Если в них найдешь спокойствие и мир, тогда сказать можешь воистину: се блаженны”. Поэтому ни путь либеральных социально-экономических реформ, ни революционный путь преобразований не приведут общество к блаженству. Просвещение, ”преобразование” самого человека как первоосновы мира – самый ближайший и истинный путь» [11, с. 240–246].

Обращает на себя внимание в творчестве А. Н. Радищева «Песни, петые на состязаниях в честь древним славянским божествам», из которых он успел написать одну – «Песнь Всегласа». В этом произведении рассказывается о том, как свободные граждане Новгорода защищают свой город от врагов. «Песня Всегласа» примечательна тем, что автор представляет в ней сотворение мира не в библейском формате, а в варианте славянском: космогония дана как «творчая сила» Перуна и богов вселенских стихий, проистекающая из их слов и необъятной мысли. На Земле, уже созданной, автор рисует богоподобный образ жреца-воина, великого и в подвигах защиты людей, и в искусстве волхования, которое использует на благо своего рода. Значение выбранных автором для «Песен» метрики и ритмики состоит в том, что это первый опыт полиметрической поэмы в русской литературе: разные стиховые размеры соответствуют композиционным и тематическим переходам.

О творчестве Радищева писали Я. Л. Барсков, Г. П. Макогоненко, И. Я. Щипанов, Д. Д. Благой, Г. В. Плеханов, В. П. Семенников, Г. А. Гуковский, Вл. Орлов, А. Старцев, Ю. М Лотман, Л. Б. Светлов, П. Н. Берков, Г. Шторм, Ю. Ф. Карякин, Е. Р. Плимак, Д. С Бабкин.

Знаменитый баснописец, но также драматург и журналист Иван Андреевич Крылов на протяжении 1789–1793 годов выступал в качестве издателя сатирических журналов. Его «Почта духов» представляет собой сборник очерков, которые объединены общей идеей и формой. Это письма подземных, воздушных и водяных духов, которые, везде проникая, могут видеть жизнь, в том числе от глаз сокрытую, и об этой жизни сообщать волшебнику Маликульмульку. В данных письмах мы встречаем и судей Тихокрадовых, и щеголей Припрыжкиных, и щеголих Бесстыд, и купцов Плуторезов, но также и офицеров Рубакиных.

В письме XI «От гнома Зора к волшебнику Маликульмульку»[14, с. 650–656] приводится разговор за столом на именинах одного богатого купца Плутореза. Драгунский капитан Рубакин был в числе гостей, которых собралось немало. Речь зашла о хозяйском четырнадцатилетнем сыне: записать ли его в воинскую службу или устроить к царскому двору. Как этот разговор характеризует офицера Рубакина?

Офицер в ответ на счастье, которое прочит сыну хозяина придворный, прося за это «сущую безделку» – двадцать тысяч! – предлагает свой вариант судьбы подростка. Военную службу Рубакин называет прекрасным состоянием, потому что она не подвержена тем строгостям и опасностям, которые сопряжены с придворной жизнью: «Военному человеку нет ничего непозволенного: он пьет для того, чтоб быть храбрым; переменяет любовниц, чтобы не быть ничьим пленником; играет для того, чтобы привыкнуть к непостоянству счастья, толь сродному на войне; обманывает, чтобы приучить свой дух к военным хитростям; а притом и участь его ему совершенно известна, ибо состоит только в двух словах: чтоб убивать своего неприятеля или быть самому от оного убиту. Где он бьет, то там нет для него ничего священного, потому что он должен заставлять себя бояться; если же его бьют, то ему стоит оборотить спину и иметь хорошую лошадь; словом, военному человеку нужен больше лоб, нежели мозг, а иногда больше нужны ноги, нежели руки, и я состарился уже в службе, но всегда был того мнения, что солдату не годится умничать» [14, с. 654]. Рубакин так же, как и придворный, как потом и судья Тихокрадов, просит за свои услуги деньги, чтобы устроить мальчика в свой полк.

Офицера оскорбляет сравнение воинов с подъячими: «Не можете ли вы в том успеть? Одно это, когда мы возьмем какую крепость, сколько приносит нам славы и сколько потом чувствуем удовольствия, обогащая себя всем, что только на глаза наши тогда ни попадется. Кто другой может иметь такую волю, чтоб без милейшего нарушения права присвоивать себе вещи, никогда ему не принадлежавшие?» [14, с. 655].

Современный исследователь В. Д. Иванов в статье «Психологическая мысль в философско-публицистических произведениях И. А. Крылова» отмечает: 1) Крылов вступает на просветительское поприще с пониманием человеческого духа как противоречия (идущего от Ш. Монтескьё) и со стремлением к глубокому познанию психологии человека, философскому осмыслению его бытия и усовершенствованию человеческой природы; 2) ориентирующая мысль автора «Почты духов» – связь вопроса о «внутреннем, душевном мире» человека с миром материальным и социальным; 3) в журнале «Почта духов» Крылов поднимает проблемы, важные для понимания

психологической мысли эпохи позднего Просвещения, – описание человеческой природы в конкретике ее общественной сути, поиск значимых характеристик добродетельности человека, восприятие им ценности труда и развитие трудолюбия, осознание необходимости телесной и духовной борьбы как способа изменения человеком самого себя; 4) Крылов в своих философских письмах, статьях, баснях представляет идеал человека «разумного», «честного», «постоянного», который способен бороться за достижение высоких жизненных принципов, которому борьба необходима не только как комплекс направляющих его жизнь идей, но также как тип поведения, сообразного целям, потребностям и ценностным ориентациям, присутствующим в восприятии им мира вещей, людей, духа [9].

Перу И. А. Крылова принадлежит также «шутотрагедия» «Подщипа, или Триумф». Этот поэтический текст рисует сказочную страну, главой которой выведен царь Вакула, играющий в детские кубари, а окружением представлены слепые и глухие генералы гофмаршал Дурдуран, князь Слюняй, вооруженный деревянной шпагой и др. Подщипа – это царская дочь, и за ее руку бьются Слюняй и немецкий принц Триумф, наглый солдафон. Триумф сначала завоевывает столицу этой страны, но потом изгоняется из царства.

Написанная на пороге XIX века, пьеса представляет собой пародию на шаблон классицистической трагедии. Традиционный александрийский стих наполнен грубой обиходной речью. Современники видели в героях данной шутотрагедии сатиру на Павла I, его приближенных и на пруссоманию.

«Подщипа» не была рассчитана на публичную открытую постановку – она писалась для домашнего театра князей Голицыных (у опального тогда С. Ф. Голицына И. А. Крылов был личным секретарем и домашним учителем). От прямой сатиры художник постепенно переходит к аллегоричности басни. И работа в этом жанре принесла поэту ошеломляющий успех, баснописец Крылов стал непревзойденной величиной русской литературы. В дни Отечественной войны 1812 года басни поэта стали откликом на ее важнейшие события. «Раздел», «Обоз», «Волк на псарне» высмеивают затеявших в военное время распри Ростопчина и Аракчеева, нетерпеливого Александра I и Наполеона. Так, Александр I в басне «Обоз» представлен молодой горячей лошадью, разбивающей вереницу подвод и повозок, потому что мчится с горы с большой скоростью; а Кутузов представлен старым конем, осторожно везущим гужевой транспорт с горы. Современниками, как потом и потомками, прочитывались и буквальные и аллегорические смыслы, а также прототипы персонажей крыловских «маленьких комедий».

Л. С. Выготский в своей «Психологии искусства» пишет о произведении «Волк на псарне» как об удивительнейшей из крыловских басен, не имеющей себе равных «ни по общему эмоциональному впечатлению, которое она производит, ни по внешнему строю, которому она подчинена» [2, с. 171]. Ученый говорит, что басню эту издавна толковали и понимали как приложение к историческим событиям. По рассказам современников, Кутузов указал на себя как на ловчего и, сняв шапку, провел рукой по седым волосам, произнося слова «Ты сер, а я, приятель, сед». Волк, с этой точки зрения, – Наполеон; а вся описанная в басне ситуация – затруднительное положение французского императора после победы под Бородином. Выготский настаивает: исторический повод никогда и ничего не может разъяснить в басне; ученый пишет, что эта басня, как и все прочие, развивается в двух противоположных эмоциональных планах – 1) стремительное нападение на волка и 2) параллельные переговоры, где речь идет о мире: «Разве

скажет кто, что волк жалок в этих величественных переговорах, в этом необычайном мужестве и совершенном спокойствии? Разве можно не удивиться тому, что смятение и тревога приписаны не волку, а псарям и псам?» – пишет психолог. Он полагает, что соединение двух планов создает переживание, характерное для трагедии, где катастрофа одновременно знаменует и вершину гибели, и вершину торжества героя, почему один из критиков сказал, что Крылов, выводя своего волка на гибель, мог, пародируя евангельский текст и слова Пилата, выводившего на гибель Христа, сказать: "Ecce lupus"» («Вот волк») [2, с. 171–186].

Творчество И. А. Крылова изучали М. Е. Лобанов, П. А. Плетнев, В. Ф. Кеневич, В. В Каллаш, Л. Н. Майков, А. И. Лященко, А. Кирпячников, В. Перетц, В. Г. Белинский, С. М Бабинцев, М. А. Гордин, Н. Л. Степанов, К. Трунин, И. Сергеев, Д. Д. Благой, Н. Л Бродский.

Выдающийся историк и писатель Николай Михайлович Карамзин прославился не только «Историей государства Российского» – восторженно публика встретила его повесть «Бедная Лиза» об обольщенной и оставленной барином девушке [12, с. 35–53]. Основное достоинство этого сентименталистского произведения состояло в раскрытии психологии героев.

А. А. Кайев считает мужской образ повести, образ Эраста, предшественником Онегина, Печорина и др. как типа разочарованного русского аристократа [10, с. 609]. Карамзин характеризует героя так: «Эраст был довольно богатый дворянин, с изрядным разумом и добрым сердцем, добрым от природы, но слабым и ветреным. Он вел рассеянную жизнь, думал только о своем удовольствии, искал его в светских забавах, но часто не находил, скучал и жаловался на судьбу свою». Молодой мужчина заверяет возлюбленную, что «по смерти матери ее он возьмет ее к себе и будет жить с нею неразлучно, в деревне и в дремучих лесах, как в раю». Но вскоре Эраст уехал, он был в армии, однако, «вместо того, чтобы сражаться с неприятелем, играл в карты и проиграл почти всё свое имение». Отягощенный долгами, дворянин женится на пожилой богатой вдове, которая была давно в него влюблена. Лиза кончает жизнь самоубийством, и Эраст, узнав об этом, не может утешиться, ибо считает себя ее убийцей, и до конца своих дней он был несчастлив.

Исследователи пишут о том, что облагораживающее влияние любви на характер героя передано Карамзиным психологически тонко: «… ведь, сколь она любит его, казался сам себе любезнее». Но карточный проигрыш, долги, желание не потерять свое общественное положение приводят к браку по расчету. Однако читатель не обрушивается на Эраста с обвинениями, ибо тот судит себя сам. Оригинальная развязка признается литературоведами как один из элементов реализма в повести. П. А. Орлов говорит о том, что тема произведения раскрыта писателем исключительно в психологическом плане, в сфере чисто любовных отношений героя и героини; конфликт между Лизой и Эрастом раскрывается автором как противоречие между натурой, способной к сильному и беззаветному чувству, и натурой эгоистической и безвольной. Орлов называет те качества повести, которые сделали ее шагом вперед в искусстве раскрытия психологии героев: недоговоренная фраза, жест, лирический пейзаж как художественные средства, позволяющие тонко и экономно раскрыть переживания действующих лиц, – раньше для этого писатели использовали длинные и утомительные монологи [13, с. 73].

Заслуживает внимания работа доктора психологических наук, профессора Института

управления образования РАО В. С. Собкина «”Ах, ”Бедная Лиза”, Ах” – опыт психологического анализа повести Н. М. Карамзина» [16]. Исследователь считает, что автор проигрывает с читателем параллельно две игры, две партии – в поле художественном и в поле реальном. Появление героя Эраста Собкин видит провокацией сюжета о совращении: медлительность персонажа с соблазнением Лизы нужна Карамзину для того, чтобы у читателя в процессе чтения вызрело сентиментальное чувство. Важной психологической характеристикой личности героя исследователь полагает склонность представлять себя в вымышленной и насыщенной литературными ассоциациями ситуации, смотреть на себя со стороны и любоваться собой, в то время как на самом деле он неискренен и коварен; рассказчик в повести, отмечая разум, доброту сердца и живое воображение Эраста, фиксирует личностную незрелость героя. Собкин видит игру писателя: сначала читателя ориентируют на трагическую развязку, потом эта читательская гипотеза вытесняется, затем снова актуализируется, потому что чистые и бескорыстные отношения с девушкой превращаются лишь в средство для удовлетворения потребности обладания, и меняется логика поведения Эраста, в основе которой лежат механизмы эгозащиты, выводящие на первый план экстрапунитивные и манипулятивные реакции по отношению к Лизе, связанные с формированием у нее чувства вины и жертвенности. Здесь автор статьи признается: это одна из возможных читательских интерпретаций. В целом работа является, на наш взгляд, лишь интерпретацией повести психологом, психологическим комментированием повести, но не психологическим анализом по большому счету, который бы сказал новое слово о данном художественном произведении – разобраны детали, отдельные характеристики личности и поведения персонажей, есть даже идея, но нет понимания значения образа Эраста. Литературоведческие исследования повести Н.М. Карамзина намного более глубоко представляют это художественное произведение даже в плане его психологизма. Работе В.С. Собкина не хватает собственно психологии – разбора подобных событий в жизни.

Творчество Н. М. Карамзина исследовали А. Я. Кучеров, В. Г. Белинский, Ю. М. Лотман, И. А. Кряжимская, Н. И. Мордовченко, Л. И. Кулакова, М. А. Арзуманова, Д. Д. Благой Г. П. Макогоненко, В. Толстой, Ю. В. Дойков, Н. Л. Степанов, Н. Я. Эйдельман.

Выводы. Таким образом, XVIII век в развитии русской культуры – переломный: это переход от религиозной схоластики к рационализму классицизма и чувствительности сентиментализма, это рост национального самосознания, критического отношения к действительности, усиление свободолюбия и гуманности.

XVIII век в русской литературе – период становления психологизма, период поиска направляющих его качеств, свойств, приемов. Для того, чтобы иметь возможность описывать внутренний мир людей, необходимо было осмыслить многие понятия, влияющие на становление человека, на его деятельность: понятие о роли человека в семье, в государстве, духовном мире самого человека, понятие о роли государя, о роли власти, о войне и мире, о доблести, о душе и духе; необходимо было психологические черты личности представить в идеальном, «чистом» виде, когда герой становится носителем определенной психологической характеристики – и только, без показа многогранности личности.

Военные офицеры, изображенные прозаиками и поэтами XVIII столетия, – это сам император Петр I, это воин-жрец, это полководцы Суворов, Румянцев, Потемкин, напоминающие богов и богатырей и одновременно «земные» люди, это добродетельный, с просвещенным рассудком Милон, а также грубый бригадир Игнатий Андреевич, вороватый и распущенный драгунский капитан Рубакин и добрый, но безвольный Эраст.

Масштабный образ царя-реформатора в одах и в поэме М. В. Ломоносова оказал влияние на изображение Петра в последующей русской литературе, в частности, в творчестве Пушкина; бригадира Фонвизина считают литературным предком грибоедовского Скалозуба, а Эраста – предшественником Онегина, Печорина и др. образов разочарованных аристократов.

8. Заключение.

Интеллигентность и характеристики интеллигенции соотносятся напрямую. Особенность отечественной интеллигенции М.Л. Гаспаров видит в том, что, отстраненная от участия во власти и неудовлетворенная повседневной практической работой, она сосредоточивается на работе теоретической – выработке национального самосознания [3].

Многие психологи обращались к искусству; психология искусства вносит вклад в развитие целостных представлений о человеке, в изучение живой души и сознания человека. Всеобщее признание получил фундаментальный труд «Психология искусства» Л. С. Выготского [2].

Российский психолингвист В. П. Белянин в своей книге «Психологическое литературоведение» [1], перечисляя направления исследования художественного текста (лингвистический анализ, лингвострановедческий анализ, литературоведческий анализ, социологическая трактовка, лингвофеноменологический подход к тексту, работы в русле экспериментальной эстетики, работы в области физиологии сенсорных систем), останавливается на психолингвистике, которой присущ широкий взгляд на речь как на результат речемыслительной деятельности человека.

Хрестоматийным стал труд известного культуролога и литературоведа А. Б. Есина «Психологизм русской классической литературы», утверждающего, что ни одно литературное произведение не может обойтись без какой-то, пусть самой краткой и примитивной, информации о внутреннем мире действующих лиц; однако о психологизме можно говорить лишь тогда, когда психологическое изображение становится основным способом. Стоит признать, что значение сделанного в развитии литературного психологизма русскими писателями XVIII века недостаточно оценено А.Б. Есиным.

В литературном творчестве М. В. Ломоносова мы встречаемся с образом Петра I, который в одах предстает как идеал просвещенного монарха, а в поэме «Петр Великий» – как «строитель, плаватель, в полях, в морях герой». Первый русский император изображается в поэме воином-завоевателем, победителем, преобразователем, неутомимым тружеником, воодушевляющим всех своим личным примером – и это на историческом сюжете, с верным следованием действительности в изображении событий. Масштабный образ царя-реформатора в одах и в поэме М.В. Ломоносова оказал влияние на изображение Петра в последующей русской литературе, в частности, в творчестве Пушкина. Самого Ломоносова В.Г. Белинский называл «Петром Великим русской литературы».

Д. И. Фонвизин создал в комедии «Бригадир» образ бывшего кавалериста, старого служаки-дворянина в отставке. Хотя Игнатий Андреевич имеет высокое военное звание, это глубоко невежественный человек, не знающий грамоты и считающий ее ненужной. Сын бригадира Иван презирает свою страну, всё русское и, воспитанный французским кучером, бредит одной Францией. Игнатий Андреевич сожалеет. что разрешил супруге избаловать сына, что не отправил его в полк. Фонвизин считает воспитание средством

для излечения всех социальных недугов, а воспитание истинных дворян – умных, образованных, любящих Отечество и уважающих родную культуру, людей долга и высокой морали – полагает первостепенной общественной задачей.

В комедии «Недоросль» офицер – Милон, это образ благонравного молодого человека, который почитает «добродетель, украшенную рассудком просвещенным». А. А. Кайев в учебнике «Русская литература» пишет о героях комедии «Недоросль» Милоне и Софье, что «это идеализированные представители той ”новой природы” людей, которую, хотя и не особенно успешно, но действительно пытались создавать по идеям Локка и Руссо в некоторых педагогических заведениях (например, Бецкого) и в условиях домашнего воспитания» [7, с. 531].

Большой вклад в развитии русской поэзии внес Г. Р. Державин. Поэзия Державина – большой шаг вперед в изображении военных событий и личностей военных: 1) в героической оде «Песнь по взятии Измаила» уже не воспеваются царь и вельможи – воспевается русский народ, доблестный Росс; 2) центральной фигурой патриотической лирики становится опять-таки не государь, а профессиональный военный – Суворов, Румянцев, Потемкин.

Советский и российский литературовед и писатель А. В. Западов отличительными качествами поэзии Державина называл национальные ее черты, патриотизм, прославление героев-воинов – от полководцев до солдат; несомненной заслугой творчества Державина ученый видел то, что он «необычайно расширил тематический охват русской поэзии, в полном смысле слова сблизил поэзию с жизнью».

А. Н. Радищев вошел в русскую и европейскую общественную и литературную жизнь прежде всего как автор «Путешествия из Петербурга в Москву». В главе «Городня» писатель рассказывает трагическую историю крепостного интеллигента Ванюши: герой рад предстоящей военной службе, ибо она избавит его от унижений и побоев.

Именно для искусства сентиментализма стала важна оценка человека как личности, вне зависимости от его происхождения и положения в обществе. Радищев показал, сколь внутренне свободным, сильным и порядочным может быть крестьянин – такой, как Ванюша (в главе «Городня»), как трудяга пахарь (глава «Любань»), как парень, отстаивающий честь своей невесты (глава «Зайцово»), как герой-матрос, который спасает гибнущих на озере людей (глава «Чудово»), как Михаил Васильевич Ломоносов, средоточие великих талантов и возможностей простого человека.

Обращает на себя внимание в творчестве А. Н. Радищева «Песни, петые на состязаниях в честь древним славянским божествам», из которых он успел написать одну – «Песнь Всегласа». В этом произведении автор рисует богоподобный образ жреца-воина, великого и в подвигах защиты людей, и в искусстве волхования, которое использует на благо своего рода.

Знаменитый баснописец, но также драматург и журналист И. А. Крылов на протяжении 1789–1793 годов выступал в качестве издателя сатирических журналов. Его «Почта духов» представляет собой сборник очерков, которые объединены общей идеей и формой. Здесь мы встречаем и судей Тихокрадовых, и щеголей Припрыжкиных, и щеголих Бесстыд, и купцов Плуторезов, но также и офицеров Рубакиных. Офицер Рубакин говорит: «Военному человеку нет ничего непозволенного: он пьет для того, чтоб быть храбрым; переменяет любовниц, чтобы не быть ничьим пленником; играет для того, чтобы привыкнуть к непостоянству счастья, толь сродному на войне; обманывает, чтобы приучить свой дух к военным хитростям; а притом и участь его ему совершенно

известна, ибо состоит только в двух словах: чтоб убивать своего неприятеля или быть самому от оного убиту».

Современный исследователь В. Д. Иванов отмечает: в журнале «Почта духов» Крылов поднимает проблемы, важные для понимания психологической мысли эпохи позднего Просвещения, – описание человеческой природы в конкретике ее общественной сути, поиск значимых характеристик добродетельности человека, восприятие им ценности труда и развитие трудолюбия, осознание необходимости телесной и духовной борьбы как способа изменения человеком самого себя [6].

В «шутотрагедии» И. А. Крылова «Подщипа, или Триумф» писатель рисует глухих генералов гофмаршала Дурдурана, князя Слюняя, вооруженного деревянной шпагой, немецкого принца Триумфа, наглого солдафона. Современники видели в героях данной шутотрагедии сатиру на Павла I, его приближенных и на пруссоманию.

От прямой сатиры художник постепенно переходит к аллегоричности басни. И работа в этом жанре принесла поэту ошеломляющий успех. В дни Отечественной войны 1812 года басни поэта «Раздел», «Обоз», «Волк на псарне» стали откликом на ее важнейшие события.

Н. М. Карамзин прославился не только «Историей государства Российского» – восторженно публика встретила его повесть «Бедная Лиза» об обольщенной и оставленной барином девушке. Основное достоинство этого сентименталистского произведения состояло в раскрытии психологии героев.

А. А. Кайев считает мужской образ повести, образ Эраста, предшественником Онегина, Печорина и др. как типа разочарованного русского аристократа. Карамзин характеризует героя так: «Эраст был довольно богатый дворянин, с изрядным разумом и добрым сердцем, добрым от природы, но слабым и ветреным. Он вел рассеянную жизнь, думал только о своем удовольствии, искал его в светских забавах, но часто не находил, скучал и жаловался на судьбу свою». П. А. Орлов говорит о том, что тема произведения раскрыта писателем исключительно в психологическом плане, в сфере чисто любовных отношений героя и героини; конфликт между Лизой и Эрастом раскрывается автором как противоречие между натурой, способной к сильному и беззаветному чувству, и натурой эгоистической и безвольной.

Таким образом, XVIII век в развитии русской культуры – переломный: это переход от религиозной схоластики к рационализму классицизма и чувствительности сентиментализма, это рост национального самосознания, критического отношения к действительности, усиление свободолюбия и гуманности.

XVIII век в русской литературе – период становления психологизма, период поиска направляющих его качеств, свойств, приемов. Для того, чтобы иметь возможность описывать внутренний мир людей, необходимо было осмыслить многие понятия, влияющие на становление человека, на его деятельность: понятие о роли человека в семье, в государстве, духовном мире самого человека, понятие о роли государя, о роли власти, о войне и мире, о доблести, о душе и духе; необходимо было психологические черты личности представить в идеальном, «чистом» виде, когда герой становится носителем определенной психологической характеристики – и только, без показа многогранности личности.

Военные офицеры, изображенные прозаиками и поэтами XVIII столетия, – это сам император Петр I, это воины-жрецы, это полководцы Суворов, Румянцев, Потемкин,

напоминающие богов и богатырей и одновременно «земные» люди, это добродетельный, с просвещенным рассудком Милон, а также грубый бригадир Игнатий Андреевич, вороватый и распущенный драгунский капитан Рубакин и добрый, но безвольный Эраст. Масштабный образ царя-реформатора в одах и в поэме М. В. Ломоносова оказал влияние на изображение Петра в последующей русской литературе, в частности, в творчестве Пушкина; бригадира Фонвизина считают литературным предком грибоедовского Скалозуба, а Эраста – предшественником Онегина, Печорина и др. образов разочарованных аристократов.

Библиография

1. Белянин, В.П. Психологическое литературоведение. «Интермедиатор», 2006. 186 с.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства. М.: Издательство «Искусство», 1968. 576 с.
3. Гаспаров, М.Л. Интеллектуалы, интеллигенты, интеллигентность // Русская интеллигенция: История и судьба / Рос. акад. наук. Науч. совет по истории мировой культуры; [Редкол.: Д. С. Лихачев (предс., отв. ред.)]. М.: Наука, 1999. 422 с. С. 5–14.
4. Державин, Г.Р. Стихотворения. М.: Госуд. изд-во худож. лит., 1958. 563 с.
5. Западов, А.В. Державин Г.Р. / Русские писатели. Биобиблиографический словарь. Справочник для учителя. Редколлегия: Д.С. Лихачев, С.И. Машинский, С.М. Петров, А.И. Ревякин (Сост. А.П. Спасибенко и Н.М. Гайденков). М.: Просвещение, 1971. С. 58–64.
6. Иванов, Д.В. Психологическая мысль в философско-публицистических произведениях И.А. Крылова // Системная психология и социология, 2015, № 4 (16). С. 70–80.
7. Кайев, А.А. Русская литература. М.: Госуд. учебно-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1958. 628 с.
8. Кантор, В.К. Откуда и куда ехал путешественник?.. («Путешествие Из Петербурга в Москву» А.Н. Радищева)» // Вопросы литературы. Июль –август 2006, № 4. С. 83–138.
9. Карамзин, Н.М. Избранные произведения / Сост., вступ. ст. и примеч. В.Л. Муравьева. М.: Издательство «Детская литература», 1966. 272 с.
10. Кучеров, А.Я. Вступительная статья. Комментарии / Державин Г.Р. Стихотворения. М.: Госуд. изд-во худож. лит., 1958. С. III – LVI, 470–548.
11. Лобарева, В.С. «”Путешествие из Петербурга в Москву” как поиск пути преобразований в России» // Культура и текст, 2004, № 7. С. 240–246.
12. Макогоненко, Г.П. Радищев А.Н. / Русские писатели. Биобиблиографический словарь. Справочник для учителя. Редколлегия: Д.С. Лихачев, С.И. Машинский, С.М. Петров, А.И. Ревякин (Сост. А.П. Спасибенко и Н.М. Гайденков). М.: Просвещение, 1971. С. 111–118.
13. Орлов, П.А. Карамзин Н.М. / Русские писатели. Биобиблиографический словарь. Справочник для учителя. Редколлегия: Д.С. Лихачев, С.И. Машинский, С.М. Петров, А.И. Ревякин (Сост. А.П. Спасибенко и Н.М. Гайденков). М.: Просвещение, 1971. С. 71–75.
14. Русская проза XVIII века. Том второй. М., Л.: Госуд. изд-во худож. лит, 1950. 814 с.
15. Русская поэзия XVIII века. М.: Худож. лит. (БВЛ), 1972. 735 с.
16. Собкин, В.С. «”Ах, ”Бедная Лиза”, Ах” – опыт психологического анализа повести Н.М. Карамзина» // Национальный психологический журнал, 2020. № 2 (38). С. 109–147.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

На рецензирование представлена работа «Психологические черты интеллигентности офицера в русской художественной литературе второй половины XVIII века. Статья II».
Статья представляет собой подробный анализ образов офицеров в русской литературе XVIII века, а также характеристику психологических черт обозначенных художественных изображений военного интеллигента.
Полученные в процессе лингвистического исследования результаты позволили сделать ряд выводов:
- В поэзии Г.Р. Державина представлено значительное количество изображений военных событий и личностей военных. В одах писателя воспевается русский народ и простые солдаты, а центральной фигурой патриотической лирики становятся профессиональные военные Суворов, Румянцев, Потемкин.
- А.Н. Радищев показал то, насколько внутренне свободным, сильным и порядочным может быть крестьянин, матрос, простой человек. Автору получилось нарисовать богоподный образ жреца-воина, великого и в подвигах защиты людей, и в искусстве волхования.
- И.А. Крылов поднял проблемы, которые важны для понимания психологической мысли эпохи позднего Просвещения. Особое внимание писателем было посвящено описанию человеческой природы, поиску значимых характеристик добродетельности человека, восприятию им ценности труда и развитию трудолюбия.
- Н.М. Карамзин особое внимание уделял патриотической тематике. Одним из самых значимых является произведение «История государства Российского». В то же время, автор в произведении «Бедная Лиза» затронул психологическую проблему – проблему противоречия между натурой, способной к сильному и беззаветному чувству, и натурой эгоистической и безвольной.
Проведенный анализ позволил автору отметить, что XVIII век в развитии русской культуры является переломным. На данном историческом этапе был осуществлен переход от религиозной схоластики к рационализму классицизма и чувствительности сентиментализма. В художественной литературе отражен рост национального самосознания, критического отношения к действительности, усиление свободолюбия и гуманности.
Рекомендации:
- перечитать работу на предмет пунктуационных неточностей (например, «Огромную ролью развитии русской поэзии…» и т.д.), исправить их.
Помимо этого, в соответствии с требованиями к оформлению текста «Инициалы и сокращения даются с пробелом, т.е. М. Н. Иванов». В работе это учитывается не всегда, присутствует также иное: «А.В. Суворова», «П.А. Румянцева», «Г.Р.Державин» и т.д.
Библиография статьи включает в себя 16 отечественных источников, есть ссылки. Тематика работ соответствует проблематике статьи. Библиография и ссылки оформлены в соответствии с ГОСТ. Однако, нужно обратить внимание, что при загрузке статьи библиография на английском языке теперь является обязательной.
Статья актуальна с теоретической и практической точки зрения, отличается несомненной научной ценностью. Следовательно, работа может быть рекомендована к опубликованию после исправления замечаний и рекомендаций.
Замечания главного редактора от 27.07.2022: "Автор доработал рукопись в соответствии

с замечаниями рецензентов. Доработанный материал рекомендуется к печати".

