

**THE WORLD OF ACADEMIA:
CULTURE, EDUCATION**

**2021
№ 6**

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

Registration number: ЭП № ФС77-73671 dd. 28.09.2018.

Up to 28 September, 2018 the Journal was called
"News of Southern Federal University. Pedagogical Science". ISSN: 2658-6983.
The Journal has been published since 1 June, 2007.

Founders:

Southern Federal University
Volga-Caucasian Department of the Russian Academy of Education

Editor in Chief

I.E. Kulikovskaya – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

Deputy Chief Editors

G.A. Berulava – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

V.I. Mareev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

International Editorial Board

I.V. Abakumova – Psychology Doctor (habil.), professor, correspondent member of RAE, Don State Technical University (Russia)

A.Yu. Belogurov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

S.I. Beryl – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

N.M. Borytko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State University (Russia)

N.N. Veresov – Philosophy Doctor (habil.), professor, Monash University (Australia)

A.Ya. Danilyuk – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Moscow Pedagogical State University (Russia)

P.N. Ermakov – Biology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Southern Federal University (Russia)

A.K. Kiklevich – Philology Doctor (habil.), professor, University of Warmia and Mazury (Poland)

M.V. Korepanova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.T. Kudryavtsev – Psychology Doctor (habil.), professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Russia)

A.K. Kusainov – Doctor-engineer of Germany, Pedagogics Doctor (habil.), professor, winner of the State Award of the Republic of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Kazakhstan)

O.A. Omarov – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Dagestan State University (Russia)

I.V. Robert – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Institute of Education Management of RAE (Russia)

A.I. Savenkov – Doctor of Pedagogics (habil.), Psychology Doctor (habil.), corresponding member of RAE, Moscow City Pedagogical University (Russia)

N.K. Sergeev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

Editorial Board

A.A. Andrienko – Candidate of Philology (PhD equivalent), associate professor (Rostov-on-Don)

A.G. Bermus – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

V.I. Bondin – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

T.I. Vlasova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

L.V. Goryunova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

N.K. Karpova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

G.V. Karantysh – Biology Doctor (habil.), associate professor (Rostov-on-Don)

A.M. Mendzheritsky – Biology Doctor (habil.), professor (Rostov-on-Don)

P.P. Pivnenko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

E.I. Rogov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

O.D. Fedotova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

R.M. Chumicheva – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

The Journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals where main scientific results of theses for Degrees of Candidate of Science and Doctor of Science should be published (Date of inclusion edition in the List 01.12.2015, № 678)

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:

КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

**2021
№ 6**

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: ЭЛ № ФС77-73671 от 28.09.2018.

До 28 сентября 2018 г. журнал назывался
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». ISSN: 2658-6983.
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

Учредители:

Южный федеральный университет
Поволжско-Кавказское отделение Российской академии образования

Главный редактор

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, директор Южно-Российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодежи ЮФУ

Заместители главного редактора

Берулава Галина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Международного инновационного университета

Мареев Владимир Иванович – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Южного федерального университета

Международная редакционная коллегия

Абакумова Ирина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Донской государственный технический университет (Россия)

Белогуров Анатолий Юльевич – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Россия)

Берил Степан Иорданович – доктор физико-математических наук, профессор, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика)

Борытко Николай Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный университет (Россия)

Вересов Николай Николаевич – доктор философских наук, профессор, Университет Монаш (Австралия)

Данилюк Александр Ярославович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия)

Ермаков Павел Николаевич – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Россия)

Киклевич Александр Константинович – доктор филологических наук, профессор, Варминско-Мазурский университет (Польша)

Корепапова Марина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия)

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)

Омаров Омар Алиевич – доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО, Дагестанский государственный университет (Россия)

Роберт Ирэна Веняминовна – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт управления образованием РАО (Россия)

Савенков Александр Ильич – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Московский городской педагогический университет (Россия)

Сергеев Николай Константинович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Сериков Владислав Владиславович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

Редакционный совет

Андриенко Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Власова Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Горюнова Лилия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карпова Наталья Константиновна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карантыш Галина Владимировна – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Менджеричкий Александр Маркович – доктор биологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Пивненко Петр Петрович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Рогов Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Федотова Ольга Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Чумичева Раиса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук
(дата включения издания в перечень 01.12.2015, № 678)

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**Крутова-Солиман Н.**

УСИЛИЯ СТРАНЫ ИММИГРАЦИИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ИММИГРАНТОВ В ЕЕ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВУЮ СРЕДУ (НА ПРИМЕРЕ ФРГ)	21
--	----

Чернышенко О.В.

ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	28
--	----

Цянь Мэнсинь

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИИ С КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКОЙ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ	33
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**Толстихина Е.В.**

ЗНАЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ОНЛАЙН-МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	43
--	----

Яковенко Т.И., Омельчук В.Ю.

ФОРМИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА БАЗЕ УЧЕБНИКА ENGLISH FILE (3 RD EDITION)	49
--	----

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ,
СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ
И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ****Ковтуненко А.В.**

СПОРТИВНЫЙ ЗАЛ УНИВЕРСИТЕТА КАК НОВАЯ СРЕДА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ	57
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Фиофанова О.А.**

DATA-АНАЛИЗ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ, СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ	67
---	----

Писаренко В.И., Шепелев А.И.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАЗРАБОТКЕ ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	75
---	----

Волошина Т.А.

ОБУЧЕНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА	85
--	----

Сагайдачная Е.Н., Черемина В.Б.

ЦИФРОВОЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА (НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ДОСОК ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ)	92
--	----

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**Филин М.М.**ПРЕАДАПТАЦИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СЕМИОПРЕДЕЛЕНИЯ
ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРАНЗИТИВНОГО ОБЩЕСТВА 99**Дмитриева П.Р.**

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К СМЕРТИ И СЕМИОТНОШЕНИЯ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ 105

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**Наумов И.В.**РОЛЬ ЭМОЦИЙ В РАЗВИТИИ МОТИВАЦИИ И НАМЕРЕНИЯ
К СЕМИОСТОЯТЕЛЬНЫМ ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТЬЮ 113

НАШИ АВТОРЫ 119

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА
«Мир университетской науки: культура, образование» 122

GENERAL PEDAGOGICS; THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

Krutova-Soliman Natalia

- THE EFFORTS OF THE IMMIGRATION COUNTRY TO SOLVE THE PROBLEM
OF INTEGRATION OF IMMIGRANTS INTO ITS CULTURAL
AND LINGUISTIC ENVIRONMENT (CASE STUDY OF GERMANY) 21

Chernyshenko Olga V.

- DIGITAL DIDACTICS IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATION
OF MODERN EDUCATIONAL SPACE 28

Qian Mengxin

- WAYS OF PROMOTING EDUCATIONAL COOPERATION BETWEEN RUSSIA
AND THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA: HISTORY AND MODERN ISSUES..... 33

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION

Tolstikhina Elena V.

- IMPORTANCE OF STUDENTS' ONLINE ACADEMIC MOBILITY
FOR DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING 43

Yakovenko Tatiana I., Omelchuk Veronika Yu.

- FORMATION OF ENGLISH-SPEAKING COMMUNICATIVE COMPETENCE BASED
ON THE TEXTBOOK ENGLISH FILE (3RD EDITION) -49

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL EDUCATION, SPORTS TRAINING, HEALTH-IMPROVING AND ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE

Kovtunenko Aleksander V.

- UNIVERSITY GYM AS A NEW ENVIRONMENT
FOR INTERACTION BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS-COACHES..... 57

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Fiofanova Olga A.

- DATA ANALYSIS: EDUCATION TECHNOLOGY, EDUCATION CONTENT
AND COMPETENCE OUTCOME..... 67

Pisarenko Veronika I., Shepelev Aleksander I.

- USE OF THE MODELING METHOD IN WORKING OUT TECHNIQUES
FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING IN FUTURE TEACHERS 75

Voloshina Tatiana A.

- TEACHING ENTREPRENEURSHIP TO FUTURE DESIGNERS IN THE UNIVERSITY CONTEXT 85

Sagaydachnaya Elizaveta N., Cheremina Victoria B.

- DIGITAL TOOLKIT FOR DEVELOPING NEW STUDENT COMPETENCIES
(CASE STUDY OF INTERACTIVE WHITEBOARDS FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES) 92

**GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY
AND THE HISTORY OF PSYCHOLOGY****Filin Mikhail M.**

PREADAPTATION AS A FACTOR OF SUCCESSFUL
PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF AN INDIVIDUAL IN THE TRANSITIVE SOCIETY 99

Dmitrieva Polina R.

PECULIARITIES OF ATTITUDE TO DEATH AND SELF-ATTITUDE AMONG YOUNG PEOPLE 105

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY**Naumov Igor V.**

THE ROLE OF EMOTIONS IN DEVELOPMENT OF MOTIVATION
AND EAGERNESS TO ENGAGE IN PHYSICAL ACTIVITY 113

OUR AUTHORS 119

Болошина Татьяна Александровна**ОБУЧЕНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ
БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА**

В статье рассматриваются вопросы обучения предпринимательству будущих дизайнеров, значимость этого знания в современных условиях рынка. Рассмотрены универсальные и профессиональные компетенции, представленные в государственных требованиях к качеству подготовки будущих бакалавров дизайна. В работе обобщен опыт российских и зарубежных ученых по дидактике обучения предпринимательству, значимости предпринимательских компетенций дизайнера; опыт преподавания дисциплины «Экономика предпринимательства» на основе лично-ориентированного, системно-деятельностного, компетентностного и предпринимательского подходов в обучении. Представлены результаты диагностики сформированности предпринимательских компетенций по двум основным оценочным средствам (тестирование и анализ бизнес-плана), и доказана эффективность обучения в рамках курса.

Дмитриева Полина Руслановна**ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ
К СМЕРТИ И САООТНОШЕНИЯ
СРЕДИ МОЛОДЕЖИ**

Статья посвящена изучению особенностей самоотношения и отношения к смерти среди молодежи. Актуальность исследования продиктована трансдиагностическим характером отношения к смерти в контексте психического здоровья человека. Теоретической основой исследования стала теория управления страхом смерти, предложенная Гринбергом, Соломоном и Пицински. Было проведено эмпирическое исследование с использованием следующих психодиагностических методик: опросник «Методика исследования самоотношения» С.Р. Панталева, опросник «Шкала тревоги» Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина, «Профиль установок по отношению к смерти» (DAP-r) П.Т.П. Вонга в адаптации Т.А. Гавриловой. Эмпирическую базу исследования составили молодые люди в возрасте 18–25 лет (общее количество респондентов 88 человек). Анализ проводился с помощью методов описательной статистики, коэффициента линейной корреляции Пирсона, критерия Манна–Уитни. В результате исследования было выявлено, что структура взаимосвязей особенностей самоотношения, отношения к смерти и уровня тревожности отличается у юношей и у девушек: у юношей обнаруживается больше связей между особенностями самоотношения и уровнем личностной тревожности, у девушек – между особенностями самоотношения и отношения к смерти. Полученные выводы могут иметь значение в оказании психологической и психокоррекционной помощи людям в вопросах самооценки и уверенности в себе, внутренних конфликтов, экзистенциальных вопросах, а также в профилактике аутоагрессивного и суицидального поведения.

Ковтуненко Александр Владимирович**СПОРТИВНЫЙ ЗАЛ УНИВЕРСИТЕТА
КАК НОВАЯ СРЕДА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

В статье представлены результаты исследования использования спортивного зала университета студентами и преподавателями в трех аспектах: среда (помещение и инфраструктура), коммуникация и взаимодействие (студентов между собой, студентов и преподавателей-тренеров), отношение студентов и преподавателей к спортивному залу нового типа. Исследование выполнено с использованием скринингового наблюдения и электронного опроса. Было установлено, что спортивный зал нового типа играет комплексную роль в обеспечении качественно нового процесса обучения физической культуре и спорту.

Крутова-Солиман Наталья**УСИЛИЯ СТРАНЫ ИММИГРАЦИИ
ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ
ИММИГРАНТОВ В ЕЕ КУЛЬТУРНО-
ЯЗЫКОВУЮ СРЕДУ (НА ПРИМЕРЕ ФРГ)**

Статья посвящена актуальной проблеме интеграции иммигрантов в культурно-языковую среду Федеративной Республики Германия через изучение немецкого языка и усилиям государства, от которых зависит качество и успех интеграции. Автор подчеркивает, в чем заключаются основные проблемы интеграции иммигрантов в культурно-языковую среду ФРГ, и показывает, как качество и успех интеграции зависят от усилий принимающей страны; рассматривает педагогический опыт работы с гетерогенными группами учащихся и современные научные подходы и методы, ведущие к достижениям в данном аспекте.

Наумов Игорь Владимирович**РОЛЬ ЭМОЦИЙ В РАЗВИТИИ МОТИВАЦИИ
И НАМЕРЕНИЯ К САМОСТОЯТЕЛЬНЫМ
ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТЬЮ**

В статье представлены результаты исследования эмоционального опыта студентов Академии психологии и педагогики Южного федерального университета в процессе формирования мотивации и намерения к продолжению физической активности учащихся в свободное время. Ключевой концепцией исследования выступает теория контрольной ценности эмоций достижения. Цель исследования состояла в том, чтобы выявить зависимость между физической активностью в формальном образовании и самостоятельной физической активностью при формировании мотивации занятий физической культурой и спортом как элемента человеческого капитала студентов. С целью проверки достоверности полученных в ходе эксперимента результатов были использованы: исследовательский факторный анализ с применением SPSS Statistics 21, модель мотивационной последовательности Валлера, статистический метод проверки прямых и косвенных взаимосвязей между переменными, эффекта в рамках гипотетической причинно-следственной системы, критерий (χ^2) Пирсона, среднееквадратическое отклонение и среднееквадратическая ошибка аппроксимации, нормированный индекс соответствия, сравнительный индекс соответствия, индекс Такера-Льюиса, индекс согласованности и скорректированный индекс согласованности. Результаты показали, что контроль и оценка студентом ценности собственных достижений и эмоций от физической активности вне учебного процесса положительно сказываются на формировании мотивации и намерения самостоятельно заниматься физической активностью.

**Писаренко Вероника Игоревна,
Шепелев Александр Игоревич****ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА
МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАЗРАБОТКЕ
ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

В исследовании представлены структурная и функциональная модели критического мышления как объекта педагогического исследования. Сделан акцент на актуализации процесса критического мышления с точки зрения синергетического подхода, выделены ключевые компоненты структурной и функциональной моделей критического мышления, сделан вывод об интегральной и синергетической природе критического мышления.

**Сагайдачная Елизавета Николаевна,
Черемина Виктория Борисовна**

**ЦИФРОВОЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НОВЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА (НА ПРИМЕРЕ
ИНТЕРАКТИВНЫХ ДОСОК ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ)**

В работе рассматриваются некоторые изменения, происходящие в настоящее время при внедрении информационных технологий в процесс обучения. Дается широкое и специализированное определение интерактивной доски как экранного технического средства обучения для реализации современного метода работы, используемого для blended learning; рассматриваются основные задачи и функции интерактивных досок. Исследование проводилось на базе форума для преподавателей English teachers upgrade и обобщает данные, полученные при анонимном анкетировании. Основными задачами исследования были выявление наиболее востребованного типа онлайн-доски, определение сферы их применения, описание и сопоставление основного функционала. Было опрошено 100 респондентов, преподающих иностранный язык в вузах, на языковых курсах, в общеобразовательных школах, на частных занятиях. Среди этой аудитории был выявлен несомненный лидер – интерактивная доска Miro.

Толстихина Елена Владимировна

**ЗНАЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ
ОНЛАЙН-МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

В статье представлены результаты исследования развития международной академической мобильности студентов в онлайн-формате в условиях закрытия границ между странами. Выявлено влияние уровня владения английским языком на мобильность и учебные результаты по изучаемым онлайн-курсам. Исследование также включает в себя изучение влияния академической онлайн-мобильности на обучение английскому языку (в аспектах чтения и аудирования) и в конечном итоге на успехи в изучении курса «Иностранный язык» как обязательной дисциплины направления подготовки студентов.

Филин Михаил Михайлович

**ПРЕАДАПТАЦИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРАНЗИТИВНОГО ОБЩЕСТВА**

В статье представлено обоснование актуальности изучения факторов успешного профессионального самоопределения личности в условиях транзитивного общества. Показана роль преадаптации в профессионализации специалиста нового типа и построении продуктивной индивидуальной траектории развития в ситуации повышенной мобильности и неопределенности. Дана характеристика субъективных детерминант успешного профессионального самоопределения, роли в этом процессе наличия компетенций будущего, расширяющих рамки конкурентоспособности личности. Приведены результаты теоретического анализа совокупности характеристик личности, актуальных сегодня и образующих внутренний базис успешного профессионального самоопределения в VUCA-мире. Дан анализ содержательных характеристик представлений магистрантов о способах достижения успешности и детерминантах профессиональной переподготовки в условиях неопределенности. Новизна исследования заключается в выявлении и описании субъективных факторов успешного профессионального самоопределения субъекта в условиях рисков VUCA-мира. В содержание статьи

включен анализ эмпирического материала, отражающего особенности субъективного контроля и ориентации на достижения у субъектов, нацеленных на расширение профессионализации. Приведена модель программы психологического сопровождения магистрантов в ходе дополнительной профессиональной подготовки.

Фиофанова Ольга Александровна

DATA-АНАЛИЗ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ, СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

В статье представлены системные характеристики data-анализа как образовательной технологии, как содержания образования, изучаемого в форме data-сетов, и как компетентностного результата образовательных программ. Тематика статьи актуальна для профессорско-преподавательского состава и руководителей университетов, реализующих проектно-ориентированное образование, модели дидактики 4:0, практики развития человека-профессионала в мире данных и цифры. Контекстно представленная практика data-анализа связана с политическими и научно-технологическими направлениями развития Национальной системы управления данными, Стратегией развития искусственного интеллекта, большими данными как сквозной технологией национально-технологической инициативы, Стратегией научно-технологического развития, национальными проектами «Наука и университеты», «Образование».

Цянь Мэнсинь

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИИ С КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКОЙ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Актуальность статьи автор определяет современной трансформацией системы высшего образования в России с учетом мировых глобализационных процессов, задающих необходимость изменения практики подготовки профессиональных кадров в рамках международного и межгосударственного сотрудничества. В статье благодаря историческому анализу автор представил пути реализации образовательного сотрудничества России с Китайской Народной Республикой, а также продемонстрировал современные проблемы этого взаимодействия. Представлены примеры довольно длительных связей России и Китая в области образовательного сотрудничества, подтвержденные совместными документами и договорами. От истории автор плавно переходит к современности, указывая на создание в 20-х гг. XXI в. Ассоциации азиатских университетов, включающей вузы России, Китая, Армении, Казахстана, Киргизии, Монголии, Таджикистана. Особо нужно отметить раскрытые в статье проблемы, мешающие эффективному сотрудничеству двух стран. К примеру, системы образования, применяемые методики и условия получения образования часто отличаются друг от друга. Есть вопросы к взаимному признанию квалификаций и степеней, корреляции учебных программ вузов-партнеров. Автор заключает, что, несмотря на имеющиеся сложности, важно и далее активизировать контакты образовательного взаимодействия двух стран.

Чернышенко Ольга Васильевна

ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Вопрос цифровизации образования является весьма актуальным для педагогики в целом и методики обучения в частности. Среди прочего исследователи

отмечают необходимость формировать новые дидактические средства, актуальные для современной образовательной реальности. Именно этим занимается цифровая дидактика, стоящая в центре данного исследования, целью которого является анализ подходов к пониманию цифровой дидактики и конкретизация ее целей и задач. Научная новизна заключается в выявлении связи цифровой дидактики с тенденциями современного образования. Задачей исследования является обоснование необходимости овладения основами цифровой дидактики вследствие изменения образовательного пространства и общества в целом. В статье рассматриваются принципы цифровой дидактики, а также подходы к пониманию данного термина. По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что цифровая дидактика является одним из актуальных направлений педагогики. Автор предлагает использовать результаты исследования для повышения эффективности теоретико-методической подготовки педагогических работников и студентов педагогических специальностей.

**Яковенко Татьяна Игоревна,
Омельчук Вероника Юрьевна**

**ФОРМИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
НА БАЗЕ УЧЕБНИКА ENGLISH FILE
(3RD EDITION)**

Статья посвящена проблеме формирования англоязычной коммуникативной компетенции в процессе обучения взрослой аудитории. В исследовании рассмотрено содержание и характеристики коммуникативного подхода. На сегодняшний день важным остается вопрос о роли коммуникативного подхода в современных учебниках английского языка. Цель исследования – выявление наиболее эффективного способа применения коммуникативного подхода к обучению английскому языку взрослой аудитории. Также авторы осветили основные принципы андрагогического аспекта в обучении английскому языку, раскрыли детали и особенности взрослых как обучающихся. В качестве практической части исследования был выбран сравнительно-сопоставительный анализ учебного издания для изучения английского языка English File (3rd ed.).

Chernyshenko Olga V.

**DIGITAL DIDACTICS IN THE CONTEXT
OF TRANSFORMATION OF MODERN
EDUCATIONAL SPACE**

Key words: didactics, didactic potential, pedagogy, digital didactics, digital environment, digital transformation, digitalization.

The issue of digitalization of education is very relevant for modern pedagogy in general and teaching methods in particular. Among other things, researchers note the need to form new didactic tools that are relevant to modern educational reality. This is exactly what digital didactics does, which is at the center of this study, the purpose of which is to analyze approaches to understanding digital didactics and concretize its goals and objectives. Scientific novelty lies in identifying the connection between digital didactics and trends in modern education. The objectives of the study are to substantiate the need to master the basics of digital didactics due to changes in the educational space and society as a whole. The article discusses the principles of digital didactics, as well as approaches to understanding this term. Based on the results of the study, we can conclude that digital didactics is one of the topical areas of pedagogy. The author proposes to use the research results to improve the efficiency of theoretical and methodological training of teachers and students of pedagogical specialties.

Dmitrieva Polina R.

**PECULIARITIES OF ATTITUDE TO DEATH
AND SELF-ATTITUDE AMONG YOUNG PEOPLE**

Key words: thanatopsychology, fear of death, attitude to death, self-attitude, terror management theory, internal conflict, anxiety.

The article is devoted to some features of self-attitude and attitude towards death among young people. The relevance of the study is associated with the trans-diagnostic nature of the attitude towards death in the context of human mental health. The study is based on the Terror Management Theory, proposed by Greenberg, Solomon, Pyszczynski. An empirical study was carried out using the following psychodiagnostic techniques: questionnaire "Methodology for researching self-attitude" by S.R. Pantileev, questionnaire "Anxiety Scale" by Spielberger adapted by Yu.L. Khanin, "Death Attitude Profile" (DAP-r) by P.T.P. Wong adapted by T.A. Gavrilova. Young people aged 18-25 (88 people in total) took part in the empirical part of the survey. The analysis was carried out using the methods of descriptive statistics, Pearson's linear correlation coefficient, Mann-Whitney Test. As a result, the study revealed that the structure of correlations between the peculiarities of self-attitude, attitude towards death and the level of anxiety differs among men and women: among men, there are more connections between the peculiarities of self-attitude and the level of personal anxiety; as for women, there are more connections between characteristics of self-attitude and attitude to death. The findings can be important for providing psychological and psycho-corrective help to people who have certain problems with self-esteem and self-confidence, internal conflicts, existential issues, as well as in prevention of auto-aggressive and suicidal behavior.

Filin Mikhail M.

**PREADAPTATION AS A FACTOR
OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL SELF-
DETERMINATION OF AN INDIVIDUAL
IN THE TRANSITIVE SOCIETY**

Key words: personality, preadaptation, professional self-determination, subject, resources, transformations, transitive society, situation of

uncertainty, transprofessional competencies, psychological modeling.

The article presents the rationale for relevance of the study into factors of successful professional self-determination of an individual in the transitive society. The author gives outline to the role of preadaptation in professionalization of a new type of specialist and construction of a productive individual development trajectory in a situation of increased mobility and uncertainty. The article describes some subjective determinants of successful professional self-determination, the role of future competencies in this process that expand the scope of personal competitiveness. The article provides results of the theoretical analysis into the set of personal characteristics that are especially relevant today and lay the foundation for successful professional self-determination in the VUCA-world. The author analyses the content characteristics of undergraduates' ideas of about the ways to achieve success and the determinants of professional retraining in conditions of uncertainty. The novelty of the study is to identify and describe the subjective factors of successful professional self-determination in the context of risks of the VUCA-world. The article also analyses empirical material that reflects certain peculiarities of subjective control and focus on achievement in subjects aimed at expansion of professionalization. The paper presents a model of the program of psychological support for Master's degree students via additional professional training.

Fiofanova Olga A.

DATA ANALYSIS: EDUCATION TECHNOLOGY, EDUCATION CONTENT AND COMPETENCE OUTCOME

Key words: strategy of scientific and technological development, strategy of artificial intelligence development, digital transformation of education, data-competencies, big data analysis, post-industrial education, didactics 4:0, education management based on data analysis, evidence-based educational policy.

The article presents the system characteristics of "data analysis" as an educational technology, as education content in the form of data sets and as a competence outcome of educational programs. The topic is relevant for the teaching staff and heads of universities that implement project-oriented education, 4:0 Didactics models, professional human development practices in the world of data and numbers. The contextually presented data analysis is related to political, scientific and technological directions of the development of the National Data Management System, the Strategy for the Development of Artificial Intelligence, Big Data as a cross-cutting technology of the national technological initiative, the Strategy of Scientific and Technological Development, national projects "Science and Universities", "Education".

Kovtunenko Aleksander V.

UNIVERSITY GYM AS A NEW ENVIRONMENT FOR INTERACTION BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS-COACHES

Key words: physical culture and sports, university gym.