Педагогика и просвещение
Правильная ссылка на статью:
Трухачева Н.В., Гусева А.В., Пупырев Н.П., Кудрикова Л.Е., Лескова С.С., Грибова Г.В. — Влияние смешанного обучения на процессы адаптации иностранных студентов // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.40105 EDN: RKEXEQ URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40105

Влияние смешанного обучения на процессы адаптации иностранных студентов

Трухачева Нина Васильевна

ORCID: 0000-0002-7894-4779

кандидат педагогических наук

доцент, кафедра физики и информатики, Алтайский государственный медицинский университет

656038, Россия, г. Барнаул, ул. Ленина, 40

tn10@mail.ru

Гусева Анна Васильевна

ORCID: ORCID 0000-0002-1671-1304

старший преподаватель, кафедра физики и информатики, Алтайский государственный медицинский университет

656038, Россия, г. Барнаул, ул. Ленина, 40

schannavac@mail.ru

Пупырев Николай Петрович

ORCID: 0000-0002-4342-9822

кандидат педагогических наук

доцент, кафедра физики и информатики, Алтайский государственный медицинский университет

656038, Россия, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Ленина, 40

pnp57@mail.ru

Кудрикова Людмила Евдокимовна

ORCID: отсутствует

кандидат фармацевтических наук

доцент, кафедра фармации, Алтайский государственный медицинский университет

656038, Россия, г. Барнаул, ул. Ленина, 40

lek212@mail.ru

Лескова Светлана Сергеевна

ORCID: 0000-0002-6476-2691

кандидат физико-математических наук

доцент, кафедра физики и информатики, Алтайский государственный медицинский университет

656038, Россия, г. Барнаул, ул. Ленина, 40

leskova_sveta@mail.ru

Грибова Галина Викторовна

кандидат педагогических наук

доцент, кафедра физики и информатики, Алтайский государственный медицинский университет

656039, Россия, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, 7, оф. 417

galina_gribova@mail.ru

Статья из рубрики "Современные стратегии и модели образования"

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.2.40105

EDN:

RKEXEQ

Дата направления статьи в редакцию:

02-04-2023

Аннотация: Объектом исследования являются иностранные студенты АГМУ. Цель работы - оценка влияния смешанного обучения на адаптацию иностранных студентов в российских вузах на примере АГМУ.Предметом исследования является адаптация к процессу обучения иностранных студентов в университетской среде. Онлайн-опрос, разработанный на основе набора вопросов, был использован для сбора данных от 80 иностранных студентов первого года обучения. Анализ результатов опроса, проводимый с помощью программы SPSS Statistics эмпирически подтверждает тот факт, что на восприятие студентами их опыта обучения в университете и адаптацию благотворно повлияла среда смешанного обучения. Научная новизна состоит в том, что в ходе исследования была разработана анкета, которая позволяет определить общий уровень адаптации иностранных студентов к процессу обучения и выявить те проблемы, с которыми чаще сталкиваются иностранные студенты во время обучения в России. На основе результатов опроса предложены практические рекомендации по улучшению работы с иностранными студентами для более успешной адаптации в университетской среде. Основные выводы 1. Проведенные в АГМУ исследования свидетельствуют о положительном влиянии смешанного обучения (благодаря цифровому онлайн общению) на взаимодействие не только студента и преподавателя, но и на взаимодействие между собой. 2. Полученные результаты показывают, что смешанное обучение является тем средством, которое создаёт необходимые предпосылки для возникновения внутренней мотивации деятельности личности, особенно тогда, когда оно способно адаптироваться к особенностям обучаемых, уровню имеющихся знаний, темпу усвоения новых знаний. В этом случае студенты получают удовольствие от процесса обучения, повышается их уверенность в себе, активность в обучении. 3. Элементы онлайн обучения органично сочетаются с аудиторными занятиями, дополняя их и развивая навыки самостоятельного обучения и обеспечивая доступную обратную связь с преподавателем.

Ключевые слова:

смешанное обучение, взаимодействие, учебная среда, гибкость учебного процесса, адаптация студентов, медицинское образование, факторный анализ, LMS Moodle, иностранные студенты, традиционное обучение

Введение

Можно утверждать, что в настоящий момент учреждения высшего образования подвергаются цифровой трансформации и изменениям в связи с воздействием цифровых технологий на процессы преподавания и обучения.

Новые электронно-цифровые форматы обучения обусловили актуальность поиска и осмысления педагогических возможностей их эффективного использования в процессе вузовской подготовки.

Важной составляющей цифровой трансформации университета представляется анализ этого явления и его влияния, а также участие в нем.

Во многих университетах России накоплен достаточный опыт интеграции электронного обучения в учебный процесс, при этом стратегически важным признается гармоничное сочетание традиционного и онлайн-образования, одним из вариантов которого является смешанное обучение.

Учитывая специфику медицинского образования, обратим внимание на то, что при изучении многих дисциплин, особенно клинических, невозможно применение многих элементов e-learning. В таком случае необходимо говорить о «смешанном» обучении (blended learning) [1].

Смешанное обучение («blended»; «gemixt, zusammengemischt») представляет собой сочетание различных методов и средств, например, из обучения в аудитории и электронного обучения. По широко распространенному мнению в определение входит смесь формального и неформального обучения.

Суть смешанной формы заключается в том, что e-learning используется в качестве поддержки традиционного обучения. Студенты получают доступ ко всему учебному материалу, системе тестирования, есть доступ к различным онлайн библиотекам и источникам аудио и видеозаписи, анимации и симуляции. В смешанной форме обучения часть контрольных мероприятий может проводиться онлайн, а также могут использоваться возможности для групповых коммуникаций при выполнении различных проектов. Кроме того, форум и встроенный e-mail, позволяют общаться с одногруппниками из дома, а также общаться с преподавателем и задавать все необходимые вопросы, не дожидаясь лекций. Такая форма обучения используется во многих европейских университетах и является вполне подходящей в образовательном процессе медицинских вузов.

В Алтайском государственном медицинском университете (АГМУ) смешанное обучение внедряется в учебный процесс с начала 2000-х годов и за все эти годы картина постоянно менялась, проходя различные стадии роста и достигнуты определенные успехи [2].

В последние пять лет в университете обучаются иностранные студенты из стран Азии и Африки. Среди множества проблем, связанных с обучением иностранных граждан, остановимся на одной из них, описанной Е.В Клюшниковой и связанной с учебно-познавательными трудностями, которые обусловлены в первую очередь с языковым

барьером; преодолением различий в системах образования; адаптацией к новым требованиям и системе контроля знаний; организацией учебного процесса, который должен строиться на принципах саморазвития личности, «выращивания» знаний, привития навыков самостоятельной работы [3].

Проблемам обучения иностранных студентов также посвящено наше исследование [4], в котором рассматривались вопросы увеличения взаимодействия между студентами, а также взаимодействия между студентами и их преподавателями с целью повышения успешности обучения.

Профессорско-преподавательскому составу АГМУ потребовалось получить ответы на следующие вопросы: как развиваться, как выявлять и решать проблемы, как определить сиюминутные и перспективные потребности иностранных студентов, как усилить внутреннее взаимодействие? Как следует удовлетворить потребности технической поддержки, ведь система технической поддержки, если она правильно встроена в инновационный план, лучше справится с растущими потребностями blended learning.

Объектом исследования являются иностранные студенты АГМУ. Цель работы - оценка влияния смешанного обучения на адаптацию иностранных студентов в российских вузах на примере АГМУ. Предметом исследования является адаптация к процессу обучения иностранных студентов в университетской среде. Укрепление неформального обучения и в процессе аудиторной работы, и в самостоятельном изучении позволяет дополнить традиционное обучение, например, концептуальной работой и полезными диалогами, и дискуссиями (запущенными локально или по сети). Через смартфоны и планшеты студенты получают уведомление и материалы (мобильное обучение).

Смешанная форма обучения позволяет избавиться от целого ряда трудностей и проблем. В смешанной модели обучения появляется возможность для постепенного проектирования курсов. Вначале достаточно правильно оформленных текстовых материалов, форума и чата, системы тестирования и системы обмена файлами. Такие курсы можно легко спроектировать и запустить, и постепенно можно работать над дополнением различными элементами (видео, аудио, телеконференции, симуляции и проч.).

При смешанном обучении часть материала курса студенты должны изучить самостоятельно. Занятия могут проходить по схеме вопрос-ответ или преподаватель может задавать темы для обсуждения, может предлагать студентам задавать тему. Выполненные задания передаются преподавателю либо через встроенную в LMS MOODLE систему обмена файлами, либо по электронной почте.

Материалы и методы

В педагогическом исследовании приняли участие 80 студентов первого курса факультета иностранных студентов Алтайского государственного медицинского университета. Эта выборка включала 59 мужчин (74%) и 21 женщин (26%).

Были исследованы ответы студентов на опрос из пятнадцати вопросов об их опыте смешанного обучения. В опросе использовалась 4-балльная шкала Лайкерта, где «1» полностью не согласен, «2» не согласен, «3» согласен, и «4» полностью согласен.

Цель исследования: изучить влияние смешанного обучения на взаимодействие между студентами и преподавателями, а также оценить восприятие студентами смешанного обучения как положительного опыта.

Мы выдвигаем гипотезы: 1. среда смешанного обучения увеличивает взаимодействие между студентами; 2. среда смешанного обучения увеличивает взаимодействие между студентами и их преподавателями; 3. среда смешанного обучения способствует гибкости процесса обучения; 4. среда смешанного обучения представляет собой положительный опыт онлайн-обучения; 5. среда смешанного обучения повышает уверенность студентов в себе.

Проверка этих гипотез даст ответ на исследовательский вопрос, а именно: Увеличивает ли среда смешанного обучения взаимодействие между студентами, студентами и преподавателями и воспринимается ли это как положительный опыт?

Полная анкета, состоящая из 15 вопросов, находится в таблице 1.

Table 1

Questionnaire questions "The impact of blended learning on the interaction between students and their peers and teachers"

1	Activities I completed in moodle prepared me for in-class learning	Задания, которые я выполнял в Moodle, подготовили меня к обучению в аудитории
2	Online materials help me gain a clearer understanding of the subject	Онлайн-материалы помогают мне лучше понять предмет
3	Understanding online materials helped me move the topics further in class.	Изучение онлайн-материалов помогло мне для дальнейшего понимания темы в классе
4	I feel more confident coming to the class with certain knowledge in advance by studying online	Я чувствую себя уверенней, приходя на занятия с определенными знаниями, заранее изученными онлайн
5	My online experiences helped me engage actively in my learning	Мой онлайн опыт помогает мне активно участвовать в учебе
6	With a certain understanding before coming to class, I'm more likely to ask questions in the class	При определенном понимании, прежде чем прийти на занятие, я с большей вероятностью буду задавать вопросы в аудитории
7	My online learning experience using moodle were well-integrated with my face-to-face learning	Мой опыт онлайн обучения с использованием moodle был хорошо интегрирован с аудиторными занятиями
8	Moodle materials provided me with opportunities to apply or practice what I learned during in-class sessions	Материалы moodle предоставили мне возможность применить или попрактиковаться в том, что я узнал во время очных занятий
9	With online materials provided on moodle, I can study anytime, anywhere I can	С материалами, размещенными на moodle, я могу учиться в любое время и в любом месте
10	With online materials provided on moodle, I can	С материалами, размещенными на moodle, я могу учиться в своем

	study at my own pace	собственном темпе
11	With this Blended Learning approach, I interact more with other students inside and outside of classroom	Благодаря смешанному обучению, я больше взаимодействую с другими студентами внутри и за пределами аудитории
12	With this Blended Learning approach, the quality of my interaction inside and outside of classroom with other students is much better	Благодаря смешанному обучению качество моего взаимодействия внутри и за пределами аудитории со сверстниками намного лучше
13	With this Blended Learning approach, I interact more with my lecturers inside and outside of classroom	Благодаря такому подходу к смешанному обучению я больше взаимодействую со своими преподавателями внутри и за пределами аудитории
14	With this Blended Learning approach, the quality of my interaction with my lecturers inside and outside of classroom is much better	Благодаря такому подходу к смешанному обучению качество моего взаимодействия с моими преподавателями внутри и за пределами аудитории намного лучше
15	It was clear about the expectation of lecturers in terms of students' participation and output from studying online	Было ясно, что ожидают преподаватели от участия студентов и результатов обучения онлайн

Результаты и обсуждение

В анализе эмпирических данных использовался многомерный статистический анализ в программе SPSS Statistics 26. Таблица 2 предоставляет описательную статистику ответов на все вопросы, которая показывает, что студенты положительно относятся к онлайн-материалам, представленным на Moodle (система LMS, используемая в данном исследовании), что дает им большую гибкость в изучении курса (вопрос 10), помогая им лучше понять материал на занятии в аудитории (вопросы 1, 2, 3, 4 и 9).

Table 2

Descriptive statistics of answers to questions

№	Вопросы	Mean	SD
4	Я чувствую себя уверенней, приходя на занятия с определенными знаниями, заранее изученными онлайн	3,338	0,674
10	С материалами, размещенными на moodle, я могу учиться в своем собственном темпе	3,288	0,455
3	Изучение онлайн-материалов помогло мне для дальнейшего понимания темы в классе	3,275	0,595
9	С материалами, размещенными на moodle, я могу учиться в любое время и в любом месте	3,275	0,477
1	Задания, которые я выполнял в Moodle,		

1	Задания, которые я выполнял в Moodle, подготовили меня к обучению в аудитории	3,250	0,585
2	Онлайн-материалы помогают мне лучше понять предмет	3,250	0,646
8	Материалы moodle предоставили мне возможность применить или попрактиковаться в том, что я узнал во время очных занятий	3,200	0,624
5	Мой онлайн опыт помогает мне активно участвовать в учебе	3,188	0,781
6	При определенном понимании, прежде чем прийти на занятие, я с большей вероятностью буду задавать вопросы в аудитории	3,188	0,597
14	Благодаря такому подходу к смешанному обучению качество моего взаимодействия с моими преподавателями внутри и за пределами аудитории намного лучше	3,163	0,754
15	Было ясно, что ожидают преподаватели от участия студентов и результатов обучения онлайн	3,163	0.702
11	Благодаря смешанному обучению, я больше взаимодействую с другими студентами внутри и за пределами аудитории	3,150	0.677
12	Благодаря смешанному обучению качество моего взаимодействия внутри и за пределами аудитории со сверстниками намного лучше	3,138	0,707
13	Благодаря такому подходу к смешанному обучению я больше взаимодействую со своими преподавателями внутри и за пределами аудитории	3,113	0,656
7	Мой опыт онлайн обучения с использованием moodle был хорошо интегрирован с аудиторными занятиями	3,063	0,735

Факторный анализ

Факторный анализ с использованием метода наклонного вращения используется для определения простой структуры путем исключения элементов (вопросов) с низкими нагрузками (менее 0,5) и/или перекрестными нагрузками между факторами. Проведение факторного анализа осуществляется в программе SPSS Statistics. Из пятнадцати вопросов с четкой структурой выделяют четыре фактора: взаимодействие студентов, гибкость обучения, опыт онлайн-обучения и уверенность в себе.

В таблице 3 представлен результат Кайзера-Мейера-Олкина (KMO) и критерия Бартлетта. Величина KMO показывает приемлемую адекватность выборки для факторного анализа, т.к. KMO=0,846>0,5. Критерий Бартлетта ($p<0,05$) говорит о целесообразности факторного анализа в силу коррелированности факторов.

Table 3

KMO and the Bartlett Criterion

Мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО)		,846
Критерий сферичности Бартлетта	Примерная Хи-квадрат	627,557
	ст.св.	105
	Значимость	,000

Проверка надежности

Тест на надежность проводится с использованием альфа Кронбаха с результатами 0,861 (взаимодействие студентов), 0,771 (гибкость обучения), 0,829 (опыт онлайн-обучения), 0,822 (уверенность в себе). Эти результаты предполагают, что элементы в каждом факторе имеют относительно высокую внутреннюю согласованность и могут использоваться для измерения того же основного значения факторов, что еще раз подтверждает адекватность факторного анализа.

В результате факторного анализа описательная статистика и частотный анализ представлены в группах вопросов, которые считаются схожими по своей природе. Это показывает более подробную картину опыта и восприятия студентов смешанного обучения.

Вопросы 11, 12, 13, 14 и 15 в таблице 4 характеризуют количество и качество взаимодействия между студентами и их преподавателями, а также между собой на занятиях и за пределами аудитории.

Table 4

Descriptive statistics for questions concerning students' interaction with peers and teachers

№	Вопрос	Среднее	S.D	Ответ по шкале Лайкерта (%)			
				Полностью согласен	Согласен	Не согласен	Полностью не согласен
11	Благодаря смешанному обучению я больше взаимодействую с другими студентами внутри и за пределами аудитории	3,15	0,677	30%	56%	13%	1%
12	Благодаря смешанному обучению качество моего взаимодействия внутри и за пределами аудитории со сверстниками	3,138	0,707	31%	53%	15%	1%

	намного лучше						
13	Благодаря такому подходу к смешанному обучению я больше взаимодействую со своими преподавателями внутри и за пределами аудитории	3,113	0,656	26%	60%	13%	1%
14	Благодаря такому подходу к смешанному обучению качество моего взаимодействия с моими преподавателями внутри и за пределами аудитории намного лучше	3,163	0,754	35%	49%	14%	3%
15	Было ясно, что ожидают преподаватели с точки зрения участия студентов и их результатов обучения онлайн	3,163	0,702	30%	60%	6%	4%

Данные вопросы показывают положительный опыт, когда процент согласных и полностью согласных составляет более 80%. Это подтверждает предыдущие выводы, касающиеся расширения взаимодействия с преподавательским составом [5, 6]. Вопросы 11 и 12 с низким процентом «Не согласен» и «Полностью не согласен» предполагают, что студенты считают, что их взаимодействие между собой происходит чаще и имеет более высокое качество. Этот вывод, как правило, подтверждает предыдущие исследования, которые показали, что смешанное обучение усиливает взаимодействия между студентами [5].

Table 5

Descriptive statistics for questions about the online learning experience

№	Вопрос	Среднее	S.D	Ответ по шкале Лайкерта (%)			
				Полностью согласен	Согласен	Не согласен	Полностью не согласен
9	С	3,275	0,477	29%	70%	1%	0%

	материалами, размещенными на moodle, я могу учиться в любое время и в любом месте						
10	С материалами, размещенными на moodle, я могу учиться в своем собственном темпе	3,288	0,455	29%	71%	0%	0%

Вопросы 9 и 10 касаются гибкости обучения. Результаты, приведенные в таблице 5, свидетельствуют о том, что студенты, как правило, видят преимущества онлайн платформы, где они могут учиться в любом месте и в любое время (99% согласны или полностью согласны), и особенно в своем собственном темпе (100% согласны или полностью согласны).

Вопросы 1, 5, 7 и 8 в таблице 6 характеризуют опыт онлайн-обучения (обогащению образовательного опыта). Ответы студентов, как правило, положительны в отношении пользы использования материалов для лучшей подготовки, понимания и участия в аудитории (от 83% до 95% согласны или полностью согласны). Эти результаты подтверждают общее мнение о преимуществах смешанного обучения как учебного процесса [5, 7, 8].

Table 6

Descriptive statistics for questions about the online learning experience

№	Вопрос	Среднее	S.D	Ответ по шкале Лайкерта (%)			
				Полностью согласен	Согласен	Не согласен	Полностью не согласен
1	Задания, которые я выполнил в Moodle, подготовили меня к обучению в аудитории	3,25	0,585	31%	64%	4%	1%
5	Мой онлайн опыт помог мне активно участвовать в учебе	3,188	0,781	39%	44%	15%	3%
7	Мой опыт онлайн обучения с использованием moodle был	3,063	0,735	26%	60%	13%	1%

	хорошо интегрирован с аудиторными занятиями						
8	Материалы moodle предоставили мне возможность применить или попрактиковаться в том, что я узнал во время очных занятий	3,2	0,624	30%	61%	8%	1%

Вопросы 2, 3, 4 и 6 в таблице 7 определяют степень уверенности учащихся в себе и их участия на занятиях. Студенты положительно относятся к онлайн обучению, которое помогает им быть увереннее, приходя на занятия в аудиторию, что перекликается с предыдущими исследованиями о преимуществах смешанного обучения для уверенности в себе и сотрудничества [4, 9].

Table 7

Descriptive statistics for questions aimed at increasing students' self-confidence

№	Вопрос	Среднее	S.D	Ответ по шкале Лайкерта (%)			
				Полностью согласен	Согласен	Не согласен	Полностью не согласен
2	Онлайн-материалы помогают мне лучше понять предмет	3,25	0,646	36%	53%	11%	0%
3	Изучение онлайн-материалов помогло мне для дальнейшего понимания темы в классе	3,275	0,595	35%	58%	8%	0%
4	Я чувствую себя уверенней, приходя на занятия с определенными знаниями, заранее изученными онлайн	3,338	0,674	45%	44%	11%	0%

6	При определенном понимании, прежде чем прийти на занятие, я с большей вероятностью буду задавать вопросы в аудитории	3,188	0,597	29%	61%	10%	0%

Корреляционный анализ

В таблице 8 представлены результаты внутренних тестов на согласованность между различными факторами. Корреляционный анализ с a=0,01 в качестве уровня значимости показывает, что существует значительная корреляция между факторами в диапазоне от 0,35 до 0,802 и, следовательно, результаты являются надежными. Результаты показывают, что конструкции в определенной степени перекрываются. Например, уверенность в себе может быть обусловлена высоким уровнем взаимодействия с преподавателями и/или сокурсниками (r=0,802), как и гибкость процесса обучения способствует взаимодействию с преподавателями или сокурсниками (r=0,711).

Table 8

Correlations between student interaction, online experience, learning flexibility and self-confidence

	взаимодействие студентов со сверстниками и преподавателями	гибкость обучения	опыт онлайн обучения	уверенность в себе
взаимодействие студентов со сверстниками и преподавателями	1			
гибкость обучения	0,711	1		
опыт онлайн обучения	0,649	0,352	1	
уверенность в себе	0,802	0,473	0,369	1

Заключение

В рамках данного исследования было оценено влияние смешанного обучения на следующие факторы: взаимодействие студентов, гибкость обучения, опыт онлайн-обучения и уверенность в себе и получены следующие выводы.

1. Проведенные в АГМУ исследования свидетельствуют о положительном влиянии смешанного обучения (благодаря цифровому онлайн общению) на взаимодействие не только студента и преподавателя, но и на взаимодействие между собой.

2. Полученные результаты показывают, что смешанное обучение является тем средством, которое создаёт необходимые предпосылки для возникновения внутренней мотивации деятельности личности, особенно тогда, когда оно способно адаптироваться к особенностям обучаемых, уровню имеющихся знаний, темпу усвоения новых знаний. В этом случае студенты получают удовольствие от процесса обучения, повышается их уверенность в себе, активность в обучении.

3. Элементы онлайн обучения органично сочетаются с аудиторными занятиями, дополняя их и развивая навыки самостоятельного обучения и обеспечивая доступную обратную связь с преподавателем.

Подводя итоги, можно утверждать, что смешанное обучение является приемлемым (уместным) методом в обучении иностранных студентов, облегчающим их адаптацию к иной языковой среде, иным нормам межличностного общения и традициям обучения.

Библиография

1. Nina Trukhacheva, Nicola Pupyrev Blended-Learning Strategy in the Altay State Medical University/ Studies in Health Technology and Informatics (Large Scale Projects in eHealth-Partnership in Modernization – Proceedings of the EFMI Special Topic Conference, 18–20 April 2012, Moscow, Russia Edited by Bernd Blobel, Rolf Engelbrecht, Michael A. Shifrin), Volume 174, 2012, P. 72-75.
2. Лампатов В.В., Трухачева Н.В., Гусева А.В., Лескова С.С., Пупырев Н.П. Цифровое будущее – обучение врачей и провизоров // МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ. – 2021. – № 2(87). – С.363–366.
3. Клюшникова, Е.В. Проблемы адаптации иностранных студентов в России / Е.В. Клюшникова // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2018. № 1. С. 133 – 140.
4. Трухачева Н.В., Гусева А.В., Пупырев Н.П., Грибова Г.В., Лескова С.С. Взаимодействие, сопричастность и академический успех студентов в конструктивистском обучении: моделирование структурными уравнениями // Преподаватель 21 век. – 2022. – №2–1. С. 155–173.
5. Thomas Cochrane and Roger Bateman, Smartphones give you wings: Pedagogical affordances of mobile Web 2.0 //Australasian Journal of Educational Technology. – 2010. – 26(1). – 1-14.
6. Chung-Jen Chen & Jing-Wen Huang & Yung-Chang Hsiao, 2010. "Knowledge management and innovativeness: The role of organizational climate and structure," International Journal of Manpower, Emerald Group Publishing, vol. 31(8), pages 848-870, November.
7. Ranjit Kumar, Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners. – 2014. – 393 p.
8. Vaughan, N. D. (2010). Blended Learning. In M. F. Cleveland-Innes, & D. R. Garrison (Eds.), An Introduction to Distance Education: Understanding Teaching and Learning in a New Era (p. 165). London: Taylor & Francis.
9. Richardson, J.C. & Ice, P. (2010). Investigating students' level of critical thinking across instructional strategies in online discussions. Internet and Higher Education, 13(1), 52-59. Elsevier Ltd. Retrieved September 21, 2022 from https://www.learntechlib.org/p/108359/

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

Объектом исследования в представленной рукописи выступает процесс адаптации иностранных студентов в университетской среде. Актуальность тематики несомненна по причине того, что, хотя электронное и дистанционное обучение стало основным явлением в образовании 21 века, определившим его трансформацию и направление развития, существуют виды деятельности, которые в принципе по своей природе не могут осваиваться дистанционно. К ним, в частности, относится медицина. Высокая социальная значимость данной сферы и соответствующих профессий вкупе с соображениями, изложенными выше, определяют необходимость осмысления интеграции электронного и традиционного обучения, равно как и развития личности студента на данной основе. Сочетание этого широкого круга вопросов в контексте конкретных практических проблем определяет новизну данной статьи.
Работа носит ярко выраженный практический характер. Основным методом исследования выступает эксперимент в его констатирующей стадии, что представляется достаточным уровнем для журнальной статьи. В рамках эксперимента применяется методы статистической обработки данных, подтверждающие авторскую интерпретацию результатов и их валидность.
Перечень литературы соответствует требованиям и находит содержательное отражение в тексте работы.
Работа написана языком, соответствующим нормам научного стиля, отметим, однако, что начало текста статьи с фразы «можно утверждать…» не слишком удачно со стилистической точки зрения. Обычно так вводится оригинальный аргумент, а не обобщенная преамбула. В данном случае лучше написать «широко известно».
Не слишком уместным выглядит также и использование английского текста в таблицах, если работа написана на русском языке.
Принципиальным замечанием по данной работе является отсутствие теоретической проработки материала в научно-аналитическом понимании. Так отсутствуют обзор определений, отражающих сущность процесса адаптации студентов и обзор ученых, исследовавших эту проблему, тем более, что вопрос адаптации иностранцев в новую университетскую среду отнюдь не нов и актуален ещё и для доцифрового мира. Например, интересной была бы информация о сравнении адаптации иностранных студентов в прошлом и в нашем цифровом веке.
«Объектом исследования являются иностранные студенты…» - некорректная формулировка с научно-педагогической точки зрения. Объектом исследования в данном случае является процесс адаптации иностранных студентов, предметом же – психолого-педагогические условия его эффективности.
В целом эту информацию следует указывать не в конце теоретической части, а в аннотации.
Следующая фраза «по широко распространенному мнению в определение входит смесь формального и неформального обучения» требует уточнения. Дело в том, что университетское образование является институциональной системой, то есть оно формально по социальной природе. Возможно, имеется ввиду интеграция компонентов неформального образования в неё, однако, это желательно уточнить. Рекомендуется, также всё же назвать фамилии авторов, придерживающихся такого мнения, либо же исключить эту фразу.
Несмотря на замечания, необходимо отметить, что в целом текст представляет собой исследование весьма высокого качества, за исключением отдельных указанных выше

аспектов он в целом соответствует общепринятым требованиям, предъявляемым к работам подобного рода, и рекомендуется к публикации в рецензируемом журнале по психолого-педагогическому направлению.

Педагогика и просвещение
Правильная ссылка на статью:
Розин В.М. — О смысле и содержании школьного математического образования (методологический анализ) // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.40540 EDN: RLYFLI URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40540

О смысле и содержании школьного математического образования (методологический анализ)

Розин Вадим Маркович

доктор философских наук

главный научный сотрудник, Институт философии, Российская академия наук

109240, Россия, Московская область, г. Москва, ул. Гончарная, 12 стр.1, каб. 310

rozinvm@gmail.com

Статья из рубрики "Современные стратегии и модели образования"

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.2.40540

EDN:

RLYFLI

Дата направления статьи в редакцию:

21-04-2023

Аннотация: В статье анализируется ситуация и кризис, сложившиеся в математическом образовании, и намечаются направления преодоления этого кризиса. Обсуждается утрата школьниками смысла математического образования и попытки возобновить этот смысл. Автор, опираясь на собственные исследования происхождения математики и опыт его преподавания, характеризует смысл современного математического образования: это важный исторический феномен, один из первых типов античной науки, математика представляет собой язык математических схем и моделей, используемый в физике и ряде других научных дисциплинах, это вид творчества и мышления (математического), к которому может приобщиться человек. Анализируются три трактовки содержания математического образования: знаниевая, метапредметная и рефлексивная, как способы мышления. Автор предлагает еще одну – рефлексивную реконструкцию ситуаций, деятельности и мышления, которые обусловили становление и развитие математики. Приводится пример подобной реконструкции. Обсуждаются и другие факторы, определяющие особенности содержания современного математического образования, а именно, представления о разных типах личности и траекториях их развития, принцип культуросообразности, установка на многообразие и вариативность

содержания. В заключение автор ставит вопрос о характере нового типа учебника по математике и приводит пример, правда, из области гуманитарных наук, написанного им удачного учебника по культурологии.

Ключевые слова:

культура, личность, мышление, математика, образование, знание, цели, содержание, деятельность, рефлексия

Проблемная ситуация

В настоящее время образование существенно меняется, я даже в совместной статье с Татьяной Ковалевой назвал этот процесс «тихой революцией» [15]. Основные ее черты – поворот от концепции формирования к концепциям «индивидуализации» и «персонализации», признание разных траекторий развития учащегося, установка на создание условий для инициации самостоятельности (в плане научения и творчества), критика классно-урочной системы, изменение функций учителя (не только учит, но и сопровождает, помогает, инициирует, организует) [13; 14; 15]. Не исключение и математическое образование. Здесь те же самые установки, но выраженные менее четко, несистемно. Вот пример.

Учитель математики и физики Красноярской «Школы дистанционного образования» Жеглатая Елена Дмитриевна в статье «Современные подходы в преподавании математики», по сути, решает две основные задачи: с одной стороны, пытается возобновить смысл и интерес к математическому образованию, которые, действительно, для основной массы учащихся практически отсутствуют, с другой – формулирует установки, сходные с названными. «Одной из основных целей учебного предмета “Математика” как компонента общего среднего образования, – пишет она, – относящейся к каждому учащемуся, является развитие мышления, прежде всего формирование абстрактного мышления. В процессе изучения математики в наиболее чистом виде может быть сформировано логическое и алгоритмическое мышление, многие качества мышления - такие как сила и гибкость, конструктивность, критичность и т.д… Иными словами, обучение математике ориентировано именно на образование с помощью математики. В соответствии с этим принципом главной задачей обучения математике становится не изучение основ математической науки как таковой, а общеинтеллектуальное развитие – формирование у учащихся в процессе изучения математики качеств мышления, необходимых для полноценного функционирования человека в современном обществе, для динамичной адаптации человека к этому обществу…

Учитель математики просто обязан быть исследователем хотя бы на уровне школьных математических задач, учиться выделять ключевые задачи, ключевые методы и ключевые идеи и вооружать школьника этими задачами, методами и идеями…

Учитель математики должен быть очень терпеливым, потому что нельзя ожидать от учеников мгновенных результатов. Если делается все (в смысле разумной достаточности), делается профессионально и честно, то рано или поздно ученик себя проявит. Нужно терпеливо ждать.

Математика – наука замечательная, в ней нужно замечать. Учитель должен побуждать

учеников к поиску истины. Что это значит? Это значит, что на каждом этапе школьного математического образования нужно учить детей наблюдать, сравнивать, замечать закономерности, формулировать гипотезы, учить доказывать или отказываться от гипотезы, если найден контрпример. Важно учить школьников самостоятельно строить определения и их отрицания, показывать, что в математике почти ничего не следует зазубривать – следует понять, научиться применять и тогда все запомнится само собой…

Учитель должен быть не нравоучителем, а советчиком, помощником. Один из важнейших советов, который хороший учитель может дать детям: математике нельзя научить, ей можно только научиться!..

Здесь мне кажется уместным сформулировать один из принципов обучения школьников, который я называю принципом "четырех СО". Урок математики – это СОтрудничество, СОпереживание, СОрадование, СОзидание…

Заслуга математики состоит в том, что она является весьма действенным инструментом к самопознанию человеческого разума. И хотя человек не всегда имеет возможности для создания чего-то нового в той или иной сфере деятельности, но будучи личностью, он, тем не менее, не может не быть готовым к творческому самовыражению. Математика помогает ему, пробуждая творческие потенции. В этом и есть одно из главных предназначений учебного предмета математики» [3].

Наверное, стоило бы сразу согласился с этими положениями, но не будем спешить, вопросы все же остаются. Тезис о том, что математика способствует развитию мышления, очень старый. Например, еще в 70-х годах позапрошлого столетия наш замечательный педагог и методист В.А.Латышев писал, что целью обучения математики является «развитие отвлеченного рассуждения», а также: «Геометрия должна вводиться в общеобразовательные школы для развития в учениках правильного и точного мышления» [7, с. 1324]. А в 60-х годах прошлого века об этом (что школа должна учить мыслить) писали Э.В. Ильенков, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов.Но что в настоящее время нужно понимать под правильным мышлением, кроме того, кто показал, что именно математика способствует его становлению?

Следующий вопрос, что собой должно представлять современное содержание математического образования? С одной стороны, Жеглатая вроде бы задает принципиально новое содержание («наблюдать, сравнивать, замечать закономерности, формулировать гипотезы, учить доказывать или отказываться от гипотезы, если найден контрпример…самостоятельно строить определения и их отрицания, показывать, что в математике почти ничего не следует зазубривать – следует понять, научиться применять и тогда все запомнится само собой»), но с другой – она пытается спасти традиционное, дисциплинарное, по сути, знаниевое математическое содержание.

«Российская школьная математика, – пишет она, – всегда стояла на трех китах: арифметика (арифметические вычисления), текстовые задачи (арифметические и алгебраические), геометрия. Отказ от традиционного содержания, стремление модернизировать школьные математические программы, а в последнее время и прямое подражание не лучшим западным образцам стало еще одной причиной наблюдаемых сегодня кризисных явлений в нашем школьном математическом образовании. Второй очень важной традиционной чертой российского математического образования является принцип доказательности. Очень четко этот принцип виден в традиционных школьных учебниках по математике. Ни одного не доказанного утверждения, ни одной формулы без вывода. И этим наше математическое образование отличается от американского» [ ].

То же противоречие видно и в западных предложениях. Вот, например, финский подход – «через и» перечисляются традиционное и новое содержание (и обычные математические знания, и метазнания, и математические понятия и операции). «**C5 Геометрия:** Учащиеся расширяют свое понимание концепций точки, отрезка, прямой и угла и знакомятся с понятиями линии и луча. Они исследуют свойства, связанные с линиями, углами и многоугольниками. Они усиливают свое понимание понятий подобия и конгруэнции. Учащиеся занимаются геометрической конструкцией. Они учатся использовать теорему Пифагора, обратную теорему Пифагора и тригонометрические функции. Они узнают о вписанном угле и центральном угле и знакомятся с теоремой Фалеса. Учащиеся вычисляют окружности и области многоугольников. Учащиеся практикуют вычисления площади, длины окружности, дуги и площади сектора круга. Рассматриваются трехмерные фигуры. Учащиеся учатся вычислять площади и объемы сферы, цилиндра и конуса. Учащиеся усиливают и расширяют свое владение единицами измерения и преобразованием единиц» [3].

Еще один вопрос. Жеглатая намекает, что математика способствует становлению личности, но только намекает. А вот некоторые западные реформаторы говорят об этом прямо. Позиция ректора Московского городского педагогического университета Игоря Реморенко промежуточная и проблематизирующая. «Еще до появления Интернета, – поясняет он – сложилась такая концепция: сухие знания перестали быть актуальными, надо формировать некоторые способности, иногда говорят "компетентности", хотя это не одно и то же. И дальше разные страны по-разному интерпретируют эту максиму, предлагают разные решения согласно своей специфике. Я могу привести такой пример: одна студентка, которая у нас защищала магистерскую диссертацию, на экзамене сказала: «Ну, как же, 4К – их же никто не отменял!» 4К – это известный концепт в образовании: есть четыре основных компетенции, которые когда-то были сформулированы на площадке Давосского форума, а потом конкретизированы в разных текстах, – коммуникация, кооперация, критическое мышление и креативность. Со временем это стало базой, от которой отталкиваются разработчики стандартов и образовательных программ в разных странах. Причем используют тоже по-разному. Например, одна из областей Канады говорит: «Хорошо, мы берем за основу 4К, но нам надо еще две компетентности и у нас будет 6К (6С)». К этим четырем они добавляют character, воспитание характера, у них появляется воспитательный компонент, и citizenship — гражданственность, это значит быть гражданином, знать, как устроено общество, и принимать обдуманные решения. За базу берется некоторая глобальная конструкция, на основе которой образование в разных странах можно сравнивать друг с другом, строить прогнозы о связи образования и рынка труда, планировать исследования. За последние 20 лет появилось множество таких сопоставительных исследований качества образования, в которых Россия принимала активное участие, – исследование качества чтения в начальной школе, естественно-научная и математическая грамотность у подростков, гражданские навыки у старшеклассников, сравнивались даже взрослые по их умению решать проблемы и отдельные особые подходы в организации детских садов. Результаты сравнения были одной из целей национального проекта “Образование”» [9].

Так вот вопрос: действительно ли математическое образование может способствовать становлению правильной личности? В свое время еще аспирантом я задал этот вопрос своему научному руководителю Василию Васильевичу Давыдову. Он подумал и сказал, обобщая: «Да умственное развитие одновременно формирует и правильную личность». Помню, и тогда я в это не очень поверил, ведь есть немало хороших математиков и

физиков, являющихся одновременно очень сомнительными личностями, с точки зрения нравственности или гражданственности.

Короче, тихая революция в математическом образовании сопровождается глубоким кризисом, касающимся ключевых проблем – определения целей и содержания математического образования, возобновления для учащихся его привлекательности (смысла). Попробуем начать обсуждение этих вопросов.

Математика, с точки зрения современного изучения

В вышедшей в позапрошлом году книге «Математика: происхождение, природа, преподавание» я показываю, что в математике нужно различать три основные области: во-первых, математические системы, сложившиеся на основе двух источников (теоретической рефлексии некоторой предметной области и конструирования), во-вторых, применение математических знаний и объектов в физике и в других научных дисциплинах, в-третьих, математику как сферу деятельности и научный этос. Например, если первые геометрические знания и объекты представляли собой отображения в языке «идеальных объектов» сложившихся в Древнем мире отношений между площадями полей в земледелии и их элементами, то последующие были получены в ходе описания объектов геометрии, сконструированных на основе исходных геометрических объектов. При этом идеальные объекты строились так, чтобы отнесенные к ним теоретические знания были непротиворечивыми и описывали объекты данной практики. Применение геометрических знаний в физике предполагало трактовку геометрических фигур как схем и моделей, а также новые способы доказательств.

Если же говорить о противоречиях в математике, что относится не только к эпистемологии, но и области научного этоса, то противоречия в математике – это не недоразумение, как считают некоторые философы математики (Давид Гильберт и др.), а нормальное положение дел. «Естественно, не менее нормальна деятельность по разрешению противоречий и обоснованию, и она идет с самого начала существования математики. Анализ работ Аристотеля и Лакатоса показывает, что разрешение апорий предполагает, с одной стороны, перестройку идеальных объектов математики, с другой – обновление представлений о математическом доказательстве…Кризис современной математики проистекает вовсе не потому, что в математике обнаружили много противоречий. Он обусловлен как усложнением сферы деятельности математики, так и противоречиями модерна. На оба эти фактора должна по идее реагировать концептуализация математики, т.е. осознание математики должно было идти в ногу с изменением внешних и внутренних условий ее существования и развития. Вероятно, этого не произошло. Вероятно, математика стоит перед лицом большой реформы. Не последнее место в ней будут занимать вопросы новой организации математического сообщества, ведь нужно будет выработать принципы, позволяющие не только пересмотреть взгляды на математическое доказательство, но и выстроить новые взаимоотношения между математиками и их дисциплинами» [10, с. 235-236].

Исторически концепции Платона, Роджера Бэкона и Кузанского способствовали убеждению, что математика причастна к созданию мира и человека и поэтому ее изучение и освоение – необходимое условие становления и даже спасения личности. Но в настоящее время мы лучше понимаем, что такое математика, и поэтому можем более правильно охарактеризовать ее смысл, в том числе и для сферы образования. Во-первых, математика – это важный исторический феномен, один из первых типов науки («Начала Евклида», работы Архимеда и Аполлония). Во-вторых, математика представляет собой язык математических схем и моделей, используемый в физике и ряде других

научных дисциплинах (например, в социологии и экономике). В-третьих, математика – это вид творчества и мышления (математического), к которому может приобщиться тот, кого математика увлекла.

Но сразу стоит отметить, что вид творчества и мышления – один среди многих других. В настоящее время мы не можем, как во времена Канта, считать естественнонаучное и математическое мышление единственными и самыми верными априориями в плане познания. Есть другие виды мышления (и творчества) (гуманитарное, социальное, междисциплинарное, технологическое, эзотерическое и др.), существенно отличающиеся от математического. И математический язык не является универсальным, например, в гуманитарных и социальных науках, а также в философии и искусстве в ходу не математические модели, а схемы [11].

Таким образом, значение математики достаточно велико, но не всеобще и не в том отношении, что усвоение математики способствует формированию правильного или абстрактного мышления или совершенной личности (способствует становлению только математического мышления, а к личности не имеет никакого отношения). В образовании стоит отказаться от этих мифов и знакомить учащихся с указанными здесь смыслами математики, конечно, не исключая использование математики также в практических целях (счет, таблица умножения и пр.).

Содержание современного образования

Теперь сложный вопрос о природе содержания математического образования. В традиционной парадигме (Коменский, Песталоццы, Фребель, Дистервег, Ушинский и др.) этот вопрос решался однозначно – только математические *знания* и *дисциплины*, именно этому и надо учить в школе. Правда, уже Латышев в этом усомнился. «Известно, – писал он, – что все приемы мышления сводятся к весьма ограниченному числу основных и что количество различных способностей невелико. Наконец, различные приемы мышления встречаются в одном и том же предмете, значит, занятие одним из них должно подготовить к другим. Разве мы не убеждены в том, что общее образование должно сделать ученика способным ко всякой умственной работе?» [7, с. 1322]. Если Латышев только догадывался, что учить нужно не знаниям, а приемам мышления, то философы и методологи 60-70-х годов, например, Ильенков и Щедровицкий прямо сводили содержание образования к способам мышления. В своей кандидатской диссертации по педагогике я предложил генезис геометрии, ориентированный именно на анализ способов геометрического мышления [10].

Между этими двумя точками зрения располагается еще одна – не знания, а *метазнания, метапредметные* содержания, например, математические отношения, упрощенные структуры аля Гильберт или Бурбаки и прочее. Группа советских математиков (В. Ашкинузе, В.Болтянский, Н.Виленкин, В.Левин, А.Семушин, И.Яглом) предложила заменить в учебном предмете геометрии одни знания, устаревшие, другими, более совершенными, метапредметными [1; 2; 8]. Однако, оказалось, что учащиеся не понимают и не усваивают предложенное им содержание.

В настоящее время педагоги вроде бы готовы отказаться от трактовки содержания математического образования как математических знаний и дисциплин. Однако, что вместо этого – непонятно. Вряд ли преподавателей математики может полностью устроить, например, «дидактика больших идей» (фундаментальные концепты и представления, технологические пакеты, повседневное применение, большие вызовы), все это, конечно, эвристично, но почему именно эти идеи, и приведет ли их реализация

к нужному сегодня овладению математикой? Короче, педагоги оказались на перепутье: и по-старому уже нельзя, и новое содержание сомнительно и эклектично.

Выскажу свою точку зрения. Содержанием математического образования (и других научных дисциплин) являются *смыслы, полученные при реконструкции становления и развития этих дисциплин*. Смыслы как ответ на *проблемы непонимания* соответствующих дисциплинарных текстов иположений с установкой на прояснение *ситуаций, деятельности* и *мышления*, которые, вероятно, и привели к созданию данных текстов и положений. Приведу один пример. Когда начинается обучение геометрии, как правило, учащиеся долго не понимают, что собой представляют геометрические фигуры и присущие им отношения равенства, подобия, параллельности. По себе помню, что-то около пол года я запоминал в пятом или шестом классе все эти определения и доказательства чисто формально, не понимая; потом что-то случилось и я начал, не то чтобы понимать, а перестал непонимать.

Но ведь можно предложить ученикам, но только после того, как зафиксировано непонимание, не геометрические знания и доказательства, а вот такую реконструкцию. В учебнике геометрии есть такая теорема: «Диагональ прямоугольника делит его на два равных прямоугольных треугольника» (первоначально, в другой формулировке это теорема 41 «Начал Евклида»). Обращаем внимание на легенду, по которой геометрия возникла в Древнем Египте и Шумере из нужд земледелия. Разбираем типичную практическую задачу, которую древние писцы решали – деление прямоугольного поля (а таких было большинство) диагональной линией раздела на две равные части, и объясняем, что измерение площадей, которое требовалось для определения величины налога, показывало, что первоначальная площадь была в два раза больше площади каждого треугольного поля, полученного от деления. Позднее можно обсудить, каким образом писцы дошли до понятия «площадь» и как они ее определяли (рассчитывали).

Но пока спрашиваем: может быть, равенство геометрических фигур обязано равенству площадей полей? Разбирая ответы и догадки учащихся, обращаем внимание, что равенство геометрических фигур подтверждается в доказательстве процедурой наложения их друг на друга. Спрашиваем, что это такое, почему нельзя в равенстве убедиться на глаз или как-то еще. Рассказываем, что пифагорейцы в античной культуре 6-5 века до нашей эры тоже не понимали папирусы египтян и глиняные книги шумеров, где приводились измерения площадей полей. При этом видели, что в одном тексте сравнение чисел показывало – площади треугольных полей, полученных от деления прямоугольного поля, были одинаковые. Спрашиваем, каким образом пифагорейцы могли расшифровать вычисления египтян и шумеров, если они считали числа и чертежи сакральными объектами, которые были созданы богами. Постепенно подводим к мысли, что пифагорейцы построили новый класс сакральных объектов – геометрические фигуры, считая, что, с одной стороны, они принципиально отличаются от полей (ведь последние не сакральные объекты), с другой – могут сравниваться на равенства и неравенства именно как сакральные объекты. Чтобы понять, что это означает, пифагорейцы и придумали процедуру наложения одних фигур на другие.

Последнее звено реконструкции рассказ о формировании в античной культуре примерно в этот же период рассуждений (т.е. нового способа получения знаний, одних на основе других путем умозаключений). Однако в результате рассуждений можно было получить обычные знания, соответствующие наблюдениям и опыту, и парадоксы. Разбирая парадоксы, подводим учеников к пониманию того, почему и каким образом Сократ и Платон и чуть позднее Аристотель, предложили строить определения, правила

рассуждений и категории, позволяющие рассуждать без противоречий. Все это и составило античную логику, позволившую ввести диалектику и мышление. Для учеников сухой остаток, который предлагается продумать и обсудить – предположение, что доказательства геометрических теорем сложились под влиянием диалектики Платона и логики Аристотеля, причем в рамках доказательств геометрические фигуры окончательно превращаются в идеальные объекты геометрии.

Я разобрал только одну реконструкцию, но важную. Реально же для курса геометрии, разрешая проблемы непонимания основных особенностей геометрии как математики (см. выше три ее основные характеристики), их нужно сделать, вероятно, несколько десятков. Каждая такая реконструкция позволит определить основные математические содержания и установить между ними генетические связи. Например, приведенная реконструкция позволяет считать, что в пропедевтическом курсе геометрии стоит познакомить детей с представлениями о телах правильной геометрической формы (вспоминаем систему Фребеля), подвести их к пониманию понятия «площадь», научить сравнивать площади между собой, измерять и сравнивать отдельные элементы правильных тел. В самом курсе надо сначала рассказать о взглядах пифагорейцев, потом об изобретении рассуждений и парадоксах, и затем о способах их разрешения. И только потом обсуждать, что собой представляют геометрические отношения и доказательства.

Причем все это целесообразно делать в форме постановки проблем и вопросов, инициирования обсуждения, склонения учеников к самостоятельному разрешению проблем и последующей рефлексии. Другими словами, помимо реконструкции и генетических связей структура содержания образования обусловлена еще одним фактором – современными представлениями о закономерностях развития и эволюции индивидов. А последнее, как отмечалось, предполагает инициирование самостоятельности и отслеживание разных траекторий развития личности. Следовательно, нужно исходить из того, что разные ученики будут по-разному отвечать на вопросы и различно решать поставленные перед ними проблемы. В конечном счете, они могут выйти и на разное понимание геометрии (математики). Эти моменты нужно выявлять, чтобы тьюторы могли индивидуально работать со своими подопечными (помогать им, обсуждать возникшие ситуации и проблемы, инициировать, если нужно, следующие шаги).

Еще один фактор, определяющий особенности современного содержания образования – возможность передать основной объем математических знаний и доказательств Интернету, оставив для обучения только некоторые, на которые можно опереться, чтобы ввести нужное понимание математики. Это, если речь идет об общеобразовательной школе, другое дело, если учащиеся будут специализироваться в математике (в специальных классах или в университетах). «Конкретные математические знания, – отмечает Жеглатая, – лежащие за пределами, условно говоря, арифметики натуральных чисел и первичных основ геометрии, не являются «предметом первой необходимости» для подавляющего большинства людей и не могут поэтому составлять целевую основу обучения математике как предмету общего образования» [3].

Одновременно, указанная передача означает необходимость перехода к новому содержанию образования, к резкому возрастанию роли и значения рефлексивности. Ведь, по сути, предлагаемая автором реконструкция смысла математических содержаний есть ни что иное, как рефлексия ситуаций, деятельности и мышления, обусловивших становление математики. Здесь, правда, встает важный вопрос, где школьный учитель

может найти подобное рефлексивное содержание математики? Отослать к своим исследованиям математики я, конечно, могу, но, во-первых, они могут быть не самыми лучшими в плане методологии, во-вторых, я смог проанализировать только формирование евклидовой геометрии и не полностью математической логики [10]. Рефлексия математики, в указанном мною смысле, еще только предстоит, еще ожидает своего Ньютона. Школьный учитель математики может попробовать пуститься вплавь самостоятельно, и думаю, это всегда себя оправдает, рефлексия вещь полезная, но все же, думаю, он не сможет заметить собой специалиста – методолога с математической подготовкой.

Кому-то может показаться, что рефлексия математики означает и то, что в ее преподавании нужно придерживаться исторических форм (так думали, например, представители «генетической системы» преподавания математики [16]). Нет, исторические формы существенно отличаются от современных, поэтому в целях образования они должны быть преобразованы, заменены современными.

Еще одно важное соображение касается вариативности современного содержания образования. Если современное образование исходит из признания разных типов личности и траекторий их развития, а также принципа «культуросообразности» (при всех новациях и самостоятельности молодой человек должен остаться в культуре и способствовать ее эволюции), то понятно, что педагог должен стремиться предоставить ученику содержание во всем его культурном многообразии, что опять же, вероятно, предполагает усиление рефлексивного начала. Например, не просто познакомить с пятым постулатом «Начал Евклида», но погрузить в ситуацию попыток его доказать, и предложить материал, выводящий к геометрии Лобачевского, а затем и Римана. И так везде – многообразие и вариативность смыслов математики.

Под занавес трудный для автора вопрос: что собой должен представлять учебник, с изложением нового содержания образования? Например, о какой последовательности математических содержаний здесь можно говорить? Понятно, одно – это не традиционное изложение, как например, даже в хороших учебниках типа Киселева. Может быть, вообще пришло время поиска и написания учебников принципиально нового типа, и автор, правда, не в математике, а гуманитарной науке (культурологии) попробовал написать подобный учебник [12]. Рассказывая о замыселе этого учебника, в котором излагаются основные *парадигмы культурологии*, я пишу следующее: «А вот, как уже сегодня ставит вопрос Л.Ионин, написавший прекрасное учебное пособие по социологии культуры. “Как культура в целом представляет собой многообразное, многослойное явление, так и учебник по социологии культуры не может не быть своего рода введением в междисциплинарное исследование”. Поясняя дальше, что под этим нужно понимать, Ионин пишет: “В настоящей работе при всем желании не удастся исчерпывающе осветить развитие каждой наук о культуре, которые, как уже было сказано, к тому же прихотливо переплетаются друг с другом. Поэтому в историческом обзоре мы остановимся скорее не на развитии дисциплин, а на смене глобальных парадигм видения культуры. Смена парадигм – это нечто большее, чем чередование теорий и концепций, выдвигаемых теми или иными авторами. Смена парадигм – это смена отношений к объекту исследования, предполагающая изменение исследовательских методов, целей исследования, угла зрения на предмет, а часто и вообще смена самого предмета исследования” [5, с. 7, 24-25]. К сказанному добавим следующее.

Современный учебник по культурологии, вероятно, должен решать две основные задачи:

помочь педагогу и студенту войти, погрузиться в реальность культурологической работы (так сказать, почувствовать эту реальность) и вооружить его средствами для ориентировки и деятельности в этой реальности. Поэтому не имеет смысла излагать культурологические теории или представления сами по себе, как некую информацию. Зато необходимо указать основные создаваемые и используемые в культурологии подходы и методы, охарактеризовать их назначение и границы, дать своеобразный путеводитель для ориентировки в культурологии как неоднородной сложной дисциплине.

Исходя из такого понимания, я и попытался построить материал. Начинается учебник не с традиционного объяснения предмета и понятия культуры, а с изложения трех доступных образцов культурологического исследования. Думаю, это поможет еще до всякого понимания (рефлексии) предмета культурологии почувствовать, что это такое. Затем будет предложена первая рефлексия и обозрение предмета культурологии. На ее основе можно будет сделать следующий шаг: охарактерировать основные проблемы и альтернативы, возникшие к настоящему времени в культурологии. В свою очередь такой анализ позволит обсудить методологические основания культурологии и то, как в разных направлениях культурологии понимается культура. Но чтобы читатель смог опереться на эмпирический материал, предварительно будет представлен анализ формирования культуры древнего мира, а также основные этапы формирования в культуре личности. Заключительный раздел учебника включает в себя небольшой справочный материал и приложения, посвященные культурологическому анализу искусства» [12, с. 5-6].

Культурология, конечно, существенно отличается от математики, но, уверен, современное образование едино в своих принципах построения и противопоставления традиционной парадигме образования. Впрочем, убеждения автора – не истина в последней инстанции, а приглашение к обсуждению.

Библиография

1. Ашкенузе В.Г., Левин В.И., Семушин А.Д. Некоторые замечания к проекту программы по математике для средней школы // Математическое просвещение. 1960, N 5. С. 117-133.
2. Болтянский В.Г., Виленкин Н.Я, Яглом И.М. О содержании курса математики в средней школе // Математическое просвещение. 1960, N 4. С. 131-143.
3. Жеглатая Е.Д. «Современные подходы в преподавании математики» 20 января 2023 https://www.art-talant.org/publikacii/76240-sovremennye-podhody-v-prepodavanii-matematiki
4. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить https://sourvillo.ru/blog/all/thinking/
5. Ионин Л.Г. Социология культуры. М.: Логос, 1996. 280 с.
6. Ключевые тематические разделы в соответствии с целями преподавания курса «Математика» для 7–9 классов https://cyberpedia.su/7x3af.html
7. Латышев В. О преподавании геометрии. СПб. 1877.
8. Левин В.И. Некоторые вопросы преподавания математики // Математическое просвещение. 1959, N 4. С. 129-155.
9. Реморенко И.М. Идея важнее, чем какая-то политическая рамка. https://polit.ru/article/2023/04/11/remorenko/
10. Розин В.М. Математика: происхождение, природа, преподавание: На материале генезиса геометрии, механики, символической логики, анализа пропедевтических курсов и концепций преподавания URSS. 2021. 240 с.
11. Розин В.М. Введение в схемологию: Схемы в философии, культуре, науке,

проектировании М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. — 256 с.

12. Розин В.М. Культурология: учеб. пособие для бакалавра и магистратуры / В.М. Розин. 3-е изд. М.: Юрайт, 2018. 410 с.
13. Розин В.М., Ковалева Т.М. Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы // Педагогика. 2020. N 9. с. 18-28.
14. Розин В.М., Ковалева Т.М. Взгляд на развитие личности: особенности современного контекста // Педагогика. 2021. N 1. С. 25-34.
15. Розин В.М., Ковалева Т.М. Осмысление тьюторского опыта как «тихой революции» в образовании // Педагогика. 2021. N 9. с. 41-51/
16. Шевченко И.В. Элементы историзма в преподавании математики // Изв. АПН РСФСР. 1958. Вып. 92.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

На рецензирование представлена работа «О смысле и содержании школьного математического образования (методологический анализ)».
Предмет исследования. Предмет исследования обозначен в названии. В целом, автором были обозначены основные проблемы школьного математического образования. На некоторые из них автором были даны собственные ответы.
Методология исследования. Автор нацеливает на необходимость осуществления поворота от концепции формирования к концепциям «индивидуализации» и «персонализации». Он признает разные траекторий развития учащегося, установку на создание условий для инициации самостоятельности (в плане научения и творчества), критику классно-урочной системы, изменение функций учителя (не только учит, но и сопровождает, помогает, инициирует, организует.
Актуальность исследования определяется с позиции необходимости изменить подходы к преподаванию математики. Автор отмечает ряд особенностей, которым должен соответствовать современный учитель математики: быть исследователем, учиться ориентироваться на ключевые методы и задачи, стать помощником для детей.
Научная новизна исследования заключается в следующих положениях:
- обозначение одного из принципов обучения школьников – «Четыре СО». Урок математики – это СОтрудничество, СОпереживание, СОрадование, Созидание;
- выделено реконструирование содержания математического образования и выстраивания материала.
Стиль, структура, содержание. Стиль изложения соответствует публикациям такого уровня. Язык работы научный. Структура работы четко прослеживается.
Во введении обозначена проблемная ситуация, что определило актуальность затронутой проблемы и позволило автору обозначить основные противоречия.
В основной части представлено рассмотрение математики с точки зрения современного изучения. Автор уделил особое внимание рассмотрению математики и ее значению в формировании абстрактного мышления, формирования и совершенствования личности человека.
В следующем разделе – «Содержание современного образования» - были рассмотрены основные проблемы, которые обозначены в наименовании раздела.
В завершении автор приглашает ученых и практиков к обсуждению затронутых проблем.

Библиография. Библиография статьи включает в себя 16 отечественных источников, незначительная часть которых изданы за последние три года. В списке представлены, в основном, научно-исследовательские статьи, монографии, учебные пособия. Помимо этого, представлены также интернет источники. Оформление источников не во всех случаях неоднородное и некорректное. Есть определенные неточности, которые нуждаются в доработке.

Апелляция к оппонентам.

Работа очень интересная и актуальная. Рекомендации:

1) расширить теоретический обзор проведенных исследований, включив анализ современных исследований;

2) важно представить более подробно выводы по результатам проведенного исследования, представить научную новизну и значимость..

Выводы. Проблематика статьи отличается несомненной актуальностью, теоретической и практической ценностью, будет интересна ученым и практикам. Работа может быть рекомендована к опубликованию с учетом выделенных рекомендаций.

Педагогика и просвещение
Правильная ссылка на статью:
Розин В.М. — Образовательная культурно-семиотическая и приватная среда жизнедеятельности развивающегося человека (к построению смысловой реальности и предельной онтологии для сферы нового образования) // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.40758 EDN: RMAJAA URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40758

Образовательная культурно-семиотическая и приватная среда жизнедеятельности развивающегося человека (к построению смысловой реальности и предельной онтологии для сферы нового образования)

Розин Вадим Маркович

доктор философских наук

главный научный сотрудник, Институт философии, Российская академия наук

109240, Россия, Московская область, г. Москва, ул. Гончарная, 12 стр.1, каб. 310

rozinvm@gmail.com

Статья из рубрики "Современные стратегии и модели образования"

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.2.40758

EDN:

RMAJAA

Дата направления статьи в редакцию:

15-05-2023

Аннотация: В статье формулируется концепция образовательной культурно-семиотической и приватной среды жизнедеятельности развивающегося человека. Она ориентирована на новые формы образования в условиях смены основной педагогической парадигмы и изменений, которые автор называет «тихой революцией в образовании». Кратко характеризуются принципы традиционной и новой парадигмы образования. Ставится вопрос о реальности, которая позволит осмыслить и связать между собой отдельные принципы новой парадигмы: учащийся – это своего рода кентавр – и «социальный индивид» и «личность»; не индивидуальные особенности, а разные бэкграунды и траектории развития; сочетание научения и самостоятельной активности (образование, способствующее в перспективе переходу к самообразованию); поиск и формирование новых форм образования; восстановление осмысленности образования в отношении к целям и содержанию; переход к рефлексивным содержаниям. Автор описывает образ культуры, который сложился у

него в процессе многолетних культурологических исследований и помог увидеть новую реальность. Но назвал он эту реальность не культурой, а средой. Указываются характеристики такой среды, различаются два уровня ее конституирования и описания – абстрактный (как реальности) и более конкретный (онтологический). Последний иллюстрируется на материале проблем обучения математики. В заключение обсуждаются критерии, позволяющие провести демаркацию компетенций для новых видов образования: за какую область и задачи берется ответственность, какие формы осознания имеют место, характер и особенности сложившейся практики.

Ключевые слова:

образование, среда, парадигма, реальность, онтология, культура, личность, индивид, математика, мышление

Здесь почти каждое слово требует предварительного пояснения. Речь пойдет не о биологической среде (и не среде как обстановке), а о новом понимании среды, которое ориентировано на гуманитарные и социальные науки, на сферу педагогики (образования). Много сред в едином культурно-семиотическом пространстве, среда не только сложившаяся, но и «меняющаяся» (становящаяся); среда, создаваемая человеком и одновременно обусловливающая его поведение (а также видение и понимание); среда общая (одинаковая для многих) и «приватная» (только для отдельного человека); среда как пространство разных траекторий развития индивида.

Что значит культурно-семиотическая среда? Здесь в отличие от физических и природных условий *социальную и антропологическую среду* образуют *знаки*, *схемы*, *язык, тексты, значимые предметы* (в культуре, как известно, не существует незначимых вещей). Необходимое условие существование такой среды – *коммуникация, к*оторая в свою очередь, предполагает создание «семиотических средств» (знаков, текстов и пр.), передачу их пользователям (трансляцию), использование последними для построения общей или приватной реальности, что требует понимания и смыслообразования.

Семиотические средства имеют удивительное свойство: они создаются людьми для разрешения «проблемных ситуаций», но дальше, если победили в конкуренции с другими семиотическими построениями, начинают в роли значащих содержаний определять видение, понимание и поведение (деятельность) людей. Поэтому семиотические средства и построения по отношению к антропологическому плану выступают как *средовой фактор*. Анализ показывает, что изменение социальной и антропологической среды дискретно, здесь есть как трансформации, так и «стоянки», то есть периоды устойчивого функционирования и развития сложившихся представлений и способов жизнедеятельности (эта логика и схватывается в понятие *культуры*). Различаются культуры в филогенетическом плане («архаическая», «Древних царств», «античная», «Средних веков», «Возрождение», «Нового времени») и онтогенетическом, («культуры жизни» – «детство», «совершеннолетие», «взрослая, самостоятельная жизнь», «серебряный возраст», включая пожилых и старых) [3; 4].