The article presents analysis of three aspects in which a gym can be used by universities and teachers-coaches: environment (space and infrastructure), communication and interaction (between students and teachers-coaches), the attitude of students and teachers to a new type of university gym. The study involves screening observation and electronic survey. The author shares the research results that show that university gym of a new type plays a complex role in providing new quality of teaching physical culture and sports.

Krutova-Soliman Natalia

THE EFFORTS OF THE IMMIGRATION COUNTRY
TO SOLVE THE PROBLEM OF INTEGRATION
OF IMMIGRANTS INTO ITS CULTURAL AND LINGUISTIC
ENVIRONMENT (CASE STUDY OF GERMANY)

Key words: integration, immigrants, German as a foreign language, heterogeneity, individual approach.

The article is devoted to a topical issue of integration of immigrants into the cultural and linguistic environment of the Federal Republic of Germany through the study of the German language and the efforts of the state, on which the quality and success of integration depends. The author describes the main problems of integration of immigrants into the cultural and linguistic environment of Germany and shows how the quality and success of integration depend on the efforts of the host country. The paper also examines the pedagogical experience of working with heterogeneous groups of students and modern scientific approaches and methods leading to significant achievements in this area.

Naumov Igor V.

THE ROLE OF EMOTIONS IN DEVELOPMENT
OF MOTIVATION AND EAGERNESS
TO ENGAGE IN PHYSICAL ACTIVITY

Key words: physical activity, physical culture and sport, emotions, achievements, motivation, intention.

The article presents the results of a study of the emotional experience of students of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University in building up motivation and intention to continue doing physical activity in their free time. The key concept is the control-value theory of achievement emotions. The aim of the study is to identify the relationship between physical activity in formal education and independent physical activity in developing motivation for physical culture and sports as an element of students' human capital. In order to check the validity of the results obtained during the experiment, the following techniques were used: research factor analysis using SPSS Statistics 21, Waller's motivational test model, statistical method for testing direct and indirect relationships between variables, effect within a hypothetical cause, Pearson's χ^2 test, rms deviation and root-mean-square error of approximation, normalized index corresponding, comparative index of conformity, Tucker-Lewis index, index of concordance and corrected index of concordance to choose from 105 students of 1–3 years of studies. The research findings show that control and students' evaluation of the value of achievements and emotions experienced during physical activity beyond the academic process have a positive effect on the formation of motivation and eagerness to engage in physical activity in their free time.

Pisarenko Veronika I., Shepelev Aleksander I.

USE OF THE MODELING METHOD IN WORKING
OUT TECHNIQUES FOR DEVELOPING CRITICAL
THINKING IN FUTURE TEACHERS

Key words: critical thinking, triad, synergistic approach, structural model of critical thinking components, functional model of the critical thinking process.

The study presents structural and functional models of critical thinking as an object of pedagogical research. The authors lay emphasis on the relevance of the critical thinking process from the perspective of synergetic approach. The key components of structural and functional models of critical thinking are highlighted in the paper. The authors come to the conclusion about the integral and synergistic nature of critical thinking.

Qian Mengxin**WAYS OF PROMOTING EDUCATIONAL COOPERATION
BETWEEN RUSSIA AND THE PEOPLE'S REPUBLIC
OF CHINA: HISTORY AND MODERN ISSUES**

Key words: training of professional personnel, educational cooperation, interaction, university, students.

According to the article, modern transformation of higher education system in Russia, taking into account the globalization processes that determine the need to change the practice of training professional personnel within the framework of international and interstate cooperation, make the raised issue relevant. Proceeding from the historical analysis, the author presents the ways of enhancing educational cooperation between Russia and the People's Republic of China as well as covers current problems that this interaction might lead to. The author gives some examples of long-term ties between Russia and China in the field of educational cooperation, confirmed by joint documents and agreements. The author smoothly moves from history to the present, pointing to the creation Association of Asian Universities in the 20s of the XXI century which includes universities of Russia, China, Armenia, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Mongolia, and Tajikistan. The article highlights some problems that hinder effective cooperation between the two countries. For example, education systems, applied methods and conditions for obtaining education often differ greatly. The paper also raises the questions of mutual recognition of qualifications and degrees, correlation of the curricula of partner universities. The author concludes that, despite the existing difficulties, it is important to further intensify the contacts of educational interaction between the two countries.

Sagaydachnaya Elizaveta N., Cheremina Victoria B.**DIGITAL TOOLKIT FOR DEVELOPING NEW
STUDENT COMPETENCIES (CASE STUDY
OF INTERACTIVE WHITEBOARDS
FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES)**

Key words: teaching foreign languages, motivation, on-line learning, interactive whiteboard, blended learning.

The paper discusses some of the changes that are currently taking place in the implementation of information technologies into the learning process. A broad and specialized definition of an interactive whiteboard as an on-screen technical training tool for implementing a modern method of work used for "blended learning" is given. The authors describe the main tasks and functions of interactive whiteboards. The practical part of the research was conducted on the forum for teachers English_teachers_upgrade and summarizes the data obtained from an anonymous survey. The main objectives of the study were to identify the most popular type of online whiteboard; to determine the scope of their application; to describe and compare the main functionality. 100 respondents who teach foreign languages at universities, language and comprehensive schools as well as give private classes were interviewed. The interactive whiteboard Miro was identified as an unquestionable leader among this audience.

Tolstikhina Elena V.**IMPORTANCE OF STUDENTS' ONLINE
ACADEMIC MOBILITY FOR DEVELOPMENT
OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

Key words: online learning, academic online mobility, foreign language communicative competence.

The article deals with student international academic mobility in the online format due to closed borders between countries. The author emphasizes the important role of the level of language proficiency for academic mobility and learning outcomes in online courses taken. The research also includes a study of the impact of academic online mobility on the study of English (reading and listening skills, in particular) and, ultimately, on the success in academic performance in the course “Foreign Language” being a compulsory discipline for any university major.

Voloshina Tatiana A.

TEACHING ENTREPRENEURSHIP TO FUTURE DESIGNERS IN THE UNIVERSITY CONTEXT

Key words: entrepreneurship, entrepreneurial competencies, design thinking.

The article discusses the issues of teaching entrepreneurship to future designers and the significance of these skills in the modern market. The author considers universal and professional competences stipulated by the state standard as requirements to the quality of training future bachelors of design. The work summarizes experience of Russian and foreign educators in teaching entrepreneurship. The author emphasizes the importance of the entrepreneurial competencies for a designer. The article summarizes the experience of teaching the discipline “Economics of entrepreneurship”, identifies the main formed competencies directly related to the market of design services, such as: the ability to organize entrepreneurial activities in the field of creative industries, to develop innovative business activities in accordance with the needs of society and taking into account the legal norms of the legislation of the Russian Federation. The organization of the educational process is based on learner-centered, system activity-based, competence-based and entrepreneurial approaches to teaching. An important element of the program is using newly acquired knowledge and skills for working out a business plan as a model of entrepreneurial activity in the field of design. The results of diagnostics of the formation of entrepreneurial competencies by two main evaluation tools (testing and analysis of a business plan) are presented. Finally, the author proves effectiveness of the course.

Yakovenko Tatiana I., Omelchuk Veronika Yu.

FORMATION OF ENGLISH-SPEAKING COMMUNICATIVE COMPETENCE BASED ON THE TEXTBOOK ENGLISH FILE (3RD EDITION)

Key words: communicative approach, grammar of the English language, pedagogy, andragogy, communicative competence, speech situation, teaching principle, visualization, motivation, activity.

The article is devoted to development of English-speaking communicative competence in teaching adults. The authors cover the key points of the communicative approach. According to the article, the role of the communicative approach in the modern textbooks of the English language remains an important question. The purpose of this study is to identify the most effective way to apply the communicative approach to teaching English language to an adult audience. The authors also highlight the basic principles of the androgical aspect of teaching English to adults as well as describe the characteristics of adults as learners within the study. As for the practical part of the research, the authors provide comparative analysis of some English textbooks: New English File (3rd edition) in particular.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Крутова-Солиман Н.** Усилия страны иммиграции для решения проблемы интеграции иммигрантов в ее культурно-языковую среду (на примере ФРГ)
- **Чернышенко О.В.** Цифровая дидактика в контексте трансформации современного образовательного пространства
- **Цянь Мэнсинь.** Пути реализации образовательного сотрудничества России с Китайской Народной Республикой: история и современные проблемы

УДК 316 : 811.11-112
DOI 10.18522/2658-6983-2021-6-21-27

Крутова-Солиман Н.

**УСИЛИЯ СТРАНЫ
ИММИГРАЦИИ
ДЛЯ РЕШЕНИЯ
ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ
ИММИГРАНТОВ
В ЕЕ КУЛЬТУРНО-
ЯЗЫКОВУЮ СРЕДУ
(НА ПРИМЕРЕ ФРГ)**

Ключевые слова: интеграция, иммигранты, немецкий язык как иностранный, гетерогенность, индивидуальный подход.

На сегодняшний день Федеративная Республика Германия является одним из мировых полюсов экономического и технологического развития и уже 65 лет привлекает иммигрантов из менее благополучных стран мира. Рассмотрим исторический пример ее становления страной иммиграции. После Второй мировой войны Германия была полуразрушена, и ее население состояло преимущественно из немцев, не считая контингента войск, дислоцированных с контрольными миротворческими целями в Восточной и Западной Германии. «Основные продукты питания выдавались по карточкам, лекарства были большим дефицитом, промышленность и множество жилых зданий лежали в руинах. В 1948 г. США предоставили Германии более трех миллиардов долларов в виде кредитов, оборудования и технологий в соответствии с «планом Маршалла» и произошло «немецкое экономическое чудо». По инициативе первого министра экономики ФРГ, впоследствии федерального канцлера – Людвига Эрхарда, было разрешено свободное предпринимательство. Открывались заводы, в магазинах появились товары, немецкая марка стала высоко котироваться («Немецкое чудо»..., <http://russian7.ru/post/nemeckoe-chudo-kak-germaniya-tak-byst/>). Это привело к тому, что Германии потребовалась новая рабочая сила. ФРГ стала принимающей страной для рабочих-мигрантов (Gastarbeiter). Первые рабочие-мигранты приехали из Италии в 1955 г. Они намеревались как можно скорее вернуться на свой полуостров, чтобы создать и обеспечить будущие семьи. Но накопление средств затягивалось, и многие начали пускать корни в Германии. Спустя три года после въезда итальянских рабочих началась трудовая миграция из Турции. Сегодня семьи из

средиземноморских стран составляют в ФРГ самую многочисленную часть населения с миграционным прошлым. Итог подвел швейцарский писатель и германист Макс Фриш, живший многие годы в ФРГ: «Мы пригласили рабочую силу, а приехали люди» (Frisch, 1976). В октябре 2020 г. население ФРГ составило, по данным Статистического федерального ведомства, 83,1 млн человек (Bevölkerungszahl im 1. Halbjahr 2020..., https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/10/PD20_404_12411.html), и среди них 21,2 млн человек с миграционными корнями (Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2019..., https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20_279_12511.html).

Рассмотрим современные иммиграционные процессы в Германии подробнее. На рубеже 2014–2015 гг. произошли события, связанные с многократным увеличением потока мигрантов и беженцев с Ближнего Востока и из Африки через «балканский путь». «В геополитическом аспекте Европа столкнулась с тем, что на ее территории пересеклись два антагонистичных мира – с одной стороны, население процветающей Европы с ее ценностями, высокими стандартами жизни, а с другой – мир бедности, природной стихийности, с задачей выжить любой ценой. Оба мира стали порождением системы бенефициариата – мировое расслоение разделило мир, как когда-то на капиталистов и пролетариев, теперь на мир людей с привилегиями и мир отрезанных от благ цивилизации» (Кравченко, <http://rusrand.ru/analytics/migracionnyy-krizis-v-evrope>). Получает ли экономика страны преимущества от иммигрантов? Да, если речь идет о приехавших рабочих-мигрантах. Касательно беженцев ответ на этот вопрос сложнее. «Но предоставление им по-

литического убежища является актом гуманности, связанным с расходами» (Rudzio, 2019, S. 20). Решающим фактором для положительного ответа на поставленный вопрос в будущем станет элементарное и профессиональное образование иммигрантов, которое откроет им шансы на участие в экономической и социальной жизни страны, а их интеграция в общество уже относится сегодня к одной из важнейших задач современной Германии.

Слово «интеграция» стало самым популярным в настоящее время. Интеграция – это долговременный процесс, целью которого является внедрение в общество лиц, законно и на протяжении долгого времени проживающих в Германии. Немецкий язык служит ключом к успешной интеграции иммигрантов в культурную и языковую среду Германии. Закон гласит: «Поощряется интеграция иностранцев, проживающих на законном основании долгосрочно на территории федерации, в экономическую, культурную и общественную жизнь Федеративной Республики Германия (п. 1). Усилия иностранцев, направленные на интеграцию, поддерживаются интеграционным курсом. Интеграционный курс содержит темы, обучающие иностранцев языку, правопорядку, культуре и истории в Германии (п. 2)» (Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung..., 2004). Успешно сдавшим экзамены Федеральное ведомство по вопросам миграции и беженцев выдает сертификат о прохождении интеграционного курса (*Zertifikat Integrationskurs*), который является формальным свидетельством успешной интеграции иммигрантов и предпосылкой для их дальнейшего профессионального образования.

Однако в процессе интеграции иммигрантов в чужую культурно-языковую среду возникает множество

проблем. Во-первых, посещение интеграционных курсов для большинства учащихся происходит в обязательном порядке. Это представляет собой психологическую проблему и снижает заинтересованность иммигрантов в процессе обучения. Во-вторых, мотивом для иммиграции беженцев именно в ФРГ чаще всего служит политика предоставления социальных пособий, возможности устроиться на хорошо оплачиваемую работу, а не интерес к стране и людям. В-третьих, на пике наплыва беженцев в 2015–2016 гг. само государство и система образования не были достаточно подготовлены к обеспечению жизненно важных потребностей более чем миллиона людей и дополнительному обучению масс учащихся из чужой социокультурной среды. В-четвертых, представьте себе группу из 16–20 учащихся, разнородных как сам мир, отличающихся друг от друга по возрасту, полу, уровню образования и множеству других факторов, и социально незащищенного лингвиста-преподавателя, которому необходимо за один год всех обучить владению немецким языком на пороговом уровне B1 по шкале «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR). В-пятых, сама культурно-языковая среда ФРГ с ее ценностями и нормами в большинстве случаев кардинально отличается от ценностей и норм поведения иммигрантов, что является одной из основных причин кризиса. Так, например, демократические принципы Евросоюза, его свобода вероисповедания, отношение к браку и свободный выбор форм личной жизни, эмансипация женщин и многое другое чужды и даже неприемлемы для иммигрантов, привыкших жить по законам шариа.

Страна прилагает большие усилия, от которых зависит качество и успех интеграции иммигрантов в ее культурно-языковую среду. Важным политическим событием явилось одобрение немецким бундесратом 28 июня 2019 г. Миграционного законодательного пакета, состоящего из ряда законов о предоставлении убежища, депортации и иммиграции (Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern). Долгосрочная интеграция легально проживающих в стране иммигрантов в общество, где, выражаясь языком СМИ, господствуют пестрый социальный беспорядок и толерантность меньшинств, является на сегодня первоочередной задачей ФРГ.

Возможна ли интеграция? Да, если речь идет о рабочих-мигрантах, студентах, членах воссоединившихся семей, поздних переселенцах по сангвиническому принципу, еврейских эмигрантах из бывшего СССР, переселившихся как «контингентные беженцы» (Kontingentflüchtlinge). Насчет беженцев ответ неоднозначен, особенно в ближайшее время. В долгосрочной перспективе их интеграция зависит от того, удастся ли при помощи элементарного и профессионального образования и поддержки предоставить им шанс на участие в экономической и социальной жизни страны. Большинство иммигрантов охотно посещает интеграционные курсы, и большая их часть сдает экзамен по немецкому языку на уровень B1 по шкале CEFR и тест «Жизнь в Германии» с первой попытки, что демонстрирует их успешную интеграцию.

Германия стремится не повторять ошибки прошлого, когда обособление от общества ряда иммигрантов привело к возникновению «параллельных

социумов» и их криминализации. С одной стороны, предпринимаются дипломатические шаги для предотвращения причин иммиграции из Африки и с Ближнего Востока в перспективе и тем самым против разрастания иммиграционного кризиса в Европе. С другой стороны, интеграция как управляемое вхождение человека в инокультурную среду принимающей страны поддерживается законом. Особые требования в процессе интеграции предъявляются к преподавателям интеграционных курсов. «Профиль высококвалифицированного преподавателя включает в себя помимо профессиональной квалификации высокую педагогическую, а также межкультурную компетентность» (BAMF. Konzeption..., <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf>).

Темой наших научных исследований является улучшение качества интеграционных курсов, т.е. создание благоприятных условий на уроках для того, чтобы иммигранты хотели прилагать усилия к изучению государственного языка. Таким образом, эта важная государственная задача ложится на плечи рядовых лингвистов, преподающих немецкий язык на интеграционных курсах. Это преподаватели должны сломать внутренние преграды, выстроенные иммигрантами на пути вхождения в новое общество, чтобы они стремились к естественной «потребности в принадлежности к общности» (Maslow, 2014), после того как принявшее государство удовлетворило их физиологическую (органическую) потребность и потребность в безопасности. Теперь необходимо заинтересовать их, помочь понять, что у них нет другого пути к мирной жизни, кроме интеграции в принявшее их сообщество.

В связи с этим была сформулирована проблема исследования, являющаяся одновременно и целью работы: как преподаватель может создать благоприятные психолого-педагогические условия для интеграции иммигрантов в культурно-языковую среду ФРГ при обучении их немецкому языку и как он может помочь иммигрантам сформировать определенные качества для их эффективной способности к интеграции?

Федеральная Республика Германия сегодня – это не однородное культурное одноязычное государство, которое населяют лица немецкой национальности, общающиеся на чистом немецком языке и придерживающиеся одного вероисповедания, а полиэтническая, полиязыковая и многоконфессиональная страна. Немецкое государство изначально не ставило перед собой задачу ассимилировать иммигрантов, и сегодня оно не стремится к их полной ассимиляции, созданию однородного общества, объединяя множество носителей различных языков, культур и религий на своем географическом пространстве. ФРГ не стала «плавильным котлом» (англ. *melting pot*), в котором происходит ассимиляция культур. Немецкое многонациональное общество представляет собой «лоскутное одеяло» (англ. *patchwork*), где представители разных культур в основном мирно сосуществуют на протяжении более чем полувека. Государство принимает действенные меры по реализации социальной сплоченности населения и финансирует ряд долгосрочных проектов, способствующих интеграции иммигрантов. Оно не препятствует, а, наоборот, предоставляет многочисленные возможности представителям любых национальностей сохранять свою культурную идентичность, обычаи, традиции и язык. В Германии имеется

множество национальных культурных организаций и школ. Например, во «Франкфурта-на-Майне и его окрестностях имеется 22 многоязычные школы» (Multilinguale Schulen..., <https://docplayer.org/7311444-Multilinguale-schulen-in-frankfurt-am-main-und-umgebung.html>). Так, русская культура представлена обществом русской культуры «Слово», начальной школой им. А.С. Пушкина, Немецко-русским интеграционным культурно-образовательным центром «Планета» и школой «Планета», многоязычной школой Екатерины Великой, где преподавание ведется на русском, немецком и английском языках. Болгарское училище «Васил Левски», греческая школа, японская международная школа, французский лицей «Виктор Гюго», центры исламской культуры и школы Корана при каждой мечети – это далеко не полный список интернациональных культурно-образовательных учреждений на территории только одного немецкого мегаполиса, Франкфурта. Традиционно в Германии доминируют две религии: протестантская на севере страны и католическая на юге. Но свобода вероисповедания является одним из основных принципов демократии, ее неприкосновенность гарантирует п. 1 ст. 4 Конституции Федеративной Республики Германия (Grundgesetz..., https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01-245122).

Вернемся к интеграционным курсам. Несмотря на многоуровневую систему классификации курсов, индивидуальные данные учащихся одного курса несут в себе отличия почти от «нуля до максимума» по многим факторам и всегда будут создавать гетерогенность (разнородность) групп. Если подойти к такой группе учащихся без

индивидуального подхода к каждому, не учитывая особенности индивида, не развивая его личностные способности в достаточной мере, то неудача будет запрограммирована. Мотивация – непременное условие для успешного процесса обучения, и задача каждого преподавателя – вызвать интерес всей разнородной аудитории к изучаемому предмету и последовательно поддерживать его. Возможности индивидуального подхода к учащимся в гетерогенных группах представляют сегодня большой интерес для ученых и исследуются по многим направлениям. Если использовать потенциал, скрытый в мультикультурализме и динамике группы, гетерогенность может рассматриваться не как помеха, а как источник творчества и развития компетенций. Основная ежедневная задача преподавателя – использовать гетерогенность для оптимизации учебного процесса. Для ее решения в процессе научных исследований нами были рассмотрены исторические труды выдающихся ученых: «Великая дидактика» (1627–1657) Я.А. Коменского, называемого отцом педагогики; педагогический труд «Эмиль, или О воспитании» (1762) Ж.-Ж. Руссо; «Письмо к другу о пребывании в Станце» (1799) И.Г. Песталоцци; система взаимного обучения более способными старшими учениками менее способных младших учеников, разработанная независимо друг от друга Э. Беллом и Дж. Ланкастером в начале XIX в.; «Педагогическая поэма» (1925–1935) А.С. Макаренко; «Десять критериев качества хорошего урока», сформулированные и эмпирически обоснованные немецким педагогом Гилбертом Мейером (Meier, 2007), на которые ориентируется современная педагогика в ФРГ; а также образовательные стандарты ФРГ, рекомендуемые ори-

ентацию на учащихся, связь дидактики с практикой и обучение учащихся стратегии самостоятельного приобретения знаний (BAMF. Konzept..., https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile).

И last but not least – современная роль учителя, являющегося уже не информатором, а выступающего в качестве критика информации, модератора и коммуникатора.

И это далеко не полный список проанализированного опыта работы в сложных исторических условиях ведущих педагогов и психологов от Средневековья до наших дней. Касательно современных научных подходов и методов, ведущих к достижениям в работе с гетерогенными группами учащихся, предлагаются три важнейших подхода с учетом вышеназванных критериев хорошего урока: деятельностный, компетентностный и индивидуальный подход при помощи внутреннего дифференцирования.

Все вышеописанное свидетельствует о необходимости дальнейшей оптимизации процесса обучения иммигрантов языку принимающей страны, что является задачей государства и образовательных учреждений, предлагающих интеграционные курсы. Множество ведущих лингвистов, педагогов и психологов посвящает научные труды этой теме. Но в эпицентре событий стоит рядовой лингвист-преподаватель, на трудовом фронте постоянно испытывающий на себе все радости и сложности работы с иностранцами, собранными со всех концов света в одной аудитории без общего языка-посредника, которых он должен за одинаковый промежуток времени обучить иностранному языку. Наш

проект, воплощенный в жизнь посредством опытно-экспериментального исследования, не сможет решить глобального интеграционного кризиса, но, опираясь на анализ научно-педагогической литературы и современные научные подходы и методы, ведущие к достижениям в данном аспекте, даст полезные практические советы преподавателю-лингвисту.

Литература

1. *Кравченко Л.И.* Миграционный кризис в Европе. URL: <http://rusrand.ru/analytics/migracionnyy-krizis-v-evrope>.
2. «Немецкое чудо»: как Германия так быстро поднялась из руин после войны. URL: <http://russian7.ru/post/nemeckoe-chudo-kak-germaniya-tak-byst/>.
3. BAMF. Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs, 2015. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile.
4. BAMF. Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache, 2007. URL: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraefte-pdf>.
5. Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2019 um 2,1 % gewachsen: schwächster Anstieg seit 2011: Pressemitteilung Nr. 279 vom 28. Juli 2020 / Statistisches Bundesamt (Destatis). URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20_279_12511.html.
6. Bevölkerungszahl im 1. Halbjahr 2020 leicht zurückgegangen: Pressemitteilung Nr. 404 vom 13. Oktober 2020 / Statistisches Bundesamt (Destatis). URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/10/PD20_404_12411.html.
7. Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern, 2004. Bundesgesetzblatt, 1 (41): 1950–2014.
8. Grundgesetz: ausgearbeitet und genehmigt vom Parlamentarischen Rat am 23.05.1949. Inkrafttreten der letzten Änderung am 21.11.2019. URL: https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01-245122.
9. *Frisch, M.*, 1976. Überfremdung 1 (1965). In: *Gesammelte Werke in zeitlicher Folge*, 6 Bände, Bd. V (1964–1967). Frankfurt-am-Main: Suhrkamp.
10. *Maslow, A.*, 2014. *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
11. *Meyer, H.*, 2007. *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.

12. Multilinguale Schulen in Frankfurt am Main und Umgebung. URL: <https://docplayer.org/7311444-Multilinguale-schulen-in-frankfurt-am-main-und-umgebung.html>.
13. Rudzio, K., 2019. Wer kommt, wer geht. Die Zeit, 19: 19–20.