Почему жизнедеятельность развивающегося человека? Потому, что в социальной и антропологической среде происходит становление и развитие человека и общества, создаются условия для его жизнедеятельности (активности, решения проблем и задач, поступков и пр.). Чтобы пояснить выражения «реальность» и «предельная онтология», нужно обозначить наше понимание ситуации, сложившейся в настоящее время в сфере

образования.

Мы уже неоднократно писали о смене педагогической парадигмы, называя настоящий период трансформации «тихой революцией» в образовании [9]. Происходит пересмотр основных педагогических представлений: трактовка учащегося как «среднего индивида с одинаковыми законами психического развития», понимание его личности всего лишь как вариация этих законов, как индивидуальные особенности, критика классно-урочной системы и концепции формирования, необходимость дополнить вертикальные, властные отношения педагога с учащимися горизонтальными, тьюторскими отношениями, понимание ограниченности цели – формирование человека «знающего» (сегодня компьютер «знает» на несколько порядков больше человека) и содержания образования как предметных знаний и дисциплин [5, с. 52-66; 10; 6; 11].

В оппозицию этим положениям формулируются другие: учащийся – это своего рода кентавр – и «социальный индивид» и «личность», в первой ипостаси его развитие подчиняется общим закономерностям, во второй – «сингулярным» (уникальным); не индивидуальные особенности, а разные бэкграунды и траектории развития (эволюции); сочетание научения и самостоятельной активности (образование, способствующее в перспективе переходу к *самообразованию*); поиск и формирование новых форм образования (семейное и тьюторское образование, экосистемное, образование с широким использованием цифровизации и вопрошания, «перевернутый класс», контекстное, проблемное и коллективное обучение и др.); восстановление осмысленности образования в отношении к целям и содержанию, переход к рефлексивным содержаниям и другие [Там же].

Нетрудно заметить, что эти новые положения, хотя и сформулированы в процессе смены педагогической парадигмы и возможно, нового еще не отрефлексированного подхода, онтологически они между собой не связаны. В то же время исторические исследования того, как складывались в философии и науке новые направления и начала, показывают, что необходимым условием их становления выступает открытие принципиально новой реальности. Два примера. Один открытие Аристотелем реальности природы. Пытаясь понять, при каких условиях возможно эффективное практическое действие, Стагирит пришел к выводу, что для этого необходимо учитывать *природу вещей*, включенных в познание и практику. При этом под природой он понимает, с одной стороны, процесс (движение) совершающийся сам собой, без участия человека (или бога), с другой – сущность (причины) этих вещей.

«Из различных родов изготовления, – пишет Аристотель в “Метафизике”, – естественное мы имеем у тех вещей, у которых оно зависит от природы <…> природою в первом и основном смысле является сущность вещей, имеющих начало движения в самих себе как таковых» [1, с. 82, 123].

Здесь вводится реальность, понимаемая, прежде всего, как *естественное* (естественное движение), во вторую очередь – как сущность явления. Это первый этап. Второй конкретизация и онтологизация заданной реальности. Так в средние века и в период Возрождения помимо аристотелевской трактовки природы, природа стала пониматься как пронизанная математическими отношениями (Р. Бэкон, Н. Кузанский), как «сотворенная», т.е. созданная по плану Господом, как «творящая», поскольку все, что в ней происходит, обязано не только естественным причинам, но и усилиям Бога, как «другая природа», которую, оглядываясь на первую, может создать человек. Ф. Бэкон преодолевает и чисто естественное истолкование природы, утверждая, что человека по

отношению к природе интересует также искусственный аспект (другими словами, как реальность природа после Бэкона понимается в *естественно-искусственной* модальности).

«Что касается содержания, – пишет Бэкон, – то мы составляем Историю не только свободной и предоставленной себе природы (когда она самопроизвольно течет и совершает свое дело), какова история небесных тел, метеоритов, земли и моря, минералов, растений, животных; но, в гораздо большей степени, природы *связанной и стесненной*, когда *искусство и служение человека выводит ее из обычного состояния, воздействует на нее и оформляет ее*... природа Вещей сказывается более *в стесненности посредством искусства*, чем в собственной свободе» [2, с. 95, 96]. (курсив мой. - В.Р.). Утверждая, что задача человека – «овладеть природой» (тогда человек станет «могущественным»), Бэкон характеризует природу еще в одном отношении.

Второй пример, категория бытия в работах М. Хайдеггера. Разрешая, стоявшие перед ним экзистенциальные проблемы (невозможность совместить исторический и феноменологический подходы, понять множественность истолкования в философии сущности, высвободить в научном мировоззрении место для веры), Хайдеггер открывает *реальность бытия*, под которой он понимает «выведение на свет потаенного». На втором этапе эта реальность конкретизируется и онтологизируется. Например, исследуя технику, Хайдеггер в рамках реальности бытия конституирует относительно двух исторических периодов античную ремесленную технику, которую еще Аристотель объяснял через четыре причины, а также производящую технику модерна, которую он называет «поставом».

«Мы, – пишет Хайдеггер, – спрашиваем о технике, а дошли теперь до □λήθεια, открытости потаенного. Какое отношение имеет существо техники к раскрытию потаенного? Ответ: прямое. Ибо на раскрытии потаенности стоит всякое про-из-ведение. Последнее, со своей стороны, собирает в себе четыре вида повода – всю причинность – и правит ими… Что такое современная техника? Она тоже раскрытие потаенного… Царящее в современной технике раскрытие потаенного есть производство … Вместе с тем такое производство всегда с самого начала несет в себе установку на воспроизводство, на увеличение производительности в смысле извлечения максимальной выгоды при минимальных затратах…Какого рода открытость присуща тому, что вышло на свет в процессе производящего предоставления? Его во всех случаях заставляют установленным образом быть в распоряжении, а именно с установкой на дальнейшее поставляющее производство… Назовем его состоянием-в-наличии… Назовем теперь тот захватывающий вызов, который сосредоточивает человека на поставлении всего, что выходит из потаенности, в качестве состоящего-в-наличии, – *по-ставом*» [15].

Полагаю, что и для указанных выше парадигмальных положений необходимо указать (открыть) новую реальность. Читатель, вероятно, уже догадался – это реальность, которую автор назвал «*образовательная культурно-семиотическая и приватная среда жизнедеятельности развивающегося человека*». Какой образ мне помог увидеть эту реальность? Образ *культуры*, как он сложился у автора в процессе его многолетних культурологических исследований (см. [3]). Однако назвал я эту реальность не культурой, а *средой*. Поясню почему.

Сначала, какой образ культуры у меня сложился? Культура, как можно было понять из вышесказанного, – это «стоянка», устойчивое в своем течении состояние истории. Сущность культуры образует «семиозис», то есть культура складывается в процессе

изобретения знаковых средств и означения явлений с их помощью. Яркий пример – самая первая «архаическая культура» (сложилась примерно, 20-10 тыс. лет до н. э.). Сознание, ви'дение и коммуникацию архаических людей определял сложившийся к этому времени язык (представляющий собой знаковую систему), две «фундаментальные схемы» («души» и «архе») и несколько «локальных схем» (например, схему затмения). Под душой люди архаической культуры понимали невидимое существо (напоминающее птичку, бабочку, тень), в котором сосредотачивалась бессмертная жизнь человека, это существо находилось в теле человека, из которого могло выходить, но в которое могло и возвращаться. Однако, если душа навсегда покидала тело данного имярека, для него, считал архаический человек, наступала смерть, если могла вернуться назад, это не смерть, а болезнь, если душу увидели во сне – сновидение, если же нарисовали человека или животного, то значит вызвали их души, и к ним можно обраться с какой-нибудь просьбой. А вот пример, локальной схемы. «На языке тупи, – пишет культуролог Э.Тейлор, – солнечное затмение выражается словами: "ягуар съел солнце". Полный смысл этой фразы до сих пор обнаруживается некоторыми племенами тем, что они стреляют горящими стрелами, чтобы отогнать свирепого зверя от его добычи» [12, с. 228].

Именно на основе указанных здесь трех типов семиотических средств (языка, фундаментальных и локальных схем) складывается и воспроизводится около двух десятков тысяч лет архаическая культура. При этом семиотические средства определяли как действия первичных коллективов (племен, семьи), так и отдельного человека, который, правда, не осознавал себя отдельно от своего коллектива. В совместном бытии, пишет Курт Хюбнер, «человек мифической эпохи находит корни своей жизни. Как единичное, как индивид и Я он ничего собой не представляет... Не иметь рода значит быть лишенным нуминозного Kydos и Olbos, в которых содержится даваемая богами идентичность рода, то есть вообще не иметь своего лица... Человеку мифической эпохи абсолютно неизвестна область внутренне идеального в качестве Я. Он есть тот, кто он есть, занимая при этом место во всеобщей мифически-нуминозной субстанции, которая существует во многом, будь то люди, живые существа или "материальные" предметы, поэтому и человек живет во многом, и оно живет в нем» [16, с. 76].

Но уже в античной культуре помимо описанного здесь социального индивида, интегрированного в первичный коллектив (позднее в культуре «Древних царств» в «народ») формируется новый антропологический тип человека – «античная личность». «Становящаяся античная личность» – это человек типа Сократа или Платона, действующий самостоятельно, а не по традиции, и поэтому вынужденный выстраивать с помощью схем собственный мир и себя в нем. Личность в силу убеждений, не совпадающих с общепринятыми, находится в непростых отношениях с социальных коллективом, но постепенно они идут на взаимный компромисс. И опять же, как я показываю, становление личности происходит на основе семиотических средств (языка, «приватных схем» и пр.) [8, с. 155-158].

Еще одна важная характеристика культуры – процесс ее *становления, развития* и *завершения* (кризис и умирание). Рано или поздно сложившиеся семиотические средства перестают соответствовать изменениям и усложнениям жизни, которых невозможно избежать (природные катаклизмы, войны, проблемы), в результате культура завершается и людям приходится изобретать новые семиотические средства, на основе которых складывается следующая культура [3].

Даже из этого краткого описания культуры вырисовывается следующий образ. Культура представляет собой среду для жизни и деятельности человека, одновременно она сама

является формой социальной жизни. Как семиозис она определяет видение, сознание и поступки людей, входящих в культуру. Начиная с античной культуры, последняя включает в себя два антропологические типа – социальных индивидов и личности. С одной стороны, семиозис и культура создаются людьми, с другой – после того как они сложились, семиозис и культура сами начинают определять жизнь людей. Культура как форма жизни представляет собой историческое образование, проходящее фазы становления, развития и завершения.

Именно этот образ явился (вспомнился) мне, когда я стал размышлять над реальностью нового образования, которая мыслилось в форме набора парадигмальных положений. Понимая, что образование не культура и в то же время предполагая, что оно родственно культуре, я стал размышлять, что же это за реальность, каким словом новое образование назвать. Здесь я вспомнил о понятии среды, которое предложили белорусские гуманитарии.

«В традиционной трактовке, – пишут авторы белорусской монографии «Университет как центр культуропорождающегося образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе», – среда описывается как некое окружение индивида, оказывающее на него определенное воздействие. Мы же полагаем, что в контексте университетского культуропорождающего образования среду следует понимать как: а) составную часть образовательной субъективности (которая, в свою очередь, является частью среды); б) эффект осуществления определенной образовательной практики (условием которой она одновременно выступает); в) дифференциальную целостность, конструируемую в актуальных образовательных ситуациях. Среда в таком случае – это скорее символическое поле, нежели поле объектное или субъектное. Она рождается и функционирует там, где происходит коммуникативное взаимодействие различных смыслов или способов деятельности и в результате аккумулирует это многообразие так, что каждый из участников среды оказывается способен изменить собственную позицию и собственное видение ситуации, а также сформулировать возможный проект нового описания и, значит, новой конструкции ситуации... образовательная среда – это та область, в которой происходят трансформации опыта и идентичности участников образования. Она является главным инструментом и совокупным эффектом таких трансформаций, что позволяет ей преодолевать ограниченность индивидуальных или групповых способов трансформационного самоописания в пользу осмысления подобных изменений как условия культуропорождения... Образовательные среды видятся нами как коммуникативный феномен, если, конечно же, принимать расширенную трактовку коммуникации как процесса культурной дифференциации. Такое понимание коммуникации можно связать в первую очередь с теорией символического интеракционизма (Mead, 1934), которая показывает, что именно в коммуникации происходит конституирование базовых инстанций «Я», Другого, пространства, времени и т. д.» [13].

Конечно, этот язык и понятия отличаются от моего, но разве не соотносятся хорошо предложенные белорусскими коллегами различения образовательной среды с образом культуры, который у меня сложился? Когда я говорю, «соотносятся», то имею в виду не онтологию, а реальности, на мой взгляд, предложенное белорусскими гуманитариями описание образовательной среды тоже представляет собой реальность, а не онтологию. Короче, я решил, что имя для новой реальности найдено – это «образовательная среда». Теперь можно было приступать ко второму этапу: конкретизации и построении онтологии. Впрочем, оно давно шло, но не в рамках единой реальности. Приведу один развернутый пример – проблемы преподавания математики.

В настоящее время школа в отношении преподавания математики, впрочем, как и многих других дисциплин, отчасти зашла в тупик. Учащиеся плохо понимают, что такое математика и зачем она будет им нужна. Преподаватели признают, что математические знания уже не отвечают современным требованиям к содержанию образования (непонятно, какие знания предпочесть, кроме того, сегодня любое знание или доказательство можно легко найти в Интернете), но что должно заменить знания, ответить не могут. Кроме того, они почему-то думают, что обучение математике обеспечивает становления мышления и личности. В молодости, проходя аспирантуру «Института дошкольного воспитания АПН РСФСР», я спросил своего научного руководителя Василия Васильевича Давыдова, а действительно ли умственное развитие одновременно развивает личность. «Он подумал и сказал, обобщая: «Да умственное развитие формирует и правильную личность». Помню, и тогда я в это не очень поверил, ведь есть немало хороших математиков и физиков, являющихся одновременно очень сомнительными личностями, с точки зрения нравственности или гражданственности.

В вышедшей в позапрошлом году книге «Математика: происхождение, природа, преподавание» я показываю, что в математике нужно различать три основные области: во-первых, математические системы, сложившиеся на основе двух источников (теоретической рефлексии некоторой предметной области и конструирования), во-вторых, применение математических знаний и объектов в физике и в других научных дисциплинах, в-третьих, математику как сферу деятельности и научный этос.

В настоящее время мы лучше понимаем, что такое математика, и поэтому можем более правильно охарактеризовать ее смысл, в том числе и для сферы образования. Во-первых, математика – это важный исторический феномен, один из первых типов науки («Начала Евклида», работы Архимеда и Аполлония). Во-вторых, математика представляет собой язык математических схем и моделей, используемый в физике и ряде других научных дисциплинах (например, в социологии и экономике). В-третьих, математика – это вид творчества и мышления (математического), к которому может приобщиться тот, кого математика увлекла.

Но сразу стоит отметить, что вид творчества и мышления – один среди многих других. В настоящее время мы не можем, как во времена Канта, считать естественнонаучное и математическое мышление единственными и самыми верными априориями в плане познания. Есть другие виды мышления (и творчества) (гуманитарное, социальное, междисциплинарное, технологическое, эзотерическое и др.), существенно отличающиеся от математического. И математический язык не является универсальным, например, в гуманитарных и социальных науках, а также в философии и искусстве в ходу не математические модели, а схемы.

В настоящее время педагоги вроде бы готовы отказаться от трактовки содержания математического образования как математических знаний и дисциплин. Однако, что вместо этого – непонятно. Вряд ли преподавателей математики может полностью устроить, например, «дидактика больших идей» (фундаментальные концепты и представления, технологические пакеты, повседневное применение, большие вызовы), все это, конечно, эвристично, но почему именно эти идеи, и приведет ли их реализация к нужному сегодня овладению математикой? Короче, педагоги оказались на перепутье: и по-старому уже нельзя, и новое содержание сомнительно и эклектично.

Выскажу свою точку зрения. Содержанием математического образования (и других научных дисциплин) являются *смыслы, полученные при реконструкции становления и развития математических дисциплин*. Смыслы как ответ на *проблемы непонимания*

соответствующих дисциплинарных текстов и положений с установкой на прояснение *ситуаций, деятельности* и *мышления*, которые, вероятно, и привели к созданию данных текстов и положений.

Реально же для курса геометрии, разрешая проблемы непонимания основных особенностей геометрии как математики, подобных реконструкций нужно сделать, вероятно, несколько десятков. Каждая такая реконструкция позволит определить основные математические содержания и установить между ними генетические связи.

Причем все это целесообразно делать в форме постановки проблем и вопросов, инициирования обсуждения, склонения учеников к самостоятельному разрешению проблем и последующей рефлексии. Другими словами, помимо реконструкции и генетических связей структура содержания образования обусловлена еще одним фактором – современными представлениями о закономерностях развития и эволюции индивидов. А последнее предполагает инициирование самостоятельности и отслеживание разных траекторий развития личности. Следовательно, нужно исходить из того, что разные ученики будут по-разному отвечать на вопросы и различно решать поставленные перед ними проблемы. В конечном счете, они могут выйти и на разное понимание геометрии (математики). Эти моменты нужно выявлять, чтобы учителя и тьюторы могли индивидуально работать со своими подопечными (помогать им, обсуждать возникшие ситуации и проблемы, инициировать, если нужно, следующие шаги).

Еще один фактор, определяющий особенности современного содержания образования – возможность передать основной объем математических знаний и доказательств Интернету, оставив для обучения только некоторые, на которые можно опереться, чтобы ввести нужное понимание математики. Это, если речь идет об общеобразовательной школе, другое дело, если учащиеся будут специализироваться в математике (в специальных классах или в университетах).

Одновременно, указанная передача означает необходимость перехода к новому содержанию образования, к резкому возрастанию роли и значения рефлексивности. Ведь, по сути, предлагаемая автором реконструкция смысла математических содержаний есть ни что иное, как рефлексия ситуаций, деятельности и мышления, обусловивших становление математики. Кому-то может показаться, что рефлексия математики означает и то, что в ее преподавании нужно придерживаться исторических форм (так думали, например, представители «генетической системы» преподавания математики). Нет, исторические формы существенно отличаются от современных, поэтому в целях образования они должны быть преобразованы, заменены современными. Таким образом, главной задачей современного математического образования становится создание культурно-семиотической среды, способствующей выходу учащихся в самообразование с опорой на основной математический материал

Еще одно важное соображение касается вариативности современного содержания образования. Если современное образование исходит из признания разных типов личности и траекторий их развития, а также принципа «культуросообразности» (при всех новациях и самостоятельности молодой человек должен остаться в культуре и способствовать ее эволюции), то понятно, что педагог должен стремиться предоставить ученику содержание во всем его культурном многообразии, что опять же, вероятно, предполагает усиление рефлексивного начала. Например, не просто познакомить с пятым постулатом «Начал Евклида», но погрузить в ситуацию попыток его доказать, и предложить материал, выводящий к геометрии Лобачевского, а затем и Римана. И так везде – многообразие и вариативность смыслов математики [7].

Думаю, нетрудно заметить, что указанные здесь представления и различения отвечают намеченной нами выше реальности. Позволяют они при привлечении дополнительного материала выстраивать на основе этой реальности и более конкретные конструкции идеальных объектов, т.е. онтологию. Например, различить усвоение сложившихся в науке математических смыслов и самостоятельное их открытие школьником или студентом; знакомство с математикой для формирования нужных компетенций социального индивида и занятие математикой в качестве сферы жизнедеятельности и реализации личности; различение математики как языка точных наук и схем в качестве языка социогуманитарного дискурса.

Поясню различие реальности, идеальных объектов и онтологии. Реальность задается через описание *предметности* (например, культуры или среды), не требующим определений и указаний на то, каким образом эту предметность понимать; каждый пользователь понимает, как может. В отличие от реальности идеальные объекты *определяются*; и когда мы действуем с ними, то стараемся следовать этим указаниям и определениям. Онтология задается относительно идеальных объектов: это, с одной стороны, своеобразный конструктор, в котором можно создавать идеальные объекты, с другой – обобщенный образ всех идеальных объектов данной дисциплины. Первый подход к построению онтологии принадлежит Аристотелю. Например, в «Аналитиках» он следующим образом характеризует онтологию арифметики и геометрии. «Есть же свои [начала], бытие которых принимается (λαμβάνεται), для которых присущность саму по себе эпистема [теоретически] созерцает (θεωρε□), например арифметика – единицы, геометрия же – точки и линии. Ибо они [арифметика и геометрия] принимают (λαμβάνουσι) бытие и бытие *вот этим* [для единицы, точки и линии]. Состояния же их сами по себе, что означает каждое, принимают (λαμβάνουσιν), например арифметика – *что* [означает] нечетное или четное, или квадратное, или кубическое, геометрия же – *что* [означает] несоизмеримое или ломка [линии], или схождение [линий], что же *есть*, показывают (δεικνύουσι) через общее и доказанное (ἐκ τῶν ἀποδεδειγμένων)» [14].

Стоит остановиться еще на одном вопросе. В настоящее время наблюдается конкуренция новых видов образования: сходные положения и смыслы формулируют идеологи семейного, тьюторского, открытого, экосистемного образования, а также коучи, наставники, менторы, психологи, педагоги-новаторы. Спрашивается, каким образом разграничить компетенции всех этих субъектов. Можно указать три основные критерии. Первый, *область ответственности*, то есть за что тот или иной субъект берет ответственность. Например, в настоящее время школьные администраторы берут на себя ответственность за управление школой, учителя-предметники – за усвоение определенной дисциплины, психологи – за психологическую помощь, тьюторы – за сопровождение учащегося и молодого человека в сфере образования (кроме того, так уж получилось, что берут тьюторы ответственность за создание условий для культуросообразного развития, перехода к самообразованию и новому образу человека).

Второй критерий, *концептуальные представления* каждого субъекта новой формы образования. Например, психологи полностью исходят из психологических представлений о человеке (различных традиционных учений о психике, теорий личности, психоанализа, когнитивной психологии и др.). Тьюторы опираются на целый комплекс философских и научных дисциплин, в том числе, методологию (с деятельностной, мыследеятельностной, культурологической и гуманитарной ориентацией), нарративную психологию, герменевтику, расширенный вариант семиотики, некоторые современные варианты психологии, антропологию и антропопрактику.

Третий критерий, *характер и особенности реальной практики*. Вот здесь много пересечений и сходных идей. Например, сторонники концепции «персонализации» рассматривают образование, главным образом, как практику развития личности. В то же время тьюторы обустраивают образование как множество практик: «картирование», «построение индивидуальных образовательных программ», «вопрошание», «смыслопорождение», не исключая и «создание условий для развития личности».

Понятно, что всем этим специалистам, создающим современное образование, необходим диалог и кооперация разных направлений и новых видов образования для более четкой и рациональной организации современной педагогики.

Библиография

1. Аристотель. Метафизика. Пер. А.В. Кубицкого. Москва-Ленинград: ОГИЗ Государственное социально-экономическое издательство, 1934.-347 с.
2. Бэкон Ф. Новый органон. Л.: ОГИЗ-соцэкгиз, 1935.-384 с.
3. Розин В.М. Культурология: Уч. пособие для бакалавриата и магистратуры / В.М. Розин. 3-е изд. М.: Изд. Юрайт, 2018. 410 с.
4. Розин В.М. Философско-педагогические этюды. Йошкар-Ола: Поволжский государственный политехнический университет, 2015. 184 с.
5. Розин В.М. Образование в эпоху Интернета и индивидуализации. М.: Новый Хронограф, 2020. 200 с.
6. Розин В.М. Этюды по философии образования. Смена парадигмы. М.: Новый Хронограф, 2021. 288.
7. Розин В.М. Математика: становление, обоснование, разрешение кризиса // Идеи и идеалы. 2023. Том 15, №1, ч.2. С. 372–387.
8. Розин В.М. Семиотические исследования. М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2001. 256 с.
9. Розин В.М. Ковалева Т.М. Осмысление тьюторского опыта как «тихой революции» в образовании // Педагогика. 2021. N 9. с. 41-51
10. Розин В.М., Ковалева Т.М. Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы // Педагогика. 2020. N 9. с. 18-28.
11. Розин В.М., Ковалева Т.М. Взгляд на развитие личности: особенности современного контекста // Педагогика. 2021. N 1. С. 25-34. 7
12. Тэйлор Э. Первобытная культура. – М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1939. – 602 с.
13. Университет как центр культуропорождающегося образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе. Центр проблем образования БГУ. 2004. http://charko.narod.ru/tekst/monogr/2_5.htm
14. Философское антиковедение и классическая традиция. Т II, вып. 1, Институт философии и права СО РАН, 2008. https://textarchive.ru/c-2013038-p4.html
15. Хайдеггер М. Вопрос о технике. 1993. http://bibikhin.ru/vopros_o_tekhnike
16. Хюбнер К. Истина мифа. М.: Республика, 1996. 448 с.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

Представленная на рассмотрение статья «Образовательная культурно-семиотическая и приватная среда жизнедеятельности развивающегося человека (к построению смысловой реальности и предельной онтологии для сферы нового образования)», предлагаемая к публикации в журнале «Педагогика и просвещение», несомненно, является актуальной, ввиду рассмотрения нового понимания среды, которое ориентировано на гуманитарные и социальные науки, на сферу педагогики.

Статья является скорее публицистической, чем научной. В статье доминирует авторское «я», ничтожно малое количество ссылок на авторитетные работы, приведенные цитаты не являются объективными.

Цель и задачи, поставленные автором в статье, сложно вычленяемые и не сформулированные.

Исследование выполнено в русле современных научных подходов, работа состоит из введения, содержащего постановку проблемы, основной части, традиционно начинающуюся с обзора теоретических источников и научных направлений, исследовательскую и заключительную, в которой представлены выводы, полученные автором. Отметим, что вводная часть не содержит исторической справки по изучению данного вопроса как в общем (направления исследования), так и в частном. Отсутствуют ссылки на работы предшественников. Собственно, эксперимент в работе отсутствует. Таким образом, можно сделать вывод не о научно- исследовательском характере работы, а об описательном.

К недостаткам можно отнести отсутствие четко поставленных задач в вводной части, неясность методологии и хода исследования.

Библиография статьи насчитывает 16 источников, среди которых представлены исключительно научные труды на русском языке. Считаем, что обращение к работам на иностранных языках, несомненно, обогатили бы исследование. К сожалению, в статье отсутствуют ссылки на фундаментальные работы, такие как монографии, кандидатские и докторские диссертации. Отсылки к 9 работам одного и того же автора выглядит как искусственное «накручивание» цитирования в РИНЦ.

В общем и целом, следует отметить, что статья написана простым, понятным для читателя языком. Опечатки, орфографические и синтаксические ошибки, неточности в тексте работы не обнаружены.

Работа является новаторской, представляющей авторское видение решения рассматриваемого вопроса и может иметь логическое продолжение в дальнейших исследованиях. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в процессе преподавания вузовских курсов по педагогике, философии образования и педагогической антропологии. Статья, несомненно, будет полезна широкому кругу лиц, филологам, магистрантам и аспирантам профильных вузов. Статья «Образовательная культурно-семиотическая и приватная среда жизнедеятельности развивающегося человека (к построению смысловой реальности и предельной онтологии для сферы нового образования)» может быть рекомендована к публикации в научном журнале после внесения правок автором, а именно: 1) редакция текста, избавления от авторского субъективного «я», а оперирование фактическим материалом, 2) расширение списка использованной литературы, 3) постановка четких целей и задач исследования, коррелирующих с заключением, 4) «законченность» статьи, так как от знакомства со статьей возникает ощущение, что перед нами текст монографии, отсутствует логичность и логика структуры научной статьи.

Результаты процедуры повторного рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

На рецензирование представлена работа «Образовательная культурно-семиотическая и приватная среда жизнедеятельности развивающегося человека (к построению смысловой реальности и предельной онтологии для сферы нового образования)».
Предмет исследования. Предмет исследования обозначен в работе не было обозначен. Однако, логика рассуждений и выстроенного теоретического подхода позволяет нам отметить, что в исследовании предмет был запланирован, обоснован и рассмотрен полностью.
Методология исследования. В работе был проведен теоретический анализ и выстраивание теоретической модели образовательной культурно-семантической и приватной среды жизнедеятельности развивающего человека.
Актуальность исследования определена автором и прослеживается в течение всей работы. Автор отметил, что в названии работы каждое слово нуждается в пояснении, а также о том, что соответствующих исследований и работ недостаточно для выстраивания сферы нового образования.
Научная новизна исследования заключается в следующем. Автором было представлено обоснование затронутой проблемы, выявлены основные дефициты теории и практики. Особое внимание было уделено выделению основных критериев разграничения компетенций субъектов. Были выделены следующие: область ответственности, концептуальные представления каждого субъекта новой формы образования, особенности реальной практики.
Стиль, структура, содержание. Стиль изложения соответствует публикациям такого уровня. Язык работы научный. Структура работы практически не прослеживается.
Во введении представлено описание основных понятий. Особое внимание уделено характеристике феномена «культурно-семантическая среда».
В основном разделе представлены основные подходы к рассмотрению образовательной культурно-семантической и приватной среды жизнедеятельности развивающего человека. Автором были затронуты такие вопросы как: содержание семиотических средств, особенности трансформации в образовании и смены педагогической парадигмы, приведено несколько характерных примеров, выделены три типа семиотических средств, рассмотрены проблемы содержания современного математического образования.
В заключении выделены основные критерии разграничения компетенций всех субъектов.
Библиография. Библиография статьи включает в себя 16 отечественных источников, значительная часть которых издана за последние три года. В списке присутствуют, в основном, научно-исследовательские статьи и монографии, но также имеются учебные пособия и интернет-источники. Оформление источников литературы в некоторых позициях корректное, не отвечает предъявляемым требованиям; необходима коррекция.
Апелляция к оппонентам.
Рекомендации:
1) структурировать работы, выделив основные части;
2) выделить заключение, прописав аргументированные и более полные выводы по результатам исследования, научную новизну и личный вклад автора в решение поставленных вопросов;
3) выделить перспективы данного исследования.
Выводы. Проблематика статьи отличается несомненной актуальностью, теоретической и практической ценностью, будет интересна ученым и практиками при выстраивании

сферы нового образования. Работа может быть рекомендована к опубликованию с учетом выделенных рекомендаций.

Педагогика и просвещение
Правильная ссылка на статью:
Сивкина Н.Ю., Григорьева С.В. — Особенности применения активных и интерактивных методов в преподавании востоковедных дисциплин в дистанционном формате // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.38568 EDN: ROJTRV URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=38568

Особенности применения активных и интерактивных методов в преподавании востоковедных дисциплин в дистанционном формате

Сивкина Наталья Юрьевна

доктор исторических наук

профессор, кафедра Истории древнего мира и Средних веков, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского; НОЦ "Славяно-греко-латинский кабинет" при Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова

603000, Россия, Нижегородская область, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 2

natalia-sivkina@yandex.ru

Григорьева Светлана Валерьевна

кандидат исторических наук

доцент, кафедра истории новой и новейшей истории, Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского

603022, Россия, Нижегородская область, г. Нижний Новгород, проспект Гагарина, 23

svetl-grigor@yandex.ru

Статья из рубрики "Новые методики и технологии"

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.2.38568

EDN:

ROJTRV

Дата направления статьи в редакцию:

04-08-2022

Аннотация: Объектом настоящего исследования является изучение организации учебного процесса с применением активных и интерактивных методов. Актуальность темы определяется недостаточным количеством теоретических разработок, исследований по организации взаимодействия этих методов в дистанционном формате. Целью данной статьи стало выяснение особенностей использования активных и интерактивных методов в условиях дистанта и представление собственной методики

преподавания, суть которой состоит в непрерывности, преемственности и вариативности использования активных и интерактивных методов обучения на протяжении всего учебного процесса разными преподавателями. Методами исследования послужили общефилософские методы анализа и синтеза, а также метод систематизации материалов, поскольку авторы применяли разнообразные формы занятий, анализировали их эффективность с точки зрения усвоения материала и выбирали наиболее ценные варианты. Кроме того, использовались метод наблюдения и метод опроса для получения студенческой рефлексии на проведенные занятия. Новизна работы заключается в разработке и внедрении авторской методики преподавания востоковедных дисциплин в классическом вузе с опорой на преемственность курсов и межпредметное взаимодействие, которая может быть использована как в очном, так и в дистанционном формате. Сотрудничество преподавателей востоковедных дисциплин ИМОМИ ННГУ им. Н.И. Лобачевского нацелено на выработку и достижение общих целей, создание дидактических и психологических условий, в которых студент может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения. При этом преподаватели востоковедных дисциплин осуществляют преемственность курсов не только с точки зрения содержания материала, но и с позиции выбора методов обучении. Представленный опыт может быть полезен преподавателям других вузов.