Reference

1. Kravchenko, L.I. Migration crisis in Europe. Available at: <http://rusrand.ru/analytics/migracionnyy-krizis-v-evrope>. (rus)
2. "The German Miracle": how Germany rose so quickly from the ruins after the war. Available at: <http://russian7.ru/post/nemeckoe-chudo-kak-germaniya-tak-byst/>. (rus)
3. BAMF. The concept of the national integration course, 2015. Available at: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile. (germ)
4. BAMF. The concept of additional qualification of teachers of German as a second language, 2007. Available at: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraefte-pdf>. (germ)
5. The population with a migration background grew by 2.1% in 2019: the weakest increase since 2011: press release No. 279 dated July 28, 2020 / Federal Statistical Office (Destatis). Available at: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20_279_12511.html. (germ)
6. The population declined slightly in the first half of 2020: press release No. 404 dated October 13, 2020 / Federal Statistical Office (Destatis). Available at: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/10/PD20_404_12411.html. (germ)
7. The Law on the Control and Restriction of Immigration, as well as on the Regulation of Residence and Integration of Citizens of the Union and Foreigners, 2004. Bulletin of Federal Laws, 1 (41): 1950–2014. (germ)
8. The Basic Law: developed and approved by the Parliamentary Council on May 23, 1949. The last change took effect on 21.11.2019. Available at: https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01-245122. (germ)
9. Frisch, M., 1976. Foreign Penetration 1 (1965). In.: Collected works in chronological order: in 6 vols. Vol. 5. (1964–1967). Frankfurt-am-Main: Suhrkamp. (germ)
10. Maslow, A., 2014. Motivation and Personality. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (germ)
11. Meyer, H., 2007. What is good learning? Berlin: Cornelsen. (germ)
12. Multilingual schools in and around Frankfurt am Main. Available at: <https://docplayer.org/7311444-Multilinguale-schulen-in-frankfurt-am-main-und-umgebung.html>. (germ)
13. Rudzio, K., 2019. Who is coming, who is going. Die Zeit, 19: 19–20. (germ)

УДК 37.02
DOI 10.18522/2658-6983-2021-6-28-32

Чернышенко О.В.

ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Ключевые слова: дидактика, дидактический потенциал, педагогика, цифровая дидактика, цифровая среда, цифровая трансформация, цифровизация.

Сегодня мы наблюдаем мощнейшую трансформацию образовательной системы как части социальной и экономической сферы жизни. Интенсивное, динамичное развитие современной образовательной среды должно в итоге привести к значительному повышению качества образования, но для этого педагогическое сообщество должно осваивать новые методы обучения, переходя от традиционных форм к инновационным, которые с каждым днем все прочнее входят в педагогику. Особенно актуальным является расширение цифровой компетентности преподавателей; при этом просто владеть компьютерными технологиями уже недостаточно: обучение нового поколения студентов, чье сознание является цифровым, требует полностью пересмотреть подход к учебному процессу, поднять его на более высокий уровень и сделать упор на практические навыки. Инновационные технологии, позволяющие оказывать комплексное воздействие на развитие личности и бороться с клиповым мышлением, становятся не просто средством обучения, а новой образовательной реальностью.

Важнейшим толчком к цифровизации образовательного пространства стало внедрение федерального проекта «Цифровая экономика Российской Федерации», целью которого является повышение качества жизни граждан нашей страны в целом и качества образования в частности. Пандемия коронавируса лишь ускорила данный процесс, так как дистанционное образование стало единственно возможным.

Внедрение современных цифровых учебных материалов интенсифицирует образовательный процесс, повышает его эффективность, делает интерактивным, позволяет реализовать креативный личностный потенциал учащихся,

выстроить индивидуальную траекторию обучения (Нефедов, Огрызко, 2021). Приоритетом образования сегодня становится не только выполнение требований учебной программы, но и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, а также доступность знаний и структуризация материалов. Цифровые учебные материалы эффективно совершенствуют процесс преподавания и обучения и делают саму систему гибче, при этом обогащая ее (Dangwal, Srivastava, 2016; Kivunja, 2013; Sadiku et al., 2019).

Целью цифровой трансформации образовательной среды исследователи считают следующие результаты (Куликова, Тодорова, 2019):

- углубление и расширение теоретических знаний за счет расширения возможностей представления учебного материала и увеличения числа затрагиваемых информационных каналов;
- формирование возможности построения индивидуальных образовательных маршрутов с помощью MOOK и создание персонализированной оценки результатов обучения;
- повышение мотивации обучения посредством создания гибкой образовательной модели, подстраиваемой под результаты конкретного обучающегося.

Цифровая образовательная среда включает в себя множество различных компонентов. Образовательные порталы, онлайн-платформы, облачные технологии, мессенджеры, социальные сети и стриминговые каналы становятся частью академической жизни, вытесняя традиционные средства обучения (Пантелеев и др., 2021). Внедрение различных типов виртуальных образовательных средств позволяет добиться позитивной динамики в усво-

ении учебного материала и повысить уровень формируемых профессиональных компетенций.

Безусловно, новая реальность образовательной системы требует инновационного подхода к методике обучения (Dubey et al., 2019). Многие дидактические компоненты, эффективно применяемые в традиционном обучении, теряют свою функциональность в онлайн-среде, что требует, в свою очередь, трансформации учебного материала и разработки новых методических средств (Чикова, 2020). Именно поэтому сегодня весьма актуально такое направление, как цифровая дидактика. Под цифровой дидактикой мы понимаем интегративную область современной педагогики, включающую в себя комплекс знаний об организации учебного процесса и высокую цифровую компетентность преподавателя (Бугреева, 2021). Данное направление своей целью ставит расширение возможностей педагогов и обучающихся в контексте цифровизации образования (Brolpito, 2018).

Одной из задач цифровой дидактики является повышение образовательной результативности. Для ее решения следует значительно изменить образовательный контент. Динамичные изменения экономики не могут не отражаться на образовании, которое должно носить опережающий характер, т.е. формировать те компетенции, которые будут актуальны в будущем. Это становится возможным благодаря предиктивной аналитике на основе обработки больших данных – одной из наиболее перспективных цифровых технологий.

Выделим основные принципы цифровой дидактики (Щербина и др., 2020):

- принцип доминирования: основной задачей преподавателя является организация самостоятельной работы обучающегося, помощь в процессе

- обучения, однако преподаватель больше не является единственным источником знаний;
- принцип персонализации: обучающийся может самостоятельно выбирать цели обучения, стратегию образовательного процесса, темп и уровень освоения образовательной программы;
 - принцип целесообразности: используемые цифровые технологии должны решать четкие дидактические задачи и не использоваться вне образовательного контекста;
 - принцип практикоориентированности: в современном мире студенты больше не хотят получать теоретические навыки, вместо этого следует фокусироваться на формировании профессиональных компетенций в результате закрепления практических навыков;
 - принцип полимодальности: образовательный процесс должен затрагивать все каналы восприятия, в том числе кинестетический (например, с помощью использования средств виртуальной реальности);
 - принцип включенного оценивания: оценивание может происходить непрерывно благодаря цифровым технологиям и, соответственно, возможности мгновенно получать обратную связь.

На наш взгляд, цифровая дидактика должна также формировать представление о самостоятельной работе обучающихся, так как именно такой вид работы является наиболее актуальной формой обучения на сегодняшний день; синхронные формы контактной работы преподавателя и студента отходят на второй план. Учебный процесс становится все более персонализированным за счет создания индивидуальных образовательных маршрутов, анализа образовательных потребностей каждого

обучающегося и использования адаптивных дидактических технологий.

Одной из проблем цифровой дидактики является то, что внедрение цифровых технологий в образовательный процесс происходит стихийно и опережает осмысление глобальных целей использования инновационных средств обучения. Это происходит потому, что граница между цифровым и реальным миром становится все менее четкой, каждый день появляются новые цифровые инструменты, и данные изменения не успевают складываться в единую систему (Cole et al., 2011). Рост внимания исследователей к цифровизации образовательной среды, который, казалось бы, должен систематизировать представления о цифровой дидактике, влечет за собой увеличение количества подходов к пониманию данного термина и его сущности, чем только актуализирует проблему, не решая ее. Представим Основные подходы представлены в таблице (Андрюхина и др., 2020).

Таким образом, мы видим, что нет единого понимания сущности цифровой дидактики и ее цели и задач, что может повлечь за собой отсутствие образовательного результата из-за отсутствия единого педагогического запроса. Именно поэтому, на наш взгляд, наиболее актуальной является разработка единой методической системы использования цифровых практик и их внедрения в образовательный процесс. В целом внедрение цифровой дидактики в программу обучения педагогов позволит внести позитивные изменения в образовательную систему и готовить конкурентоспособных и высококвалифицированных специалистов. Формирование основ цифровой дидактики, безусловно, поможет улучшить педагогический процесс и сделает его более эффективным.

Подходы к пониманию сущности цифровой дидактики

Название подхода	Представители	Характеристика
Историко-трансформационный	Д.А. Антонова, Л.Г. Коник, А.М. Прохоров, Е.В. Спиринов	Цифровая трансформация образования происходит в соответствии с внедрением инновационных обучающих средств и состоит в уходе от традиционных, «аналоговых» дидактических средств
Интегративный	М.В. Ковальчук, И.В. Роберт, М.А. Чошанов	Цифровая дидактика формируется на основе соединения научного знания и педагогической практики
Деятельностный	В.И. Блинов, И.С. Сергеев, А.Ю. Уваров	Цифровая дидактика должна базироваться с упором на технологии обучения, а не на его содержание, результаты и принципы
Антропологический	С.А. Днепров, К. Зиерер, М. Шпицер	Цифровые технологии не могут заменить педагога

Литература

1. Андрюхина Л.М., Ломовцева Н.В., Садовникова Н.О. Концепты цифровой дидактики как основа проектирования опережающего образования педагогов профессионального обучения // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1. С. 30–43.
2. Бугреева А.С. Проблемы диверсификации педагогической деятельности в цифровом образовательном пространстве // Современный ученый. 2021. № 2. С. 8–13.
3. Куликова Е.В., Тодорова Т.Н. К вопросу о трансформации педагогических технологий в процессе обучения личности в условиях цифрового образовательного процесса // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 1. С. 34–38.
4. Неведов И.В., Огрызко Е.В. Массовые открытые онлайн-курсы как компонент виртуальной образовательной среды в обучении русскому языку и РКИ // Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения. 2021. № 14. С. 235–244.
5. Пантелеев А.Ф., Неведов И.В., Попова К.А. Традиционные и инновационные средства интенсификации процесса обучения РКИ // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10, № 34. С. 210–214.
6. Чикова О.А. Цифровая трансформация содержания педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3. С. 22–39.
7. Щербина Е.Ю., Шмурыгина О.В., Уткина С.М. Цифровая дидактика современного профессионально-педагогического образования: основные компоненты // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 2. С. 411–418.
8. Brolpito, A., 2018. Digital skills and competence, and digital and online learning. Turin: European Training Foundation.
9. Cole, M. et al., 2011. Using learning outcomes. European Qualifications Framework Series: Note 4. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
10. Dangwal, K.L. and S. Srivastava, 2016. Digital pedagogy in teacher education. International Journal of Information. Science and Computing, 3 (2): 67–72.
11. Dubey, H.K., A. Singh and S. Dubey, 2019. Education system in digitalised era. International Journal of Advance and Innovative Research, 6 (1 (X)): 97–99.
12. Kivunja, C., 2013. Embedding digital pedagogy in pre-service higher education to better prepare teachers for the digital generation. International Journal of Higher Education, 2 (4): 131–142.
13. Sadiku, M., A. Omotoso and S. Musa, 2019. Digital pedagogy. International Journal of Trend in Scientific Research and Development, 3: 801–802.

Reference

1. Andryukhina, L.M., N.V. Lomovtseva and N.O. Sadovnikova, 2020. Concepts of digital didactics as a basis for designing advanced education of vocational training teachers. Vocational education and the labor market, 1: 30–43. (rus)
2. Bugreeva, A.S., 2021. Problems of diversification of pedagogical activity in the digital educational space. Modern Scientist, 2: 8–13. (rus)
3. Kulikova, E.V. and T.N. Todorova, 2019. On the question of transformation of pedagogical technologies in the process of teaching a person in the context of digital educational process. Scientific Review. Pedagogical Sciences, 1: 34–38. (rus)
4. Nefedov, I.V. and E.V. Ogryzko, 2021. Mass open online courses as a component of the virtual educational environment in teaching the Russian language and Russian as a foreign language. Sevastopol Cyril and Methodius Readings, 14: 235–244. (rus)
5. Panteleev, A. F., I.V. Nefedov and K.A. Popova, 2021. Traditional and innovative means of intensifying the learning process of teaching Russian as a foreign language. Baltic Humanitarian Journal, 10 (34): 210–214. (rus)
6. Chikova, O.A., 2020. Digital transformation of the content of pedagogical education. National and Foreign Pedagogy, 2 (3): 22–39. (rus)

7. *Shcherbina, E.Yu., Shmurygina, O.V. and S.M. Utkina*, 2020. Digital didactics of modern professional and pedagogical education: basic components. *Business. Education. Law*, 2: 411–418. (rus)
8. *Brolpito, A.*, 2018. Digital skills and competence, and digital and online learning. Turin: European Training Foundation.
9. *Cole, M. et al.*, 2011. Using learning outcomes. European Qualifications Framework Series: Note 4. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
10. *Dangwal, K.L. and S. Srivastava*, 2016. Digital pedagogy in teacher education. *International Journal of Information. Science and Computing*, 3 (2): 67–72.
11. *Dubey, H.K., A. Singh and S. Dubey*, 2019. Education system in digitalised era. *International Journal of Advance and Innovative Research*, 6 (1 (X)): 97–99.
12. *Kivunja, C.*, 2013. Embedding digital pedagogy in pre-service higher education to better prepare teachers for the digital generation. *International Journal of Higher Education*, 2 (4): 131–142.
13. *Sadiku, M., A. Omotoso and S. Musa*, 2019. Digital pedagogy. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 3: 801–802.

УДК 001
DOI 10.18522/2658-6983-2021-6-33-40

Цянь Мэнсинь

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИИ С КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКОЙ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Ключевые слова: подготовка профессиональных кадров, образовательное сотрудничество, взаимодействие, университет, студенты.

Трансформация системы высшего образования в России идет сегодня с учетом мировых глобализационных процессов, задающих необходимость изменения практики подготовки профессиональных кадров в рамках международного и межгосударственного сотрудничества. Россия и Китай отметили 20-летие договора о добрососедстве и сотрудничестве, имея самые протяженные сухопутные и озерные границы в мире. «Большое значение имеет положение Договора об отсутствии взаимных территориальных претензий, решимости создать вдоль общих рубежей пояс вечного мира и дружбы» (Лавров, <https://ria.ru/20210716/tandem-1741467912.html>), причем в разных областях – экономики, культуры, образования.

В связи с этим следует подчеркнуть, что у России и Китая довольно длительные связи в области образовательного сотрудничества. Еще в далеком 1862 г. для преподавания русского языка в Пекинской школе иностранных языков был впервые приглашен преподаватель из России. При этом «правительством России был проведен очень тщательный отбор, исходя из понимания значения международных связей с Китаем и целей выбора преподавателя, который должен готовить не только говорящих на русском языке учеников, но и приверженцев России» (Лапин, 2018, с. 6). Приглашенным преподавателем стал выпускник Санкт-Петербургской духовной академии, член Четырнадцатой Российской духовной миссии в Пекине, переводчик Российского посольства титулярный советник А.Ф. Попов.

Было положено начало образовательному сотрудничеству России и Китая через распространение русского языка в государстве древней цивилизации.

Успешный опыт А.Ф. Попова в преподавании русского языка и разработанные им впоследствии административно-правовые основы педагогической деятельности не менялись на протяжении многих лет преподавания русского языка в Китае, претерпевая отдельные преобразования в самом учебном заведении – открытие новых отделений, изменение учебного плана и др. Выпускники Пекинской школы иностранных языков показали в основном высокий уровень знаний на экзамене, что объяснялось большим интересом к другому языку и другой цивилизации. По образцу данной школы во второй половине XIX в. стали появляться учебные заведения в Гуанчжоу, Хубэе, Шанхае, куда приглашались педагоги из России.

В начале XX в. активизировалось сотрудничество между Китаем и Россией. В это время особое значение для обоих государств стали приобретать связи в области образования и культуры (Тенчурина, Ли Си-мэй, 2016). Начиная с 1920-х гг. появляются школы и различные курсы для обучения русскому языку, был открыт Институт русского языка при Министерстве иностранных дел (Пекин), а также отделение русского языка в Шанхайском университете, куда активно приглашались специалисты из Советского Союза (Голик, 2016; Хэ Хунмэй и др., 2017).

В конце 1940-х и начале 1950-х гг. эти связи еще больше активизировались, так как русский язык был надежен в Китае статусом обязательного

(и единственного) иностранного языка для изучения в средних общеобразовательных и профессиональных школах Китая. В вопросах методики преподавания, разработки учебно-методических комплексов советские ученые активно помогали своим коллегам (Лю Лиминь, 2011; Цзуо Датянь, Березовская, 2015). Нужно отметить, что в это время Китай заимствует модель советского образования, что значительно облегчает преподавание русского языка и овладение иностранным языком на каждом уровне обучения.

Формат сотрудничества между двумя странами в конце XX – начале XXI в. был определен целым рядом межправительственных соглашений о культурном и образовательном сотрудничестве, подписанных в 1992 и в 1995 гг., которые, по мнению ряда ученых, являются основой, краеугольным камнем китайско-российского образовательного сотрудничества, затрагивающего в том числе и издательское дело, признание квалификаций, академических степеней и дипломов, обмен экспертами, установление прямых связей между вузами, изучение языков друг друга в своих странах (Ван Вэй, 2020; Ефремова, 2017; Опыт международного сотрудничества..., 2015).

Немаловажное значение имело также Соглашение между Министерствами образования двух стран 2006 г. (Agreement between the Ministry of Education and Science..., 2009), в котором определены приоритетные области гуманитарного, естественнонаучного и технического образования и их институциональное оформление, создание совместных образовательных проектов.

Новый толчок активизации данных отношений дали серьезные геополитические программы и проекты, в которых в равной мере приняли участие КНР и Российская Федерация. В первую очередь речь идет об Азиатско-Тихоокеанском экономическом сотрудничестве (АТЭС), которое оказывало и оказывает значимое влияние на образовательные интеграционные процессы в странах-участницах из Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) (Гурулева, 2015). Принят ряд документов, к примеру Азиатско-Тихоокеанская региональная конвенция о признании квалификаций в области высшего образования, Декларация Международного экономического форума (Владивосток, 2012 г.), которая должна была способствовать обмену образовательными ресурсами на добровольной основе, усилению не только студенческой мобильности, но и мобильности исследователей, а также поставщиков образования.

Особо следует отметить создание в рамках Шанхайской организации сотрудничества (ШОС) Университета ШОС (УШОС), действующего с 2009 г. и включающего более 80 университетов из России, Китая, Казахстана, Киргизии, Узбекистана, Таджикистана, Беларуси и др. Это одна из самых масштабных инициатив в мире и большой прорыв в области создания единого образовательного пространства, в том числе между Россией и Китаем (Мельников и др., 2018).

Многие ученые-исследователи (Т.Л. Гурулева, Е.И. Медяник, Е.И. Сафронова и др.) рассматривают УШОС как транснациональную корпорацию вузов, международный университетский комплекс. В плане стратегического интереса России здесь важна

площадка для продвижения русского языка и привлечения внимания к потенциалу российского образования. Для КНР стратегически важно в рамках активного экономического развития своей страны готовить специалистов в области нанотехнологий, экологии, IT-технологий, энергетики. По сути, идет совместная подготовка высокопрофессиональных кадров на основе согласованных, утвержденных рядом государств инновационных образовательных программ (Медяник, 2016). УШОС – это уникальный образовательный проект, пример сетевого университета, который дает студентам возможность обучаться в нескольких вузах в рамках выбранного направления и в течение всего периода обучения.

В 2013 г. создается Ассоциация азиатских университетов, которая включила Россию, Китай, Армению, Казахстан, Киргизию, Монголию, Таджикистан и поставила своими целями формировать единое образовательное пространство в Азиатском регионе, расширять образовательные и культурные связи. В рамках ассоциации продолжено создание интеграционных образовательных проектов, в том числе в рамках совместных вузов. Так, на базе Новосибирского государственного университета создан и действует совместно с Хэйлунцзянским университетом Российско-китайский институт; идет сотрудничество в этом плане Владивостокского государственного университета экономики и сервиса и Чаньчуньского университета Гуанхуа (Garusova, http://www.vvsu.ru/analytic/article/10742369/larisa_garusova_professor_vgue).

С 2017 г. функционирует Российско-китайский университет в Шэнь-

чжэне (КНР). Он создан по итогам Меморандума о взаимопонимании и сотрудничестве между Министерством образования и науки России и Министерством образования Китая от 20 мая 2014 г. на базе МГУ имени М.В. Ломоносова и Пекинского политехнического университета. Открыты также Российско-китайский инженерный институт (основателями явились Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого и Цзянсу-ский педагогический университет), где реализуются программы инженерной, экологической и экономической подготовки. Интересен совместный образовательный проект Петербургского государственного университета путей сообщения императора Александра I и Пекинского транспортного университета по подготовке высококвалифицированных специалистов для развития экономик двух стран.

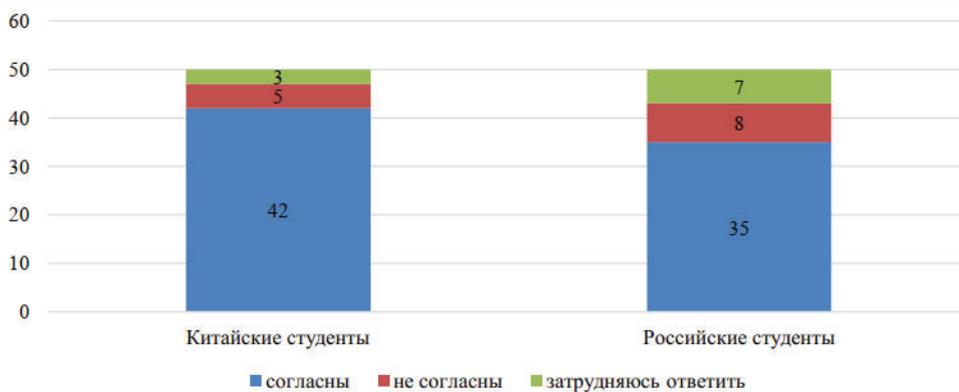
Наряду с этим идет серьезное сотрудничество между Россией и Китаем в сфере подготовки медицинских кадров в рамках Российско-китайской ассоциации медицинских университетов (РКАМУ), которая рассматривается как академическая платформа, объединяющая достижения в области образования и медицинской науки (Чжу Цзяу, 2020).

В то же время рядом экспертов из российской и китайской научной общности отмечаются проблемные аспекты существующей системы организации образовательного сотрудничества между двумя странами.

Стало очевидным, что, несмотря на большой исторический опыт и сложившиеся традиции сотрудничества КНР и России, их системы образования, применяемые методики и условия

получения образования зачастую в значительной степени отличаются друг от друга. Есть вопросы к взаимному признанию квалификаций и степеней, корреляции учебных программ вузов-партнеров; отсутствует целенаправленная работа по созданию совместных образовательных программ (из-за несоответствия государственных образовательных стандартов КНР и России), преобладает мнение о низком качестве учебно-методических комплексов и т.д. И такое положение дел, как считают эксперты, обуславливает «сложную и длительную адаптацию к новой образовательной среде со стороны большого количества реципиентов образовательных услуг» (Кузнецова, 2019).

Данное положение подтверждает исследование Чжу Цзяу, в ходе которого были опрошены более 100 студентов из России и Китая, получающих образование в вузах КНР и Российской Федерации. Были получены ответы на вопрос о том, нуждаются ли они в дополнительной индивидуализации подходов в процессе образования и адаптации к обеим системам образования. Использованы онлайн-опросы, беседы, телефонные звонки и рассылка по электронной почте. В понятие дополнительной индивидуализации подходов в процессе образования были включены: необходимость поддержки со стороны опытного педагога-тьютора, индивидуальное сопровождение, разработка индивидуальной образовательной траектории в процессе образования, необходимость в периодических индивидуальных консультациях, беседах и т.д. Результаты исследования отражены на рисунке.



Распределение ответов студентов из России и Китая о необходимости индивидуализации в рамках образовательного процесса

Еще одна проблема, по мнению эксперта Цао Чжи, связана с недостаточно полно сформированной и проработанной правовой базой образовательного сотрудничества и совместной подготовки профессиональных кадров в России и Китае. До сих пор не принят ряд важных нормативных документов, детально регламентирующих данный процесс, существуют проблемы с перезачетом учебных дисциплин и т.д. (Сао Жи, 2014).

Есть вопросы к содержанию и качеству преподавания, особенно к осуществлению научного руководства: немалое число студентов при обучении в вузе-партнере не имеет научных руководителей или зачастую ими руководят стажеры и преподаватели без степени. Это не позволяет реализоваться студентам в научной деятельности, обуславливает нехватку совместных инновационных проектов, и все превращается в обычный студенческий обмен.

Недостаточное внимание уделяется также страноведческой подготовке студентов КНР и России, что не позволяет им максимально полно и в краткие сроки адаптироваться к условиям про-

живания и обучения на территории другого государства. В работах исследователей признается важность понимания сложностей, связанных с различиями в ментальности, культурных традициях, с включением студентов из КНР и России в новую систему организации быта, правил поведения в вузе и общественных местах; вызывают сложности и новые климатические условия, новые формы общения (приветствия, выражения симпатии/антипатии, взаимодействия с преподавателями и т.п.) (Гребенникова, 2010; Макеева, Марук, 2020; Поздняков, 2010).

И все же, несмотря на имеющиеся сложности, о насущной необходимости активизировать контакты образовательного взаимодействия двух стран свидетельствуют не только геополитические процессы, направленность и принципы политики КНР и Российской Федерации, но и целый ряд точек соприкосновения систем высшего профессионального образования в России и Китае, обусловленных в том числе присоединением России к Болонский декларации и ориентацией Китая на западноевропейскую и американскую модели образования. Об этих точках

соприкосновения и больших возможностях образовательного сотрудничества свидетельствуют похожие уровневые системы высшего профессионального образования в КНР и Российской Федерации, использование подобных и сопоставимых систем зачетных единиц и балльно-рейтингового оценивания. В России и Китае сложились похожие механизмы управления системой образования.