Ключевые слова:

активные методы, интерактивные методы, дистанционный формат, востоковедные дисциплины, проектный метод, практико-ориентированный подход, критическое мышление, межпредметные связи, методика преподавания истории, групповая работа

Предмет и актуальность. Стандарты третьего поколения, реформы высшего образования нацеливают преподавателей вузов на использование активных и интерактивных методов проведения занятий. Разработчики новых рабочих программ дисциплин и фондов оценочных средств вынуждены учитывать эти моменты. Естественно, для качественного процесса обучения преподаватель не отказывается от пассивных методов, например, традиционной лекции, но должен комбинировать их с другими, отпираясь на цели и задачи занятия, формат преподавания (очный, заочный или дистанционный), учитывая уровень знаний студентов, их умения и готовность к сотрудничеству друг с другом и т.п. В настоящее время активные и интерактивные методы стали неотъемлемой частью учебного процесса [1; 2]. Однако пандемия COVID-19 спутала планы, заставив и преподавателей, и студентов искать новые формы взаимодействия.

Перевод учебного процесса в дистант вызвал целый ряд проблем. Прежде всего, это недостаток личного общения, ведь преподаватель далеко не всегда может видеть студентов, скрывающихся за аватарками; значительно труднее, чем в аудитории, почувствовать эмоциональную отдачу; визуализировать студентов, лучше их узнать. Вместе с тем, дистант не позволяет в полной мере организовать групповую работу и интерактивное взаимодействие; сложнее контролировать самостоятельность выполнения индивидуальных заданий, особенно, если речь идет о тестировании студентов, которые стремятся использовать Интернет-ресурсы на всех имеющихся в их распоряжении гаджетах. Значительно больше времени и сил у преподавателей стало уходить на проверку письменных заданий, ответы на вопросы студентов, которые теперь перешли в письменный формат посредством электронной образовательной среды вуза. Варианты

семинарских занятий на платформе Moodle, которые используют вузы, предусматривают комментирование и оценивание выложенных работ студентов их однокурсниками и преподавателем, что переводит занятие в формальные рамки, т.е. рассчитаны на пассивные методы работы. Поскольку эпидемия не закончилась, возможен ее очередной виток, и новый уход в дистанционный формат, преподаватели вузов должны быть готовы к дальнейшему использованию разнообразных методов проведения занятий. Однако теоретических разработок, исследований по организации взаимодействия активных и интерактивных методов в дистанционном формате сегодня недостаточно [3; 4, с. 199]. Вместе с тем, активное внедрение цифрового образования требует постоянного совершенствования педагогических технологий и поиска наиболее эффективных способов обеспечения процесса обучения, что и обуславливает актуальность нашего исследования.

Соответственно, *целью* данной статьи является выяснение особенностей использования активных и интерактивных методов в цифровом формате.

Теоретическая база. Данное исследование базируется на результатах многолетней работы и опыте отечественных и зарубежных исследователей в области инновационных педагогических технологий. В частности, речь идет и теоретиках и практиках, внесших существенный вклад в развитие и применение так называемых «активных методов», таких как М. А. Данилов, В. П. Есипов, И. М. Скаткин, А. М. Матюшкин, В. В. Давыдов, Л В. Занков, В. В. Комаров, Б. Н. Христенко, А. М. Смолкин, А. А. Вербицкий, В. М. Ефимо и др. Технологиям применения активных и интерактивных методов в обучении студентов посвящены, например, работы Бороненко Т. А, Грудзинской Е. Ю., Окань Г. И. и др [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. Следует отметить, что большинство исследований посвящено использованию этих методов в очном формате.

Кроме того, довольно большой интерес в последние годы вызывает практико-ориентированный подход и, в частности, проектный метод, имеющий почти трехсотлетнюю историю [8]. Ценный вклад в теорию и практику этого метода внесли Дж. Дьюи [9], У. Х. Килпатрик [10], М. Уэльс, Ф.Л. Штоллер и др. Многие идеи Дж. Дьюи находят применение и в наши дни [11]. Особенностям использования этого метода в современной системе высшего образования посвящены работы Зайцева В.С., Митрофановой Г.Г., Яковлевой Н.О. и др. [8; 12; 13; 14; 15].

В качестве вспомогательных работ привлекались труды, посвященные психологическим особенностям современных студентов [16; 17; 18; 19; 20], роли групповой работы в обучении [21], принципам и технологиям развития критического мышления [1; 22; 23]. Кроме того, использовались материалы по истории преподавания востоковедных дисциплин в разных вузах [24; 25; 26]. Использование всех этих работ позволило нам разработать собственную методику преподавания, суть которой состоит в непрерывности, преемственности и вариативности использования активных и интерактивных методов обучения на протяжении всего учебного процесса разными преподавателями.

Новизна работы заключается в разработке и внедрении авторской методики преподавания востоковедных дисциплин в классическом вузе с опорой на преемственность курсов и межпредметное взаимодействие, которая может быть использована как в очном, так и в дистанционном формате.

Методами исследования стали традиционные общефилософские методы анализа и

синтеза, а также метод систематизации материалов, поскольку авторы применяли разнообразные формы занятий, анализировали их эффективность с точки зрения усвоения материала и выбирали наиболее ценные варианты. Кроме того, использовались метод наблюдения и метод опроса для получения студенческой рефлексии на проведенные занятия.

Результаты. Конечно, в дистанционном формате есть свои минусы, отмеченные выше, но вместе с тем, внедрение дистанционных форм продемонстрировало новые возможности преподавания. Во-первых, преподавателям всем без исключения пришлось освоить ЗУМ и другие образовательные платформы; научиться разрабатывать электронные курсы: записывать видео-лекции; обеспечить их презентационными и демонстрационными материалами. Во-вторых, высвободившееся время, которое ранее требовалось на дорогу до университета и обратно, теперь можно было потратить на совершенствование лекционного материала, поиск новой научной литературы и источников. В-третьих, у преподавателей появилось больше возможностей для визуализации лекционного материала, демонстрации фрагментов фильмов, карт, памятников культуры и искусства. Четвертый момент, который хочется отметить, это более широкие возможности для индивидуальной работы со студентами. Фактически, дистант прекрасно соответствует личностно-ориентированному подходу, ведь электронная образовательная среда позволяет учащимся, которые далеко не всегда решаются публично рассказать о проблемах с предметом, лично выйти на преподавателя, попросить индивидуальную консультацию, уточнить детали прослушанного материала, получить персональное задание с учетом интересов и уровня подготовки. Психологические особенности нынешнего поколения студентов (их жизнь в киберпространстве и стремление к комфорту [16]) довольно часто приводят к тому, что написать преподавателю о проблеме в социальной сети или по e-mail гораздо проще, нежели озвучить ее в очной беседе.

Поэтому авторы пытались найти плюсы и по возможности приспособить имеющийся методический арсенал к условиям дистанта. Кроме того, применявшаяся в очном формате опора на межпредметные связи и преемственность курсов нашла прекрасное реализацию и в новых условиях. Хотелось бы поделиться некоторыми наработками из личного опыта.

Прежде всего, суть нашей методики сводится к тому, что востоковедные дисциплины изучаются в нашем вузе на протяжении всего обучения в бакалавриате во взаимодействии (1-4 курс). В частности, ОПОП по направлению подготовки «История» включает несколько обязательных для изучения курсов по истории стран Востока: историю древнего Востока (1 курс), историю стран Азии и Африки в средние века (2 курс), в новое и новейшее время (3 курс), дисциплины по выбору студентов, такие, например, как «Россия-Восток: особенности межцивилизационного взаимодействия» (2 курс), «Эпоха эллинизма» (3 курс), «Колониальные системы и формы национально-освободительной борьбы народов Востока в новое время» (3 курс) и др. Построение ОПОП, в котором активное участие принимают сами преподаватели, таким образом позволяет обеспечить преемственность в преподавании курсов, межпредметное взаимодействие, обеспечивая процесс формирования необходимых компетенций.

Поскольку обычно разные дисциплины читаются разными преподавателями, которые разрабатывают курсы исходя из собственного видения предмета, студенты далеко не всегда воспринимают историю отдельных государств целостно: в их головах отдельно существует Китай эпохи Цинь, отдельно в эпоху Мин и т.д. Если Персидская держава Ахеменидов пала от ударов армии Александра Македонского, то Иран и другие страны

разбираются в рамках нового или новейшего времени, практически без акцента на его историческое и культурное прошлое. Этой фрагментарности знаний по истории Востока отчасти способствует произошедшее в последние годы сокращение часов: преподавателю всегда приходится выбирать, какие темы необходимо разобрать со студентами на занятиях, а какие дать на самостоятельное изучение. Поэтому авторы статьи сделали ставку на интерактивность современных студентов и их взаимодействие не только внутри курса (группы), но и между курсами.

На первом курсе основным востоковедным предметом является «История древнего Востока». В задачу преподавателя входит преподнести материал с использованием разнообразных активных и интерактивных методов. Практические занятия позволяют использовать поисковые задания и задания на анализ текста (например, при разборе законов Хаммурапи), историческую игру по походам фараонов периода Нового царства, создание кластеров (сравнительных диаграмм и т.п.), проект и др. Для получения эмоциональной рефлексии после занятий проводится небольшой опрос (устный или письменный), в котором предлагается ответить, насколько понравилась такая форма проведения занятия или как студент оценивает свою активность и т.п. Это позволяет, с одной стороны, преподавателю, в резерве которого есть возможность преподнести материал в разных формах, отбирать те методы и дидактические средства, которые нашли отклик у студентов данного курса. С другой стороны, сам студент, «выходя» в рефлексивную позицию, получает возможность проследить динамику личностного развития, влияющего на самообразовательную деятельность [23, с. 212].

Такая основа позволяет преподавателям других востоковедных дисциплин (на следующих курсах) не тратить время на объяснение организационных моментов: студенты уже знакомы с большинством методов. Более того, к практическим занятиям разработаны своего рода «кейсы» - материалы для проведения одного и того же занятия с использованием разным активных и интерактивных методов.

Здесь важным моментом работы становится анкетирование студентов накануне лекции. Можно за 10-15 минут до начала занятия, задав пару вопросов понять, насколько интересен студентам новый материал, какие аспекты темы их более всего волнуют, что они уже знают, на что следует обратить особое внимание. Этот опрос позволяет не только вызвать интерес к новому материалу, но и скорректировать план лекции или семинара с учетом интересов и уровня подготовки учащихся.

Практикуется также опрос о будущем практическом занятии в конце предыдущего. В этом случае у студентов есть возможность выбора самой формы занятия. Например, хотят ли они разобрать тему с применением баскет-метода, кейс-технологии или другого метода [5; 6; 7]. Естественно, преподаватель готов к любому варианту, разница будет в студенческой подготовке. Для самих обучающихся сопричастность к выбору позволяет повысить мотивацию к изучению дисциплины, дает почувствовать их значимую роль в процессе обучения, развивает ответственность за принятые решения, самостоятельность и организованность.

Развивая преемственность методов, преподаватели востоковедных дисциплин поощряют взаимодействие студентов с целью обучения между курсами. Например, поскольку на вопросы по истории культуры разных стран остается мало времени, можно использовать внеучебную деятельность – работу студенческого клуба, в который ходят обучающиеся разных курсов. Встречи они проводят, в основном, в дистанционном формате. Темы для обсуждения и форма их освещения также разнообразны. Одно из заседаний клуба посвящается, например, культуре Индии. При этом, студенты третьего курса получают

задание провести лекцию-экскурсию по сохранившимся памятникам культуры державы Великих Моголов, первокурсники должны подготовить информацию о сохранившихся памятниках древнего Востока и т.д. Ценно то, что экскурсию проводят сами студенты, предварительно ознакомившись с материалами рекомендованной научной литературы, например, учебно-методического пособия «Памятники культуры народов Востока» [27]. Происходит взаимообмен: младшие курсы, представляя свою тему, закрепляют ее и одновременно знакомятся с продолжением истории этой территории, что пригодится им в будущей учебе; а старшекурсники помимо изучения нового материала, имеют возможность вспомнить пройденный ранее материал, но иногда уже подзабытый. И, конечно, манера подачи задания будит креативность и создает положительный эмоциональный настрой.

Как показал дистанционный формат работы, данная методика продемонстрировала себя с наилучшей стороны. Активные и интерактивные методы также хорошо работают, как и при очном формате [2]. Так, использование таких методических приемов, как синквейн, РАФТ, эссе, дискуссия не утратили свое значение в условиях дистанта. Наоборот, электронная образовательная среда позволила оптимизировать эти формы работы благодаря жесткому регламенту, индивидуализации (невозможности списать у соседа), более быстрой проверке (печатный материал значительно легче читается, нежели написанный от руки).

Даже игра-викторина осуществляется в дистанционном формате без особых сложностей. Основное условие - команды во время игры должны быть «на связи» для обсуждения ответа, поэтому организуют группы в ВКонтакте или групповой чат. Дополнительный инструктаж капитанов команд накануне игры обычно не занимает много времени. Задания с картографическим материалом возможно выполнить без распечатывания материалов, обводя или ставя метки прямо в телефоне, сохраняя и высылая преподавателю. Задания на анализ источников, большие по размеру, которые нельзя выложить на экран, преподаватель высылает капитанам, а те членам своих команд. Таким образом, у каждого участника документ оказывается на компьютере.

Игра-симуляция в дистанционном формате тоже технически возможна. Более того, она имеет даже свои преимущества перед очным форматом. Например, игры по темам «Финикийская колонизация» в рамках дисциплины «История древнего Востока» или «Путешествие в Индию» в рамках «Истории стран Азии и Африки в новое время» предоставляют студентам возможность представить костюмы, внешний вид кораблей, необходимые снаряжение и товары, оружие, карту маршрута и т.п. в виде презентации, сопровождая ее пояснениями и отвечая на вопросы других команд. Здесь большую роль играет поисковая и групповая деятельность студентов. При этом на оценку, в первую очередь, повлияет уровень подготовки команды, дистанционный формат не играет существенной роли.

Пожалуй, единственным серьезным минусом дистанционной работы с использованием активных и интерактивных методов остается нестабильность интернета.

Благодаря дистанту стало значительно легче использовать в работе модернизационные формы проведения занятий, в частности, лекцию-визуализацию или лекцию-экскурсию. Например, в рамках курса «История стран Азии и Африки в новое время» проводится лекция-визуализация по культуре Японии до и после революции Мэйдзи. По окончании лекции студентам самостоятельно предлагается на основе полученного материала сделать собственные выводы об ее общих и специфических чертах. В сущности,

демонстрационный материал, на котором студенты отмечают черты «новой» и «старой» эпохи в условиях дистанта можно показывать также как в аудитории. Пожалуй, здесь есть лишь одно, но положительное отличие – в цифровом общении преподаватель может переслать студентам прямо на занятии картинку или две и индивидуальное задание к ним, которое можно выполнить по образцу того, что все разбирают на занятии. В очном формате это технически сложнее, да и подсказки соседей могут исказить результат.

Отдельно следует сказать о технологии проектной деятельности. Этот метод, пройдя массу трансформаций во времени и пространстве, имеет давнюю историю и востребован до сих пор [8; 10; 12; 28; 29]. В последние годы практико-ориентированный подход дает хорошие результаты [15], поэтому использование метода проектов играет большую роль в процессе подготовки специалиста-историка, оно позволяет реализовать принципы деятельностного и проблемного обучения [14, с. 145]. Задачи исторического образования предполагают не только восприятие и накопление исторических знаний, но и воспитание в обучающемся необходимых умений и навыков, таких, например, как критическое мышление [7; 22, с. 133; 23]. Оно может выработаться у обучающегося только в условиях его практической деятельности. При этом роль преподавателя, несмотря на самостоятельную работу обучающихся, довольна высока, т.к. одной инициативы студентов мало, в планировании и выполнении заданий им требуется помощь наставника [9, с. 205; 11, с. 256]. Проектирование предполагает расчленение любого проблемного вопроса (темы) на части для облегчения его решения; установление связей и закономерностей происходящего; рассмотрение любого вопроса разносторонне и системно. Применение проектной деятельности в высшей школе способствует освоению студентами умений отбора и анализа исторических источников (из которых берется и верифицируется информация об исторических процессах прошлого), работы с картографическими, статистическими материалами, отображения результатов в различной знаковой форме, развивает исследовательские и креативные навыки, повышает мотивацию к самообучению и дает опыт публичных выступлений. Эти умения и навыки будут способствовать развитию необходимых для будущего специалиста компетенций. Метод проектов остается актуальным и в условиях дистанта.

Проектирование предполагает различные формы осуществления деятельности. Например, тема «Колониальное завоевание Индии».Информационный, групповой, краткосрочный проект, который направлен на изучение колониальной борьбы за индийские колонии между Англией, Францией, Голландией и Португалией. Предполагается, что студенты должны разделиться на четыре равные по составу участников команды, которые будут представлять на аудиторном занятии ту или иную страну. Проведение данного занятия возможно как в очном, так и в дистанционном формате, поскольку взаимодействие студентов в группах осуществляется, прежде всего, во внеучебное время в рамках самостоятельной работы. Каждая из команд должна представить информацию о:

· причинах и формах колониальной экспансии выбранной страны;

· расположении колониальных владений государства (показать их на карте);

· историческом деятеле, сыгравшем ведущую роль в колониальной экспансии выбранной страны;

· методах колониальной экспансии;

· результатах и последствиях колониальной экспансии для выбранного европейского

государства и самой Индии.

Другая тема творческих проектов «Индийский национальный конгресс и национально-освободительное движение в Индии».Игровой (ролевой), групповой, краткосрочный проект, призванный симулировать заседание Индийского национального конгресса, нацеленный на понимание различных направлений его деятельности в последней трети XIX века. Студентам необходимо разделиться на две равные по численности участников команды. Одна из них отстаивает идеи радикального направления индийского национально-освободительного движения, вторая – идеи умеренных. Групповая работа студентами осуществляется самостоятельно во внеучебное время, а на занятии они озвучивают результаты своего взаимодействия, что вполне возможно в дистанционном формате. Проект предполагает выполнение следующих заданий:

· подготовка краткой исторической справки (причины и условия возникновения движения, социальный состав конгрессменов, биографии наиболее ярких представителей);

· разработка и представление программы движения;

· обоснование форм и методов достижения поставленных целей;

· подготовка и обсуждение буклета для избирателей;

Представление проектов на занятии должно перерасти в дискуссию о сильных и слабых сторонах каждого из направлений ИНК, успехах и недостатках в деятельности их представителей. Представители команд должны показать, как их движение может изменить жизнь индийского общества, а также опровергнуть тезисы оппонентов. Чтобы независимо оценить убедительность доводов студентов, возможно выделение и третьей небольшой команды (2-4 человека), так называемых судей или спикеров, которые должны быть ознакомлены с программой каждой из партий. Функцию спикера также может взять на себя и преподаватель.

При такой организации занятия и осуществлении проектной деятельности происходит активное взаимодействие участников команд, что развивает коммуникативные навыки обучающихся, помогает разбить общую деятельность на ряд операций, каждую из которых будут осуществлять отдельные студенты.

Несколько слов стоит сказать о методике оценивания. Применению активных и интерактивных методов лучше всего соответствует балльно-рейтинговая система оценивания. Фактически, студент получает возможность набрать желаемое количество баллов на протяжении семестра. Применяется возрастающая система рейтинга, максимум 100 баллов.

Выводы. Активное участие преподавательского состава ИМОМИ ННГУ им. Н.И. Лобачевского в разработке и обсуждении стандартов и ОПОП по направлению «История» значительно расширяет возможности сотрудничества и кооперации преподавателей востоковедных дисциплин, нацеленных на выработку и достижение общих целей, создание дидактических и психологических условий, в которых студент может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения.

Формирование единого востоковедного модуля нацелено на преемственность курсов и развитие межпредметных связей, что создает большие возможности для взаимодействия

студентов и преподавателей, выбора и применения активных и интерактивных методов обучения, позволяет осуществлять интерактив в аудиторное и внеаудиторное время, формируя необходимые универсальные и профессиональные компетенции.

При этом преподаватели востоковедных дисциплин осуществляют преемственность курсов не только с точки зрения содержания материала, но и с позиции выбора методов обучения.

Накопленный за годы пандемии педагогический опыт проведения занятий показывает, что разработанная преподавателями ННГУ авторская методика преподавания востоковедных дисциплин с использованием активных и интерактивных форм в условиях дистанционного формата столь же применима, как и при очном обучении.

Библиография

1. Окань Г. И. Активные методы обучения в вузе: содержание и особенности внедрения // Научный диалог. 2012. № 1. С. 265-270.
2. Грудзинская Е. Ю., Марико В.В. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» // Нижний Новгород: Издательство Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, 2007. 182 с.
3. Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения // Научный диалог. 2017. № 1. С. 227-243.
4. Здор Д. В., Савельева Е. В., Журавлёв Д. М., Лосев А. С. Компьютерная симуляция как метод интерактивного обучения в условиях цифровой трансформации образования // Образование и право. 2022. № 3. С. 198-202. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternaya-simulyatsiya-kak-metod-interaktivnogo-obucheniya-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya (дата обращения: 01.08.2022).
5. Гущин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 2. С. 1-18.
6. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Интерактивное обучение // Образование и наука. 2007. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie (дата обращения: 03.08.2022).
7. Вендина А. А., Киричек К. А., Малиатаки В. В. Активные и интерактивные методы обучения как средство подготовки бакалавров педагогического образования к реализации требований ФГОС // Мир науки. 2016. Т.4. № 2. URL: http://mir-nauki.com/PDF/54PDMN216.pdf (дата обращения: 03.04.2022).
8. Зайцев В. С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ // Вестник ЮУрГГПУ. 2017. № 6. С. 52-62.
9. Рогачева Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. Владимир: ВГПУ, 2005. 333 с.
10. Kilpatrick W. H. The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Eleventh Impression / published by Teaching College, Columbian University. New York, 1929. 27 pp.
11. Томина Е. Ф. Реализация педагогических идей Дж. Дьюи в теории и практике отечественного образования // Вестник ЮУрГГПУ. 2009. № 3. С. 251-261.

12. Митрофанова Г. Г. Метод проектов вчера и сегодня // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2010. № 4. С. 94-105.
13. Яковлева Н. О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: монография. М.: Информационно-издательский центр, 2002. 239 с.
14. Гугкаева И. Т. Метод проектов как педагогическая технология // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 144-146 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya (дата обращения: 27.07.2022).
15. Ващева И.Ю., Сивкина Н.Ю. Изучение античной культуры: практико-ориентированный подход // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук. Чебоксары: ИД «Среда». 2022. С. 180-182.
16. Сапа А. В. Поколение z — поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-pokolenie-epohi-fgos (дата обращения: 03.08.2022).
17. Никонов Е., Шамис Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс. Издательский дом Университета «Синергия», 2017. 140 с.
18. Пэлфри Дж., Гассер У. Дети цифровой эры. М.: Эксмо, 2011. 386 с.
19. Palfrey J., Gasser U. Born digital: Understanding the first generation of digital natives. New York, NY, US: Basic Books, 2008. 375 p. URL: https://pages.uoregon.edu/koopman/courses_readings/ phil123-net/identity/palfrey-gasser_born-digital.pdf (дата обращения: 079.11.2018).
20. Поляков С. Д., Кривцова Н. С. Поколение Z и практики образования: постановка проблемы // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 3 (25). С. 24-31.
21. Sivkina N. Effectiveness of group work of junior students // Scientific research of the SCO countries: synergy and integration. Beijing. 4 august 2021. Melbourne, 2021. p. 60-64.
22. Крутых Е. В. Особенности критического мышления студентов-бакалавров // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. № 2-2. С. 130-133. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kriticheskogo-myshleniya-studentov-bakalavrov (дата обращения: 02.08.2022).
23. Сапух Т. В. Развитие критического мышления как базис студентоцентрированного образования // Russian Journal of Education and Psychology. 2014. №9 (41). С. 202-216 URL: https:// cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-kak-bazis-studentotsentrirovannogo-obrazovaniya (дата обращения: 22.06.2022).
24. Григорьева С. В., Сивкина Н. Ю. Подготовка специалистов-гуманитариев со знанием восточных языков в региональном вузе: история и современность (на примере нижегородского государственного университета) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 5. С. 783-790.
25. Стрельцов Д. В. Научная школа востоковедения в МГИМО // Вестник МГИМО. 2014. № 5 (48). С.143-150.
26. Гармаева О. О. Преподавание восточных языков сегодня: коммуникативная направленность обучения // Русистика. 2014. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-vostochnyh-yazykov-segodnya-kommunikativnaya-napravlennost-obucheniya (дата обращения: 04.06.2022).
27. Сивкина Н. Ю., Григорьева С. В. Памятники архитектуры Востока. Часть 1. Учебное пособие. Н. Новгород: Издательство ННГУ. 2019. 80 с.; Григорьева С. В., Сивкина Н. Ю. Памятники архитектуры Востока. Часть 2. Учебное пособие. Н. Новгород:

Издательство ННГУ. 2019. 97 с.

28. Дорошенко С. И., Дорошенко Ю. И. Метод проектов в зарубежной и отечественной педагогике 1920-1930-х годов // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2018. № 5. С. 6-15.
29. Burlbaw L., Ortwein M. J, Williams J. K. The Project Method in Historical Context // Stem Project-Based Learning. Sense Publishers. 2013. Pp. 7–14. URL: https://www.link.springer (дата обращения: 20.06.2018).

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.
Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться здесь.

Известно, что одним из самых реформируемых и, вместе с тем, одним из самых консервативных социальных институтов является образование. Впрочем, за последние годы образовательная система, как в мире, в целом, так и в России, в частности, претерпевает серьезные изменения. Объявленная весной 2020 г. Всемирной организацией здравоохранения пандемия новой короновирусной инфекции привела не только к серьезным социальным переменам, но и не могла не отразиться на образовании. И действительно, в течение нескольких месяцев в нашей стране фактически все ступени образования временно перешли на дистанционную форму обучения. Хотя в системе дополнительного образования дистанционный формат имел место и раньше, именно с 2020 г. в нашей стране наметился крен в сторону расширения его применения. В этой связи представляется важным рассмотреть новые методические подходы к организации дистанционного формата обучения.
Указанные обстоятельства определяют актуальность представленной на рецензирование статьи, предметом которой являются особенности использования активных и интерактивных методов в цифровом формате. Автор ставит своими задачами показать новые возможности преподавания с внедрением дистанционных форм, проанализировать особенности применения активных и интерактивных методов в преподавании востоковедных дисциплин в дистанционном формате, а также определить возможности дальнейшего применения дистанционных методов при очном формате обучения.
Работа основана на принципах анализа и синтеза, достоверности, объективности, методологической базой исследования выступает системный подход, в основе которого находится рассмотрение объекта как целостного комплекса взаимосвязанных элементов.
Научная новизна статьи заключается в самой постановке темы: сам автор указывает, что она «заключается в разработке и внедрении авторской методики преподавания востоковедных дисциплин в классическом вузе с опорой на преемственность курсов и межпредметное взаимодействие, которая может быть использована как в очном, так и в дистанционном формате».
Рассматривая библиографический список статьи, как позитивный момент следует отметить его масштабность и разносторонность: всего список литературы включает в себя до 30 различных источников и исследований. Несомненным достоинством рецензируемой статьи является привлечение зарубежной англоязычной литературы. Из привлекаемых автором исследований отметим труды Гущина Ю.В., Бороненко Т. А, Грудзинской Е. Ю., Окань Г. И. и др., в центре внимания которых находятся различные аспекты применения активных и интерактивных методов в обучении студентов. Заметим, что библиография обладает важностью как с научной, так и с просветительской точки

зрения: после прочтения текста статьи читатели могут обратиться к другим материалам по ее теме. В целом, на наш взгляд, комплексное использование различных источников и исследований способствовало решению стоящих перед автором задач.

Стиль написания статьи можно отнести к научному, вместе с тем доступному для понимания не только специалистам, но и широкой читательской аудитории, всем, кто интересуется как интерактивными методами обучения, в целом, так и использования подобных методов при дистанционном формате обучения. Апелляция к оппонентам представлена на уровне собранной информации, полученной автором в ходе работы над темой статьи.

Структура работы отличается определенной логичностью и последовательностью, в ней можно выделить введение, основную часть, заключение. В начале автор определяет актуальность темы, показывает, что «активное внедрение цифрового образования требует постоянного совершенствования педагогических технологий и поиска наиболее эффективных способов обеспечения процесса обучения, что и обуславливает актуальность нашего исследования». Автор обращает внимание на то, что «дистант прекрасно соответствует личностно-ориентированному подходу, ведь электронная образовательная среда позволяет учащимся, которые далеко не всегда решаются публично рассказать о проблемах с предметом, лично выйти на преподавателя, попросить индивидуальную консультацию, уточнить детали прослушанного материала, получить персональное задание с учетом интересов и уровня подготовки». В работе на конкретных примерах показано, что «активное участие преподавательского состава ИМОМИ ННГУ им. Н.И. Лобачевского в разработке и обсуждении стандартов и ОПОП по направлению «История» значительно расширяет возможности сотрудничества и кооперации преподавателей востоковедных дисциплин, нацеленных на выработку и достижение общих целей, создание дидактических и психологических условий, в которых студент может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения».

Главным выводом статьи является то, что накопленный за период пандемии «педагогический опыт проведения занятий показывает, что разработанная преподавателями ННГУ авторская методика преподавания востоковедных дисциплин с использованием активных и интерактивных форм в условиях дистанционного формата столь же применима, как и при очном обучении».

Представленная на рецензирование статья посвящен актуальной теме, вызовет читательский интерес, а ее материалы могут быть использованы в практических целях при подготовке и проведении занятий востоковедческого цикла направления подготовки «История».

В целом, на наш взгляд, статья может быть рекомендована для публикации в журнале «Педагогика и просвещение».

Англоязычные метаданные

Humanitarian Education and Political Education in a Non-Humanitarian University: the View of a Higher School Teacher

Dianov Sergei Aleksandrovich

Doctor of History

Professor, Department of Public Administration and History, Perm National Research Polytechnic University; Professor, Department of Private Law, Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia

614990, Russia, Perm Krai, Perm, Komsomolsky Prospekt str., 29

sadianov@gmail.com

Dianova Yuliya Viktorovna

PhD in Cultural Studies

Assistant Professor, Department of Design, Graphics and Engineering Geometry, Perm National Research Polytechnic University

614990, Russia, Perm Krai, Perm, Komsomolsky Prospekt str., 29

julok1@mail.ru

Abstract. The subject of the study is the dynamics of changes taking place in the architecture of humanitarian education in Russian educational institutions of higher education in the XXI century. The article is written on the basis of the author's experience in teaching social and humanitarian academic disciplines. It is shown that in the 2000s, in non-humanitarian universities, the main emphasis was placed on teaching and developing the basics of political, sociological and cultural knowledge among students. The humanitarian presence in the curricula of the specialty made it possible to achieve intermediate goals of political education. In the subsequent period of time, knowledge about politics and the political structure of the country, about civic heroism and patriotism turned out to be on the periphery of professional educational routes of students. The authors note that currently, at the initiative of the Ministry of Education of Russia, the key foundations of humanitarian education are being revised. The number of classroom hours for studying the history of Russia and the main milestones of world history is increasing, work has begun on the introduction of the discipline "Fundamentals of Russian Statehood" into the educational process. At the same time, there is an obvious demand for systematic profile retraining of the teaching staff of non-humanitarian universities. The article contains specific proposals for the implementation of measures aimed at political education and civic education of all participants in the educational process at the university. Special attention is paid to postgraduate training in the political science field.