В то же время китайскими учеными отмечается необходимость и полезность опыта России в создании единого образовательного пространства и системы непрерывного профессионального образования, совместной разработке учебно-методических материалов и комплексов; приглашения ведущих ученых для чтения курсов по наиболее актуальным направлениям науки, техники и технологий (Ли Юйлинь, 2009; Фен Шисюань, Будажапова, 2015). Российскими учеными и представителями управленческих структур отмечается большая востребованность опыта КНР в области разработки совместных образовательных проектов с представителями коммерческих структур и производств.

Все это свидетельствует о необходимости поиска новых форм и направлений совместного решения актуальной проблемы в контексте создания общей модели профессиональной подготовки кадров в России и КНР.

Литература

1. Ван Вэй. Историческое исследование сотрудничества в области образования России и Китая // Глобальный научный потенциал. 2020. № 2. С. 10–13.
2. Голик М.Я. Русский язык в Китае: прошлое и настоящее // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 1–2. С. 108–110.
3. Гребенникова И.А. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в российском вузе (на примере китайских студентов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2010.
4. Гурулева Т.Л. Интеграция России в образовательное пространство АТР (на примере образовательного сотрудничества с КНР) // Вестник РУДН. Сер. Международные отношения. 2015. Т. 15, № 4. С. 147–158.
5. Ефремова Л.И. О российско-китайском сотрудничестве в области образования // Вестник РУДН. Сер. Международные отношения. 2017. Т. 17. № 4. С. 857–865.
6. Кузнецова Е.Г. Проблемы международной интеграции в высшем образовании (на примере России и Китая) // Современное образование: векторы развития, инновационные подходы к преподаванию социально-гуманитарных дисциплин: материалы IV международной конф. М.: Изд-во Моск. пед. гос. ун-та, 2019. С. 18–34.
7. Лавров С.В. К 20-летию подписания российско-китайского Договора о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве. URL: <https://ria.ru/20210716/tandem-1741467912.html>.
8. Лапин П.А. Пекинская школа иностранных языков Тунвэньгуань и преподавание в ней русского языка (1862–1902) // Восток. 2018. № 5. С. 6–20.
9. Ли Юйлинь. Стратегическое размышление о сотрудничестве в области высшего образования между Китаем и Россией на новом этапе // VIII международный форум ректоров Дальнего Востока, Сибири РФ и Северо-Восточных провинций Китая. Далянь: Изд-во ДУИЯ, 2009. С. 115–117.
10. Лю Лиминь. Русский язык в Китае (1949–2009 гг.) Шанхай: Шанхайское изд-во иностр. языков, 2011.
11. Макеева И.А., Марук Ю.А. Социокультурная адаптация иностранных студентов // Молодой ученый. 2020. № 8. С. 221–222.
12. Медяник Е.И. Совместные образовательные проекты как инновационная форма сотрудничества России и КНР в XXI в. // Вестник РУДН. Сер. Международные отношения. 2016. № 1. С. 54–64.
13. Мельников Т.Н., Москвина А.С., Третьяков А.Л. Взаимодействие систем образования Российской Федерации и Китайской Народной Республики в современных условиях // Проблемы современного образования 2018. № 2. С. 140–146.
14. Опыт международного сотрудничества Китая и России в сфере образования / А.В. Лейфа [и др.] // Педагогика. 2015. № 5. С. 121–125.
15. Поздняков И.А. Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 121. С. 161–168.
16. Тенчурина Л.З., Ли Си-мэй. Изучение и преподавание русского языка в Китае и на Тайване:

- прошлое и настоящее // Образование и наука. 2016. № 3. С. 177–197.
17. *Фен Шисюань, Будажапова Б.Б.* Роль программы двойного дипломирования в высшем образовании (на примере России и Китая) // Россия и Китай: проблемы стратегического взаимодействия: сборник Восточного центра. 2015. № 16–2. С. 81–86.
 18. *Хэ Хунмэй, Ма Бунин, У Сяося.* Преподавание русского языка в вузах Китая: история и развитие // Научный вестник иностранных языков. 2017. № 2. С. 99–103. (На кит. яз.)
 19. *Цзюо Датянь, Березовская Я.Л.* Изучение русского языка в Китае // Язык, культура, коммуникации. 2015. № 1. С. 13–14.
 20. *Чжу Цзяу.* Индивидуализация в России и Китае как фактор развития профессионального образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 2, т. 8. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/O3PDMN220.pdf>.
 21. Agreement between the Ministry of Education and Science of the Russian Federation and the Ministry of Education of China on cooperation in the field of education // International agreements on cooperation in the field of education. Moscow, 2009.
 22. *Cao Zhi.* A review of the SCO's education collaboration in 2013. Annual Report on the Shanghai Cooperation Organization, 2014. China: Social Sciences Academic Press.
 23. *Garusova L.* Foreign students in Russian universities. URL: http://www.vvsu.ru/analytic/article/10742369/larisa_garusova_professor_vgugue.
- References**
1. *Wang Wei,* 2020. A historical study of cooperation in the field of education in Russia and China. *Global Scientific Potential*, 2: 10–13. (rus)
 2. *Golik, M.Ya.,* 2016. The Russian language in China: past and present. *Philological Sciences. Questions of Theory and Practice*, 1–2: 108–110. (rus)
 3. *Grebennikova, I.A.,* 2010. Pedagogical support of adaptation of foreign students in a Russian university (case study of Chinese students): abstract of Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Komsomolsk-on-Amur. (rus)
 4. *Guruleva, T.L.,* 2015. Integration of Russia into the educational space of APR (example of educational cooperation with the PRC). *Vestnik RUDN. International Relations*, 15 (4): 147–158. (rus)
 5. *Efremova, L.I.,* 2017. On Russian-Chinese cooperation in the field of education. *Vestnik RUDN. International relations*, 17 (4): 857–865. (rus)
 6. *Kuznetsova, E.G.,* 2019. Problems of international integration in higher education (case study of Russia and China). In: *Modern education: development, innovative approaches to teaching social and humanitarian disciplines: Proceedings of the IV International Conference* (pp. 18–34). Moscow: Publishing house by Moscow Pedagogical State University. (rus)
 7. *Lavrov, S.V.* On the 20th anniversary of signing of the Russian-Chinese treaty on good neighborliness, friendship and cooperation. Available at: <https://ria.ru/20210716/tandem-1741467912.html>. (rus)
 8. *Lapin, P.A.,* 2018. Beijing Tongwenguan School of Foreign Languages and teaching Russian there (1862–1902). *East*, 5: 6–20. (rus)
 9. *Li Yulin,* 2009. Strategic reflection on cooperation in the field of higher education between China and Russia at a new stage. In: *VIII International Forum of Rectors of the Far East, Siberia of the Russian Federation and the North-Eastern Provinces of China* (pp. 115–117). Dalian: DUFL Publishing house. (rus)
 10. *Liu Limin,* 2011. The Russian language in China (1949–2009). Shanghai: Shanghai Publishing house of Foreign Languages. (rus)
 11. *Makeeva, I.A. and Yu.A. Maruk,* 2020. Socio-cultural adaptation of foreign students. *Young Scientist*, 8: 221–222. (rus)
 12. *Medyanik, E.I.,* 2016. Joint educational projects as an innovative form of cooperation between Russia and China in the XXI century. *Vestnik RUDN. International Relations*, 1: 54–64. (rus)
 13. *Melnikov, T.N., A.S. Moskvina and A.L. Tretyakov,* 2018. Interaction of the systems of education of the Russian Federation and the people's Republic of China in modern conditions. *Problems of Modern Education*, 2: 140–146. (rus)
 14. *Leifa, A.V. et al.,* 2015. Experience of international cooperation in the sphere of education between China and Russia. *Pedagogy*, 5: 121–125. (rus)
 15. *Pozdnyakov, I.A.,* 2010. Problems of adaptation of foreign students in Russia in the context of pedagogical support. *Proceedings of Herzen State Pedagogical University of Russia*, 121: 161–168. (rus)
 16. *Tenchurina, L.Z. and Li Si-mey,* 2016. Learning and teaching the Russian language in China and Taiwan: past and present. *Education and Science*, 3: 177–197. (rus)
 17. *Feng Shixuan and B.B. Budazhapova,* 2015. The role of the dual diploma program in higher education (case study of Russia and China). *Russia and China: problems of strategic interaction: collection of the Eastern Center*, 16–2: 81–86. (rus)
 18. *He Hongmei, Ma Bunin and Wu Xiaoxia,* 2017. Teaching the Russian language at Chinese universities: history and development. *Scientific Bulletin of Foreign Languages*, 2: 99–103. (chin)
 19. *Zuo Datian and Ya.L. Berezovskaya,* 2015. Studying the Russian language in China. *Language, Culture, Communications*, 1: 13–14. (rus)
 20. *Zhu Jiau,* 2020. Individualization in Russia and China as a factor in the development of vocational education. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2 (8). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/O3PDMN220.pdf>. (rus)

21. Agreement between the Ministry of Education and Science of the Russian Federation and the Ministry of Education of China on cooperation in the field of education. International agreements on cooperation in the field of education. Moscow, 2009.
22. *Cao Zhi*. A review of the SCO's education collaboration in 2013. Annual Report on the Shanghai Cooperation Organization, 2014. China: Social Sciences Academic Press.
23. *Garusova L.* Foreign students in Russian universities. URL: http://www.vvsu.ru/analytic/article/10742369/larisa_garusova_professor_vgue.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

- **Толстихина Е.В.** Значение академической онлайн-мобильности студентов в развитии иноязычной коммуникативной компетенции
- **Яковенко Т.И., Омельчук В.Ю.** Формирование англоязычной коммуникативной компетенции на базе учебника English File (3rd edition)

УДК 372.881.111.1
DOI 10.18522/2658-6983-2021-6-43-48

Толстихина Е.В.

ЗНАЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ОНЛАЙН-МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Ключевые слова: онлайн-обучение, академическая онлайн-мобильность, иноязычная коммуникативная компетенция.

Академическая мобильность – не новое явление, учебной категорией она стала в начале этого века из-за актуальности и интенсивности мобильности людей во всем мире. С тех пор академическая мобильность является одной из составляющих контекста интернационализации высшего образования. Однако реализация международной академической мобильности требует сложного процесса адаптации студента к иным академическим, социальным, культурным и психологическим факторам (Lauer mann, 2012). В 2020 г. к этим факторам присоединилась пандемия COVID-19: временное закрытие высших учебных заведений в России и за рубежом остановило поездки тысяч студентов по всему миру, а приостановка физической международной академической мобильности затронула почти все страны, и никто не знает, как долго это продлится. Воздействие пандемии на вузы было внезапным, в большинстве случаев они руководствовались необходимостью продолжить занятия удаленно, обеспечивая максимально возможную степень вовлеченности студентов и преподавателей в учебный процесс.

Наиболее очевидным решением проблемы было продолжать преподавать с использованием виртуальных методов (Brodeur et al., 2020). Вузами были выполнены требования немедленного перехода в онлайн-среду, что в короткие сроки позволило задуматься о переносе международной академической мобильности в эту среду, позволяющую гибко адаптировать содержание и дизайн курсов для обучения в различных областях подготовки.

Учитывая растущий интерес к массовым открытым онлайн-курсам (МООК), обеспечивающим широкомасштабные (и бесплатные) обучающие мероприятия (Bettinger et al., 2017),

можно сделать вывод, что данная технология позволяет реализовать международную академическую мобильность студентов.

В понятие международной академической мобильности студентов вузов входит получение образовательных услуг за пределами страны, в которой они постоянно живут и учатся, а также начисление кредитов или получение сертификата по результатам обучения. При удаленном формате международной академической мобильности студент получает образовательные услуги через онлайн-обучение.

Сторонники онлайн-обучения утверждают, что его опыт полезен студентам, поскольку расширяет их цифровую компетенцию (Sheehy, <https://www.usnews.com/education/blogs/high-school-notes/2012/10/24/states-districts-require-online-ed-for-high-school-graduation>). Более того, прохождение онлайн-курсов может сократить разницу в знаниях студентов, выступает как компенсаторная и/или развивающая педагогическая инновация. Однако, несмотря на стабильный рост числа учащихся онлайн и растущее количество онлайн-курсов, мы мало знаем о том, как эти курсы влияют на успеваемость студентов (Means et al., 2013). Сторонники онлайн-образования указывают на такое преимущество, как индивидуальный темп и траектория (Berge, Clark, 2005), возможность уникального взаимодействия между учащимися (в том числе из разных стран), обмена информацией и текстами, к которым они имеют доступ (Brodeur et al., 2020).

С другой стороны, скептики опасаются, что онлайн-обучение может быть сложнее, чем обучение в условиях личного общения: есть категория студентов, которые склонны откладывать выполнение задания на потом или не обладают уверенными навыками

самостоятельного обучения, им не хватает физически присутствующего учителя, который мог бы помочь им, и т.д. (Bork, Rucks-Ahidiana, 2013).

В зарубежных исследованиях мы обнаружили, что как среди студентов – новичков в онлайн-обучении, так и среди часто учащихся онлайн с большей вероятностью успешно проходят курс уверенно владеющие английским языком при наличии опыта онлайн-обучения (ibid.). Эти результаты в значительной степени стабильны для разных спецификаций обучения, разных подгрупп студентов и предметных областей (Callister, Love, 2016).

Вопрос, привлекающий внимание многих ученых, это вклад актива владения английским языком в образовательные результаты, взаимосвязь уровня владения английским языком, адаптации в условиях международной академической мобильности и устройства на работу. Предлагаемое нами исследование включает такой аспект, как степень, в которой студенты накапливают коммуникативные навыки на английском языке в онлайн-формате международной академической мобильности.

Научные исследования в области нейробиологии и психологии четко показали, что длительность обучения является одним из факторов, влияющих на беглость речи и навыки коммуникации (Berge, Clark, 2005). В связи с этим мы предположили, что накопление навыков коммуникации на английском языке у студентов неязыковых специальностей может зависеть от степени владения языком и накопительного эффекта от международной академической мобильности в онлайн-формате. При этом низкий уровень владения английским языком может вызвать трудности, которые повлияют не только на развитие иноязычных коммуникативных навыков, но и на

образовательные результаты в рамках академической мобильности.

В ходе исследования был выявлен еще один, помимо уровня владения языком, фактор потенциала студентов в изучении английского языка и накоплении опыта международной языковой мобильности, влияющий на формирование профессиональной коммуникативной компетенции в рамках международной академической онлайн-мобильности, – время года обучения.

В связи с вышеперечисленными факторами, влияющими на формирование иноязычной компетенции студентов, ключевой в исследовании выступает теоретическая модель формирования навыков, предложенная в рамках формального (курсы MOOK) и неформального (форумы и чаты в рамках курсов MOOK) обучения.

Студенты с высоким уровнем владения английским языком получают более высокую отдачу от участия в международной академической мобильности по сравнению с тем, кто хуже владеет английским языком. С этой точки зрения опыт участия в международной академической мобильности позволяет приобрести навыки межличностного общения и социализации в иноязычной образовательной среде студентам с разным уровнем владения английским языком.

Данное исследование направлено на расширение исследовательской литературы по чтению и аудированию как отдельному и центральному вкладу в формирование коммуникативной компетенции студентов средствами международной онлайн-мобильности (Jackson, 2018; Lauer mann, 2012). Специфика исследования – акцент на академических траекториях мобильности студентов, определение масштаба различий академических достижений. Второй инновационный аспект ис-

следования – неоднородность уровня владения английским языком и сезонность мобильности. Поскольку формирование компетенций и развитие навыков – процесс динамичный, формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентами английского языка и международной академической мобильности считается особенно продуктивными в определенный период. Результаты, которые определяются эффектом сезонности и количеством программ международной академической мобильности в онлайн-формате, могут быть полезны для формирования иноязычных коммуникативных навыков у студентов и повышения их готовности к профессиональной деятельности.

В основе гипотезы данного исследования лежит анализ и апробация онлайн-курсов Erasmus+, Coursera в качестве платформ международной академической мобильности студентов в онлайн-формате.

В формате лонгитюдного исследования данных о траекториях онлайн международной академической мобильности студентов было изучено, в какой мере коммуникативные навыки и владение английским языком влияют на участие студентов в международной академической мобильности, как накапливаются коммуникативные навыки в соответствии с их первоначальным уровнем, что позволило определить потенциал изучения английского языка в накоплении навыков студентами университета. Потенциал владения английским языком зависит от уровня языковой подготовки, опыта участия в международной академической мобильности и связанных переменных. С целью определения значимости выбранных факторов развития коммуникативной компетенции была применена эмпирическая страте-

гия «разница в различиях»; потенциал изучения английского языка в рамках онлайн-мобильности студентов был описан с точки зрения причинно-следственного эффекта: академические результаты студентов с высоким уровнем владения английским языком сравнивались с академическими достижениями студентов со средним уровнем владения и студентов, не участвовавших в мобильности. Таким образом, получены значимые выводы о роли уровня владения языком в адаптации студентов к международной академической мобильности в онлайн-формате и формировании траекторий их мобильности.

Уровень владения английским языком определялся нами как средний у студентов, прошедших тестирование и набравших баллы от 3 до 5, как высокий – у набравших 6 и 7 баллов.

В табл. 1 показано участие в международной академической мобильности студентов, изучающих английский язык.

Также был проведен опрос о выборе времени мобильности студентов, который показал следующее:

- летние каникулы – 38 случаев (52,05%);
- зимние каникулы – 4 случая (5,48%);
- осенний семестр – 20 случаев (27,4%);
- весенний семестр – 11 случаев (15,07%).

Далее были исследованы тенденции международной академической мобильности, связанные с достижениями, с успешным завершением онлайн-программ. Использовались два показателя успеваемости: «получили сертификат / не получили сертификат» и результаты итогового задания по курсу. Данная статистика указывает на связь между мобильностью и успеваемостью студентов (табл. 2).

Информация о сезонных характеристиках мобильных студентов позволяет нам лучше понять тенденции мобильности среди студентов ЮФУ: в какой период года студенты испытывают сложности с получением сертификата,

Таблица 1

Количество студентов, участвовавших в международной академической мобильности (с разным уровнем владения английским языком)

Участие в мобильности (количество программ)	Средний уровень владения английским (требуется помощь преподавателя)		Высокий уровень владения английским	
	чел.	%	чел.	%
0	35	27,34	24	18,75
1	15	11,72	22	17,19
2	8	6,25	12	9,38
3	4	3,13	8	6,25

Таблица 2

Взаимосвязь факторов мобильности, сезонности и успеваемости студентов

Мобильность (количество)	Не получили сертификат				Получили сертификат	
	количество	%	по времени года, %	средний уровень владения английским, %	количество	%
1–2	8	6,72	3,96 (зима) / 2,86 (весна)	5,11	49	41,18
3	4	3,36	1,31 (зима) / 2,05 (весна)	2,3	8	6,72

а также как уровень владения английским языком влияет на успешность завершения онлайн-курса. Данные показывают, что в подавляющем большинстве случаев студенты со средним уровнем владения английским склонны не заканчивать онлайн-курс в рамках мобильности, следовательно, международная академическая мобильность студентов и их коммуникативные компетенции взаимосвязаны.

Затем исследовалась взаимосвязь между опытом первой или единственной академической мобильности студентов и результатами их тестирований по курсу «Иностранный язык (английский)». Учет этих данных помог определить, оказывает ли участие в международной академической мобильности немедленное влияние на успеваемость студентов. Как показано в табл. 3, студенты, участвующие в онлайн-курсах в рамках международной академической мобильности, имеют статистически значительно более высокие результаты тестов, чем студенты, которые не участво-

вали в мобильности. Эти тенденции совпадают как для тестов по чтению, так и для тестов по аудированию. Данные исследования были проанализированы посредством статистического анализа пунктов, выполнен исследовательский факторный анализ, применен SPSS Statistics 21. Взаимосвязь полученных в ходе данных также была измерена с помощью коэффициента Пирсона.

В исследовании также выявлено влияние количества мобильности студентов на результаты их тестов в 2020–2021 гг. Тенденции, наблюдавшиеся в 2020 г., остаются неизменными. Таблица 4 демонстрирует, что успеваемость статистически значимо ниже у студентов, у которых не было или было одно участие в международной академической мобильности, чем у студентов, у которых два или три участия.

В целом тенденции, выявленные в ходе исследования и проанализированные с помощью методов описательной статистики баллов, полученных по выполненным тестам по чтению и

Таблица 3

Результаты исследования этапа 2020 г.

Мобильность в 2020 г.	Чтение			Аудирование		
	СЗ	СО	ОКС	СЗ	СО	ОКС
0	523,76***	0,01	32	519,13***	2,05	32
1	540,01***	6,3	3	560,27***	7,41	3
Всего	538,52***	7,09	05	538,52***	9,19	5

Примечание: * СЗ – среднее значение); СО – стандартное отклонение; ОКС – общее количество студентов); ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Таблица 4

Результаты исследования этапа 2020–2021 гг.

Мобильность в 2020–2021 гг.	Чтение			Аудирование		
	СЗ	СО	ОКС	СЗ	СО	ОКС
0	523,76***	0,01	32	519,13**	2,05	32
1	540,01***	6,3	7	560,27**	7,41	7
2–3	592,05***	5,01	6	619,08**	4,09	6
Всего	579,32***	7,09	45	538,52**	9,19	45

аудированию, и количества участия студентов в международной академической мобильности в онлайн-формате предполагают, что совокупная мобильность может повлиять на результаты успеваемости по английскому языку, а следовательно, внести свой вклад в формирование коммуникативной компетенции студентов как актива их человеческого капитала (Котов, Блохин, 2020; Kotova et al., 2017). Однако точная взаимосвязь неоднозначна, поскольку индивидуальные характеристики студентов, которые могут повлиять на успеваемость и мобильность, не были включены в исследование.

Таким образом, рассмотрены тенденции международной академической мобильности студентов в аспекте уровня владения языком, количества случаев мобильности и успеваемости студентов. Выполненный анализ показывает, что студенты с более высоким уровнем мобильности демонстрируют более высокий уровень владения языком и результаты успеваемости, чем студенты с однократным опытом мобильности, однако положительная динамика развития коммуникативной компетенции наблюдается в обеих группах.

Литература

1. Котов С.В., Блохин А.Л. Методы развития человеческого капитала в образовательной среде // *Kant*. 2020. № 2. С. 263–267.
2. Berge, Z.L. and T. Clark, 2005. *Virtual schools: Planning for success*. N.Y.: Teachers College Press.
3. Bettinger, E.P. et al., 2017. *Virtual classrooms: how online college courses affect student success*. *American Economic Review*, 107: 2855–2875.
4. Bork, R. and Z. Rucks-Ahidiana, 2013. Role ambiguity in online courses: An analysis of student and instructor expectations (Working Paper No. 64). <http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/role-ambiguity-in-online-courses.pdf>.
5. Brodeur, A. et al., 2020. COVID-19, lockdowns and well-being: evidence from Google Trends. *Journal of Public Economics*, 193. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104346>.
6. Callister, R.R. and M.S. Love, 2016. A comparison of learning outcomes in skills-based courses: Online versus face-to-face formats. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 14 (2): 243–256.
7. Jackson, C.K., 2018. What do test scores miss? The importance of teacher effects on non-test score outcomes. *Journal of Political Economy* 126: 2072–2107.
8. Kotova, N. et al., 2017. Human capital – the prospects of development in higher education system. In: 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2017 (pp. 271–276). Sofia: STEF92 Technology Ltd.
9. Lauer mann, F., 2012. To go or not to go: the decision to pursue higher education abroad. *Advances in Motivation and Achievement*, 17: 177–204.
10. Means, B. et al., 2013. The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115 (3): 1–47.
11. Sheehy, K. States, districts require online ed for high school graduation. URL: <https://www.usnews.com/education/blogs/high-school-notes/2012/10/24/states-districts-require-online-ed-for-high-school-graduation>.

Reference

1. Kотов, S.V. and A.L. Blokhin, 2020. Methods of human capital development in the educational environment. *Kant*, 2: 263–267. (rus)
2. Berge, Z.L. and T. Clark, 2005. *Virtual schools: Planning for success*. N.Y.: Teachers College Press.
3. Bettinger, E.P. et al., 2017. *Virtual classrooms: how online college courses affect student success*. *American Economic Review*, 107: 2855–2875.
4. Bork, R. and Z. Rucks-Ahidiana, 2013. Role ambiguity in online courses: An analysis of student and instructor expectations (Working Paper No. 64). <http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/role-ambiguity-in-online-courses.pdf>.
5. Brodeur, A. et al., 2020. COVID-19, lockdowns and well-being: evidence from Google Trends. *Journal of Public Economics*, 193. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104346>.
6. Callister, R.R. and M.S. Love, 2016. A comparison of learning outcomes in skills-based courses: Online versus face-to-face formats. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 14 (2): 243–256.
7. Jackson, C.K., 2018. What do test scores miss? The importance of teacher effects on non-test score outcomes. *Journal of Political Economy* 126: 2072–2107.
8. Kotova, N. et al., 2017. Human capital – the prospects of development in higher education system. In: 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2017 (pp. 271–276). Sofia: STEF92 Technology Ltd.
9. Lauer mann, F., 2012. To go or not to go: the decision to pursue higher education abroad. *Advances in Motivation and Achievement*, 17: 177–204.
10. Means, B. et al., 2013. The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115 (3): 1–47.
11. Sheehy, K. States, districts require online ed for high school graduation. URL: <https://www.usnews.com/education/blogs/high-school-notes/2012/10/24/states-districts-require-online-ed-for-high-school-graduation>.