Keywords: professional education, innovative thinking, motivation of students, political socialization, professional retraining, university, higher education, political knowledge, political education, humanitarian education

References (transliterated)

1. Bondar' Yu. P., Reshetnikov S. V. Kontseptual'no-metodicheskoe obespechenie politicheskoi sotsializatsii studentov vuzov // Vestnik Brestskogo universiteta. Seriya 1. Filosofiya. Politologiya. Sotsiologiya. 2010. № 2.S. 63–81.
2. Zulyar R. Yu. Politicheskaya sotsializatsiya studenchestva kak neotlozhnaya problema sovremennoi Rossii // Vestnik Chitinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 4

(55). S. 61–66.

3. Soldatkin V. I. Internet-obuchenie kak natsional'nyi proekt // Telekommunikatsii i informatizatsiya obrazovaniya. 2006. № 1. S. 22–36.
4. Dianov S. A. Metodicheskie priemy formirovaniya obshchekul'turnykh kompetentsii na zanyatiyakh po «Sotsiologii i politologii»: ot teorii k praktike // Penitentsiarnaya sistema i obshchestvo: opyt vzaimodeistviya: sbornik III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii 11-13 aprelya 2016 g. / sost. Yu.S. Lomakina. Perm': FKO VO Permskii institut FSIN Rossii. 2016. S. 216–218.
5. V Minobrnauki Rossii utverdili Kontseptsiyu prepodavaniya istorii Rossii dlya neistoricheskikh spetsial'nostei i napravlenii podgotovki // Ofitsial'nyi internet-portal Minobrnauki Rossii. 2 fevralya 2023 g. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/63748/ (data obrashcheniya: 18.02.2023).
6. Mukhametshina E. Osnovam rossiiskoi gosudarstvennosti studentov nachnut uchit' s sentyabrya 2023 goda // Vedomosti. 2023. 10 fevralya. – URL: https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/02/10/962445-osnovam-rossiiskoi-gosudarstvennosti-nachnut-uchit-s-sentyabrya (data obrashcheniya: 20.02.2023).
7. Mari N. S. Nekotorye osobennosti politicheskoi sotsializatsii studentov v vysshem uchebnom zavedenii (opyt sotsiologicheskogo issledovaniya) // Vserossiiskii zhurnal nauchnykh publikatsii. 2010. № 1 (noyabr'). S. 93–96.
8. Baranova I.N. Protivorechiya sovremennoi politologii i protsess prepodavaniya // Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya. 2009. № 10 (29). Ch. 1. S. 18–19.
9. Golovin G. A., Kokhanaya O.E. Kritika liberal'noi ideologii kak kontsepta v paradigme mediaobrazovaniya // Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki. 2016. T. 5. № 2. S. 314–323.
10. Mezhdu proshlym i budushchim: sotsial'nye otnosheniya, tsennosti i instituty v izmenyayushcheisya Rossii: VIII nauchno-prakticheskaya konferentsiya, provedennaya Gumanitarnym universitetom (g. Ekaterinburg) i Fondom Fridrikha Naumanna (FRG) 17–18 maya 2005 goda: Tez. dokl.: V 2 t. / Redkollegiya.: L. A. Zaks i dr. Ekaterinburg: Gumanitarnyi un-t, 2005. T. 1. 548 s.
11. Prepodavatel' oshtrafovan za sbor dannykh studentov dlya uchastiya v programme nemetskogo liberal'nogo fonda // Novosti Saratova. 2016. 23 dekabrya. – URL: http://saratov-news.net/other/2016/12/23/149639.html (data obrashcheniya: 20.02.2023).
12. Semenova O. Sud priznal zakonnym uvol'nenie iz VShE Dinary Gagarinoi za kritiku SVO // AIF-Prikam'e. 2023. 18 yanvarya. – URL: https://perm.aif.ru/education/sud_priznal_zakonnym_uvolnenie_iz_vshe_dinary_gagarinoy_za_kritiku_svo (data obrashcheniya: 20.02.2023).
13. Znaniya o politike: kak poluchit' i gde primenit'? (27 sentyabrya — 12 oktyabrya 2019 g.): Sbornik materialov po itogam tsikla regional'nykh kruglykh stolov / Pod obshch. red. I.A. Pomigueva, P.S. Kopylovoi. M.: Izdatel'stvo «Aspekt Press», 2020. 480 s.
14. Shardakov M. V byvshei votchine frantsuzskogo revolyutsionera Stroganova obsudili geokul'turnyi brending malykh gorodov Prikam'ya // ZVEZDA. Permskaya kraevaya obshchestvenno-politicheskaya gazeta. – 2021. – 13 maya.
15. Bekova S. K., Dzhafarova Z. I. Komu v aspiranture zhit' khorosho: svyaz' trudovoi zanyatosti aspirantov s protsessom i rezul'tatami obucheniya // Voprosy obrazovaniya. 2019. № 1. S. 87–108.

Experience of Developing Value Orientations of Future Teachers in the Process of Mastering the Bachelor's Program

Frolenkova Anastasiya Leonidovna

Postgraduate Student, Institute of Humanities, Yugorsk State University Assistant, Chair of Child Psychology and Pedagogy, University of Tyumen

625003, Russia, Tyumen region, Tyumen, ul. Proezd 9 May, 2, of. 7

a.l.frolenkova@utmn.ru

Ogorodnova Olga Vasil'evna

PhD in Pedagogy

Associate Professor of the Chair of Child Psychology and Pedagogy, University of Tyumen

625031, Russia, Tyumen region, Tyumen, ul. Trade Union, 70, office 129

o.v.ogorodnova@utmn.ru

Kukuev Evgenii Anatol'evich

PhD in Psychology

Head of the Department of Monitoring research of the Resource and Training Center, Associate Professor of the Chair of Child Psychology and Pedagogy, University of Tyumen

625003, Russia, Tyumen region, Tyumen, Motorostroiteley str., 1, sq. 117

kea.psy@gmail.com

Abstract. The article presents a theoretical analysis of approaches to the understanding of value orientations and mechanisms of their formation, reveals the impact of the educational process on the transformation of the complex value orientations of students - future teachers. The article presents the experience of designing the educational process of students in the direction of "Pedagogical education", aimed at promoting the development of value orientations of students - future teachers within the educational modules of the educational program. Particular attention in pedagogical design was paid to the peculiarities of applying the idea of affective area of B. Bloom's taxonomy of learning objectives and such mechanisms of value orientations formation as identification, empathy, individualization and reflection. D.A. Leontiev's "Meaning-Life Orientation Test" method was used to study the peculiarities of the complex of students' value orientations. The sample consisted of 84 students of "Pedagogical education" from the first to the third year. The results of the analysis of the data of the control study revealed positive dynamics in such indicators of value orientations as "satisfaction with the results of their life activities", "degree of independence", "degree of responsibility", "control over your life". Thus, the educational process, designed on the basis of such mechanisms of formation of value orientations, can be considered as a resource for the development of the value sphere of the personality of future teachers.

Keywords: individualization, empathy, self-determination, affective domain, values, future teachers, teacher education, value sphere, value orientations, reflection

References (transliterated)

1. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 14.12.2021 N AZ-1100/08 «O napravlenii informatsii» (vmeste s «Metodicheskimi rekomendatsiyami po podgotovke kadrov po programmam pedagogicheskogo bakalavriata na osnove edinykh podkhodov k ikh

strukture i soderzhaniyu («Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya»)»
2. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»
3. Biserova G.K. Vliyanie tsennostnykh orientatsii i motivatsii obucheniya na professional'nuyu podgotovku budushchikh uchitelei // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 71-1. S. 272-275.
4. Zagvyazinskii V.I. O tsennostnykh orientirakh sovremennogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya // Innovatsii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii: materialy 21-i Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Ekaterinburg, 25–26 maya 2016 goda. 2016. S. 28-31.
5. Kir'yakova A.V., Ol'khovaya T.A. Aksiologiya i innovatika universitetskogo obrazovaniya. M: Dom pedagogiki, 2010. 202 s.
6. Pedagogicheskoe nasledie V.A. Slastenina: problemy vospitaniya, lichnostnogo i professional'nogo razvitiya / V.A. Slastenin, L.S. Podymova, N.A. Podymov [i dr.]. M: Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet, 2020. 290 s.
7. Lotar L.O. O tsennostyakh i tsennostnykh orientatsiyakh v sisteme ideino-vospitatel'noi raboty SSNM // Molodezh' v usloviyakh radikal'nykh peremen sovremennogo obshchestva. 1990. S. 148-155.
8. Medvedev A.M., Zhulanova I.V., Mysina T.Yu. Pedagogicheskaya refleksiya – dva konteksta: opyt, introspektsiya i samosoznanie ili personalizatsiya i deyatel'nost'. Chast' 2 // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. 2020. № 4. URL: https://mir-nauki.com/PDF/02PSMN420.pdf (data obrashcheniya: 03.03.2022).
9. Atamanova I., Bogomaz S. Tsennostnye i deyatel'nostnye orientatsii studentov vysshikh uchebnykh zavedenii: Vybor mezhdu bezopasnost'yu i innovatsionnost'yu // Nauka dlya obrazovaniya segodnya. 2021. T. 11. № 1. S. 59-74.
10. Murafa S.V. Sformirovannost' tsennostnykh orientatsii budushchikh pedagogov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2017. № 2. S. 123-128.
11. Il'inskii I.M., Lukov V.A. Moskovskie studenty: transformatsii tsennostnykh orientatsii // Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya. 2020. №1. T. 20. № 1. S. 50-63.
12. Zdravomyslov A.G. Potrebnosti. Interesy. Tsennosti. M: Politizdat, 1986. 223 s.
13. McKernan J. Value orientations of teacher education students in Ireland, Palestine, Costa Rica and the USA. Irish Educational Studies.2002. 21(3). pp. 1-20.
14. Lapin N.I. Problema tsennostei v issledovaniyakh V.A. Yadova i ego kolleg // Ekonomicheskaya sotsiologiya. 2009. №3. S. 82-93.
15. Leont'ev D.A. Tsennostnye predstavleniya v individual'nom i gruppovom soznanii: Vidy, determinanty i izmeneniya vo vremeni // Psikhologicheskoe obozrenie. 1998. № 1. S. 13-25.
16. Rokeach M. Some Unresolved Issues in Theories of Beliefs, Attitudes and Values // Nebraska Symposium on Motivation, 1979. Vol. 27: Beliefs, Attitudes and Values / Ed. by H.E. Howe, M.M. Page. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1980. pp. 261–304.
17. Al'-Yanai E.K. Cushchnost' i genezis ponyatii «tsennost'», «tsennostnye orientatsii», «tsennostnoe otnoshenie» v pedagogike // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. 2020. № 4. URL: https://mir-nauki.com/PDF/59PDMN420.pdf (data obrashcheniya: 22.03.2023).

18. Vodzinskaya V.V. Ponyatie ustanovki, otnosheniya i tsennostnoi orientatsii v sotsiologicheskom issledovanii // Filosofskie nauki. 1968. № 2. S. 48-54.
19. Salli A., Osam Ü. V. Preservice teachers' identity construction: Emergence of expected and feared teacher-selves. Quality & Quantity. 2018. 52 (1). pp. 483–500.
20. Zhuravleva N.A. Vliyanie sistemy nravstvennogo vospitaniya na stanovlenie tsennostei sovremennoi rossiiskoi molodezhi // Obshchestvo, obrazovanie, nauka: sovremennye trendy: cbornik trudov po materialam Natsional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Kerch', 16 oktyabrya 2020 goda / pod obshch. red. Masyutkina E. P.; nauch. red. Popova T.N. – Kerch': FGBOU VO «Kerchenskii gosudarstvennyi morskoi tekhnologicheskii universitet», 2020. S. 173-178.
21. Puzanova Zh.V., Larina T.I. Vliyanie obucheniya v vuze na izmenenie tsennostnykh orientatsii obuchayushchikhsya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. №4. T. 30, № 4. S. 99-111.
22. Yanitskii M.S. Sistema tsennostnykh orientatsii lichnosti i sotsial'nykh obshchnostei: strukturno-dinamicheskaya model' i ee primenenie v psikhologicheskikh issledovaniyakh i psikhologicheskoi praktike // Vestnik KemGU. 2020. №1 (81). S. 194-206.
23. Petelin A.S., Demidova I.A. Mekhanizmy formirovaniya tsennostnykh orientatsii sovremennykh starsheklassnikov // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. № 6 (91). 2021. S. 160-162.
24. Kir'yakova A.V. Aksiologicheskie dominanty razvitiya lichnosti v tsifrovom mire / A. V. Kir'yakova, V. V. Moroz // Prioritety i tsennosti vospitaniya i razvitiya lichnosti v sovremennom obshchestve: Sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Ryazan', 29 oktyabrya 2020 goda. – Ryazan': Ryazanskii gosudarstvennyi universitet imeni S.A. Esenina. 2021. S. 73-76.
25. Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., & Masia, B.B. Taxonomy of educational objectives: The classifi-cation of educational goals. Handbook II: The af-fective domain. New York: David McKay. 1964.
26. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO). M: Smysl, 1992. 16 s.
27. Daradoumis T., Arguedas M. Cultivating Students' Reflective Learning in Metacog-nitive Activities through an Affective Pedagogical Agent // Educational Technology & Society. 2020. № 23 (2). pp. 19-31

Using the methodology of project activity in the preparation of students of technical specialties in the humanities

Prigodich Nikita Dmitrievich

PhD in History

Senior Lecturer, National Research ITMO University; Senior Researcher, Saint Petersburg State University

197101, Russia, Saint Petersburg, Saint Petersburg, Kronverksky Ave., 49, letter A

ndprigodich@gmail.com

Vasil'ev Andrei Vladimirovich

PhD in History

Associate Professor, ITMO University

197101, Russia, Saint Petersburg, Saint Petersburg, Kronverksky Ave., 49, letter A

ander-vaas@yandex.ru

Abstract. The subject of this study is the teaching of humanities to students of technical specialties. The object of the research is the methodology of project activity in the higher education system aimed at expanding the professional competencies of engineering students. The authors consider in detail such aspects as interdisciplinary and personalized approaches in the higher education system and the key parameters of their relationship with project work. Special attention is paid in the article to the tasks that the project activity solves. Among them are the formation of knowledge, skills and abilities in key competencies, work in an interdisciplinary field, the formation of teamwork skills and the ability to evaluate it. The study provides a detailed description of the implemented projects at ITMO University. The scientific novelty lies in the presentation of the results of the approbation of projects of different scientific and pedagogical orientation. The main conclusions of the study convincingly demonstrate that the applied nature of projects is key for the development of skills in the historical and cultural field. At the same time, there is an adaptation of current knowledge about the current state of historical science. As a result, the focus on interdisciplinary and personalized approaches is directly reflected in the framework of project work by integrating historical knowledge with digital methods and research and tools of technical sciences.

Keywords: gamification, competencies, methodology, digital history, soft skills, engineer, personification, interdisciplinarity, project, teamwork

References (transliterated)

1. Guseva A. I., Kalashnik V. M., Kaminskii V. I., Kireev S. V. Issledovatel'skoe liderstvo programmy «Prioritet-2030»: faktory uspekha // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2022. T. 31. № 1. S. 42–58. DOI:10.31992/0869-3617-2022-31-1-42-58
2. Ambarova P. A., Zborovskii G. E. Nauchno-pedagogicheskoe soobshchestvo v rossiiskikh vuzakh v usloviyakh osushchestvleniya programmy «Prioritet-2030»: problemy i perspektivy // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2022. T. 31. № 1. S. 59–71. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-59-71
3. Gafiatullina L. G., Safiullin I. R. Sovremennye problemy i zadachi prepodavaniya distsipliny «istoriya» v tekhnicheskom vuze // Matritsa nauchnogo poznaniya. 2022. № 6-1. S. 97-99.
4. Massov A. Ya., Shmeleva M. Yu. Novye podkhody k prepodavaniyu istorii v tekhnicheskom vuze // Ekonomika, ekologiya i obshchestvo Rossii v 21-m stoletii. 2021. T. 2. № 1. S. 219-226. DOI 10.52899/9785883036247_219.
5. Ryabtseva N. L. Puti realizatsii kompetentnostnogo podkhoda pri izuchenii distsipliny «Istoriya» v inzhenerno-tekhnicheskom vuze // Izvestiya Baltiiskoi gosudarstvennoi akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki. 2022. № 3(61). S. 208-212. DOI 10.46845/2071-5331-2022-3-61-208-213.
6. Dianov S. A., Dianova Yu. V. Gumanitarnoe obrazovanie i politicheskoe prosveshchenie v negumanitarnom vuze: vzglyad pedagoga vysshei shkoly // Pedagogika i prosveshchenie. 2023. № 2. S. 1-9. DOI:10.7256/2454-0676.2023.2.39827.
7. Zhirkova G. P., Martynova D. O., Smolin A. A. Vozmozhnosti 3D-tekhnologii v sozdanii virtual'nykh rekonstruktsii ob''ektov istoriko-kul'turnogo naslediya (na primere virtual'noi trekhmernoi rekonstruktsii inter'era stolovoi v dome P.S. Stroganova) // Kul'tura i tekhnologii. 2021. T. 6. № 1. S. 10-13. DOI 10.17586/2587-800X-2021-6-1-10-13.
8. Ivanova S. V., Pastukhova L. S. Vozmozhnosti ispol'zovaniya proektnogo metoda v

obrazovanii i rabote s molodezh'yu na sovremennom etape // Obrazovanie i nauka. 2018. T. 20. № 6. S. 29-49. DOI 10.17853/1994-5639-2018-6-29-49.

9. Shipilova T. N., Gvozdeva A. G., Trubitsyna O. V. O vozmozhnostyakh innovatsionnoi proektnoi deyatel'nosti pri organizatsii issledovatel'skoi raboty uchashchikhsya v tekhnologicheskom obrazovanii // Problemy estestvennykh, matematicheskikh i tekhnicheskikh nauk v kontekste sovremennogo obrazovaniya: Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. Lipetsk: Lipetskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo, 2021. S. 421-427.
10. Vorontsov A. M. Sposoby primeneniya tekhnologii proektnoi raboty v professional'nom obrazovanii // Tribuna uchenogo. 2022. № 1. S. 300-303.
11. Babushkina S. N. Proektnaya deyatel'nost' studentov kak sredstvo formirovaniya Soft skills i Hard skills // Perspektivnye polimernye kompozitsionnye materialy. Al'ternativnye tekhnologii. Pererabotka. Primenenie. Ekologiya: Sbornik materialov IKh Mezhdunarodnoi konferentsii. Engel's: Saratovskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet imeni Gagarina Yu.A., 2022. S. 320-325.
12. Ogneva K. A. Osnovnye printsipy gosudarstvennoi politiki v oblasti vysshego obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii // Konstitutsiya Rossiiskoi Federatsii i sotsial'no-ekonomicheskie prava lichnosti: Materialy studencheskogo Vserossiiskogo kruglogo stola. Krasnodar: Izdatel'skii Dom-Yug, 2017. S. 116-120.
13. Mokhova A. V. Konstitutsionno-pravovye printsipy vysshego obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii // Pravo i zakonnost': voprosy teorii i praktiki: sbornik materialov XII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Abakan: Izdatel'stvo FGBOU VO «Khakasskii gosudarstvennyi universitet im. N. F. Katanova», 2022. S. 25-26.

Structural features of the model of formation of students' readiness for design and research activities in the system of mathematical education

Bazueva Anna Viktorovna

Postgraduate student, Department of Pedagogy of Professional and Additional Education, Surgut State University

628400, Russia, KhMAO-Yugra Autonomous Okrug, Surgut, Mira str., 35/1, sq. 104

bazuevaanna@yandex.ru

Abstract. The subject of the study is the model and pedagogical conditions for the formation of design and research readiness of future mathematics teachers. The purpose of the study is to determine the structure of the model of formation of readiness of students of pedagogical specialties for design and research activities in the system of mathematical education. The article examines the potential of the model and pedagogical conditions for the formation of students' readiness for project research activities based on the application of the project method. The conditions of its integration into the university mathematics course are presented. The article describes the model of formation of readiness of students of pedagogical specialties for design and research activities in the system of mathematical education. The scientific novelty of the work lies in the theoretical substantiation and development of a model of design and research activities of future mathematics teachers, which is implemented using interdisciplinary connections and is aimed at increasing students' interest in vocational education, obtaining fundamental knowledge. The study used a set of

theoretical and practical methods: analysis, synthesis, generalization of psychological and pedagogical literature on the problem of research, pedagogical experiment, observation. As a result, it is proved that this model and pedagogical conditions contribute to the development of creative abilities of students, as well as the development of design and research activities and increase interest in obtaining professional knowledge.

Keywords: model, structural features, formation of students' readiness, model, pedagogical activity, project method, higher professional education, mathematics teacher, design and research activities, pedagogical conditions, mathematical education

References (transliterated)

1. Berestneva O.G., Ivankina L.I., Marukhina O.V. Kompetentnostno-orientirovannoe obrazovanie: ot tekhnologii obucheniya k tekhnologii razvitiya cheloveka // Izvestiya TPU. 2011. №6. S. 173
2. Bokareva G., Kikot' E. Issledovatel'skaya gotovnost' kak tsel' razvitiya uchashchikhsya // Alma mater. Vestnik vysshei shkoly. 2002. № 6. S. 52-54
3. Verbitskii A.A. Pedagogicheskaya tekhnologiya v kontekstnom obuchenii / A.A. Verbitskii // Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya. 2009. S. 53-60.
4. Lyutkin N. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov: obshchestvenno-politicheskaya literatura / N. Lyutkin // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2005. №3. S. 122-124.
5. Piontkovskii V.V. Pedagogicheskie tekhnologii v sisteme nauchnoi klassifikatsii / V.V. Piontkovskii // Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova. 2005 T.2. №4. S. 32-34.
6. Stavrinova N.I. Sistema formirovaniya gotovnosti budushchikh pedagogov k issledovatel'skoi deyatel'nosti. Diss....dokt.ped.nauk: 13.00.08. Surgut, 2006. 308 s. S.168.
7. Stepanova G.A., Aksarina Ya.S. Problemy formirovaniya professional'noi gotovnosti pedagogov k primeneniyu pedagogicheskikh innovatsii// Vestnik AEN. 2015. № 2(19). S. 45-49.
8. Nain, A.Ya. O metodologicheskom apparate dissertatsionnykh issledovanii / A.Ya. Nain // Pedagogika. 1995. № 5. S. 44-49.
9. Zeer, E. F. Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya : uchebnik dlya vuzov / E. F. Zeer. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Izdatel'stvo Yurait, 2023. 395 s.
10. Knoll M. The project method: Its vocational education origin and international development // Journal of Industrial Teacher Education. 1997. Vol. 34/3.
11. Schmitz I. Studienbegleitende Projekte-Kritische Situationen zwischen sozialpadagogischer Praxis und universitären Lehrveranstalfungen// Gruppendynamik. 1990. 21. №2.

Educational resource of new social media: problem statement

Grebennikova Veronika Mikhailovna

Dean of the Faculty of Pedagogics, Psychology and Communication Studies at Kuban State University

350000, Russia, Krasnodar Territory, Krasnodar, Leonid Lavrov str., 1/1

vmgrebennikova@mail.ru

Vinogradova Karolina Nikolaevna

Lecturer, Department of Computational Mathematics and Computer Science, Kuban State University

350000, Russia, Krasnodar Territory, Krasnodar, Stavropol str., 149

Karolina.shirogl@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of the implementation of the educational resource of new social media in the educational process of educational organizations. The author conducts a systematic review of modern scientific and methodological literature, identifies the problem that has developed in the modern theory and practice of using new social media in pedagogical activity, and determines its current state in modern Russia. The article presents the results of a study of the attitude of high school students and their teachers to the use of social media for educational purposes, their ideas about the effectiveness of such a means of teaching and upbringing, about its main strengths and possible threats. The main conclusions of the conducted research are the results of the conducted survey, which suggest that the majority of both high school students and young teachers have a positive attitude to the integration of new social media into the educational process of the school.There are also a lot of questions related to the lack of scientific research of educational opportunities of the developing institute of social media, questions about how to use them in an educational environment, what rules and regulations should be followed, what is the content of a new educational resource, what are its risks and threats, what is the algorithm of its actualization and how to combine it with traditional teaching and upbringing technologies.

Keywords: pedagogical communication, teacher's blog, educational environment, teacher's readiness, educational resource, social media, digital tools, new media, blogosphere, education system

References (transliterated)

1. Balchugov A.V., Pakhomova E.A., Ustinkin S.V., Fomenkov A.A. Perspektivy vzaimootnoshenii traditsionnykh i novykh media // Vlast'. — 2020. — T. 28, № 6. — S. 89-93. DOI: 10.31171/vlast.v28i6.7728
2. Bogdanova D.P. Blogi v sisteme setevykh kommunikatsii. Vozniknovenie i razvitie «blogosfery» // Aktsenty. — 2006. — № 5-6. — S. 17 – 25.
3. Vishnevskaya, I. V. Blogerstvo pedagoga – novyi trend obrazovaniya // Molodoi uchenyi. — 2022. — № 30.1 (425.1). — S. 17-18. URL: https://moluch.ru/archive/425/94146/
4. Ermolaeva S.Yu., Avdeeva E.K. Rol' novykh media v obrazovanii molodezhi // Sotsial'no-gumanitarnye znaniya. — 2022. — № 3. — S. 85 – 88. DOI: 10.34823/SGZ.2022.2.51775
5. Mel'nikova M.R., Ushatikova I.I. Sotsial'naya set' «VKontakte» kak instrument razvitiya

poznavatel'noi aktivnosti shkol'nika // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. — 2018. — № 2 (10). — S. 28 – 31. DOI: 10.30853/pedaqoqy.2018-2.6

6. Otechestvennaya teoriya media: osnovnye ponyatiya. Slovar' / Pod red. E.L. Vartanovoi. – Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2019. – 246 s.
7. Rogaleva O.S., Shkaiderova T.V. Novye media: evolyutsiya ponyatiya (analiticheskii obzor) // Vestnik OmGU. – 2015.-№ 1 (75). – S. 222-225.
8. Ukaz Prezidenta RF «O natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2030 goda» ot 21.07.2020 № 474. http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728
9. Shesterkina L.P. Osnovnye kharakteristiki novykh sotsial'nykh media // Uchenye zapiski ZabGU. Seriya: Filologiya, istoriya, vostokovedenie. — 2014. — № 2. — S. 107 – 111.
10. Kauffman, L. Social Media Usage for Radiology Education: A One-Month 2022 Global Survey / Lilly Kauffman, Edmund M. Weisberg, Elliot K. Fishman // Current Problems in Diagnostic Radiology. — 2023. — Vol. 52. — P. 153 – 163. DOI: 10.1067/j.cpradiol.2023.01.007
11. Kleinman Z. Children who use technology are 'better writers'. URL: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/8392653.stm]
12. Grebennikova, V. M. Rol' obrazovatel'nykh organizatsii v formirovanii navykov tsifrovoi gigieny sub''ektov obrazovatel'nogo protsessa / V. M. Grebennikova, O. A. Us, E. Yu. Rudenko // Peredovye issledovaniya Kubani : Sbornik materialov Ezhegodnoi otchetnoi konferentsii grantoderzhatelei Kubanskogo nauchnogo fonda, Sochi, 20–22 iyunya 2022 goda. – Krasnodar: Unitarnaya nekommercheskaya organizatsiya "Kubanskii nauchnyi fond", 2022. – S. 243-248. – EDN AEZEOB.
13. Grebennikova, V. M. Kvalimetricheskii monitoring professional'nogo masterstva uchitelya v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya: problemy i resheniya / V. M. Grebennikova, O. V. Leus // Pedagogika i prosveshchenie – 2020. – № 2. – S. 86-95. – DOI 10.7256/2454-0676.2020.2.33065. – EDN YZWDUE

Vladyka Nestor as a spiritual mentor and educator of the Russian emigration in Manchuria

Skorokhodova Svetlana Igorevna

Doctor of Philosophy

Professor, Department of Philosophy, Moscow State Pedagogical University

119571, Russia, Moscow region, Moscow, Prospekt Vernadskogo str., 88, room 818

moscow.belgrad@mail.ru

Abstract. The author attempts to present Nestor (Anisimov), the recognized spiritual leader of the Far Eastern branch of the Russian emigration, as a religious philosopher whose work grows from the depths of Russian culture. It is argued that philosophy is not present in the legacy of Vladyka in its "pure form", but is dissolved in the living tissue of his works. It is noted that the language of the archpastor is peculiar and differs in emotional expressiveness, semantic saturation, symbolic imagery. The main themes of his work related to the fate of Russia, Orthodox-patriotic enlightenment, the national question, and the Russian idea are identified and disclosed. The methods used in the course of the study are hermeneutic, source studies, historical, comparative. It is proved that the ideal in Nestor's political ontology is theocracy, in which the realization of Russia's historical mission as a peacemaker-mediator between the West and the East is possible. It is shown that the eschatology of salvation

dominated in the legacy of Nestor over apocalyptic moods, since the bishop believed in the revival of his Fatherland through national unity and conciliar purification from enmity, leading to the division of the Russian world. The author of the article concludes that the religious and philosophical views of the archpastor not only influenced his contemporaries, but are relevant for Russia at the present time, which requires spiritual renewal.