УДК 372.881.111.1
DOI 10.18522/2658-6983-2021-6-49-54

**Яковенко Т.И.,
Омельчук В.Ю.**

**ФОРМИРОВАНИЕ
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ НА БАЗЕ
УЧЕБНИКА ENGLISH FILE
(3RD EDITION)**

Ключевые слова: коммуникативный подход, грамматика английского языка, андрагогика, педагогика, коммуникативная компетенция, речевая ситуация, принцип обучения, наглядность, мотивация, активность.

Актуальность данного исследования обусловлена особым интересом к использованию коммуникативного подхода среди репетиторов и педагогов английского языка. На протяжении последних десятилетий продолжают научные споры на эту тему. Основываясь на анализе исследований (Королев, 1967; Мильруд, Максимова, 2000; Павловская, 2003; Пассов, 1991; Richards, 2006; Savignon, Berns, 1984) и опираясь на теоретические данные и различные подходы в определении коммуникативного подхода, мы подготовили сравнительно-сопоставительный анализ учебника английского языка, построенного на коммуникативном подходе, – English File (3rd ed.). Нами также были сделаны выводы на тему достоинств и недостатков данного УМК с точки зрения формирования коммуникативной компетенции в процессе изучения английского языка.

В данном исследовании были использованы следующие методы:

- теоретический – заключается в изучении внутренней системы объекта, источников его возникновения и формирования, а также установления средств функционирования;
- системный анализ – позволяет оценить объект как систему с учетом факторов, оказывающих влияние на ее существование или функционирование;
- метод частотного анализа – основан на статистическом распределении и классификации полученных в результате исследования данных.

Исследователь Р. Alavinia в своей работе провел анализ, базирующийся на опросе на тему, почему ученики и учителя используют учебники. Результаты показали, что для большинства учащихся наличие учебника означает некую стабильность, имея данное руководство, им проще организо-

вывать свой процесс обучения. Для учителей же учебники также являются руководством и даже сборником рекомендаций по объяснению и проверке материала; это инструмент, помогающий им совершенствовать навыки учащегося либо же формировать новые (Alavinia, Siyadat, 2013). Учебник обладает не только образовательной, но и сопроводительной функцией. L. Yarmohammadi в своих работах отмечал особое психологическое воздействие учебников на обучающихся, считая, что использование учебников и дополнительных учебных материалов мотивирует учащихся к самообразованию, а также здоровой оценке своих достижений и работы в целом (Yarmohammadi, 2002). Анализ и оценка учебников по изучению английского языка могут повысить эффективность успеваемости учеников.

Структурно УМК English File состоит из рабочей тетради, учебника для совместной работы на уроке и учебника для учителя, в котором подробно расписаны поурочные планы. В каждом разделе авторы предлагают работать сразу над такими аспектами, как грамматика, лексика, аудирование, письмо и произношение. Учебник также позиционирует себя как ресурс для улучшения или приобретения коммуникативных навыков. Согласно официальному сайту издательства Oxford University Press, 90% преподавателей, которые принимали участие в работе над созданием УМК, считают, что данный учебник уже помог улучшить коммуникативные навыки у студентов; 84% преподавателей утверждают, что English File помогает ученикам говорить на английском языке свободнее и увереннее.

Опрошенные ученики утвердили два ключевых фактора для улучшения навыка говорения при использовании данного учебника на занятиях англий-

ского языка – готовность учеников воспринимать больше лексики (слов и выражений) на определенные темы и возможность учеников свободно использовать изученные лексемы на уроках.

Помимо навыка говорения, в отзывах отмечена также важность достаточного количества упражнений, формирующих четкое и правильное произношение.

Что касается непосредственно коммуникативной направленности, ученики отметили продуктивность таких заданий, как Practical English vocabulary, ролевые коммуникативные ситуации, коммуникативные викторины и задания, направленные на работу в парах или группах.

Так как речь идет об учебнике для взрослой аудитории, следует отметить, что обучение взрослых происходит на основании принципов и законов андрагогики (греч. aner, andros – взрослый мужчина, зрелый муж + ago – веду). Изначально термин «андрагогика» появился в 1833 г. благодаря немецкому ученому А. Каппу. На сегодняшний день ученые-лингвисты насчитывают около трех толкований термина. Прежде всего, андрагогика понимается как научный подход к процессу обучения взрослых и изучению методов обучения взрослых на протяжении всей жизни. Во-вторых, андрагогика считается областью, имеющей теоретический и практический подход, который прежде всего основан на гуманистической концепции обучающихся и преподавателей-фасилитаторов. В-третьих, андрагогику рассматривают как практику образования взрослых, специфические методы преподавания и даже как противоположность детской педагогике (Brockett, 2015).

Одно из основных отличий андрагогики от традиционной методики преподавания или педагогике заклю-

чается в том, что обучаемый становится обучающимся. Такое изменение и перенос внимания требуют особой методологической подготовки преподавателей, так как теперь внимание педагога с овладения системой знаний переносится на активизацию познавательной деятельности студентов.

Согласно профессору Малкому Ноулзу, андрагогика выделяет следующие предположения о структуре и процессе обучения взрослых: во-первых, взрослые должны четко осознавать причину или цель обучения; во-вторых, взрослые люди должны учиться на собственном опыте, а значит, у такой аудитории не будет проблем с мотивацией обучения, что является плюсом для педагога; в-третьих, взрослые подходят к обучению так же, как и к решению жизненных проблем (Змеев, 1999). А это значит, что учащиеся будут более серьезно подходить к представленному педагогом материалу, качественно

выполнять задания, представленные в УМК. И наконец, взрослые учатся лучше всего, когда тема имеет определенную значимость и несет какой-то смысл для них, т.е. УМК должен содержать материал, касающийся интересов и потребностей именно взрослой аудитории.

Многие педагоги, использовавшие коммуникативную методику преподавания, отмечают, что многих взрослых студентов возвращение «за парту» может пугать и отпугивать, что логично, учитывая тот факт, что многие из них не ходили на занятия в течение многих лет. Именно поэтому в арсенале преподавателя должен быть качественный учебник, который сможет помочь разбавить напряженную обстановку. УМК English File как раз является идеальным примером в работе со взрослой аудиторией, так как имеет множество разговорных упражнений.

В таблице представлены критерии оценки данного УМК на предмет фор-

Критерии оценки УМК

Критерий	Баллы
Взаимосвязь заданий с реальными жизненными ситуациями в обществе (коммуникативная направленность)	От 1 до 10, где: – 1–3 – контекст заданий практически оторван от реальной коммуникации в обществе; – 4–6 – встречаются задания на отработку реальных речевых ситуаций; – 7–10 – изучение грамматики базируется на выполнении коммуникативно направленных заданий
Взаимодействие между учащимися	От 1 до 10, где: – 1–3 – учащиеся в основном взаимодействуют с учителем или с учебником; – 4–6 – встречаются задания с выходом в общение; – 7–10 – большинство заданий построено на основе взаимодействия студентов друг с другом
Использование материалов аутентичного характера	От 1 до 10, где: – 1–3 – в каждом уроке идентичные типы заданий; – 4–6 – довольно часто можно встретить одинаковые типы заданий; – 7–10 – похожие задания встречаются очень редко
Личностно ориентированное содержание заданий	От 1 до 10, где: – 1–3 – учащиеся общаются на свободные темы, не совпадающие с их жизненным опытом; – 4–6 – большинство заданий включает в себя обсуждение собственного опыта студентов; – 7–10 – в учебнике наблюдается баланс между заданиями личностно ориентированными и заданиями на расширение опыта учащихся

Окончание табл.

Критерий	Баллы
Необходимость вовлеченности учителя для выполнения заданий	От 1 до 10, где: – 1–3 – задания требуют полной вовлеченности учителя; – 4–6 – есть задания, над которыми учащиеся могут работать самостоятельно; – 7–10 – большинство заданий учащиеся могут выполнить без вмешательства учителя
Принцип сознательности	От 1 до 10, где: – 1–3 – учащиеся не в состоянии структурировать и освоить полученные знания; – 4–6 – учащиеся понимают основную идею грамматической темы; – 7–10 – учащиеся в состоянии полностью осмыслить полученный материал
Принцип доступности	От 1 до 10, где: – 1–3 – большинство заданий либо слишком трудные либо легкие для учащихся; – 4–6 – есть задания, которые ученики не в состоянии выполнить самостоятельно или же выполняют без каких-либо усилий; – 7–10 – большинство заданий соответствует уровню студентов и занимает достаточно времени на выполнение
Принцип наглядности	От 1 до 10, где: – 1–3 – задания и грамматические темы не структурированы должны образом, студентам легко запутаться; – 4–6 – наблюдаются задания и грамматические темы, которые не структурированы должны образом; – 7–10 – большинство заданий и грамматических тем построено наглядно, что облегчает процесс усвоения

мирования англоязычной коммуникативной компетенции.

В качестве вывода к приведенной таблице нам стоит отметить тот факт, что, оценивая взаимоотношения и аналогичность заданий с реальным жизненным ситуациям, мы отметили четкую ориентацию на коммуникацию (10 баллов).

По критерию взаимодействия между учащимися можно сделать вывод, что рассматриваемый учебник больше нацелен на групповые занятия. В учебной деятельности важно взаимодействие, так как это помогает процессу преподавания и обучения проходить гладко и может улучшить коммуникативные способности учащихся (6 баллов).

В аспекте использования материалов аутентичного характера можно отметить частичный повтор грамматического материала и текстов для чтения. В учебнике делается упор на коммуникативное обучение языку, кото-

рое предполагает развитие языковых навыков с помощью использования аутентичных материалов, имеющих определенный контекст. Такой подход к обучению предоставляет возможности, которые выходят за рамки повторения и запоминания грамматических шаблонов по отдельности (5 баллов).

По критерию включения личностно ориентированного содержания заданий мы отметили, что в учебнике наблюдается баланс между заданиями личностно ориентированными и заданиями на расширение опыта учащихся. Один из главных пунктов данного критерия – сформировать у обучающегося знания о профессиональных основах. УМК включает в себя эмоционально-ценностные, личностные элементы, которые определяются межсубъектными отношениями в процессе обучения (9 баллов).

Критерий необходимости вовлеченности учителя для выполнения

заданий представлен неравномерно: в процессе освоения лексики роль преподавателя очень незначительна, поскольку наличествуют наглядные примеры в каждом юните, видео- и аудиоматериалы. Однако грамматический материал нуждается в объяснении и помощи преподавателя, правила в учебнике очень сжаты и порой непонятны (8 баллов).

Принцип сознательности обучения – это понятие, которое предполагает взаимосвязь педагогического руководства и активной, творческой и сознательной деятельности учащихся. Принцип сознательности основывается на том, понятна ли представленная информация в учебнике студенту. По этому критерию, за исключением грамматического материала, учебник собран таким образом, что у студента не остается вопросов. УМК состоит из дополнительных материалов, доступных ученику (9 баллов).

Принцип доступности выступает ключевым в данном исследовании, потому что учебник рассчитан как на самостоятельное изучение английского языка один на один с преподавателем, так и на работу в группе студентов. Согласно нашим данным, задания в учебнике соответствуют уровню Pre-intermediate и занимают достаточно времени на выполнение (10 баллов).

Закрывающий критерий во многом схож с принципом сознательности из-за явной взаимосвязи. Наличие таблиц, схем, подробных примеров и рисунков позволяет нам сказать, что большинство заданий и грамматических тем построено наглядно, что облегчает процесс изучения английского языка. Видеоматериал, представленный на официальном сайте издательства, повышает интерес, является примером для подражания английской речи, расширяет знания учащихся о

языковых и культурных особенностях изучаемого языка, а также дает материал для последующего обсуждения. Использование наглядности в обучении иностранному языку помогает учащемуся в овладении языком и иностранной культурой (10 баллов).

Оценивая данный учебник и подводя итог всему исследованию, мы хотим сказать, что УМК English File является достойным примером эффективного ресурса как для изучения английского языка в целом, так и для улучшения грамматического и коммуникативного аспектов языка. Итог по всем вышеперечисленным критериям составил 136 баллов.

Нами был сделан следующий вывод: основная функция учебника английского языка состоит в том, чтобы направлять процесс обучения и изучения учебной программы по конкретному предмету. По своей сути учебники – это один из самых простых способов распространить основной материал предмета среди большой группы обучающихся. Рассмотренный нами English File – хороший учебник, так как представленный материал интересен и предсказуемо организован.

Литература

1. *Змеев С.И.* Основы андрагогики: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 1999.
2. *Королев С.И.* Проблема коммуникативно-мыслительных упражнений // Коммуникативные упражнения для обучения иностранным языкам в школе и вузе: материалы к симпозиуму. Минск, 1967.
3. *Мильруд Р.П., Максимова И.Р.* Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 9–16.
4. *Павловская И.Ю.* Методика преподавания иностранных языков (курс лекций на английском языке): Обзор современных методик преподавания. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2003.
5. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991.

6. *Alavinia, P. and M. Siyadat*, 2013. A comparative study of English textbooks used in Iranian institutes. *International Journal of Asian Social Science*, 3 (1): 150–170.
7. *Brockett, R.G.*, 2015. *Teaching adults: A practical guide for new teachers*. N.Y.: Jossey-Bass.
8. *Richards, J.C.*, 2006. *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. *Savignon, S. and M.S. Berns (Eds.)*, 1984. *Initiatives in communicative language teaching. A book of readings*. Reading, MA: Addison-Wesley.
10. *Yarmohammadi, L.*, 2002. The evaluation of pre-university textbooks. *The Newsletter of the Iranian Academy of Science*, 18: 70–87.

Reference

1. *Zmeev, S.I.*, 1999. *Fundamentals of andragogy: textbook*. Moscow: Flinta: Nauka. (rus)
2. *Korolev, S.I.*, 1967. The problem of communicative exercises. In *Communicative exercises for teaching foreign languages at school and university: materials for the symposium*. Minsk. (rus)
3. *Milrud, R.P. and I.R. Maksimova*, 2000. Modern conceptual principles of communicative teaching of foreign languages // *Foreign Languages at School*, 4: 9–16. (rus)
4. *Pavlovskaya, I.Yu.*, 2003. *Methods of teaching foreign languages (a course of lectures in English): overview of modern teaching methods*. St. Petersburg: Publishing house of St. Petersburg University. (rus)
5. *Passov, E.I.*, 1991. *Communicative method of teaching speaking in a foreign language*. Moscow: Prosveshchenie. (rus)
6. *Alavinia, P. and M. Siyadat*, 2013. A comparative study of English textbooks used in Iranian institutes. *International Journal of Asian Social Science*, 3 (1): 150–170.
7. *Brockett, R.G.*, 2015. *Teaching adults: A practical guide for new teachers*. N.Y.: Jossey-Bass.
8. *Richards, J.C.*, 2006. *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. *Savignon, S. and M.S. Berns (Eds.)*, 1984. *Initiatives in communicative language teaching. A book of readings*. Reading, MA: Addison-Wesley.
10. *Yarmohammadi, L.*, 2002. The evaluation of pre-university textbooks. *The Newsletter of the Iranian Academy of Science*, 18: 70–87.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ,
СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ,
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

- **Ковтуненко А.В.** Спортивный зал университета как новая среда взаимодействия студентов и преподавателей

УДК 378.16+796
DOI 10.18522/2658-6983-2021-6-57-64

Ковтуненко А.В.

СПОРТИВНЫЙ ЗАЛ УНИВЕРСИТЕТА КАК НОВАЯ СРЕДА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Ключевые слова: физическая культура и спорт, спортивный зал университета.

Спортзал в университете – место, где учащиеся занимаются физической активностью, выполняют упражнения, играют в командные игры, проводят соревнования и т.д. Обычно студенты испытывают самые разные чувства, занимаясь в спортивном зале университета: гордость и стыд, радость и разочарование. К современным спортзалам в университетах выдвигается требование стать подвижной и динамичной средой, в которой обучаются студенты разных возрастов и способностей (Котов, Блохин, 2018, 2020; Курьянович, 2014). В некоторых исследованиях спортивные залы для занятий физкультурой и спортом студентов вузов называются модульными помещениями, которые организованы из разнородных компонентов, вступающих в отношения взаимодействия (Kotova et al., 2017).

Анализ научной и методической литературы по проблеме современных условий развития физической культуры и спорта в университетах и мотивации студенческой физической активности свидетельствует о том, что сегодня в высших учебных заведениях созданы все условия, в том числе современная инфраструктура, для занятий физической культурой и спортом. Также за последнее десятилетие были опубликованы научные труды отечественных исследователей в области эффективности обучения и воспитания студентов средствами физической культуры и спорта (Коршунов и др., 2016; Курьянович, 2014; Марин и др., 2018; Миронов, 2014; Пашута и др., 2017; Пономарев, 2017; Структура подготовки..., 2018; Сущенко и др., 2016). В качестве важнейшего условия организационно-педагогического сопровождения развития студенческого

спорта и физической активности выступает внедрение в высших учебных заведениях современных пространств модульного типа и инновационных образовательных технологий. Такой инновацией в университетах стал спортивный зал и система посещения занятий по дисциплине «Физическая культура и спорт» студентов бакалавриата по выбранным ими видам тренировок, секций, спортивных команд и т.д.

Отличительной чертой спортивного зала нового типа стало не только его устройство как помещения и оборудование современными тренажерами. В помещении спортзала у студентов стало формироваться качественно новое представление о себе и о других студентах как о действующих субъектах образования через практику выполнения упражнений, участия в командных играх и соревнованиях (Наумов, 2020). Опыт обучения опосредуется постоянным взаимодействием учащегося с другими людьми и объектами в спортивном зале вуза. По определению Блэкмана, студент в спортивном плане не ограничен выполнением того или иного упражнения, а является объектом открытой системы взаимодействия с другими людьми и объектами, при этом подобные системы взаимодействия всегда остаются незавершенными и находятся в процессе становления (Сущенко и др., 2016). Таким образом, при изучении поведения студента в спортивном зале важно не только понимать мотивы и модели физической активности студентов, но и анализировать то, как студенты представляют себя по отношению друг к другу. В равной степени необходимо исследовать, как среда спортивного зала формирует эти отношения и по-

ведение в учебном процессе (Марин и др., 2018).

Цель статьи – определить опыт и мотивацию преподавателей физической культуры и студентов высших учебных заведений в плане использования университетских спортзалов нового типа. Современные спортивные залы университетов – многофункциональные залы; активность на современных тренажерах значительно увеличилась в последние 5–7 лет. Много места отводится для занятий аэробикой, на силовых и кардиотренажерах, есть возможность играть в волейбол, баскетбол, есть студии боевых искусств, бассейн и т.д. Много выполнено из экологических материалов. Такие современные спортивные залы в вузах повышают ценность образования: у студентов с разными возможностями и предпочтениями есть доступ к любым видам физической активности. Современный спортивный зал помогает улучшить как здоровье студентов, так и качество жизни в университетском кампусе в целом.

Учитывая новую функцию и роль спортивного зала университета, мы посвятили наше исследование тому, как преподаватели и студенты используют спортивные залы, каково их отношение к помещениям спортзалов как к образовательной среде, какова их мотивация использования разнообразных возможностей спортивных залов нового типа. Исследование выполнено на базе Южного федерального университета, в котором спортивный зал полностью изоморфен, позволяет не просто формировать и развивать физическую форму, спортивные умения и навыки студентов, заниматься физической активностью, тренироваться, участвовать в соревнованиях, но и

лимитирован по возрастной категории 17–25 лет.

Исследование включало наблюдения за студентами I и II курсов в спортзале ЮФУ (16 наблюдений), электронный опрос преподавателей и студентов трех курсов, данные о посещениях студентами спортзала. Скрининговое наблюдение проводилось в разных модулях спортзала, когда студенты и преподаватели участвовали в учебном процессе. Заранее были заготовлены листы для фиксации результатов наблюдений: устройство и оборудование зала, местоположение преподавателей и студентов, дата, время, курс. Каждое место в спортзале получает свой «номер», замеченные наблюдателем особенности фиксируются и вносятся в лист-схему. Так, были отмечены: физическая активность; эмоции; физическое местоположение студентов, преподавателя и оборудования; беседа на месте выполнения физической активности; поведение студентов и преподавателей. Это позволило при наблюдении учитывать не только используемое оборудование, физическую активность студентов и преподавателей, но и эмоции – улыбки, демонстрацию единства или, наоборот, негативные. В данном типе скрининговых наблюдений ценно то, что они происходят в различных учебных ситуациях в спортзале, у исследователя есть возможность идентифицировать данные ситуации и наблюдать одних и тех же студентов и преподавателей в различных ситуациях.

Наблюдения выполнялись отдельно для студентов I и II курсов. Затем данные наблюдений были проанализированы с преподавателями, после чего сравнивались и сопоставлялись, чтобы включить в анализ полный спектр на-

блюдений по следующим вопросам: инфраструктура спортивного зала университета (расположение оборудования, разделение на модули, включая материально-технические характеристики); количество и характеристики студентов и преподавателей; использование ими зала и оборудования; их отношения и взаимодействие друг с другом; их перемещение по залу. В наблюдениях по всем трем курсам были выявлены общие и различные характеристики.

Нами был выполнен опрос студентов и преподавателей I–II курсов в период с сентября по декабрь 2020 г. с использованием Google form, которая предоставляет респондентам легкий доступ к электронному опросу с различных устройств. Была собрана информация о курсе обучения респондентов, заданы вопросы о времени посещения спортивного зала, причинах выбора и использования оборудования, типах взаимодействия студентов с другими студентами и преподавателями, об их впечатлениях о спортивном зале. К большинству вопросов прилагались варианты ответов, которые были разработаны в результате наблюдений. Респонденты также могли оставить комментарий в качестве обратной связи.

На последнем этапе исследования полученные данные были проанализированы с помощью SPSS 2, результаты опроса – количество и проценты, статистическое сравнение выполнено с использованием критерия Пирсона для категориальных данных ($p < 0,05$ считается значимым).

Данные по результатам опроса представлены по трем аспектам: среда спортивного зала; общение и взаимодействие; отношение участников

к спортивному залу. В исследовании приняли участие 96 человек.

Из 96 респондентов электронного опроса, которые посещали спортивный зал с сентября по декабрь 2020 г., 45,79% юношей и 54,21% девушек. Доля преподавателей незначительна, составляет 5,21% от общего числа посещающих (табл. 1).

Данные опроса о причинах выбора того или иного вида физической активности в спортивном зале приведены в табл. 2.

Согласно наблюдениям и опросу, спортивный зал чаще всего студенты посещали днем или вечером в будние дни. Силовой тренажерный модуль зала – 27,1% юношей и 1,8% девушек; кардиомодуль зала – 32,6% юношей и 24,8% девушек; аэробика – 67,2%

девушек; баскетбол – 20,7% юношей и 2,4% девушек; футбол – 17,5% юношей. Статистические различия между юношами и девушками: силовые тренажеры ($p = 0,000$); кардио ($p = 0,64$); баскетбол ($p = 0,000$); футбол/аэробика ($p = 0,000$).

Также были исследованы другие характеристики:

– дисциплина в посещении спортивного зала (79 студентов (82,29%) посещали спортзал университета регулярно – два раза в неделю 52 студента (54,17%) и раз в неделю 39 студентов (40,63%)); разница между юношами и девушками незначительная по количеству посещений в неделю: 59,7% юношей и 52,4% девушек регулярно посещают тренажерный зал ($p = 0,20$);

Таблица 1

Количество респондентов, участвовавших в исследовании

	I курс		II курс		Общее количество	
	чел. (n = 55)	%	чел. (n = 41)	%	чел. (n = 96)	%
Студенты	52	94,5	39	95,12	91	94,79
Юноши	24	45	18	44	42	43,75
Девушки	28	51	21	53,85	49	51,04
Преподаватели	3	5,45	2	4,88	5	5,21
Мужчины	2	3,64	2	4,88	2	2,08
Женщины	1	1,82	–	–	1	1,04

Таблица 2

Выбор физической активности в спортивном зале студентами университета

Причины выбора вида физической активности студентов	Количество студентов (n = 91)	%
Вид физической активности	85	93,41
Влияние на здоровье	61	67,03
Воздействие на физическую форму	73	80,22
Социализация и общение	68	74,73
Возможность участвовать в соревнованиях	37	40,66
Преподаватель-тренер	65	71,43
Другие	27	29,67

Примечание: респонденты могли выбрать более одной причины.

- 63,8% респондентов легко встраивали посещение спортивного зала в свой график (юноши – 64,7%, девушки – 62,8%, $p = 0,53$);
- 14% респондентов посчитали посещение тренажерного зала лишним (юноши – 14,5%, девушки – 13,4%, $p = 0,42$); 43,8% – полезным (юноши – 40%, девушки – 47,5%, $p = 0,02$), 32% – необходимостью (юноши – 33,1%, девушки – 30,8%, $p = 0,33$);
- 62,8% отметили хорошее самочувствие в спортзале (юноши – 66,4%, девушки – 58,2%, $p = 0,006$); 1,9% отметили плохое самочувствие (юноши – 1,2%, женщины – 1,9%, $p = 0,02$), 40,4% не отметили изменений (юноши – 38,3%, женщины – 41,4%, $p = 0,99$);
- общение между студентами в спортзале отметили 46,6% студентов (юноши – 65,2%, девушки – 57%, $p = 0,008$), с преподавателями-тренерами (юноши – 73,3%, девушки – 77,8%; $p = 0,018$);
- совместные упражнения и командные игры отметили 51,2% юношей и 50,1% девушек ($p = 0,73$);
- почти половина респондентов оценила спортивный зал как эквивалентный фитнес-центру (юноши – 40,6%, девушки – 40%, $p = 0,70$; преподаватели – 43,2%, студенты – 40,1%, $p = 0,41$), в то время как остальные отметили, что им не хватает оборудования и возможностей (юноши – 26,5%, девушки – 30%, $p = 0,26$; преподаватели – 1,3%, студенты – 28,3%, $p = 0,18$).