Keywords: symbolic imagery, Nestor, Russian philosophy, Manchuria, Harbin, Russian emigration, enlightenment, Holy Russia, national unity, Russian world

References (transliterated)

1. Florenskii P. A. – Ikonostas. Izbrannye trudy po iskusstvu. SPb.: MIFRIL, Russkaya kniga, 1993. – 373 s.
2. Kireevskii I. V. – Kritika i estetika M.: Iskusstvo, 1979. – 439 s.
3. Luch Azii: ezhemesyachnoe izdanie / red. S. F. Kornilov; izd. M. N. Gordeev. – Kharbin: M. N. Gordeev, 1934–1945.
4. Luch Azii [Tekst]: ezhemesyachnoe izdanie / redaktor: S. F. Kornilov; izdatel': M. N. Gordeev. – Kharbin: M. N. Gordeev, 1934. № 1. Iyul'.
5. Mitropolit Nestor (Anisimov) – Vernuvshiisya domoi: zhizneopisanie i sb. tr. mitropolita Nestora (Anisimova): v 2 t. / [avt.-sost. O.V. Kosik]. – Moskva: Izd-vo Pravoslav. Svyato-Tikhon. gumanitar. un-ta, 2005. T. 1. 574 s.
6. Skorokhodova S. I. – Filosofskii spor o vere K. N. Leont'eva i N. S. Leskova s F. M. Dostoevskim // Prepodavatel' XXI vek: MPGU. 2012, № 3-2. – S. 236-240.
7. Golubinaya kniga. – SPb.: Vedy, Avalon, 2010. – 253 s.
8. Svyataya Rus'. 1923, № 2 (1/14 yanvarya).
9. Vladimirskaya yubileinaya gramota: 988–1938. – Kharbin: Kharbin. eparkh. Vladimirskii yubileinyi komitet, 1938. – 16 s.
10. Vladyka Ioann – svyatitel' Russkogo zarubezh'ya. M.: Izd-vo Sretenskogo monastyrya, 2014. – 831 s.
11. Arkhiepiskop Nestor. Ob uchrezhdenii «Bratstva Khristovoi Rusi imeni Svyatogo knyazya Vladimira» // Deyaniya Vtorogo Vsezarubezhnogo Sobora Russkoi pravoslavnoi tserkvi za granitsei s uchastiem predstavitelei klira i miryan, sostoyavshegosya 1/14 – 11/24 avgusta 1938 g. v Sremskikh Karlovtsakh v Yugoslavii. – Belgrad: Tipografiya «Merkur», 1939. – 749, 3 l. il.
12. Bulgakov S.N. Apokalipsis Ioanna: (Opyt dogmat. istolkovaniya) / Prot. Sergii Bulgakov.-Parizh: YMCA-press, 1948. – 353 s.
13. Vernuvshiisya domoi: zhizneopisanie i sb. tr. mitropolita Nestora (Anisimova): v 2 t. / [avt.-sost. O. V. Kosik]. – M.: Izd-vo Pravoslav. Svyato-Tikhon. gumanitar. un-ta, 2005. – T. 2. 607 s.
14. Durylin S.N. – Skazanie o nevidimom grade Kitezhe. M.: Put', 1914. – 69 s.
15. Episkop Nestor Kamchatskii. – Rasstrel Moskovskogo Kremlya (27.10–3.11.1917) Petropavlovsk-Kamchatskii: Kamchatpress; Skrizhali Kamchatki, 2012. – 68 s.
16. Mitropolit Nestor (Anisimov) – Rozhdestvo Khristovo ot 25 dekabrya 1923 goda // Bereg Rossii. 2021. № 2(8). – S. 106-108.
17. Mitropolit Nestor (Anisimov) Rozhdestvo Khristovo ot 25 dekabrya 1923 goda // Bereg Rossii №2 (8), 2021. S. 107-108.
18. Laletina N. N. – Kartinki s kitaiskoi natury. Riga, 2018. – 254 s.
19. Kosik O. V. – Svyashchennik na voine. Pis'mo igumena Nestora (Anisimova) Velikoi

knyagine Marii Pavlovne // Vestnik PSTGU. Seriya 2: Istoriya. Istoriya RPTs. M., 2019. № 88. – S. 101-115.

20. Russkaya emigratsiya: Zapad – Rossiya – Vostok: kollektivnaya monografiya. M.: Izd-vo «Institut obshchegumanitarnykh issledovanii», 2018. – 256 s.
21. Arkhiepiskop Nestor. – Ocherki Yugoslavii (vpechatleniya, puteshestviya). Kharbin: [b. i.], 1935. – 67 s.
22. Odoevskii V. F. – Russkie nochi. Seriya: Literaturnye pamyatniki. L.: Izd-vo Nauka, 1975. – 320 s.
23. Gulyga A. V. – Russkaya ideya i ee tvortsy. M.: EKSMO, 2003. – 448 s.
24. Korostylev V. V., Karaulov A. K. – Pravoslavie v Man'chzhurii (1898–1956): Ocherki istorii. M.: Pravoslavnyi Svyato-Tikhonovskii universitet, 2019. – 880 s.
25. Solov'ev V. S. – Taina progressa // Solov'ev V. S. Sobr. soch.: v 2 t. M., 1989. T. 2. – S. 620–621.
26. Venevitinov D. – PSS. M.-L.: Academia, 1934, (Pis'mo 1825 g.). – 533 s.

The specifics of the methodology of teaching contemporary art to art teachers in Russian and Chinese universities

Go Xing

Graduate Student, Department of Art History and Pedagogy of Art, Herzen State Pedagogical University

191186, Russia, Saint Petersburg, nab. Sinks, 48, room 6, room 51

guoxing@rambler.ru

Abstract. The subject of the study is the peculiarities of modern art and pedagogical education in Russia and China. The aim is to determine the specifics of the methodology of teaching contemporary art to Chinese and Russian students – future art teachers in Russian and Chinese universities. The article discusses the features of teaching this discipline in the largest art and pedagogical universities of Russia and China at the beginning of the XXI century. The research methodology is based on the provisions of pedagogy and psychology, the specifics, theory and methodology of art and pedagogical education. To achieve this goal, methods such as theoretical analysis of sources related to the teaching of contemporary art in universities in Russia and China, comparison of curricula and programs in them, pedagogical observation of students' activities were used. The scientific novelty of the study lies in the fact that it highlights and summarizes specific features in the teaching of contemporary art in Chinese and Russian art and pedagogical institutions of higher education based on the analysis of curricula and projects of the Herzen Russian State Pedagogical University and Moscow State Pedagogical University, as well as Beijing Pedagogical University and Peking University. As a result, the process of integrating contemporary art into the practice of Chinese and Russian pedagogical universities is shown; the features of interaction of students in educational activities with current artistic practices as a way of mastering the world art experience and its reflection. The conclusions of the author of the publication are that in order to optimize the process of acquaintance of students with contemporary art, both Russian and Chinese art and pedagogical universities offer them to conduct creative experiments with new materials, forms and means of expression as part of their independent work, as well as interact in specially organized spaces with the work of current artists.

Keywords: national identity, art and graphic faculties, teacher-artist, pedagogical

universities, Russia, China, higher education, art education, contemporary art, educational process

References (transliterated)

1. Anchukov S.V., Kuzmicheva M.V. Stanovlenie i razvitie sistemy khudozhestvennogo obrazovaniya v vuzakh Kitaya // Nauchnoe mnenie. 2016. № 4. S. 40–48.
2. An'dun Yu. Traditsii akademicheskogo risunka v khudozhestvenno-pedagogicheskom obrazovanii Rossii i Kitaya: sravnitel'nyi analiz: dis. … kand. ped. nauk. SPb., 2007.
3. Dou F., Zhebyleva T.E. Osobennosti i vzaimosvyazi protsessov khudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii i Kitae // Regional'naya kul'tura kak komponent soderzhaniya sovremennogo khudozhestvennogo obrazovaniya: materialy tret'ei Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. Vyp. 3. / Pod red. G.M. Koryakinoi, V.V. Abramovoi, I.M. Eliseevoi. Lipetsk: Lipetskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo, 2018. 107–114.
4. Ke M. Vliyanie russkogo iskusstva na sovremennykh kitaiskikh khudozhnikov // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Poznanie. Moskovskii gosudarstvennyi akademicheskii khudozhestvennyi institut imeni V. I. Surikova. 2018. № 12 (87). S. 34–36.
5. Lomov S.P. Zhivopis': uchebnik. 3-e izd., pererab. i dop. M.: AGAR, 2008.
6. Mei V. Metodika integrativnogo obucheniya akademicheskoi zhivopisi v sisteme khudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya Rossii i Kitaya: avtoreferat dis. … kand. ped. nauk. M., 2017.
7. Rudnev I.Yu. Sektsiya kafedry metodiki prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva imeni N.N. Rostovtseva v ramkakh provedeniya nauchnoi sessii na KhGF III MPGU. 2023. URL: http://mpgu.su/novosti/prepodavanija-izobrazitelnogo-iskusstva-rostovceva
8. Sotrudnichestvo vysshikh uchebnykh zavedenii Kitaya i Rossii v nachale KhKhI veka: itogi i perspektivy: Mater. Ross. Kitaisk. nauchn.-prakt. Konf. SPb.: Izd. RGPU im. A.I. Gertsena, 2005.
9. Syansyue M. Prepodavanie zhivopisi v Kitae pod vliyaniem rossiiskoi modeli obucheniya // Iskusstvo i dialog kul'tur: sbornik nauchnykh trudov XIV Mezhdunarodnoi mezhvuzovskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Sankt-Peterburg, 2021. S. 40–44.
10. Chzhaochun' Ts. Protsess obucheniya izobrazitel'nomu iskusstvu studentov pedagogicheskikh vuzov Kitaya: problemy i perspektivy // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya, 2013. № 6. S. 150–151.
11. Göthlund A., Illeris H., Thrane K.W. EDGE: 20 essays on contemporary art education. Copenhagen: Multivers Academic, 2015. Rp. 220–232.
12. Hayhoe R. Contemporary Chinese education. New York: Routledge, 2019. 295 r.
13. Hu C., Wotipka C.M., Wen W. International students in Chinese higher education: Choices, expectations, and experiences by region of origin. In: Global perspectives and local challenges surrounding international student mobility. Hershey, PA: IGI Global, 2016. 26 r.
14. Jiang F. Chinese Arts. Academic and Scientific Publishers, 2022. no. 10 (1). Rp. 53–56.
15. Markin P. China’s Creative Clusters, Contemporary Art, and the Global Art Market. East China Normal University; 2012. URL: https://www.researchgate.net/publication/299469924_China’s_Creative_Clusters_Contemporary_Art_and_the_Global_Art_Market

16. Silagadze A., Tvalchrelidze A., Zubiashvili T., Atanelishvili T. Aspects of China's economic development. Ecoforum, 2016. no. 5 (1). Rp. 299–307.
17. Stallabrass J. Contemporary art: a very short introduction. Oxford: Oxford University Press, 2020. 168 r.
18. Tarasov A. Modern problems of improving the quality of teacher training in China. News Volgograd State Pedagog Univ, 2019. no. 9 (142). Rp. 84–88.
19. Treffinger D.J., Schoonover P.F., Selby E.C. Educating for creativity & innovation: a comprehensive guide for research-based practice. New York: Routledge, 2021. 306 p.
20. Zhao Z., Liu Z., Gao L., Pan D., Song J. Comparison of art education between China and foreign countries: Taking educational ideas as an example. In: 4th International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society (ICCESE 2020). Zhengzhou: Atlantis Press, 2020. Rp. 965–968.
21. Si Tszinchzhi. Khudozhestvo v Rossii i vostochnoi Evrope. Pekin: Izdatel'stvo «Kitai», 2004. 219 s.
22. Zhuilin' Ch. Issledovanie v khudozhestvenno-pedagogicheskoi istorii obrazovaniya XX veka v Kitae. Pekin: Izdatel'stvo Tsinnkhua, 2005. 384 s.
23. Institut iskusstva i dizaina Pekinskogo universitete. URL: http://www.art.bnu.edu.cn/zysz/msysjx/index.htm

The Phenomenon of Legal Awareness: Historical and Philosophical Reception in the Context of Educational Problems

Akimov Oleg Yur'evich

PhD in Philosophy

Leading Researcher of the Western Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA)

236016, Russia, Kaliningrad region, Kaliningrad, Artillery str., 62

aktula1@gmail.com

Abstract. The study of the legal awareness in the educational space presumes its exposition as a universal phenomenon. This phenomenon combines two mutually agreed aspects. One aspect includes the theory of the legal awareness, that is determined with the philosophical reception of such concepts as the natural right and the positive right. The another aspect concerns the practical forms, that help to realize the legal awareness in the educational space by means of the creation of the special educational environment. The theoretical analysis of the phenomenon of the legal awareness shows the complexity of this problem, that connects legal and social sides of the phenomenon. The mutual integration of this directions is possible only on the theoretical level and basis on the grounds of the idealist philosophy by Kant, Hegel, Ilijin. The another possibility of such exposition gives the materialist philosophy primarily the marxism. This state can be explained with the antinomy of the phenomenon of the legal awareness. This antinomy allows the situations, when the special features of the phenomenon do not correspond with each other, but its unity keeps safer. This unity keeps safer by means of the theory of the reflection, that accentuates the material external world. The another way of the realization of this unity is connected with the idealist philosophy, that considers the legal awareness as the special structure- third option that corresponds with the human personality as the potency and the educational environment only realizes this third option. The modern theories of forming of educational environment in the educational space,

created by V. V. Rubzov, V. A. Jasvin, V.I. Svobodchikov, V. I. Panov integrate this two approaches and emphasize the dialogical features of educational environment and do not reduce it to the ideal or material grounds.

Keywords: idealist philosophy, materialist philosophy, consciousness, educational environment, right, activity, legal consciousness, legal awareness, interpretation, antinomy

References (transliterated)

1. Batsunov A. N. Sostoyanie pravosoznaniya v sovremennoi Rossii: problemy i perspektivy // Vestnik VGTU. 2010. №7, c. 6-10
2. Rybakov V. A. Pravosoznanie: k voprosu o ponyatii // Vestnik OmGU. Seriya. Pravo. 2015. №3 (44), c.23-28.
3. Batsunov A. N. Fenomen pravosoznaniya v sotsial'no-filosofskoi perspektive // Vestnik TGU. 2010. №7., c. 161-167
4. Kant I. Metafizika nravov. SPb., 1995.
5. Gegel', G.V.F. Entsiklopediya filosofskikh nauk. V 3-kh tt. M.: Mysl', 1974-1977
6. Nersesyants V.S. Filosofiya prava//Novaya filosofskaya entsiklopediya. V 4 t. T. 4. M., 2010.
7. Il'in, I.A. O sushchnosti pravosoznaniya. /Podgotovka teksta i vstupitel'naya stat'ya I. N. Smirnova. — M.: «Rarog''», 1993.
8. Zhukov V. N. Pravosoznanie: filosofskii analiz // Gosudarstvo i pravo – 2019. – № 11 c. 18-32
9. Satonina N. N., Yarushkin N. N. Osobennosti pravovogo soznaniya studentov-yuristov // Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya: Psikhologiya. 2008. №1, c. 50-57
10. Grigor'eva M. V. Ponyatie «Obrazovatel'naya sreda» i modeli obrazovatel'nykh sred v sovremennoi otechestvennoi pedagogicheskoi psikhologii // Izv. Sarat. un-ta Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. 2010. №4, c. 3-11

A meaningful analysis of the updated Federal State Educational Standards and the problem of implementing their requirements in the work of a teacher

Mansurova Svetlana Efimovna

Head of Program Design Department, Academy of the Ministry of Education of Russia

125212, Russia, Moscow, ul. , Moscow,,, 8, bldg. 2a, of. 301

s.mansurova@apkpro.ru

Abstract. The subject of the study is the updated Federal State Educational Standards (FGOS) of all levels of general education. The object of the study is the formation of a unified educational space in the Russian Federation, one of the leading instruments of which is the Federal State Educational Standard. The study presents a detailed analysis of the requirements of the Federal State Educational Standard for the results of the development of basic educational programs. Special attention is paid to the professional competencies of the teacher, which determine the possibility of forming results within the framework of subject-based learning. The study was carried out on the basis of a meaningful analysis of updated FGOS and other regulatory documents, statistical analysis of FGOS of different generations,

monitoring studies of professional competencies of teachers. Based on the conducted research, a number of conclusions were made. It is revealed that the leading update of the Federal State Educational Standard is the concretized and systematized requirements for personal, meta-subject and subject results of mastering the basic educational programs, which are holistically presented in relation to training and upbringing and formulated in an activity form. It is shown that the updated FGOS answer the systemic questions "what to teach?", "how to teach?", "why to teach?", i.e. they have an applied nature. The requirements of the Federal State Educational Standard set the framework of requirements for the professional competencies of a teacher – subject, methodological, personal. The study revealed the deficits of professional competencies, the leading of which is the willingness and ability to carry out professional activities on the basis of a system–activity approach, which acts as a system-forming condition for the implementation of requirements for learning outcomes. The scope of application of the research results is to determine the directions of professional development of teachers in the context of changes in the regulatory framework.

Keywords: professional competencies, system-activity approach, personal results, meta-subject results, subject results, learning outcomes, Educational Standards, monitoring, professional deficits, professional development

References (transliterated)

1. Aleshina A. V., Bulgakov A. L., Kuznetsova M. A. Metodologiya i praktika prepodavaniya v shkole po FGOS poslednego pokoleniya // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. №2. S.159-163
2. Bezrukikh M. M. Zdorov'e shkol'nikov, problemy, puti resheniya // Sibirskii pedagogicheskii zhurnal. 2012. №9. S.11-16
3. Vospitanie v sovremennoi shkole: ot programmy k deistviyam. Metodicheskoe posobie / P. V. Stepanov, N. L. Selivanova i dr. M.: FGBNU «ISRO RAO», 2020. 119 s
4. Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. M.: INTOR, 2001. 327 s.
5. Ermakov D. S. Gibkie navyki v shkol'nom obrazovanii // Narodnoe obrazovanie. 2020. №5 (1482). S.165-171
6. Ivanova O.A., Antonov N.V. Professional'noe razvitie pedagogov v usloviyakh obrazovatel'noi organizatsii // Vestnik NVGU. 2019. №1. S.51-57
7. Metodicheskie rekomendatsii po sisteme otsenki dostizheniya obuchayushchimisya planiruemykh rezul'tatov osvoeniya programm nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] Rezhim dostupa: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-13.01.2023-N-03-49/ (data obrashcheniya: 23.04.2023)
8. Robert I. V. Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2018. №3 (33). S.85-97
9. SanPiN 1.2.3685-21 «Gigienicheskie normativy i trebovaniya k obespecheniyu bezopasnosti i (ili) bezvrednosti dlya cheloveka faktorov sredy obitaniya» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: https://fsvps.gov.ru/sites/default/files/npa-files/2021/01/28/sanpin1.2.3685-21.pdf (data obrashcheniya: 23.04.2023)
10. Sirotkin A. L., Duminik Yu. S. Primenenie kompetentnostno-orientirovannykh zadanii v obrazovatel'nom protsesse vuza /Vestnik TvGU. Seriya «Pedagogika i psikhologiya». 2016. № 4. S.115-118
11. Trubnikova E. I. Patterny povedeniya v prepodavatel'skoi srede // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 1 (197). S. 95–104.

12. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia (data obrashcheniya: 23.04.2023)
13. Federal'naya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 16.11.2022 № 993 «Ob utverzhdenii federal'noi obrazovatel'noi programmy osnovnogo obshchego obrazovaniya» (Zaregistrirovan 22.12.2022 № 71764) [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220024 (data obrashcheniya: 23.04.2023)
14. Shatalov M. A. Problemnyi urok kak vid metapredmetnogo uroka v sovremennoi shkole // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. 2019. №194. S.163-169

Interaction of subjects of the educational Process with the help of a Foresight Project

Yaroshenko Elena Aleksandrovna

PhD in Pedagogy

Associate Professor, Department of General Pedagogy and Pedagogical Technologies, Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki

357601, Russia, Stavropol Territory, Essentuki, Valley of Roses str., 7, room 120

jaroshenko_lena@mail.ru

Sinaiko Valeriya Vital'evna

Educator of kindergarten No. 16 "Swallow", Essentuki

357601, Russia, Stavropol Territory, Essentuki, Pyatigorskaya str., 112 a

sinaiko.valerii@mail.com

Sinaiko Elena Aleksandrovna

High category educator of child development center - kindergarten No. 21 "Yolochka", Essentuki

357601, Russia, Stavropol Territory, Essentuki, ul. Pyatigorskaya, 138

sinaiko.elena@gmail.com

Abstract. The article explores the possibilities of foresight technology as a pedagogical tool for predicting the future, competence in the structure of educational experience and assumes that it can be used to create new means of supporting learning technologies and their promotion in the educational process. This is one of the interactive forms of training for specialists of the preschool education system, which allows you to spread innovative pedagogical experience in working with preschool children in relevant areas. The purpose of the work is to study the foresight project method for the possibility of its application by participants of the educational process in preschool educational organizations, since preschool age is the initial stage of a child's awareness of their capabilities, laying the foundations of professional self-determination in the future, acquiring skills in the correlation of society's demands and their own abilities. In the course of the research, a questionnaire was created in five main areas to assess the implementation by heads of children's educational organizations of the use of the foresight project method in their teaching activities. The distinctive features

of foresight design, the main problems and relevance of the application of this method by educational organizations are highlighted. Based on the data obtained, methodological recommendations for the use of the foresight project technology in the work on the interaction of subjects of the educational process have been developed. It is proved that the competent application of the foresight method in working with pupils of preschool educational organizations in combination with other modern technologies improves the education process, introduces preschoolers to the world of professions and helps to get the first skills of work.

Keywords: types of foresight implementation, map of the future, foresight participants, preschool educational organizations, foresight session, subjects of the educational process, application of the foresight project, forecast, foresight technologies, foresight project

References (transliterated)

1. Kryukov S.V. Forsait: ot prognoza k formirovaniyu budushchego // Terra Economicus. 2010. Tom 8. №3/Ch2.
2. Bikkulov A.S., Salazkin M.S. Forsait v Kanade: dva urovnya // Forsait. 2007. № 2 (2)
3. Volkova V.N., Denisov A.A. Teoriya sistem. M.: Vysshaya shkola, 2006.
4. Denisov Yu.D. V Yaponii smotryat skvoz' «Del'fi» // Forsait. 2007. № 1(1).
5. Evzrezov D.V., Maier B.O. «Obrazovanie 2030 – vyzov sisteme obrazovaniya»//Novosibirsk: Vestnik NGPU, 2015. 14s.
6. Iz vystuplenii na seminare po teme «Vozmozhno li ispol'zovanie instrumenta tekhnologicheskogo forsaitinga v Rossii?» // http://stra.teg.ru/library/global/Prognoz/foresight/11.
7. Kalyuzhnova N.A. Regional'nyi forsait Sibiri // http://stra.teg.ru/library/global/Prognoz/foresight/10.
8. Afanas'ev G.A. Chto takoe forsait? Popytki opredeleniya // http://stra.teg.ru/library/global/Prognoz/foresight/4
9. Seregina S.F., Baryshev I.A. Zakonomerno li poyavlenie forsaita? // Forsait. 2008. № 2(6)
10. Kuklina I. Forsait kak instrument aktivnogo issledovaniya i formirovaniya budushchego //Elektronnaya versiya zhurnala «Rossiiskoe Ekspertnoe Obozrenie» Www.Rosrev.Org. 2007. № 3.
11. Kukushkina S. N. Metod Del'fi v forsait-proektakh // Forsait. 2007, № 1.
12. Regional'nyi Forsait: vybor prioritetov innovatsionnogo razvitiya Respubliki Bashkortostan // http://foresight-russia.ru/portal/faces/public/info iqmview?global:metaId=iqm:695560
13. Kuz'minov Ya.I. Perspektivy forsaita v Rossii bezgranichny//Forsait.2007, № 1
14. Tereshina N.P., Tret'yak V.P., Metelkin P.V. Forsait tekhnologii: Uchebnoe posobie. –M: RUT (MIIT), 2019. 179 s.
15. Tekhnologicheskie pakety: kratkoe opisanie // http://foresight-russia.ru/portal/faces/public/info/view?global:metaId=3583.
16. Tret'yak V. P. Territorial'nye Forsaity: opyt provedeniya, ozhidanie grazhdan i vlasti M., Izd-Vo «Znanie» 2015. 200 S.

Compliance with the secrecy regime during online training in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of

Russia

Minzyanova Dilyara Farilevna

Senior Lecturer, Department of Operational Investigative Activities, Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

429140, Russia, respublika Tatarstan, g. Kazan', ul. Magistral'naya, 35

Dilyara_444@bk.ru

Abstract. Strategic priorities for the development of modern Russian society and ensuring law and order require the establishment of an effective continuous educational process in the universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The author examines the issue of compliance with the secrecy regime in the process of online education of students in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The relevance of the study is due to the scale of the spread of coronavirus infection and the development of information and communication technologies. The universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia have special disciplines that require secrecy in the process of online learning. These disciplines include operational investigative activities, operational investigative psychology, record keeping and secrecy regime, and others. The object of the study is the educational process organized online in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The subject of the study is the methods of transmitting and exchanging information in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia within the framework of online distance learning. In the course of the study, the goal was achieved to substantiate the necessary and sufficient measures for the optimal implementation of educational programs of higher education, vocational training and advanced training of police officers in the conditions of expanding the information space, communication capabilities and limitations generated by the COVID 19 pandemic. The author conducted a comparative analysis of the relationship between the concepts of "distance learning (education)" and "online learning (education)". The conclusion is made about the need to expand the capabilities of the ISOD of the Ministry of Internal Affairs of Russia and the development of a single departmental digital educational portal of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia within this information space. The author suggests improving the information potential of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the possibility of teaching special disciplines in the process of education online.

Keywords: ISOD of the Ministry of Internal Affairs of Russia, special disciplines, secrecy mode, electronic information environment, educational environment, video lectures, online training, distance education, educational organizations, teaching

References (transliterated)

1. Eroshenkov N. V. Sovremennye podkhody k obucheniyu prakticheskikh sotrudnikov i rabotnikov organov vnutrennikh del, dopushchennykh k gosudarstvennoi taine // Problemy pravookhranitel'noi deyatel'nosti. 2016. №4. S. 72-75.
2. Zin'kovskii V. V. Otdel'nye aspekty soblyudenie rezhima sekretnosti v uchebnykh zavedeniyakh MVD Rossii kak neot''emlemaya chast' uchebnogo protsessa // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2018. № 5(72). S. 270-272.
3. Kommentarii k Zakonu RF ot 21 iyulya 1993 g. № 5485-I «O gosudarstvennoi taine» / S.A. Boldyrev [i dr.]. — Saratov: Ai Pi Er Media, 2012. — 269 c.
4. Zoom. [Elektronnyi resurs]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Zoom (data

obrashcheniya: 05.05.2022).

5. VideoMost. [Elektronnyi resurs]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/VideoMost (data obrashcheniya: 05.05.2022).
6. Droga A.A., Droga M.A. Osobennosti oborota informatsii, otnosyashcheisya k professional'noi taine, v MVD Rossii // Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Pravo». 2017. №2 (51). S. 35-39.
7. Vorob'ev A. V., Povarov V. V. Sozdanie sistemy zashchity informatsii v sostave informatsionno-tekhnologicheskoi infrastruktury MVD Rossii s uchetom ee «oblachnoi arkhitektury» // Informatsionnye tekhnologii, svyaz' i zashchita informatsii MVD Rossii. 2015. S. 50-52.
8. Sovremennye informatsionnye tekhnologii v professional'noi deyatel'nosti sotrudnikov organov vnutrennikh del / Sost. i otv. red. S.V. Lemaikinoi. – Rostov-na-Donu: Rostovskii yuridicheskii institut Ministerstva vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii, 2019. – 76 s.
9. Servis SVKS-m sistemy ISOD. [Elektronnyi resurs]. URL: https://clck.ru/rbx8u (data obrashcheniya: 05.05.2022).
10. Ugolovnyi kodeks Rossiiskoi Federatsii ot 13 iyunya 1996 g. № 63-FZ: [feder. zakon: prinyat Gos. Dumoi 24 maya 1996 g.: po sostoyaniyu na 15 maya 2022 g.] // Sobranie zakonodatel'stva RF. 1996. № 25. St. 2954.

Peculiarities of Teaching Russian as a Foreign Language in North Korean Schools (Based on the Analysis of the Textbook Series "Russian Language")

Kukharenko Sergei Vladimirovich

PhD in Philosophy

Head of Educational department,Confucius Institute, Blagoveshchensk State Pedagogical University

675004, Russia, Amur region, Blagoveshchensk, Lenin str., 104, office. 200 a

kukharenko_s@mail.ru

Abstract. The subject of the research is teaching Russian as a foreign language in the Democratic People's Republic of Korea. The object of the study is the methodology of teaching Russian as a foreign language. In the article, the author presents the results of the analysis of the textbook series "Russian language".

The following research methods were used: a comprehensive analysis of the "Russian language" textbook series, analysis and generalization of methodological techniques used in the textbooks, and drawing of conclusions. The theoretical significance and scientific novelty of the study lies in the fact that the textbooks used for teaching the Russian language in the DPRK was considered and analyzed for the first time in a Russian scientific journal, the features of the methodology for teaching Russian as a foreign language in the DPRK and the presentation of educational material in the considered textbooks were identified, a number of recommendations were made regarding improvement the quality of the textbooks.

The main conclusions of the scientific study are that when studying the Russian language in the schools of the DPRK, the main emphasis is made on memorizing phrases and developing the ability to reproduce them, but not on developing the ability to express one's thoughts. The ideological component can be traced quite strongly in the textbooks considered. The absence of native speakers in the team of authors led to a significant number of errors on the pages of the textbooks.

Keywords: language, textbook, method of teaching, foreign languages, North Korea, DPRK, Russian language, speech skills, RFL, ideology

References (transliterated)

1. Guzhelya D.Yu. Spetsifika prepodavaniya russkogo yazyka i metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogov-filologov v stranakh Yugo-Vostochnoi Azii: sbornik trudov konferentsii // Pedagogicheskoe masterstvo i sovremennye pedagogicheskie tekhnologii: materialy VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 22 mart 2019 g.) / redkol.: O.N. Shirokov [i dr.] – Cheboksary: TsNS «Interaktiv plyus», 2019. – S. 25-29. – ISBN 978-5-6042714-0-7.
2. Doklad Ministerstva inostrannykh del Rossiiskoi Federatsii "Russkii yazyk v mire". URL: http://dipkurier.narod.ru/glavdip/doklad5.htm (Data obrashcheniya 24.04.2023).
3. Krasnyi galstuk i kolkhoz: kak uchatsya shkol'niki v Severnoi Koree // Obrsoyuz. URL: https://obr.so/globus-obrazovaniya/kak-uchatsya-shkolniki-v-severnoj-koree/ (Data obrashcheniya 24.04.2023).
4. Pochemu dlya severokoreitsev russkii yazyk stal vazhnee kitaiskogo i yaponskogo // Smotrim.ru.URL: https://smotrim.ru/audio/1484996 (Data obrashcheniya 24.04.2023).
5. Russkii yazyk (1-ya srednyaya shkola, srednyaya shkola) / Pod red. Kensuk Paka. Chast' 1. Izdatel'stvo: Inostrannaya literatura, Pkhen'yan, 2011 g.
6. Russkii yazyk (1-ya srednyaya shkola, srednyaya shkola) / Pod red. Kensuk Paka. Chast' 2. Izdatel'stvo: Inostrannaya literatura, Pkhen'yan, 2011 g.
7. Russkii yazyk (1-ya srednyaya shkola, srednyaya shkola) / Pod red. Kensuk Paka. Chast' 3. Izdatel'stvo: Inostrannaya literatura, Pkhen'yan, 2011 g.
8. Russkii yazyk (1-ya srednyaya shkola, srednyaya shkola) / Pod red. Kensuk Paka. Chast' 4. Izdatel'stvo: Inostrannaya literatura, Pkhen'yan, 2011 g.
9. Son Zh.G. Internatsional'naya pomoshch' SSSR Severnoi Koree v oblasti obrazovaniya (1946-1948) // ISOM. 2017. № 1-2. S. 65-72.
10. Izuchenie inostrannykh yazykov v KNDR. // KBS World Russian. URL: http://world.kbs.co.kr/service/contents_view.htm?lang=r&board_seq=373647 (Data obrashcheniya 24.04.2023).
11. Ask a North Korean: do you learn foreign languages? // The Guardian. URL: https://www.theguardian.com/world/2015/feb/05/north-korea-learn-foreign-languages (Data obrashcheniya 26.04.2023).
12. N.K. stresses foreign language education // The Korean Herald. URL: https://www.koreaherald.com/view.php?ud=20141006000800 (Data obrashcheniya 26.04.2023).

Business game as a factor of increasing the effectiveness of the educational process in the professional retraining of doctors

Rogacheva Olga Viktorovna

Assistant of the Department of Public Health and Public Health (with courses in Law and History of Medicine), Saratov State University named after V.I. Razumovsky

410012, Russia, Saratovskaya oblast', g. Saratov, ul. Ul. B. Kazach'ya, 112

766saratov.olga@mail.ru

Abstract. The experience of using the business game in the professional retraining of doctors is aimed at obtaining new knowledge and finding solutions to complex professional issues, taking into account knowledge of Russian legislation regulating the basics of medical activity, as well as taking into account personal professional experience and the experience of colleagues. Theoretical analysis. The use of a business game using the analysis of problematic issues in the professional retraining of doctors has a positive effect on the degree of their interest in the training itself and contributes to improving the effectiveness of the educational process as a whole. The business game, built on the basis of modeling complex issues and possible problem situations encountered in the professional activities of doctors, promotes their involvement in the learning process, which increases their professional skills. As a problem field of the business game, preliminary written answers of medical students were offered, where they indicated the difficulties, in their opinion, that they encounter or may encounter in their future work. The participants of the business game have prepared materials for examination in the form of products of medical students' activities. Conclusion and conclusions. The use of a business game in the professional retraining of physicians, based on the analysis of difficult issues encountered in their professional activities, contributes to increasing their involvement in the educational process, expanding practical skills, and also contributes to improving the effectiveness of training.