Большинство респондентов, посещающих университетский спортзал, считает, что у них улучшилось здоровье (юноши – 89,1%, девушки – 84,6%, $p = 0,024$; преподаватели – 90,1%,

студенты – 86,6%, $p = 0,14$), настроение (юноши – 87,5%, девушки – 79%, $p = 0,001$; преподаватели – 87,2%, студенты – 80,4%, $p = 0,007$), самооценка (юноши – 75,2%, девушки – 66,8%, $p = 0,004$; преподаватели – 68,1%, студенты – 72,9%, $p = 0,08$), что они комфортно чувствуют себя в спортзале (юноши – 81,1%, девушки – 76,9%, $p = 0,012$; преподаватели – 85,6%, студенты – 84%, $p = 0,59$).

По исследуемым аспектам спортивного зала, посещаемого студентами и преподавателями, можно отметить следующее:

1. Среда: инфраструктура, спортивное оборудование доступны как для студентов, так и для преподавателей; есть модули для серьезных тренировок и профессионалов и для любителей, а также лиц с ограниченными возможностями; оборудование и пространство зала стратегически разделены на разные секционные и тренировочные модули, в каждом из которых могут заниматься разные студенты. Однако опрос и наблюдения показали, что девушки замкнуты в себе и менее уверены в открытой демонстрации своей физической активности, чем юноши.

2. Коммуникация и взаимодействие: большинство студентов общается между собой, однако, когда занимаются самостоятельно, время от времени обращаются к преподавателю-тренеру с вопросами об использовании тренажеров, правильности выполнения упражнений; максимальное общение и взаимодействие наблюдалось в командных тренировках и спортивных играх. Больше всего с преподавателями общались студенты I курса. Отмечалось активное использование смартфонов и других мобильных устройств преподавателями

и студентами с целью прослушивания музыки, приложений, позволяющих контролировать уровень нагрузки и показатели пульса, давления, сожженных калорий и т.д.

3. Отношения респондентов к спортивному залу нового типа: электронный опрос показал преобладание положительного опыта пребывания в спортзале у студентов и преподавателей; в отрицательных комментариях чаще фигурировало негативное восприятие своего тела (вес, неуклюжесть и т.д.), возраста, присутствия студентов-спортсменов.

Выполненное исследование направлено на формирование базы данных об опыте и мотивации студентов и преподавателей Южного федерального университета в отношении использования спортивного зала нового типа. Результаты электронного опроса предоставили более детальное понимание мотивов посещения студентами спортивного зала, выбора того или иного вида физической активности, тренировок. Была получена информация о различиях в типах используемого оборудования, тренажеров, способах взаимодействия, социализации и общения. В целом результаты исследования согласуются с существующими в научной и методической литературе по вопросам мотивов и поведения студентов и преподавателей в спортивных залах высших учебных заведений (Blackman, 2008; Mol, Law, 2004). Ответы на открытые вопросы электронного опроса, а также наблюдения за группами респондентов предоставили дополнительные данные, позволяющие глубже понять специфические мотивы и поведение студентов и преподавателей. Спортивный зал нового типа был охарактери-

зован как многоцелевое пространство с модульным разделением и средой социального взаимодействия студентов и преподавателей.

Итак, современный спортивный зал университета может считаться сложным социальным и культурным пространством, определяемым «средой мотивов», которыми обмениваются пользователи. Характерным признаком выступает возможность интеграции студентов одновременно в индивидуальное и коллективное пространство, направленной на физическое самосовершенствование и здоровье, возможность желаемой физической активности и помощи преподавателей-тренеров. Это сложная среда, в которой студенты погружаются в мир физической культуры, спорта, соревнований, работы над своим телом и духом, а затем возвращаются обратно, к внешней реальности; при этом на индивидуальных занятиях в спортзале культурной нормой выступает сосредоточенность на себе, на выполнении упражнений и тренировке, что ограничивает прямое общение, однако позволяет невербально общаться и наблюдать друг за другом (как показало исследование, студенты наблюдают друг за другом, смотрят и слушают других людей, повторяют или синхронизируют свои тренировки с другими студентами). Спортивный зал нового типа – это пространство физической активности и взаимодействия студентов и преподавателей с применением информационно-коммуникационных технологий, мобильных устройств и сетевых платформ.

Литература

1. Структура подготовки спортивного резерва в Великобритании / Г.Г. Дмитриев [и др.] // Стратегические направления реформирования

- вузовской системы физической культуры: сб. науч. трудов V Всероссийской науч.-практ. конф. с международным участием. СПб.: СПб. политех. ун-т Петра Великого, 2018. С. 328–330.
2. *Котов С.В., Блохин А.Л.* Методы развития человеческого капитала в образовательной среде // *Kant*. 2020. № 2. С. 263–267.
 3. *Котов С.В., Блохин А.Л.* Развитие человеческого капитала студентов по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) «Логистический и технический сервис автомобильного транспорта». Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2018.
 4. *Коршунов А.В., Миронов А.О., Щеголев В.А.* К вопросу повышения профессионального мастерства субъектов управления физическим воспитанием студентов // *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2016. № 4. С. 135–139.
 5. *Курьянович Е.Н.* Система психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки военно-физкультурных кадров: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2014.
 6. *Миронов В.В.* Управление познавательной деятельностью военнослужащих на методических занятиях по физической подготовке // *Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур*. 2014. № 4. С. 64–69.
 7. *Наумов И.В.* Особенности интеграции цифровых технологий в дисциплину «Физическая культура» в дистанционной форме обучения (опыт 2020 г.) // *Мир университетской науки: культура, образование*. 2020. № 6. С. 50–58.
 8. *Пашута В.Л., Щеголев В.А., Куликов С.И.* Повышение эффективности обучения курсантов посредством использования педагогической тестовой технологии // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2017. № 4. С. 165–170.
 9. *Пonomarev Г.Н.* Физическая культура в вузе: изменение образовательной деятельности кафедры физической культуры // *Культура физическая и здоровье*. 2017. № 3. С. 55–58.
 10. *Марин А.П., Румба О.Г., Горелов А.А.* Организационно-методические приемы построения учебного процесса по физической культуре с целью содействия социализации обучающихся общеобразовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации (на примере разделов «Легкая атлетика» и «Волейбол») // *Мир образования – образование в мире*. 2018. № 3. С. 181–191.
 11. *Сущенко В.П., Щеголев В.А., Коршунов А.В.* Особенности личностно-профессионального развития различных категорий специалистов по физической культуре и спорту // *Теория и практика физической культуры*. 2016. № 6. С. 3–6.
 12. *Kotova, N. et al.*, 2017. Human capital – the prospects of development in higher education system. In: 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2017 (pp. 271–276). Sofia: STEF92 Technology Ltd.
 13. *Mol, A. and J. Law*, 2004. Embodied action, enacted bodies: The example of hypoglycemia. *Body & Society*, 10 (2–3): 43–62.
 14. *Blackman, L.*, 2008. *The body (Key concepts)*. Oxford, UK: Berg Publishers.

Reference

1. *Dmitriev, G.G. et al.*, 2018. The structure of preparing the sports reserve in the UK. In: Strategic directions of reforming the university system of physical culture: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation (pp. 328–330). St. Petersburg: Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. (rus)
2. *Kotov, S.V. and A.L. Blokhin*, 2020. Methods of human capital development in the educational environment. *Kant*, 2: 263–267. (rus)
3. *Kotov, S.V. and A.L. Blokhin*, 2018. Developing human capital of students in who major in 44.03.04 Professional education (industry-wise) “Logistics and technical service of road transport”. Rostov-on-Don: Publishing house of SFedU. (rus)
4. *Korshunov, A.V., A.O. Mironov and V.A. Shchegolev*, 2016. To the question of increase of professional skills of subjects of management of physical training of students. *Scientific Notes of Lesgaft University*, 4: 135–139. (rus)
5. *Kuryanovich, E.N.*, 2014. System of psychological and pedagogical support of professional training of military and physical culture personnel: Doctoral Thesis of Pedagogical Sciences. St. Petersburg. (rus)
6. *Mironov, V.V.*, 2014. Management of educational activities of military personnel for teaching classes in physical training. *Topical problems of physical and special training of the security forces*, 4: 64–69. (rus)
7. *Naumov, I.V.*, 2020. Features of integration of digital technologies in the discipline “physical culture” in distance learning (experience of 2020). *The World of Academia: Culture, Education*, 6: 50–58. (rus)
8. *Pashuta, V.L., V.A. Shchegolev and S.I. Kulikov*, 2017. Improving the effectiveness of training cadets through the use of pedagogical test technology. *Scientific Notes of Lesgaft University*, 4: 165–170. (rus)
9. *Ponomarev, G.N.*, 2017. Physical culture in higher education: changing the educational activity of the Department of Physical Culture. *Physical Culture and Health*, 3: 55–58. (rus)
10. *Marin, A.P., O.G. Rumba and A.A. Gorelov*, 2018. Organizational and methodological methods of designing academic process in physical culture in order to promote socialization of students of general education organizations of the Ministry of Defense of the Russian Federation (case study of the clubs “Athletics” and “Volleyball”). *The World of Education – Education to the World*, 3: 181–191. (rus)

-
11. *Sushchenko, V.P., V.A. Shchegolev and A.V. Korshunov*, 2016. Features of personal and professional development of various categories of specialists in physical culture and sports. *Theory and Practice of Physical Culture*, 6: 3–6. (rus)
 12. *Kotova, N. et al.*, 2017. Human capital – the prospects of development in higher education system. In: 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2017 (pp. 271–276). Sofia: STEF92 Technology Ltd.
 13. *Mol, A. and J. Law*, 2004. Embodied action, enacted bodies: The example of hypoglycemia. *Body & Society*, 10 (2–3): 43–62.
 14. *Blackman, L.*, 2008. *The Body (Key concepts)*. Oxford, UK: Berg Publishers.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Фиофанова О.А.** Data-анализ: образовательная технология, содержание образования и компетентностный результат
- **Писаренко В.И., Шепелев А.И.** Использование метода моделирования в разработке технологий формирования критического мышления у будущих учителей
- **Волошина Т.А.** Обучение предпринимательству будущих дизайнеров в условиях вуза
- **Сагайдачная Е.Н., Черемина В.Б.** Цифровой инструментарий для формирования новых компетенций студента (на примере интерактивных досок при обучении иностранным языкам)

УДК 37.012

DOI 10.18522/2658-6983-2021-6-67-74

Фиофанова О.А.

ДАТА-АНАЛИЗ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ, СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

Ключевые слова: стратегия научно-технологического развития, стратегия развития искусственного интеллекта, цифровая трансформация образования, data-компетенции, анализ больших данных, дидактика 4:0, доказательная образовательная политика.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-29-14016.

© Фиофанова О.А., 2021.

Большие данные являются сквозной технологией Национальной технологической инициативы (Национальная технологическая инициатива, <https://nti2035.ru>). Технология больших данных трансформирует управление на государственном (Национальная система..., <https://nsud.info.gov.ru>), территориальном уровне (Распоряжение Правительства РФ..., <http://government.ru/docs/35733/>) и отраслевом уровне, в частности в сфере образования. В сфере государственного управления большие данные позволяют на основе аналитики данных прогнозировать стратегии развития, формировать проекты развития в государственных программах развития образования; большие данные позволяют оценивать прозрачность образования государству, экономике, обществу; на основе данных разрабатываются решения об инвестиционных вложениях. Аналитика данных (Data OECD (<https://data.oecd.org/home/>), Федеральный институт оценки качества образования (<https://fioco.ru>), Центр оценки качества образования РАО (<http://www.centeroko.ru>)) становятся основой оценки качества образования. Также ценностной рамкой применения больших данных в образовании является индивидуализация образования, возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий на основе данных о когнитивном развитии, личных выборах, достигнутых образовательных результатах (Pardos, 2017).

В данной статье рассмотрим три аспекта больших данных в образовании, которые формируют горизонт развития образования (Паспорт государственной программы..., <https://programs.gov.ru/Portal/program/02/passport>) и изменяют институциональный ландшафт образования в условиях

платформенной экономики и цифровых платформ образования (Государственная информационная система..., <http://gis-scoss.ru>), а также развивают новую методологию образования – дидактика 4:0.

Три аспекта больших данных в образовании:

1. Data-анализ как образовательная технология.
2. Data-анализ как содержание образования.
3. Data-анализ как компетентностный результат образовательных программ.

В каждом из названных аспектов охарактеризуем ценности и цели, условия развития, перспективы развития.

Data-анализ как образовательная технология. Цель data-анализа как образовательной технологии – конструирование наилучших условий для качественного образования и развития, проектирование индивидуальных образовательных траекторий на основе анализа когнитивных особенностей, личностных выборов, образовательных достижений обучающихся. Ценность – развитие человеческого потенциала и профессионального капитала.

Data-анализ как образовательная технология применяется для формирования профессиональных и карьерных траекторий, преодоления учебных затруднений, конвертации образовательных результатов, формирования академической добавленной стоимости, раскрытия потенциала человека и осознанного выбора дальнейшего развития.

Условия реализации data-анализа как образовательной технологии:

- сформированная архитектура данных в цифровой образовательной среде общего, высшего, дополнительного профессионального образования;

- педагоги, обученные технологиям анализа данных (образовательных, когнитивных, социальных);
- регламенты и культурные нормы формирования управленческих, организационно-педагогических, психолого-педагогических решений, в основе которых лежат анализируемые данные конкретного человека, образовательной программы и группы обучающихся, образовательной организации и субъектов образовательных отношений, системы образования региона или страны.

В настоящее время таких условий недостаточно. В отношении архитектуры данных в цифровых образовательных средах нет стандартов цифровой образовательной среды, выступающих регуляторами анализа данных и их сбора, типологии и структуры, составляющих основу личного, профессионального развития человека.

Анализ различных образовательных платформ (Российская электронная школа, Московская электронная школа, Электронная школа Сберкласс, Электронная платформа Фоксворд и др.) выявил, что они практикуют различные подходы к формированию архитектуры данных. Из этого следует, что цифровые образовательные сервисы, фиксирующие данные по-разному, имплицитно влияют на ситуации образовательного неравенства.

Более того, в развитии методологии дидактики 4:0 необходимо расширение представлений об образовательных данных. Кроме данных о результатах освоения образовательных программ, для аналитики развития человека в сфере образования необходимы данные об индивидуальных выборах и данные о решаемых проектных задачах. Почему? Дидактика 4:0 развивается в методологии про-

ектно-ориентированного образования соответственно целям развития в постиндустриальном обществе: а) развитие у поколения next культурной нормы управления собственным образованием; б) развитие у поколения next способности решать нерешенные задачи, проектировать будущее в перспективных профессиях.

Образование индустриальной эры – это предметно организованный материал, контроль и анализ данных по освоенному объему знаний и репродуктивным навыкам. Образование постиндустриальной эры – это конвергентно организованное содержание образования и образовательный контент, оценка и анализ данных по развитию продуктивной деятельности, личных выборов в решении проектных задач.

Для подготовки педагогических кадров, компетентных в реализации data-анализа как образовательной технологии, необходимо как минимум развитие культуры знаний о трех технологиях аналитики данных:

1. Технологии прогнозирования на основе анализа образовательных данных. Например, прогнозирование олимпиадных достижений, стартапов на основе анализа данных решаемых задач; прогнозирование выборов траекторий на основе анализа выборов.

2. Технологии выявления структуры в образовательных данных. Например, структура лекции или семинара с учетом особенностей организации образования студентов с разными типами учебной мотивации, с разными типами учебных затруднений, выборами проектных или исследовательских задач.

3. Технологии выявления взаимосвязей в переменных набора данных. Например, связь между посещаемостью уроков, лекций, семинаров, в том числе онлайн, и образовательными ре-

зультатами по темам образовательной программы, связь между особенностями организации образовательной деятельности и результатами развития компетенций по итогам освоения образовательных программ.

Перспективы развития data-анализа как образовательной технологии: разработка и введение в действие стандарта цифровой образовательной среды; переосмысление эталонной архитектуры данных в образовании для конвертации результатов и создания условий личного, профессионального, карьерного развития; реализация программ магистратуры и дополнительного профессионального образования, ориентированных на развитие новых компетенций педагогов и культуры работы с данными для развития человеческого потенциала.

Data-анализ как содержание образования. Традиционно носителями содержания образования являлись учебники, перечень которых утверждался на определенное время. В настоящее время ускоряется оборот знаний в науке, экономике, обществе, обновляются образовательные и профессиональные стандарты, развиваются альтернативные источники содержания образования – мобильные приложения и цифровые энциклопедии, репозитории данных научных исследований, а также технологические инфраструктуры данных.

В условиях развития в странах мира концепций open data (Концепция открытых данных, <https://data.gov.ru/konceptsiya-otkrytyh-dannyh>), технологических инфраструктур данных о развитии отраслей, территорий, государства, общества – эти актуальные данные, формируемые в виде data-сетов, могут в педагогической организации образования использоваться как носители проектно-ориентированного

образования. Тогда школьник или студент работает с данными как с проектной задачей по определенной учебной теме образовательной программы. В такой образовательной практике развиваются не только предметные, но и метапредметные компетенции, не только репродуктивные, но и продуктивные способы работы со знанием.

Цель data-сетов в формировании содержания образования – конструирование наилучших условий для качественного образования и развития человека и профессионала, проектирование индивидуальных образовательных траекторий на основе анализа когнитивных особенностей, личностных выборов, образовательных достижений обучающихся. Ценность – развитие человеческого потенциала и профессионального капитала. Кроме того, работа с data-сетями аксиологически важна в образовании еще и тем, что развивает гражданскую позицию школьников и студентов.

Data-сет как носитель содержания образования применяется для инициации субъектной позиции обучающегося в образовательной практике, расширения практик продуктивного действия (Щедровицкий, <https://www.youtube.com/watch?v=p1Y0410VjXc>), организации ускорения оборота знаний, развития альтернативных источников и форм содержания образования.

Условия реализации data-сетов как дополняющей традиционные формы содержания образования:

- развитая технологическая инфраструктура данных о развитии науки, производства, государства, общества;
- реализация принципа open data в технологической инфраструктуре данных;
- педагоги, компетентные в организации новых образовательных практик

проектно-ориентированного образования на основе data-сетов.

Data-анализ как компетентностный результат образовательных программ. Развитие цифровых компетенций – предмет многих федеральных проектов: «Кадры для цифровой экономики», «Будь готов к цифре», «Учитель будущего». Цифровые компетенции и трудовые действия интегрируются в обновляемые профессиональные стандарты и образовательные стандарты высшего образования.

В Европе разработана и утверждена «Европейская модель цифровых компетенций для образования» (DigComp..., 2017). В России такого рода универсальная модель цифровых компетенций пока не разработана. Многие университеты, наделенные правом самостоятельной разработки и утверждения образовательных стандартов согласно Указу Президента РФ (Указ Президента РФ..., <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050010>)), самостоятельно с участием экспертов по квалификациям и потенциальных работодателей разрабатывают модели цифровых компетенций и соответствующие образовательные программы.

Такая программа разработана нами в РАНХиГС в двух формах:

- как программа магистратуры (Управление образованием..., <https://www.ranepa.ru/sobytiya/novosti/proekt-magistratury-iom-rankhigspodderzhan-fondom-vladimirapotanina/?fbclid=>);
- как программа дополнительного профессионального образования (Управление образованием..., <https://iim.ranepa.ru/postgraduate-education/upravlenie-obrazovaniem-na-osnovanii-dannykh/>).

Программа магистратуры получила поддержку Фонда Владимира

Потанина как программа стратегического академического лидерства (150 проектов..., <https://www.fondpotanin.ru/press/news/150-proektov-kotorye-menyayut-vysshee-obrazovanie-obvavleny-rezultaty-grantovogo-konkursa-dlya-prepo/>). При разработке магистерской программы «Управление образованием на основании данных» были использованы новейшие образовательные технологии и методики, в частности методика Competency Constructor for Data-Experts in Education (запатентована нами). Программа носит междисциплинарный характер: подготовка будет вестись по таким направлениям обучения, как инженерия данных, наука о данных, образование и менеджмент. Студенты программы будут учиться управлять образовательной деятельностью, образовательными организациями, развитием сферы образования на основании анализа и интерпретации данных с применением цифровых сервисов образовательных данных и данных об образовании. Магистерская программа будет включать экспертно-аналитические лекции, практико-ориентированные кейсы, аналитические задачи на примерах данных информационно-технологической инфраструктуры образования, проектные практикумы по разработке управленческих решений на основе анализа данных.

Модель цифровых компетенций руководителя образования разработана нами для реализации программы «Управление образованием на основании данных» совместно с потенциальными работодателями. Модель включает структурно и логически связанные компетенции: цифровые (digital-компетенции), аналитические (data-компетенции) и компетенции управления развитием (project-компетенции). Digital-компетенции развиваются на

основе знаний и умений использовать технологические инфраструктуры и цифровые сервисы аналитики данных для выбранного объекта управления. Data-компетенции развиваются на основе знаний методологии анализа данных и умений применять технологии анализа данных к определенным задачам управления. Project-компетенции основаны на развитии способности проектировать «шаг развития», формировать управленческие решения о развитии образования и человека.

Для анализа развитости data-компетенций мы обратились к методу контент-анализа, а в качестве объектов анализа использовали программы развития образовательных организаций, публичные доклады и основные образовательные программы.

По результатам исследования были сформулированы следующие выводы (Фиофанова, 2020):

- дискурс программ развития и публичных докладов изменяется в сторону развития доказательности управления, основанного на аналитике образовательных данных и данных об образовании;
- концепт «доказательное управление» используется в программах развития и публичных докладах в основном не как сценарий (планирование развития), а как фрейм (описательная рамка данных), констатация данных в отчетах; но данные не используются для прогнозирования сценариев развития образовательных коллективов, образовательных организаций, региональных, муниципальных систем образования;
- в публичных докладах отражаются те образовательные данные, которые регламентированы требованиями к обязательной части пу-

бличных докладов, а также те данные, возможность использования которых связана с доступностью для организации, региона, муниципалитета цифровой платформы, сервиса аналитики и статистики образовательных данных.

Результаты работы с тремя аспектами больших данных в образовании получены нами в ходе образовательной, консультативной и экспертной деятельности с педагогами, обучающимися на образовательных программах университета «Иннополис» (<https://innopolis.ru>) в рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики».

Data-анализ как образовательная технология применяется педагогами не всех образовательных организаций и зависит от технологического развития цифровой образовательной среды. Чаще всего data-анализ как технология применяется в отношении традиционных видов данных – о результатах освоения образовательных программ. Иного рода данные (например, о развитии человека в постиндустриальном образовании) не являются предметом анализа педагогов, не становятся основанием для проектирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

Data-анализ как содержание образования, предлагаемое для изучения обучающимся в форме data-сетов, для педагогов абсолютно новая образовательная практика, которая ранее не апробировалась. В ходе консультаций и практических занятий в университете «Иннополис» 140 участников из 220 обучающихся на программах дополнительного профессионального образования решили применять такой подход к разработке содержания образования (учебных тем) и внесли изменения в образовательные программы с целью

их обновления и цифровой трансформации. Как целостная практика работы с новой формой содержания, data-сети применяются в data-кампусах, организуемых АНО ДПО «Открытое образование» (<http://www.opencu.ru>).

Data-анализ как компетентностный результат образовательных программ интегрируется как новая компетенция в модели компетенций образовательных программ определенного направления подготовки в высшем образовании. Data-компетенции становятся востребованными во всех отраслях и на производствах. Организационным и правовым барьером в обновлении паспортов компетенций образовательных программ является то, что федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования не успевают обновляться вслед за цифровой трансформацией образования, профессиональные стандарты также медленно подвергаются обновлению. В этом плане в наиболее выгодной позиции находятся университеты, наделенные правом самостоятельного утверждения образовательных стандартов согласно Указу Президента РФ.

В заключение сформулируем рекомендации: для реализации data-анализа как образовательной технологии, как содержания образования и как компетентностного результата образовательных программ необходимо:

- организовать работу федеральных учебно-методических объединений с целью обновления примерных основных образовательных программ;
- разработать стандарт цифровой образовательной среды с учетом эталонной архитектуры образовательных данных;
- инициировать объединения работодателей и советы по профессиональным квалификациям для

- обновления профессиональных стандартов;
- организовывать конкурсы профессионального мастерства для развития культуры работы с данными;
 - организовать масштабные курсы повышения квалификации педагогов общего и высшего образования с целью кадрового содействия цифровой трансформации образования для повышения качества образования и развития человеческого потенциала.

Благодарности

Автор благодарит Российский фонд фундаментальных исследований за финансовую поддержку проекта «Методология анализа больших данных в образовании и ее интеграция в программы профессиональной подготовки педагогов и руководителей общеобразовательных организаций в логике «Педагогика, основанная на данных», «Управление образованием на основе данных» (грант № 19-29-14016).

Автор благодарит университет «Иннополис» за сотрудничество в образовании, консультировании и экспертизе развития профессионального капитала педагогов высшего образования в условиях цифровой трансформации университетов.

Автор благодарит Фонд Владимира Потанина за грантовую поддержку разработки программы магистратуры «Управление образованием на основе данных» (грант ГСГК-0023-21).

Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 05.07.2021 № 405 «Об утверждении перечня федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, которые вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по образовательным программам высшего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050010>.

2. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Об утверждении Стратегии пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года» от 13 февраля 2019 г. № 207-п. URL: <http://government.ru/docs/35733/>.
3. Государственная информационная система «Современная цифровая образовательная среда». URL: <http://gis-scos.ru>.
4. Концепция открытых данных. URL: <https://data.gov.ru/konceptsiya-otkrytyh-dannyh>.
5. Национальная система управления данными. URL: <https://nsud.info.gov.ru>.
6. Национальная технологическая инициатива. URL: <https://nti2035.ru>.
7. Паспорт государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». URL: <https://programs.gov.ru/Portal/program/02/passport>.
8. Управление образованием на основе данных: программа дополнительного профессионального образования. URL: <https://iim.ranepa.ru/postgraduate-education/upravlenie-obrazovaniem-na-osnovanii-dannykh/>.
9. Управление образованием на основе данных: проект магистерской программы. URL: <https://www.ranepa.ru/sobytiya/novosti/proekt-magistratury-iom-rankhigs-podderzhan-fondom-vladimira-potanina/?fbclid=>
10. *Фиофанова О.А.* Smart Big Data в публичных докладах // Образовательная политика. 2020. № 12. URL: <https://edpolicy.ru/smart-big-data>.
11. *Щедровицкий Г.П.* Педагогика продуктивного действия. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=p1Y0410BjXc>.
12. 150 проектов, которые меняют высшее образование: результаты грантового конкурса для преподавателей магистратуры. URL: <https://www.fondpotanin.ru/press/news/150-proektov-kotorye-menyayut-vysshee-obrazovanie-objavleny-rezultaty-grantovogo-konkursa-dlya-prepo/>.
13. DigComp: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use, 2017. Luxembourg: Luxembourg Publications Office of the European Union.
14. *Pardos, Z.A.*, 2017. Big data in education and the models that love them. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 18: 107–113.

Reference

1. Decree of the President of the Russian Federation No. 405 dated 05.07.2021 “On approval of the list of federal state educational organizations of higher education that have the right to develop and independently approve educational standards for educational programs of higher education”. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050010>. (rus)

2. Decree of the Government of the Russian Federation "On approval of the Spatial Development Strategy of the Russian Federation for the period up to 2025" dated February 13, 2019 No. 207-R. Available at: <http://government.ru/docs/35733/>.(rus)
3. The state information system "Modern digital educational environment". Available at: <http://gis-scos.ru>. (rus)
4. Open data concept. Available at: <https://data.gov.ru/koncepciya-otkrytyh-dannyh>. (rus)
5. National Data Management System. Available at: <https://nsud.info.gov.ru>. (rus)
6. National Technology Initiative. Available at: <https://nti2035.ru>. (rus)
7. Passport of the state program of the Russian Federation "Development of education". Available at: <https://programs.gov.ru/Portal/program/02/passport>. (rus)
8. Data-based education management: a program of additional professional education. Available at: <https://iim.ranepa.ru/postgraduate-education/upravlenie-obrazovaniem-na-osnovanii-dannykh/>.(rus)
9. Data-based education management: Master's program project. Available at: <https://www.ranepa.ru/sobytiya/novosti/proekt-magistratury-iom-rankhigs-podderzhan-fondom-vladimirapotanina/?fbclid=>. (rus)
10. *Fiofanova, O.A.*, 2020. Smart Big Data in public reports. Educational Policy, 12. Available at: <https://edpolicy.ru/smart-big-data>. (rus)
11. *Shchedrovitsky, G.P.* Pedagogy of productive action. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=p1YO410BjXc>. (rus)
12. 150 projects that change higher education: results of the grant competition for teachers of the Master's degree programs. Available at: <https://www.fondpotanin.ru/press/news/150-proektov-kotorye-menyayut-vysshee-obrazovanie-obyavleny-rezultaty-grantovogo-konkursa-dlya-prepo/>.(rus)
13. DigComp: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use, 2017. Luxemburg: Luxemburg Publications Office of the European Union.
14. *Pardos, Z.A.*, 2017. Big data in education and the models that love them. Current Opinion in Behavioral Sciences, 18: 107–113.

УДК 372.881.1

DOI 10.18522/2658-6983-2021-6-75-84

**Писаренко В.И.,
Шепелев А.И.**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАЗРАБОТКЕ ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Ключевые слова: критическое мышление, триада, синергетический подход, структурная модель компонентов критического мышления, функциональная модель процесса критического мышления.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-313-90021.

© Писаренко В.И., 2021
© Шепелев А.И., 2021

Формирование критического мышления является на современном этапе одной из необходимых составляющих подготовки специалистов любого профиля. Для педагогов критическое мышление не просто обязательно – это часть профессии, показатель профессионализма, условие успешности и готовности к развитию в профессиональном и личностном плане.

Кроме того, в условиях современного информационного периода развития общества имеет место повышение внимания педагогов к формам и средствам представления, хранения и воспроизведения информации в образовательном процессе (Писаренко, 2019), что, в свою очередь, напрямую связано с проблемой моделирования. Моделирование в педагогике становится необходимым инструментом любого исследования, позволяя вникать в сущность изучаемых педагогических явлений. В данном контексте, например, З.Л. Шулиманова и Н.В. Загладимова обосновывают комплексное системно-деятельностное моделирование образовательного процесса, в котором дифференцируют моделирование содержания обучения (ориентировка, информирование), мыслительного процесса (управление, контроль), коллективных форм обучения (общение, сотрудничество) (Шулиманова, Загладимова, 2019). В соответствии с двумя первыми аспектами моделирования образовательного процесса и с учетом относительной степени неразработанности заявленной тематики данное исследование направлено на проблему структурного и функционального моделирования в области критического мышления как объекта педагогического исследования.

Одной из основных целей современного гуманитарного образования является подготовка так называемых

problem solvers (Zeitz, 2007), всесторонне развитых личностей, разбирающихся в причинах и следствиях проблемных ситуаций и знающих потенциальные пути разрешения таковых. Ключевым компонентом обучения гуманитарным наукам в данном аспекте является именно критическое мышление, поскольку именно этот вид мышления дает возможность развивать личность, умеющую самостоятельно, взвешенно и продуманно управлять собственными суждениями и мнениями в целях мирного и успешного взаимодействия с остальными представителями общества (Schneider, 2004).

Акцентирование внимания на критическом мышлении как факторе, обеспечивающем успешность профессиональной деятельности учителя иностранного языка, объясняется глобальными вызовами современности, а также развитием исследований в области гуманитарных наук (Болотов, Спино, 1995; Бутенко, Ходос, 2002; Загашев и др., 2003; Ильясов, 1995; Кластер, 2005; Писаренко, 2007; Семенова, 2009; Туласынова, 2010, Pisarenko, Shepelev, 2020). Следует отметить, что критическое мышление в логике liberal education как направления в гуманитарном образовании дает возможность члену социума наиболее полно и эффективно участвовать в общественной деятельности, развивает социальную ответственность, исследовательские навыки и способность к интеллектуальному рассуждению (Шепелев, 2018).

Критическому мышлению и его развитию на сегодняшний момент уже посвящено достаточное количество исследований как зарубежных, так и отечественных ученых (Загашев и др., 2003; Семенова, 2009; Сергеева, Оганесян, 2017, Писаренко, Шепелев,

2020; Халперн, 2000; Paul, Elder, 2006). Феномен критического мышления сегодня рассматривается как один из основных ориентиров в формировании и развитии личности, как целевая установка, обеспечивающая конкурентоспособность специалиста. Поэтому и сам феномен критического мышления рассматривается с позиций современной научной картины мира, в соответствии с которой одним из ведущих подходов к рассмотрению явлений является синергетический подход (Хакен, 2003), используемый и в рассмотрении образовательных проблем (Буданов, 2017; Kureychik, Pisarenko, 2017).

Если представить процесс обучения как часть жизненного цикла субъекта образовательного процесса, то на определенной стадии в соответствии с логикой синергетического развития субъект приходит в точку бифуркации, в которой у него появляется возможность выбрать определенный аттрактор, способный вывести его на новый уровень самоорганизации в рамках образовательного процесса. В данном контексте мы полагаем, что в качестве потенциальных аттракторов будет выступать следующая триада видов мышления: догматическое – критическое – творческое. Мы настаиваем именно на триаде, поскольку, как показывает научный поиск, именно триада в науке имеет особое значение, о чем свидетельствует тот факт, что, например, эмпирическая наука взаимодействует с «оно», с эмпирическими паттернами, тогда как мораль и этика связаны с «нами» и нашим межличностным миром взаимопонимания и справедливости. В то же время искусство и эстетика отображают красоту, воспринимаемую глазами зрителя («я») (Писаренко, 2007). Данное описание отсылает нас к платоновским категориям Добра (нравственность, «мы»), Истины

(в смысле пропозициональной истины, объективных истин, или «оно») и Красоты (эстетическое измерение в качестве «оно» воспринимается каждым «я»). Еще один пример связан с неоплатонизмом, который предлагает рассматривать три уровня реальности, пересекающихся с тремя сферами, сторонниками неоплатонизма определяемыми как Единое, Ум, Душа (Асмус, 1999). О триаде «разум, душа и тело» писал также мусульманский философ Авиценна. Три сферы проявляются на духовных уровнях развития, к примеру три сокровища буддизма, а именно: *Будда, Дхарма и Сангха*. Будда – это просветленный ум в любом и каждом чувствующем существе, «Я», которое есть «не-я», это – изначальное осознание, которое присутствует в каждом внутреннем мире. Сангха – это сообщество духовных практиков, Дхарма – это духовная истина, которая постигается (Жуковский, Копцева, 2005).

Кроме того, эти три сферы представляют собой знаменитые три мира, которые различает К. Поппер в работе «Эволюционная эпистемология» (Popper, 1984):

- объективный (оно), мир всех тел, сил, силовых полей, а также организмов, наших собственных тел и их частей, наших мозгов и всех физических, химических и биологических процессов, протекающих в живых телах;
- субъективный (я), мир нашего разума, или духа, или сознания: мир осознанных переживаний наших мыслей, наших чувств приподнятости или подавленности, наших целей, наших планов действия;
- культурный (мы), мир культуры, который содержит все книги, все библиотеки, все теории, включая, конечно, ложные теории и даже противоречивые теории, централь-

ная роль в нем отводится понятиям истинности и ложности.

В качестве примера приведем также три критерия достоверности, предложенных Ю. Хабермасом, которым в точности соответствуют три сферы – объективная истина, субъективная честность и межличностная справедливость (Хабермас, 2001). Эти же сферы прослеживаются в трилогии Канта «Критика чистого разума» (объективная наука), «Критика практического разума» (нравственность) и «Критика суждения» (эстетическое суждение и искусство). Можно привести множество иных примеров, но сущность общей картины сфер «я», «мы» и «оно» прослеживается во всех этих и других примерах. Это ключевой аспект интегральных исследований, ввиду того что любая всесторонняя теория человеческого сознания и поведения должна включать в себя все три сферы, каждая из которых обладает собственным критерием достоверности и языком, полностью отличающимся от критериев и языков других сфер. Это еще один пример плюралистической, полимодальной и многомерной установки, которая служит отличительным признаком интегрального подхода, охватывающего все области бытия.

Вернемся к описанию актуализации процесса критического мышления с точки зрения синергетического подхода (рис. 1). Догматическое (обыденное) мышление выступает в роли аттрактора 1, являясь по своей сути мышлением прямолинейным, не подвергающимся сомнению имеющихся представлений об анализируемой информационной действительности. Критическое мышление выступает в роли аттрактора 2, выступая ввиду особенностей собственной природы в качестве аттрактора более высокого



Рис. 1. Актуализация процесса критического мышления с точки зрения синергетического подхода

порядка, нежели предыдущий. И наконец, творческое мышление выступает в роли аттрактора 3, представляя собой высший аттрактор ввиду того, что субъект образовательного процесса на данном уровне объединяет знания и установки в рамках двух предыдущих аттракторов и вносит свои «инновационные» коррективы в собственную деятельность. Тем не менее следует отметить роль критического мышления по отношению к догматическому как аттрактора диспозиционного характера, а по отношению к творческому мышлению – как аттрактора, являющегося обязательным отправным пунктом для эффективного творческого мышления, что, на наш взгляд, доказывает необходимость развития способностей критически мыслить на высоком уровне развития данного вида мышления.

Ряд исследователей в области критического мышления в разное время предлагал его структурные модели,

выделяя определенные компоненты, формирующие данный вид мышления, такие как деятельностный, аналитический, когнитивный, личностный, поведенческий, аффективно-чувственный, эмоциональный и т.д. (Керимов, 1982; Семенова, 2009; Сергеева, Оганесян, 2017; Туласынова, 2010; Шаров, 2000; Шамис, 2005].

В данном исследовании для научного обоснования и разработки структурной модели критического мышления отправным пунктом послужило так называемое равенство Рассела. По мнению Б. Рассела, «критическое мышление – это процесс оценки или категоризации в терминах ранее приобретенных базовых знаний... оно включает в себя установку (attitude) плюс владение фактами плюс ряд навыков мышления» (Халперн, 2000). Из содержания данного высказывания следует структурная модель критического мышления по Б. Расселу, представленная на рис. 2.



Рис. 2. Структурная модель критического мышления по Б. Расселу

Рассматривая предложенную Б. Расселом модель в качестве отправной точки, мы, в свою очередь, предлагаем структурную модель критического мышления, состоящую из трех ключевых компонентов (рис. 3).

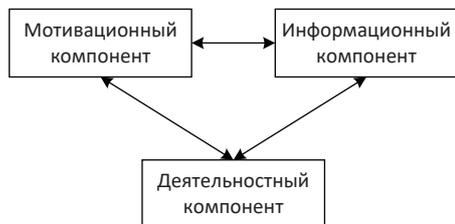


Рис. 3. Общая структурная модель компонентов критического мышления

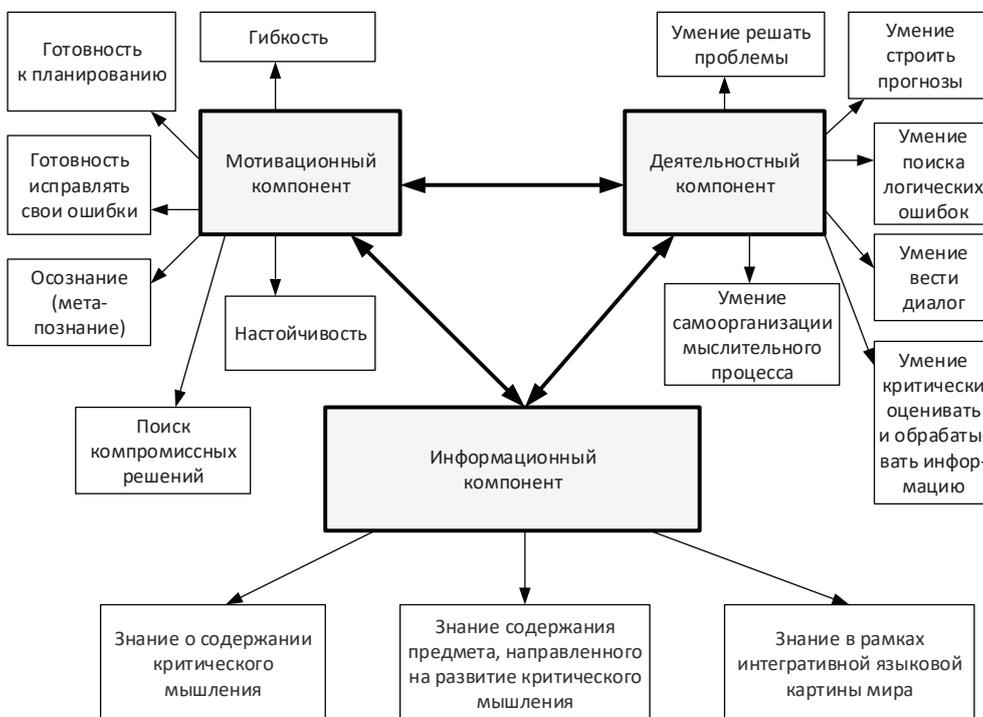


Рис. 4. Детализированная структурная модель компонентов критического мышления

Мотивационный компонент, на наш взгляд, определяет все, что связано с установкой, направленностью, нацеленностью на критическое мышление. Деятельностный компонент включает все, что связано с какими-либо действиями в ходе критического мышления. Информационный компонент содержит все, что связано с информационным полем, взаимодействием с которым происходит в целях, в результате и в ходе критического мышления.

Охарактеризуем представленные в модели компоненты более подробно, в соответствии с тем, как они представлены на рис. 4, а также специфику указанных компонентов для условий подготовки будущего учителя иностранного языка.

Мотивационный компонент – это установка на критическое мышление (Халперн, 2000). Данная установка включает в себя ряд подкомпонентов:

- готовность к планированию – критически мыслящий субъект готов к распределению собственных действий в закрепленном пространственно-временном отношении; для учителя иностранного языка это означает готовность к планированию педагогической деятельности, владение навыками планирования и распределения учебного времени в соответствии с поставленными учебными задачами;
- готовность исправлять свои ошибки – критически мыслящий субъект демонстрирует готовность коррекции собственных действий; для учителя иностранного языка это означает готовность к анализу и исправлению своих ошибок педагогического и лингвистического характера, гибкость в разрешении профессиональных ситуаций, связанных с признанием и исправлением ошибок, а также признание того, что не ошибается только тот, кто ничего не делает;
- гибкость – критически мыслящий субъект адаптируется к изменениям информационного поля и окружающей среды; для учителя иностранного языка это подразумевает скорость реакции и умение быстро и оптимально анализировать информацию;
- настойчивость – критически мыслящий субъект с уверенностью стоит на собственных позициях; для учителя иностранного языка это означает настойчивость в достижении учебных и воспитательных целей;
- осознание (метапознание) – критически мыслящий субъект осознает роль критического мышления и аспекты его применения; в нашем случае подразумевается стремление к развитию своего критического мышления и критического мыш-

ления обучающихся и овладение технологиями и стратегиями его развития;

- поиск компромиссных решений – критически мыслящий субъект демонстрирует открытость для нахождения компромисса в проблемной ситуации; применительно к нашему исследованию это означает готовность к поиску компромисса в педагогических и учебных ситуациях.

Следующий компонент – информационный. Информационный компонент – это интегративный компонент знаниевого характера, опирающийся в основном на предыдущий опыт, вместе с тем характеризующийся особенностями профессионального предметного поля.

В его структуру входят следующие конструкты:

- знание о содержании критического мышления; для учителя иностранного языка это знания о компонентах, структуре и психологической основе критического мышления;
- знание содержание предмета, направленного на развитие критического мышления; для учителя иностранного языка это означает использование потенциала дисциплины «Иностранный язык» для развития критического мышления, т.е. разработку стратегий, методов и технологий, одновременно развивающих критическое мышление;
- знания в рамках интегративной языковой картины мира; в отношении учителя иностранного языка это означает владение представлениями о том, какое место занимает критическое мышление в языковой картине мира.

Деятельностный компонент – компонент, включающий в себя умения, активизирующиеся в рамках процесса критического мышления, а именно:

- умение решать проблемы; в рамках нашего исследования – проблемы, связанные с разрешением учебных ситуаций, организацией учебно-воспитательного процесса;
- умение строить прогнозы; для педагога это означает владение навыками педагогического прогнозирования;
- умение поиска логических ошибок; для учителя иностранных языков это означает владение логикой организации учебно-воспитательного процесса, логикой восприятия, переработки, хранения и воспроизведения учебной информации;
- умение вести диалог; для учителя иностранного языка это диалог с обучающимся, коллегами, органами управления образованием, с внешней средой;
- умение критически оценивать и обрабатывать информацию; для учителя иностранного языка речь идет прежде всего об учебной и научной информации, о предметной и психолого-педагогической информации;
- умение самоорганизации мыслительного процесса; для учителя иностранного языка это связано прежде всего с корреляцией языковых картин мира и с общими навыками познавательной деятельности.

Предлагаем функциональную модель процесса критического мышления, воспроизводящую последовательность действий в педагогическом процессе. В целом данная модель будет формально соответствовать алгоритму действий в рамках технологии развития критического мышления через чтение и письмо, но имеют место некоторые изменения. Визуализация функциональной модели процесса критического мышления представлена на рис. 5.

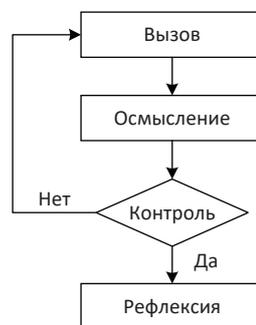


Рис. 5. Функциональная модель процесса критического мышления

Данная функциональная модель отражает сущность процесса критического мышления в контексте образовательных проблем.

Считаем целесообразным описать этапы представленной функциональной модели процесса критического мышления с точки зрения деятельности учителя (в частности, будущего учителя иностранного языка).

Первый этап – вызов. На данном этапе осуществляются: актуализация и анализ аутентичного иноязычного материала, общенаучных и частнометодических знаний по теме, изучаемой на данном учебном занятии; стимулирование познавательного интереса учащихся к теме; активизация собственной мыслительной деятельности и мыслительной деятельности учащихся, предоставление возможности целенаправленного мышления, креативного позиционирования личных мыслей. Полученная на данном этапе информация выслушивается, фиксируется письменно, проводятся дискуссии, работа ведется индивидуально, в парах или группах.

Второй этап – осмысление. Он связан с поиском конкретного пути решения образовательной проблемы, которая была поставлена в ходе образовательного процесса, а с проектированием конкретного плана действий и поиском взвешенного поэтапного

решения проблемы в рамках теоретико-практической работы. Учащиеся под руководством учителя осознанно воссоздают совокупность полученных знаний иноязычного характера с целью выхода на новый уровень понимания; вместе с тем на этапе осмысления осуществляется поддержка активного интереса и движения к цели, обозначенной еще во время фазы вызова. На этапе осмысления осуществляется непосредственное взаимодействие с ранее незнакомой информацией, работа проводится в индивидуальном порядке или в рамках парной работы.

Далее следует промежуточный этап контроля, выражающийся в самоконтроле учителем собственной образовательной деятельности, соотношении используемых частнометодических методов и приемов с получаемым образовательным результатом, выражаемым в ответах учащихся. От уровня удовлетворенности собственной образовательной деятельностью и ответами учащихся зависит переход к дальнейшему этапу, размышлению, или же возврат к этапу вызова.

Третий этап – размышление. Задачами данного этапа являются: основанное на собственных высказываниях представление новых идей и критический анализ полученной информации; цельное переосмысление и синтез приобретенной информации в рамках парного обмена мнениями между обучающимися на основе интерактивного подхода, интерактивного взаимодействия в группах и с учителем; пошаговый анализ стратегии изучения материала; создание личностного отношения к изученному материалу и его репроблематизация (так называемый новый вызов). Совокупность мыслей учащегося, которые находились в сознании в процессе самостоятельного осмысления, структурируется

в процессе иноязычной вербальной рефлексии, тем самым создавая новое личностное знание. На третьем этапе осуществляется креативная переработка, анализ, интерпретация приобретенной информации, формы работы варьируются от индивидуальной до парной и групповой. Важным аспектом для учителя иностранного языка является пролонгированность данного этапа за рамки учебного занятия, что выражается в интроспективном осмыслении осуществляемой образовательной деятельности на изучаемом иностранном языке.

Таким образом, на основе проведенного моделирования с позиций понимания структурной и функциональной сущности критического мышления как объекта педагогического исследования и компонента личностной сферы будущего учителя иностранного языка, подлежащего обязательному развитию у будущего специалиста, готового работать в условиях нового информационного общества и цифровизации, были разработаны соответствующие модели, свидетельствующие об интегральной и синергетической природе критического мышления, предлагающие новое видение изучаемого объекта исследования.

Литература

1. Асмус В.Ф. Античная философия: М.: Высшая школа, 1999.
2. Болотов В., Спиро Д. Критическое мышление – ключ к преобразованиям российской школы // Директор школы. 1995. № 1. С. 67–73.
3. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и образовании. М.: ЛИБРОКОМ, 2009.
4. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.-метод. пособие. М.: МИРОС, 2002.
5. Жуковский В.И., Копцева Н.П. Искусство Востока. Индия: учеб. пособие. Красноярск: Красноярск. гос. ун-т, 2005.
6. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. СПб.: Альянс Дельта, 2003.

7. *Ильясов И.* Критическое мышление: организация процесса обучения // Директор школы. 1995. № 2. С. 50–55.
8. *Керимов О.Ф.* Особенности критичности мышления студентов при индивидуальном и групповом решении задач: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Баку, 1982.
9. *Клустер Д.* Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. М.: ЦГЛ, 2005. С. 5–13.
10. *Писаренко В.И.* Моделирование в современной педагогике // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 12. с. 146–154.
11. *Писаренко В.И.* Система инновационного гуманитарного образования в техническом вузе. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2007.
12. *Писаренко В.И., Шепелев А.И.* Особенности термина «критическое мышление» в контексте интегративного подхода к профессиональной подготовке учителей иностранного языка // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 5. С. 81–89.
13. *Семенова О.М.* Формирование критического мышления студента – будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2009.
14. *Сергеева Б.В., Оганесян В.А.* Теоретические основы развития критического мышления младших школьников // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 2. С. 97–106.
15. *Туласынова Н.Ю.* Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2010.
16. *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2001.
17. *Хакен Г.* Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. Ижевск: Ин-т компьютерных исследований, 2003.
18. *Халперн Д.* Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000.
19. *Шамис В.А.* Развитие критического мышления младших школьников (на материале сравнения традиционной и развивающей технологий обучения): дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2005.
20. *Шаров А.С.* О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия. Омск: Изд-во Омск. гос. пед. ун-та, 2000.
21. *Шепелев А.И.* Образовательные программы Liberal Arts: современные тенденции и перспективы развития // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2018. Вып. 2. С 39–42.
22. *Шулиманова З.Л., Залядимова Н.В.* Методологические основы преподавания общетеоретических дисциплин в заочном вузе. URL: <http://cong.rgups.ru/teacher21centry/in-dex16.php>.
23. *Kureychik, V. and V. Pisarenko,* 2017. Modeling of high school educational environment based on synergetic approach synergetic ideas in pedagogical modeling. In: Proceedings of the IV International research conference “Information technologies in Science, Management, Social sphere and Medicine”. URL: <http://dx.doi.org/10.2991/itsmssm-17.2017.16>.
24. *Paul, R. and L. Elder,* 2006. The international critical thinking reading & writing test: How to assess close reading and substantive writing. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking.
25. *Pisarenko, V. and A. Shepelev,* 2020. Critical thinking of foreign language teachers as a professional competence factor in modern informational society. In: ICERI 2020 Proceedings. URL: <https://library.iated.org/view/PISARENKO2020CRI>.
26. *Popper, K.,* 1984. A evolutionary epistemology. In: Evolutionary theory: Paths into the future (Ch. 10, pp. 239–255). Chichester; N.Y.: John Wiley & Sons.
27. *Schneider, C.G.,* 2004. Practicing liberal education: Formative themes in the reinvention of liberal learning. Liberal Education, 90 (2): 6–11.
28. *Zeitz, P.,* 2007. The art and craft of problem solving. N.Y.: John Wiley & Sons.