Keywords: complex professional issues, active learning methods, practical skills, the effectiveness of the educational process, analysis of products of activity, educational process, engagement, reflection, business game, professional retraining

References (transliterated)

1. O merakh po realizatsii gosudarstvennoi politiki v oblasti obrazovaniya i nauki: Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 07.05.2012 №599 // URL: https://base.garant.ru/70170946/ (data obrashcheniya: 13.04.2022).
2. Ob utverzhdenii Poryadka organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noi deyatel'nosti po dopolnitel'nym professional'nym programmam: Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 1 iyulya 2013 g. № 499. URL: https://base.garant.ru/70440506/sm (data obrashcheniya: 13.04.2022).
3. Bespal'ko V.P. Slagaemye pedagogicheskoi tekhnologii. - M.: Pedagogika, 1989. 190 s.
4. Nadolinskaya T.V. Fenomen igry v kontekste istorii filosofii, kul'tury i pedagogiki // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2014. № 4. S. 31-36.
5. Babanskii Yu.K., Il'ina T.A., . Sorokin N.A i dr.; Pedagogika : Ucheb. posobie dlya ped. in-tov / Pod red. Yu. K. Babanskogo. – M. : Prosveshchenie, 1983. – 608 s.
6. Kolb A.Y., Kolb D.A. The Learning Way: Metacognitive Aspects of Experiential Learning // Simulation & Gaming, 2009. – V. 40. – № 3. – pp. 297–327.
7. Chulanova O.L. Metodika obucheniya po tsiklu Kolba kak effektivnyi instrument obucheniya personala organizatsii // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2016. № 2-3. S. 115-122.
8. Shchedrovitskii G.P. Kommunikatsiya, deyatel'nost', refleksiya // Issledovanie rechemyslitel'noi deyatel'nosti. - Alma-Ata: Kazakhstan. ped. in-t, 1974. S. 12-28.
9. Kiseleva N.V. Sotsial'no-psikhologicheskie kharakteristiki vovlechennosti v nepreryvnoe obrazovanie: dis. …kand. psikh. nauk 19.00.05 - M., 2019. 230 s.
10. Evdokimova E.G., Rogacheva O.V., Fadeeva N. V. Delovaya igra kak odin iz sposobov motivatsii k obucheniyu i razvitiyu lichnosti // Strakhovskie Chteniya. 2020. № 28. S.

108-114.

11. Evdokimova E.G., Rogacheva O.V. Diagnostika vovlechennosti vzroslykh v obrazovatel'nyi protsess // Obrazovanie v sovremennom mire: sb. st. / pod redaktsiei Yu.G. Goluba. Saratov: Saratovskii natsional'nyi issledovatel'skii gosudarstvennyi universitet imeni N.G. Chernyshevskogo, 2020. S. 189-194.
12. Litvinova E.Yu., Kiseleva N.V. Strukturnaya model' vovlechennosti obuchayushchikhsya v nepreryvnoe obrazovanie // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. 2016. T. 7. №3. S. 5-17.

Officers's Virtues in Russian Fiction of the Second half go the XVIII century (Part II)

Naumov Petr Yur'evich

PhD in Pedagogy

Assistant to the head of the hospital for legal work - head of the department of legal support, FGKUZ "Main Military Clinical Hospital of the National Guard Troops of the Russian Federation"

143914, Russia, Moscow region, Balashikha, ul. Vishnyakovskaya, 101

petr.naumov.777@mail.ru

Abstract. Military people have long occupied a very special honorable and responsible place in society. To form a system of values of future officers is becoming an urgent task of professional military education. The article examines the domestic literary sources, which accumulate and present the psychological features of the merits of the officer in Russian fiction. The object of the work is the images of officers in the XVIII century Russian literature, which are the artistic precursors of images of military intellectuals in Russian literature of the XIX century. The subject of the article – psychological features of the designated artistic images of a military mens. The main methodological approaches were systemic, cultural-historical and literary psychologism. Theoretical, general logical and empirical methods are used as methods. It is noted that the psychological representation of the features inherent in the military intelligentsia in the literature is carried out in several basic forms: 1) a direct representation of characters "from the inside", that is, through artistic cognition of the inner world of the actors, expressed through internal speech, images of memory and imagination); 2) an indirect form, i.e. psychological analysis "from the outside", expressed in the psychological interpretation by the writer of expressive features of speech, speech behavior, mimic and others means of external manifestation of the psyche); 3) in a summative-denoting form – with the help of naming, extremely brief designation of those processes that take place in the inner world. The main scientific results of the article include the identification of psychological traits of intelligence officer in Russian fiction, as well as their social functions. The article consists of two parts, here is presented the second part of the work.

Keywords: psychological traits, military education, artistic creativity, psychologism, military service, intelligence, mediated samples, semantic formations, value, literary images

References (transliterated)

1. Belyanin, V.P. Psikhologicheskoe literaturovedenie. «Intermediator», 2006. 186 s.
2. Vygotskii, L.S. Psikhologiya iskusstva. M.: Izdatel'stvo «Iskusstvo», 1968. 576 s.
3. Gasparov, M.L. Intellektualy, intelligenty, intelligentnost' // Russkaya intelligentsiya: Istoriya i sud'ba / Ros. akad. nauk. Nauch. sovet po istorii mirovoi kul'tury; [Redkol.:

D. S. Likhachev (preds., otv. red.)]. M.: Nauka, 1999. 422 s. S. 5–14.

4. Derzhavin, G.R. Stikhotvoreniya. M.: Gosud. izd-vo khudozh. lit., 1958. 563 s.
5. Zapadov, A.V. Derzhavin G.R. / Russkie pisateli. Biobibliograficheskii slovar'. Spravochnik dlya uchitelya. Redkollegiya: D.S. Likhachev, S.I. Mashinskii, S.M. Petrov, A.I. Revyakin (Sost. A.P. Spasibenko i N.M. Gaidenkov). M.: Prosveshchenie, 1971. S. 58–64.
6. Ivanov, D.V. Psikhologicheskaya mysl' v filosofsko-publitsisticheskikh proizvedeniyakh I.A. Krylova // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya, 2015, № 4 (16). S. 70–80.
7. Kaiev, A.A. Russkaya literatura. M.: Gosud. uchebno-ped. izd-vo M-va prosveshcheniya RSFSR, 1958. 628 s.
8. Kantor, V.K. Otkuda i kuda ekhal puteshestvennik?.. («Puteshestvie Iz Peterburga v Moskvu» A.N. Radishcheva)» // Voprosy literatury. Iyul' –avgust 2006, № 4. S. 83–138.
9. Karamzin, N.M. Izbrannye proizvedeniya / Sost., vstup. st. i primech. V.L. Murav'eva. M.: Izdatel'stvo «Detskaya literatura», 1966. 272 s.
10. Kucherov, A.Ya. Vstupitel'naya stat'ya. Kommentarii / Derzhavin G.R. Stikhotvoreniya. M.: Gosud. izd-vo khudozh. lit., 1958. S. III – LVI, 470–548.
11. Lobareva, V.S. «"Puteshestvie iz Peterburga v Moskvu" kak poisk puti preobrazovanii v Rossii» // Kul'tura i tekst, 2004, № 7. S. 240–246.
12. Makogonenko, G.P. Radishchev A.N. / Russkie pisateli. Biobibliograficheskii slovar'. Spravochnik dlya uchitelya. Redkollegiya: D.S. Likhachev, S.I. Mashinskii, S.M. Petrov, A.I. Revyakin (Sost. A.P. Spasibenko i N.M. Gaidenkov). M.: Prosveshchenie, 1971. S. 111–118.
13. Orlov, P.A. Karamzin N.M. / Russkie pisateli. Biobibliograficheskii slovar'. Spravochnik dlya uchitelya. Redkollegiya: D.S. Likhachev, S.I. Mashinskii, S.M. Petrov, A.I. Revyakin (Sost. A.P. Spasibenko i N.M. Gaidenkov). M.: Prosveshchenie, 1971. S. 71–75.
14. Russkaya proza XVIII veka. Tom vtoroi. M., L.: Gosud. izd-vo khudozh. lit, 1950. 814 s.
15. Russkaya poeziya XVIII veka. M.: Khudozh. lit. (BVL), 1972. 735 s.
16. Sobkin, V.S. «"Akh, "Bednaya Liza", Akh" – opyt psikhologicheskogo analiza povesti N.M. Karamzina» // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal, 2020. № 2 (38). S. 109–147.

The impact of blended learning on the adaptation processes of foreign students

Trukhacheva Nina Vasil'evna

PhD in Pedagogy

Associate Professor, Department of Physics and Informatics, Altai State Medical University

656038, Russia, Barnaul, Lenin str., 40

tn10@mail.ru

Guseva Anna Vasil'evna

Senior Lecturer, Department of Physics and Informatics, Altai State Medical University

656038, Russia, Barnaul, Lenin str., 40

schannavac@mail.ru

Pupyrev Nikolai Petrovich

PhD in Pedagogy

Associate Professor, Department of Physics and Informatics, Altai State Medical University

656038, Russia, Altai Krai, Barnaul, Lenin str., 40

pnp57@mail.ru

Kudrikova Lyudmila Evdokimovna

PhD in Pharmacy

Associate Professor, Department of Pharmacy, Altai State Medical University

656038, Russia, Barnaul, Lenin str., 40

lek212@mail.ru

Leskova Svetlana Sergeevna

PhD in Physics and Mathematics

Associate Professor, Department of Physics and Informatics, Altai State Medical University

656038, Russia, Barnaul, Lenin str., 40

leskova_sveta@mail.ru

Gribova Galina Victorovna

PhD in Pedagogy

Associate Professor, Department of Physics and Informatics, Altai State Medical University

656039, Russia, Altai Krai, Barnaul, Molodezhnaya str., 7, office 417

galina_gribova@mail.ru

Abstract. The object of the study are foreign students of ASMU. The purpose of the work is to assess the impact of blended learning on the adaptation of foreign students in Russian universities on the example of ASMU. The subject of the study is the adaptation to the learning process of foreign students in the university environment. An online survey developed based on a set of questions was used to collect data from 80 first-year international students. The analysis of the survey results conducted using the SPSS Statistics program empirically confirms the fact that students' perception of their university learning experience and adaptation were beneficially influenced by the mixed learning environment.

The scientific novelty consists in the fact that during the research a questionnaire was developed that allows to determine the general level of adaptation of foreign students to the learning process and to identify the problems that foreign students face more often during their studies in Russia. Based on the results of the survey, practical recommendations are proposed to improve work with foreign students for more successful adaptation in the university environment.

Main conclusions

1. The studies conducted at ASMU indicate the positive impact of blended learning (thanks to digital online communication) on the interaction not only of the student and the teacher, but also on the interaction between each other.

2. The results obtained show that blended learning is the means that creates the necessary prerequisites for the emergence of internal motivation of a person's activity, especially when it is able to adapt to the characteristics of the trainees, the level of available knowledge, the pace of assimilation of new knowledge. In this case, students enjoy the learning process, their self-confidence and activity in learning increases.

3. Elements of online learning are organically combined with classroom classes, complementing them and developing self-study skills and providing accessible feedback from the teacher.

Keywords: LMS Moodle, factor analysis, medical education, adaptation of students, flexibility of the educational process, learning environment, interaction, mixed learning, international students, traditional training

References (transliterated)

1. Nina Trukhacheva, Nicola Pupyrev Blended-Learning Strategy in the Altay State Medical University/ Studies in Health Technology and Informatics (Large Scale Projects in eHealth-Partnership in Modernization – Proceedings of the EFMI Special Topic Conference, 18–20 April 2012, Moscow, Russia Edited by Bernd Blobel, Rolf Engelbrecht, Michael A. Shifrin), Volume 174, 2012, P. 72-75.
2. Lampatov V.V., Trukhacheva N.V., Guseva A.V., Leskova S.S., Pupyrev N.P. Tsifrovoe budushchee – obuchenie vrachei i provizorov // MIR NAUKI, KUL"TURY, OBRAZOVANIYa. – 2021. – № 2(87). – S.363–366.
3. Klyushnikova, E.V. Problemy adaptatsii inostrannykh studentov v Rossii / E.V. Klyushnikova // Vestnik TvGU. Seriya «Pedagogika i psikhologiya». 2018. № 1. S. 133 – 140.
4. Trukhacheva N.V., Guseva A.V., Pupyrev N.P., Gribova G.V., Leskova S.S. Vzaimodeistvie, soprichastnost' i akademicheskii uspekh studentov v konstruktivistskom obuchenii: modelirovanie strukturnymi uravneniyami // Prepodavatel' 21 vek. – 2022. – №2–1. S. 155–173.
5. Thomas Cochrane and Roger Bateman, Smartphones give you wings: Pedagogical affordances of mobile Web 2.0 //Australasian Journal of Educational Technology. – 2010. – 26(1). – 1-14.
6. Chung-Jen Chen & Jing-Wen Huang & Yung-Chang Hsiao, 2010. "Knowledge management and innovativeness: The role of organizational climate and structure," International Journal of Manpower, Emerald Group Publishing, vol. 31(8), pages 848-870, November.
7. Ranjit Kumar, Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners. – 2014. – 393 p.
8. Vaughan, N. D. (2010). Blended Learning. In M. F. Cleveland-Innes, & D. R. Garrison (Eds.), An Introduction to Distance Education: Understanding Teaching and Learning in a New Era (p. 165). London: Taylor & Francis.
9. Richardson, J.C. & Ice, P. (2010). Investigating students' level of critical thinking across instructional strategies in online discussions. Internet and Higher Education, 13(1), 52-59. Elsevier Ltd. Retrieved September 21, 2022 from https://www.learntechlib.org/p/108359/

On the meaning and content of school mathematical education (methodological analysis)

Rozin Vadim Markovich

Doctor of Philosophy

Chief Scientific Associate, Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences

109240, Russia, Moskovskaya oblast', g. Moscow, ul. Goncharnaya, 12 str.1, kab. 310

rozinvm@gmail.com

Abstract. The author analyzes the situation and crisis in mathematical education, and outlines the ways to overcome this crisis. The loss of the meaning of mathematical education by schoolchildren and attempts to resume this meaning are discussed. The author, relying on his own research on the origin of mathematics and the experience of teaching it, characterizes the meaning of modern mathematical education: this is an important historical phenomenon, one of the first types of ancient science, mathematics is a language of mathematical schemes and models used in physics and a number of other scientific disciplines, it is a kind of creativity and thinking (mathematical) that a person can join. Three interpretations of the content of mathematical education are analyzed: knowledge, meta-subject and reflexive, as ways of thinking. The author offers another reflexive reconstruction of situations, activities and thinking that led to the formation and development of mathematics. An example of such a reconstruction is given. Other factors determining the features of the content of modern mathematical education are also discussed, namely, ideas about different types of personality and the trajectories of their development, the principle of cultural conformity, the attitude to diversity and variability of content. In conclusion, the author raises the question of the nature of a new type of mathematics textbook and gives an example, however, from the field of humanities, of a successful textbook on cultural studies written by him.

Keywords: reflection, activity, content, purposes, knowledge, education, mathematics, mind, personality, culture

References (transliterated)

1. Ashkenuze V.G., Levin V.I., Semushin A.D. Nekotorye zamechaniya k proektu programmy po matematike dlya srednei shkoly // Matematicheskoe prosveshchenie. 1960, N 5. S. 117-133.
2. Boltyanskii V.G., Vilenkin N.Ya, Yaglom I.M. O soderzhanii kursa matematiki v srednei shkole // Matematicheskoe prosveshchenie. 1960, N 4. S. 131-143.
3. Zheglataya E.D. «Sovremennye podkhody v prepodavanii matematiki» 20 yanvarya 2023 https://www.art-talant.org/publikacii/76240-sovremennye-podhody-v-prepodavanii-matematiki
4. Il'enkov E.V. Shkola dolzhna uchit' myslit' https://sourvillo.ru/blog/all/thinking/
5. Ionin L.G. Sotsiologiya kul'tury. M.: Logos, 1996. 280 s.
6. Klyuchevye tematicheskie razdely v sootvetstvii s tselyami prepodavaniya kursa «Matematika» dlya 7–9 klassov https://cyberpedia.su/7x3af.html
7. Latyshev V. O prepodavanii geometrii. SPb. 1877.
8. Levin V.I. Nekotorye voprosy prepodavaniya matematiki // Matematicheskoe prosveshchenie. 1959, N 4. S. 129-155.
9. Remorenko I.M. Ideya vazhnee, chem kakaya-to politicheskaya ramka. https://polit.ru/article/2023/04/11/remorenko/
10. Rozin V.M. Matematika: proiskhozhdenie, priroda, prepodavanie: Na materiale genezisa geometrii, mekhaniki, simvolicheskoi logiki, analiza propedevticheskikh kursov i kontseptsii prepodavaniya URSS. 2021. 240 s.
11. Rozin V.M. Vvedenie v skhemologiyu: Skhemy v filosofii, kul'ture, nauke, proektirovanii M.: Knizhnyi dom «LIBROKOM», 2011. — 256 s.
12. Rozin V.M. Kul'turologiya: ucheb. posobie dlya bakalavra i magistratury / V.M. Rozin.

3-e izd. M.: Yurait, 2018. 410 s.

13. Rozin V.M., Kovaleva T.M. Personalizatsiya ili individualizatsiya: psikhologo-antropologicheskii ili kul'turno-sredovoi podkhody // Pedagogika. 2020. N 9. s. 18-28.
14. Rozin V.M., Kovaleva T.M. Vzglyad na razvitie lichnosti: osobennosti sovremennogo konteksta // Pedagogika. 2021. N 1. S. 25-34.
15. Rozin V.M., Kovaleva T.M. Osmyslenie t'yutorskogo opyta kak «tikhoi revolyutsii» v obrazovanii // Pedagogika. 2021. N 9. c. 41-51/
16. Shevchenko I.V. Elementy istorizma v prepodavanii matematiki // Izv. APN RSFSR. 1958. Vyp. 92.

Educational cultural-semiotic and private environment of a developing person's life activity (towards the construction of semantic reality and ultimate ontology for the sphere of new education)

Rozin Vadim Markovich

Doctor of Philosophy

Chief Scientific Associate, Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences

109240, Russia, Moskovskaya oblast', g. Moscow, ul. Goncharnaya, 12 str.1, kab. 310

rozinvm@gmail.com

Abstract. The article formulates the concept of an educational cultural-semiotic and private environment of a developing person's life activity. It is focused on new forms of education in the context of a change in the basic pedagogical paradigm and changes, which the author calls a "quiet revolution in education." The principles of the traditional and new paradigms of education are briefly characterized. The question is raised about the reality that will allow us to comprehend and link together the individual principles of the new paradigm: a student is a kind of centaur and a "social individual" and a "personality"; not individual characteristics, but different backgrounds and development trajectories; a combination of learning and independent activity (education that promotes in the future, the transition to self-education); search and formation of new forms of education; restoration of the meaningfulness of education in relation to goals and content; transition to reflexive contents. The author describes the image of culture that he developed in the process of many years of cultural studies and helped to see a new reality. But he called this reality not a culture, but an environment. The characteristics of such an environment are indicated, two levels of its constitution and description are distinguished - abstract (as reality) and more concrete (ontological). The latter is illustrated by the material of the problems of teaching mathematics. In conclusion, the criteria for demarcating competencies for new types of education are discussed: which area and tasks are responsible for, what forms of awareness take place, the nature and features of the current practice.

Keywords: mathematics, individual, personality, culture, ontology, reality, paradigm, environment, education, thinking

References (transliterated)

1. Aristotel'. Metafizika. Per. A.V. Kubitskogo. Moskva-Leningrad: OGIZ Gosudarstvennoe sotsial'no-ekonomicheskoe izdatel'stvo, 1934.-347 s.

2. Bekon F. Novyi organon. L.: OGI3-sotsekgiz, 1935.-384 s.
3. Rozin V.M. Kul'turologiya: Uch. posobie dlya bakalavriata i magistratury / V.M. Rozin. 3-e izd. M.: Izd. Yurait, 2018. 410 s.
4. Rozin V.M. Filosofsko-pedagogicheskie etyudy. Ioshkar-Ola: Povolzhskii gosudarstvennyi politekhnicheskii universitet, 2015. 184 s.
5. Rozin V.M. Obrazovanie v epokhu Interneta i individualizatsii. M.: Novyi Khronograf, 2020. 200 s.
6. Rozin V.M. Etyudy po filosofii obrazovaniya. Smena paradigmy. M.: Novyi Khronograf, 2021. 288.
7. Rozin V.M. Matematika: stanovlenie, obosnovanie, razreshenie krizisa // Idei i idealy. 2023. Tom 15, №1, ch.2. S. 372387.
8. Rozin V.M. Semioticheskie issledovaniya. M.: PER SE; SPb.: Universitetskaya kniga, 2001. 256 s.
9. Rozin V.M. Kovaleva T.M. Osmyslenie t'yutorskogo opyta kak «tikhoi revolyutsii» v obrazovanii // Pedagogika. 2021. N 9. c. 41-51
10. Rozin V.M., Kovaleva T.M. Personalizatsiya ili individualizatsiya: psikhologo-antropologicheskii ili kul'turno-sredovoi podkhody // Pedagogika. 2020. N 9. s. 18-28.
11. Rozin V.M., Kovaleva T.M. Vzglyad na razvitie lichnosti: osobennosti sovremennogo konteksta // Pedagogika. 2021. N 1. S. 25-34. 7
12. Teilor E. Pervobytnaya kul'tura. – M.: Gosudarstvennoe sotsial'no-ekonomicheskoe izdatel'stvo, 1939. – 602 s.
13. Universitet kak tsentr kul'turoporozhdayushchegosya obrazovaniya. Izmenenie form kommunikatsii v uchebnom protsesse. Tsentr problem obrazovaniya BGU. 2004. http://charko.narod.ru/tekst/monogr/2_5.htm
14. Filosofskoe antikovedenie i klassicheskaya traditsiya. T II, vyp. 1, Institut filosofii i prava SO RAN, 2008. https://textarchive.ru/c-2013038-p4.html
15. Khaidegger M. Vopros o tekhnike. 1993. http://bibikhin.ru/vopros_o_tekhnike
16. Khyubner K. Istina mifa. M.: Respublika, 1996. 448 s.

Features of the use of active and interactive methods in the teaching of Oriental disciplines in a distance format

Sivkina Nataliya Yurievna

Doctor of History

Professor, Department of Ancient and Medieval History, N. I. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

603000, Russia, Nizhegorodskaya oblast', g. Nizhnii Novgorod, ul. Ul'yanova, 2

natalia-sivkina@yandex.ru

Grigorieva Svetlana Valerievna

PhD in History

Associate Professor, Department of History of Modern and Contemporary History, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

603022, Russia, Nizhny Novgorod region, Nizhny Novgorod, Gagarin Avenue, 23

svetl-grigor@yandex.ru

Abstract. The object of this research is to study the organization of the educational process

using active and interactive methods. The relevance of the topic is determined by the insufficient number of theoretical developments, research on the organization of interaction of these methods in a remote format. The purpose of this article was to clarify the features of the use of active and interactive methods in the conditions of distance learning and to present their own teaching methodology, the essence of which is the continuity and variability of the use of active and interactive teaching methods throughout the educational process by different teachers. The research methods are general philosophical methods of analysis and synthesis, as well as the method of systematization of materials, since the authors used various forms of classes, analyzed their effectiveness in terms of assimilation of the material and selected the most valuable options. In addition, the observation method and the survey method were used to obtain student reflection on the classes conducted. The novelty of the work lies in the development and implementation of the author's methodology for teaching Oriental disciplines in a classical university based on the continuity of courses and interdisciplinary interaction, which can be used both in full-time and in distance format.
The cooperation of teachers of Oriental disciplines of IMOMI N.I. Lobachevsky State University is aimed at developing and achieving common goals, creating didactic and psychological conditions in which a student can show not only intellectual and cognitive activity, but also a personal social position, his individuality, express himself as a subject of learning. At the same time, teachers of Oriental disciplines carry out the continuity of courses not only from the point of view of the content of the material, but also from the point of view of the choice of teaching methods. The presented experience may be useful to teachers of other universities.

Keywords: group work, interdisciplinary connections, methods of teaching history, critical thinking, practice-oriented approach, project method, Oriental disciplines, distance format, interactive methods, Active methods

References (transliterated)

1. Okan' G. I. Aktivnye metody obucheniya v vuze: soderzhanie i osobennosti vnedreniya // Nauchnyi dialog. 2012. № 1. S. 265-270.
2. Grudzinskaya E. Yu., Mariko V.V. Aktivnye metody obucheniya v vysshei shkole. Uchebno-metodicheskie materialy po programme povysheniya kvalifikatsii «Sovremennye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii» // Nizhnii Novgorod: Izdatel'stvo Nizhegorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo, 2007. 182 s.
3. Boronenko T. A., Kaisina A. V., Fedotova V. S. Aktivnye i interaktivnye metody pedagogicheskogo vzaimodeistviya v sisteme distantsionnogo obucheniya // Nauchnyi dialog. 2017. № 1. S. 227-243.
4. Zdor D. V., Savel'eva E. V., Zhuravlev D. M., Losev A. S. Komp'yuternaya simulyatsiya kak metod interaktivnogo obucheniya v usloviyakh tsifrovoi transformatsii obrazovaniya // Obrazovanie i pravo. 2022. № 3. S. 198-202. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternaya-simulyatsiya-kak-metod-interaktivnogo-obucheniya-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya (data obrashcheniya: 01.08.2022).
5. Gushchin Yu. V. Interaktivnye metody obucheniya v vysshei shkole // Psikhologicheskii zhurnal mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka «Dubna». 2012. № 2. S. 1-18.
6. Panina T. S., Vavilova L. N. Interaktivnoe obuchenie // Obrazovanie i nauka. 2007. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie (data obrashcheniya:

03.08.2022).

7. Vendina A. A., Kirichek K. A., Maliataki V. V. Aktivnye i interaktivnye metody obucheniya kak sredstvo podgotovki bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya k realizatsii trebovanii FGOS // Mir nauki. 2016. T.4. № 2. URL: http://mir-nauki.com/PDF/54PDMN216.pdf (data obrashcheniya: 03.04.2022).
8. Zaitsev V. S. Metod proektov kak sovremennaya tekhnologiya obucheniya: istoriko-pedagogicheskii analiz // Vestnik YuUrGGPU. 2017. № 6. S. 52-62.
9. Rogacheva E. Yu. Pedagogika Dzhona D'yui v KhKh veke: kross-kul'turnyi kontekst. Vladimir: VGPU, 2005. 333 s.
10. Kilpatrick W. H. The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Eleventh Impression / published by Teaching College, Columbian University. New York, 1929. 27 pp.
11. Tomina E. F. Realizatsiya pedagogicheskikh idei Dzh. D'yui v teorii i praktike otechestvennogo obrazovaniya // Vestnik YuUrGGPU. 2009. № 3. S. 251-261.
12. Mitrofanova G. G. Metod proektov vchera i segodnya // Vestnik LGU im. A. S. Pushkina. 2010. № 4. S. 94-105.
13. Yakovleva N. O. Teoretiko-metodologicheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya: monografiya. M.: Informatsionno-izdatel'skii tsentr, 2002. 239 s.
14. Gugkaeva I. T. Metod proektov kak pedagogicheskaya tekhnologiya // Sibirskii pedagogicheskii zhurnal. 2013. № 2. S. 144-146 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya (data obrashcheniya: 27.07.2022).
15. Vashcheva I.Yu., Sivkina N.Yu. Izuchenie antichnoi kul'tury: praktiko-orientirovannyi podkhod // Aktual'nye voprosy gumanitarnykh i sotsial'nykh nauk. Cheboksary: ID «Sreda». 2022. S. 180-182.
16. Sapa A. V. Pokolenie z — pokolenie epokhi FGOS // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2014. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-pokolenie-epohi-fgos (data obrashcheniya: 03.08.2022).
17. Nikonov E., Shamis E. Teoriya pokolenii. Neobyknovennyi Iks. Izdatel'skii dom Universiteta «Sinergiya», 2017. 140 s.
18. Pelfri Dzh., Gasser U. Deti tsifrovoi ery. M.: Eksmo, 2011. 386 s.
19. Palfrey J., Gasser U. Born digital: Understanding the first generation of digital natives. New York, NY, US: Basic Books, 2008. 375 p. URL: https://pages.uoregon.edu/koopman/courses_readings/ phil123-net/identity/palfrey-gasser_born-digital.pdf (data obrashcheniya: 079.11.2018).
20. Polyakov S. D., Krivtsova N. S. Pokolenie Z i praktiki obrazovaniya: postanovka problemy // Povolzhskii pedagogicheskii poisk. 2018. № 3 (25). S. 24-31.
21. Sivkina N. Effectiveness of group work of junior students // Scientific research of the SCO countries: synergy and integration. Beijing. 4 august 2021. Melbourne, 2021. p. 60-64.
22. Krutykh E. V. Osobennosti kriticheskogo myshleniya studentov-bakalavrov // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. № 2-2. S. 130-133. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kriticheskogo-myshleniya-studentov-bakalavrov (data obrashcheniya: 02.08.2022).
23. Sapukh T. V. Razvitie kriticheskogo myshleniya kak bazis studentotsentrirovannogo obrazovaniya // Russian Journal of Education and Psychology. 2014. №9 (41). S. 202-216 URL: https:// cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-kak-bazis-

studentotsentrirovannogo-obrazovaniya (data obrashcheniya: 22.06.2022).

24. Grigor'eva S. V., Sivkina N. Yu. Podgotovka spetsialistov-gumanitariev so znaniem vostochnykh yazykov v regional'nom vuze: istoriya i sovremennost' (na primere nizhegorodskogo gosudarstvennogo universiteta) // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2021. T. 6. № 5. S. 783-790.
25. Strel'tsov D. V. Nauchnaya shkola vostokovedeniya v MGIMO // Vestnik MGIMO. 2014. № 5 (48). S.143-150.
26. Garmaeva O. O. Prepodavanie vostochnykh yazykov segodnya: kommunikativnaya napravlennost' obucheniya // Rusistika. 2014. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-vostochnyh-yazykov-segodnya-kommunikativnaya-napravlennost-obucheniya (data obrashcheniya: 04.06.2022).
27. Sivkina N. Yu., Grigor'eva S. V. Pamyatniki arkhitektury Vostoka. Chast' 1. Uchebnoe posobie. N. Novgorod: Izdatel'stvo NNGU. 2019. 80 c.; Grigor'eva S. V., Sivkina N. Yu. Pamyatniki arkhitektury Vostoka. Chast' 2. Uchebnoe posobie. N. Novgorod: Izdatel'stvo NNGU. 2019. 97 c.
28. Doroshenko S. I., Doroshenko Yu. I. Metod proektov v zarubezhnoi i otechestvennoi pedagogike 1920-1930-kh godov // Uchenye zapiski ZabGU. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2018. № 5. S. 6-15.
29. Burlbaw L., Ortwein M. J, Williams J. K. The Project Method in Historical Context // Stem Project-Based Learning. Sense Publishers. 2013. Pp. 7–14. URL: https://www.link.springer (data obrashcheniya: 20.06.2018).