Reference

1. *Asmus, V.F.,* 1999. Ancient Philosophy: Moscow: Vysshaya Shkola. (rus)
2. *Bolotov, V. and D. Spiro,* 1995. Critical thinking – the key to the transformation of the Russian school. School Headmaster, 1: 67–73. (rus)
3. *Budanov, V.G.,* 2009. Methodology of synergetics in post-non-classical science and education. Moscow: LIBROCOM. (rus)
4. *Butenko, A.V. and E.A. Khodos,* 2002. Critical thinking: method, theory, practice: teaching manual. Moscow: MIROS. (rus)
5. *Zhukovskiy, V.I. and N.P. Koptseva,* 2005. The Art of the East. India: teaching manual. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State University. (rus)
6. *Zagashev, I.O., S.I. Zair-Bek and I.V. Mushtavinskaya,* 2003. We teach children to think critically. St. Petersburg: Alliance Delta. (rus)
7. *Ilyasov, I.,* 1995. Critical thinking: organization of the learning process. School Headmaster, 2: 50–55. (rus)
8. *Kerimov, O.F.,* 1982. Features of critical thinking of students in individual and group problem solving: Abstract of Candidate’s Thesis in Psychological Sciences. Baku. (rus)
9. *Klooster, D.,* 2005. What is critical thinking? In: Critical thinking and new types of literacy. Moscow: TsGL: 5–13. (rus)
10. *Pisarenko, V.I.,* 2019. Modeling in modern pedagogy. Society: Sociology, Psychology, Pedagogy, 12: 146–154. (rus)
11. *Pisarenko, V.I.,* 2007. The system of innovative humanitarian education in a technical university. Taganrog: Publishing house of Taganrog Technological Institute of Southern Federal University. (rus)

12. *Pisarenko, V.I. and A.I. Shepelev*, 2020. Features of the term "critical thinking" in the context of the integrative approach to professional training of foreign language teachers. *The World of Academia: Culture, Education*, 5: 81–89. (rus)
13. *Semenova, O.M.*, 2009. Developing critical thinking of a student – future teacher at a pedagogical university: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Samara. (rus)
14. *Sergeeva, B.V. and V.A. Oganessian*, 2017. Theoretical foundations of the development of critical thinking of younger schoolchildren. *Scientific Review. Pedagogical Sciences*, 2: 97–106. (rus)
15. *Tulasynova, N.Yu.*, 2010. Development of students' critical thinking in the process of teaching a foreign language: Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Yakutsk. (rus)
16. *Habermas, J.*, 2001. *Moral consciousness and communicative action*. St. Petersburg: Nauka. (rus)
17. *Haken, G.*, 2003. *Secrets in nature. Synergetics: the doctrine of interaction*. Izhevsk: Institute of Computer Research. (rus)
18. *Halpern, D.*, 2000. *Psychology of critical thinking*. St. Petersburg: Piter. (rus)
19. *Shamis, V.A.*, 2005. Development of critical thinking of primary school children (comparison of traditional and developing learning technologies): Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Kazan. (rus)
20. *Sharov, A.S.*, 2000. *O-bordered man: significance, activity, reflection*. Omsk: Publishing house of Omsk State Pedagogical University. (rus)
21. *Shepelev, A.I.*, 2018. Liberal Arts educational programs: current trends and development prospects. *Bulletin of Buryat State University. Education. Personality. Society*. Issue. 2: 39–42. (rus)
22. *Shulimanova, Z.L. and N.V. Glyadimova*. Methodological foundations of teaching general theoretical disciplines at a part time university. Available at: <http://cong.rgups.ru/teacher21centry/index16.php>. (rus)
23. *Kureychik, V. and V. Pisarenko*, 2017. Modeling of high school educational environment based on synergetic approach synergetic ideas in pedagogical modeling. In: *Proceedings of the IV International research conference "Information technologies in Science, Management, Social sphere and Medicine"*. Available at: <http://dx.doi.org/10.2991/itsmssm-17.2017.16>.
24. *Paul, R. and L. Elder*, 2006. *The international critical thinking reading & writing test: How to assess close reading and substantive writing*. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking.
25. *Pisarenko, V. and A. Shepelev*, 2020. Critical thinking of foreign language teachers as a professional competence factor in modern informational society. In: *ICERI 2020 Proceedings*. Available at: <https://library.iated.org/view/PISARENKO2020CRI>.
26. *Popper, K.*, 1984. *A evolutionary epistemology*. In: *Evolutionary theory: Paths into the future* (Ch. 10, pp. 239–255). Chichester; N.Y.: John Wiley & Sons.
27. *Schneider, C.G.*, 2004. Practicing liberal education: Formative themes in the reinvention of liberal learning. *Liberal Education*, 90 (2): 6–11.
28. *Zeitz, P.*, 2007. *The art and craft of problem solving*. N.Y.: John Wiley & Sons.

УДК 378.147

DOI 10.18522/2658-6983-2021-6-85-91

Волошина Т.А.

ОБУЧЕНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Ключевые слова: обучение предпринимательству, предпринимательские компетенции, дизайн-мышление.

В современных экономических условиях дизайн-образование в высшей школе испытывает серьезные изменения в содержании и условиях обучения. Это связано с введением нового Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО 3++) с опорой на профессиональные стандарты. Одной из значимых универсальных компетенций, прописанных в стандартах, является экономическая культура, в том числе финансовая грамотность (Приказ Минобрнауки РФ..., <https://minjust.consultant.ru/documents/47040?items=1&page=11>), а в профессиональных стандартах в области дизайна отмечено, что специалист должен владеть основами менеджмента и маркетинга (Профессиональный стандарт «Графический дизайнер», <https://classinform.ru/profstandarty/11.013-graficheskii-dizainer.html>), бизнес-планирования, уметь решать бизнес-задачи и др. (Профессиональный стандарт «Разработчик Web...», <https://classinform.ru/profstandarty/06.035-razrabotchik-web-i-multimediiinykh-prilozhenii.html>). Данный подход абсолютно оправдан, так как дизайн становится профессией, необходимой во многих областях: при создании объектов рекламы, маркетинга, выстраивании коммуникации и др. Возрастает роль стратегического дизайна, в котором методы проектирования позволяют сформировать стратегию и ее реализацию для достижения инновационных результатов в развитии организации (Calabretta, Gemser, 2017). Однако, согласно статистике Министерства труда и занятости Российской Федерации, потребность в профессиональных дизайнерах с трудоустройством в организации крайне мала и составляет не более 3%. Это связано с тем, что организации предпочитают получать разовые услуги по

дизайну, не нанимая работника в штат, используя систему фриланса либо заключая договора с индивидуальными предпринимателями или организациями. Противоречие между крайне узким сегментом рынка труда по найму, с одной стороны, и высоким уровнем потребности в реализации дизайн-услуг, с другой, привело к тому, что активно развивается предпринимательская деятельность в области дизайна. Все это подтверждает актуальность и важность знания о предпринимательской деятельности для студентов вуза, обучающихся по направлению 54.03.01 «Дизайн».

С другой стороны, дизайн-деятельность влияет на развитие производств и экологии и играет важную роль в переходе к экономике замкнутого цикла. Определено, что именно на уровне дизайн-проектирования определяются материалы, из которых будут созданы объекты, и есть полное представление, как они влияют на окружающую среду (Dan, Østergaard, 2021). Исходя из этого, необходимо рассматривать вопросы экономической культуры для будущих дизайнеров.

В высшей школе обучение предпринимательству носит стихийный характер. Несмотря на многочисленные программы, нацеленные на развитие новых экономических сегментов, национальные проекты и обучающие программы грантового типа, результаты таких усилий крайне ничтожны. Это связано со слабой проработкой методики обучения предпринимательству, отсутствием крупных научных исследований в этой области. Когда мы говорим о предпринимательстве в образовании, мы имеем в виду не только знания об открытии собственных компаний студентами, но и раскрытие возможностей, чтобы сделать студентов более творческими, активными и

новаторскими, придерживаясь широкого определения предпринимательства, актуального для всех сфер жизни (Gibb, 2008). Наиболее существенными предикторами в обучении предпринимательству дизайнеров являются положительное предпринимательское отношение, уровень образования и опыт практической деятельности (Ching Yin Ip, Chaoyun Liang, 2021).

В связи с этим значимым становится внедрение модуля «Экономика предпринимательства» в учебный план подготовки бакалавров по направлению 54.03.01 «Дизайн». Чаще всего программы по предпринимательству актуализируются на старших курсах обучения в вузе. Однако, опираясь на предпринимательский подход в обучении, необходимо обратить внимание на погружение в предпринимательскую атмосферу именно на младших курсах. Уже в начале своего обучения студенты должны увидеть потенциал каждого предмета в реализации их предпринимательских идей и нацеленность на их саморазвитие. Развивая предпринимательский потенциал начинающего дизайнера, необходимо использовать принцип предпринимательского подхода «единица знания – это единица идей для прибыли в будущем». Мы не можем предполагать заранее рынки будущего, однако можем предположить, как можно капитализировать знание. Это создает не только формальное понимание сущности предпринимательских процессов, но и повышает мотивацию студента в новом знании и способности анализа применимости знания в профессиональной деятельности (Рубин, 2014).

В обучении предпринимательству важна также реализация личностно ориентированного подхода, где центральное место занимает инди-

видуальность и развитие личностных свойств индивида. Ряд исследователей, занимающихся проблематикой дидактики обучения предпринимательству во всем мире (Р. Гибб, Д. Дикенс, Т.В. Ивашкевич, М. Йохансон, Ю.Б. Рубин, Т.С. Сальникова, Д.Дж. Хансен, А.Ю. Чепуренко, Х.Л. Шнайдер и др.), отмечает, что в основе обучения лежит именно формирование предпринимательских качеств, таких как умение принимать решение, креативность, инициативность, способность к риску, организаторский потенциал, коммуникативность, ответственность, способность определять перспективы развития и др., позволяющих в будущем сформировать предпринимательский тип мышления.

При предпринимательском обучении важно опираться и на системно-деятельностный подход, который по сути своей решает основную задачу – выстроить системный учебный процесс таким образом, чтобы обучающийся был нацелен на результат, наполненный проектными идеями предпринимательского геноза. Здесь также важным элементом является погруженность в интерактивную деятельность, создание атмосферы, приближенной к реальности существования современного предпринимателя – со всеми проблемными ситуациями, положительными и отрицательными эмоциями, позволяющие развивать вариативность решения задач.

Обучение дизайнеров предпринимательству необходимо осуществлять также в рамках компетентностного подхода, через мотивацию саморазвития в профессии, в результате которого будущему дизайнеру необходимо не только понять принципы предпринимательства, но и применить их в профессиональной деятельности. В высшем образовании ряд значимых

универсальных компетенций заложен в ФГОСах: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, умение создавать команду и взаимодействовать в ней, осуществлять деловую коммуникацию, способность управлять своим временем, саморазвитие, владение экономической культурой, финансовой и правовой грамотностью. Однако можно сделать вывод, что все их объединяет крупная и значимая компетенция будущего специалиста – предпринимательская деятельность.

Ю.Б. Рубин в своих публикациях выделяет следующие основные предпринимательские компетенции: умение выдвигать и утверждать бизнес-идеи, разрабатывать бизнес-модель и бизнес-план нового бизнеса; выводить на рынок продукт/услугу; создавать команду бизнеса; определять и находить ресурсы, обеспечивать конкурентоспособность и устойчивость бизнеса; бесперебойно вести бизнес-процессы и бизнес-коммуникации; осуществлять выход из бизнеса (Волошина, Шевченко, 2012).

С опорой на ведущие подходы к обучению студентов в Петрозаводском государственном университете была разработана и опытно-экспериментальным путем апробирована программа обучения предпринимательству дизайнеров в рамках дисциплины «Экономика предпринимательства». Данный курс служит основой для предпроектных разработок и позволяет проработать экономическое обоснование курсовых и дипломных проектов.

Дисциплина реализуется в течение 1–3-го семестров и завершается проектной работой по созданию бизнес-плана фирмы в области дизайна. Содержание дисциплины состоит из трех основных модулей:

- «Основы креативного предпринимательства»;
- «Менеджмент и маркетинг в дизайн-деятельности»;
- «Бизнес-планирование и калькуляция».

Раздел «Основы креативного предпринимательства» в первую очередь раскрывает суть креативного сектора экономики, дает общее представление о направлениях бизнес-деятельности в индустрии творчества. Особое внимание уделяется личностным качествам предпринимателя с помощью тренинговых технологий, которые позволяют проанализировать и сформировать образ предпринимателя, а также провести личностный SWOT-анализ собственных качеств, оценить свои сильные и слабые стороны, возможности и недостатки и определить свой предпринимательский потенциал. Также на этом этапе студентам предлагается пройти тест на определение потенциальных возможностей в реализации бизнес-деятельности. По результатам теста можно отметить, что мотивация изучения предпринимательства у студентов имеет высокий уровень, однако знания и умения носят фрагментарный характер, низкий уровень экономической культуры, понимания бизнес-процессов. Большое внимание в этом модуле уделяется кейс-методикам, позволяющим погрузиться в атмосферу предпринимательской деятельности, а в качестве основных объектов выступают как традиционные виды бизнеса в дизайне (дизайн-студии, типографии, рекламные агентства и др.), так и инновационные, отмеченные в «Атласе новых профессий». Одновременно будущие дизайнеры изучают вопросы регистрации предпринимательской деятельности, формы и виды, знакомятся с новыми форматами реализации деятельности (например, самозанятость).

Для закрепления навыков применяются интерактивные методы обучения, направляющие на поиск бизнес-идей и взаимодействие между участниками рынка.

Итогом модуля является разработка бизнес-проекта инновационного бизнеса в дизайне на основе бизнес-модели Остервальдера. Она включает в себя услуги (ценностные предложения) и основные виды деятельности (ОКВЭД), сегменты рынка, клиентов, каналы сбыта, ресурсы, потенциальных партнеров, доходы и издержки (Бизнес-модель..., 2019). В работе должны быть отражены инновационная бизнес-идея и ассортимент дизайн-услуг, анализ потенциальных потребителей, организационные вопросы, вопросы производства и калькуляция будущих доходов. Завершается дисциплина проведением экзамена в форме защиты проекта предпринимательской деятельности в области дизайна. Основными критериями являются инновационность, устойчивость во времени, конкурентность, достаточный охват рынка для получения прибыли и др.

Второй модуль – «Менеджмент и маркетинг в дизайн-деятельности» – позволяет раскрыть особенности управления креативным бизнесом. На занятиях по менеджменту будущие дизайнеры не только знакомятся с основными принципами, но и формируют стратегическое мышление, развивают лидерские качества. Большое значение в учебной деятельности придается погружению в методику менеджмента в сочетании с активной практикой дизайн-менеджмента. Особое внимание уделяется менеджменту проектной деятельности, организационной культуре, управлению отношениями с клиентами, сотрудниками и партнерами.

Раздел «Маркетинг» является значимой частью обучения дизайнеров,

так как большинство объектов графического дизайна находится в рамках рекламы и продвижения (буклеты, визитки, баннеры, плакаты, вывески, сайты и др.). В этом модуле большое внимание уделяется изучению маркетинговых исследований, реализуются кейсы, позволяющие погрузить будущих дизайнеров в понимание рынка дизайн-услуг, его потребительского диапазона, маркетинговый комплекс 4-P и др. В разделе мы также рассматриваем аспекты дизайн-мышления и его методологические основы: эффективная рабочая среда, междисциплинарный характер проектной работы, фокус на потребностях потребителя, практико-ориентированное проектирование и прототипирование и тестирование прототипа, целостный подход к проектированию продукта (Шилехина, 2019). Дизайн-мышление может изменить способы образования студентов в зависимости от способности учащегося определять стратегию, конструировать (дизайн-мышление) свой образовательный маршрут (Котова и др., 2021). Одна из таких идей заключается в том, что у дизайнеров обычно есть концепция понимания проблемы, проблемное пространство и концепция возможных решений, пространство решений (Kelly, Gero, 2021). По итогам модуля проводится деловая игра, объединяющая вопросы менеджмента и маркетинга дизайн-деятельности.

Модуль «Бизнес-планирование и калькуляция» завершает дисциплину, обобщая все теоретические и практические знания. В рамках модуля студенты выполняют ряд практических заданий по созданию разделов бизнес-плана к творческому проекту, используя инструменты SMART, «Дерево задач», диаграмму Гантта и др. Большое внимание уделяется разделу

по калькулированию и финансовой грамотности. Здесь рассматриваются вопросы бюджета, расчета стоимости услуг, окупаемости, основные виды доходов, основные финансовые организации и принципы взаимодействия индивида с ними, финансовые инструменты, основные виды расходов (индивидуальные налоги и обязательные платежи; страховые взносы, аренда, коммунальные платежи и др.), механизмы их снижения, способы формирования сбережений, программные продукты по ведению бухгалтерского учета.

По итогам курса «Экономика предпринимательства» будущие дизайнеры готовят к защите полноценный бизнес-план, нацеленный на развитие бизнеса в отрасли креативных индустрий. Основная задача всего проекта – продемонстрировать системность понимания сущности построения бизнеса, расширить вариативность возможностей для реализации бизнес-идей, отработать методологические принципы, обеспечивающие устойчивость предпринимательской деятельности. На итоговом занятии проводится диагностика сформированности предпринимательских компетенций по двум основным направлениям: тестирование и анализ бизнес-плана. В тест были включены вопросы разработки бизнес-модели и бизнес-плана нового бизнеса, определения рынка дизайн-услуги, аспекты командообразования и организации бизнес-коммуникаций.

По результатам тестирования мы получили следующие результаты. Большинство студентов (66%) показали высокий уровень сформированности понимания принципов разработки бизнес-модели и бизнес-плана, знают основные методологические приемы, оперируют экономическими терминами, демонстрируют экономическую

культуру; 55% студентов свободно анализируют потребительские рынки, сегментируют по различным параметрам, могут определить примерную емкость. Лучше всего будущие дизайнеры представили понимание принципов командообразования и особенностей работы руководителя и ведения деловой коммуникации (77%). Часть студентов справилась на среднем уровне по всем показателям, однако демонстрирует рост своей компетентности по сравнению с входными данными.

Анализ защиты бизнес-планов в группах показал, что студенты умеют выдвигать и утверждать неординарные инновационные бизнес-идеи, разрабатывать бизнес-план, создавать команду для сотрудничества, структурировать ведение бизнес-деятельности. Это доказывает эффективность формирования предпринимательских компетенций в рамках курса «Экономика предпринимательства». Основная задача курса – структурировать и систематизировать знание о предпринимательстве с опорой на личностно ориентированный, системно-деятельностный, компетентностный и предпринимательский подходы в обучении с использованием опыта российских и зарубежных ученых в реализации подготовки будущих дизайнеров к самостоятельной бизнес-деятельности на рынке дизайн-услуг. Дисциплина «Экономика предпринимательства» значительно повышает интерес не только к предпринимательской деятельности, но и ко всему профессиональному обучению в целом. Благодаря широкому использованию инструментов методики обучения предпринимательству возможно сформировать систему предпринимательских компетенций, что определяет практико-ориентированный характер курса. Таким образом, можно сделать вывод, что пред-

принимательская подготовка будущего дизайнера является значимым компонентом в образовательной программе вузовской подготовки.

Литература

1. Приказ Минобрнауки РФ «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн» от 13.08.2020 № 1015. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/47040?items=1&page=11>.
2. Профессиональный стандарт «Графический дизайнер» (зарег. в Минюсте РФ 27.08.2020 № 59498). URL: <https://classinform.ru/profstandarty/11.013-graficheskii-dizainer.html>.
3. Профессиональный стандарт «Разработчик Web и мультимедийных приложений» (зарег. в Минюсте РФ 31.01.2017 № 45481). URL: <https://classinform.ru/profstandarty/06.035-razrabotchik-web-i-multimediinykh-prilozhenii.html>.
4. Бизнес-модель: история развития понятия в зарубежных и отечественных научных публикациях / И. Денисов [и др.]. Лидерство и менеджмент. 2019. Т. 6, № 4. URL: <https://1economic.ru/lib/41241>.
5. Волошина Т.А., Шевченко В.И. Предпринимательский подход в обучении: учеб.-метод. пособие. Петрозаводск: Verso, 2012.
6. Котова Н.С., Котов Г.С., Кравцова В.Ю. Формирование дизайн-мышления будущих экономистов средствами английского языка в условиях онлайн-обучения // Мир университетской науки: культура образования. 2021. № 1. С. 39–46.
7. Рубин Ю.Б. Компетентностный подход в обучении российской молодежи предпринимательству // Формирование профессиональных предпринимательских компетенций молодежи в процессе обучения предпринимательству: сб. тезисов международной конф. М.: Мос. фин.-пром. ун-т «Синергия», 2014. С. 5–14.
8. Шилехина М.С. Менеджмент и маркетинг в дизайне: учеб.-метод. пособие. Тольятти: ТГУ, 2019.
9. Calabretta, G. and G. Gemser, 2017. Building blocks for effective strategic design. *Journal of Design, Business & Society*, 3: 109–124.
10. Ching Yin Ip and Chaoyun Liang, 2021. In search of keys to unlock young design entrepreneurship. *The Design Journal*. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14606925.2021.1940642?journalCode=rfdj20>.
11. Dan M.C. and T. Østergaard, 2021. Circular Fashion: The new roles of designers in organizations transitioning to a circular economy. *The Design Journal*. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14606925.2021.1936748>.
12. Gibb, A., 2008. Entrepreneurship and enterprise education in schools and colleges: Insights from UK

practice. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 6.

13. *Kelly, N. and J. Gero*, 2021. Design thinking and computational thinking: A dual process model for addressing design problems. *Design Science*, 7, E8. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/design-science/article/design-thinking-and-computational-thinking-a-dual-process-model-for-addressing-design-problems/A9F31133D2D05793A2F78D188B1CE525>.

Reference

1. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation "On approval of the Federal State Educational Standard of higher Education – Bachelor's degree in the field of 54.03.01 Design" dated 13.08.2020 No. 1015. Available at: <https://minjust.consultant.ru/documents/47040?items=1&page=11>. (rus)
2. Professional standard "Graphic Designer" (registered in the Ministry of Justice of the Russian Federation dated 27.08.2020 No. 59498). Available at: <https://classinform.ru/profstandarty/11.013-graficheskii-dizainer.html>. (rus)
3. Professional standard "Developer of Web and multimedia applications" (reg. in the Ministry of Justice of the Russian Federation dated 31.01.2017 No. 45481). Available at: <https://classinform.ru/profstandarty/06.035-razrabotchik-web-i-multi-mediinykh-prilozhenii.html>. (rus)
4. *Denisov, I. et al.*, 2019. Business model: the history of the concept development in foreign and national scientific publications. *Leadership and management*, 6 (4). Available at: <https://1economic.ru/lib/41241>. (rus)
5. *Voloshina, T.A. and V.I. Shevchenko*, 2012. Entrepreneurial approach in education: textbook. Petrozavodsk: Verso. (rus)
6. *Kotova, N.S., G.S. Kotov and V.Yu. Kravtsova*, 2021. Shaping design thinking of future economists by means of the English language during online classes. *The World of Academia: Culture, Education*. No. 1: 39-46. (rus)
7. *Rubin, Yu.B.*, 2014. Competence-based approach in teaching entrepreneurship to the Russian youth. In: Formation of professional entrepreneurial competencies of young people in the process of teaching entrepreneurship: Proceedings of the International Conference (pp. 5–14). Moscow: Moscow University for Industry and Finance «Synergy». (rus)
8. *Shilekhina, M.S.*, 2019. Management and marketing in design: textbook. Togliatti: TSU. (rus)
9. *Calabretta, G. and G. Gemser*, 2017. Building blocks for effective strategic design. *Journal of Design, Business & Society*, 3: 109–124.
10. *Ching Yin Ip and Chaoyun Liang*, 2021. In search of keys to unlock young design entrepreneurship. *The Design Journal*. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14606925.2021.1940642?journalCode=rfdj20>.
11. *Dan M.C. and T. Østergaard*, 2021. Circular Fashion: The new roles of designers in organizations transitioning to a circular economy. *The Design Journal*. AVAILABLE AT: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14606925.2021.1936748>.
12. *Gibb, A.*, 2008. Entrepreneurship and enterprise education in schools and colleges: Insights from UK practice. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 6.
13. *Gibb, A.*, 2008. Entrepreneurship and enterprise education in schools and colleges: Insights from UK practice. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 6.
14. *Kelly, N. and J. Gero*, 2021. Design thinking and computational thinking: A dual process model for addressing design problems. *Design Science*, 7, E8. Available at: <https://www.cambridge.org/core/journals/design-science/article/design-thinking-and-computational-thinking-a-dual-process-model-for-addressing-design-problems/A9F31133D2D05793A2F78D188B1CE525>.

УДК 372.881.1
DOI 10.18522/2658-6983-2021-6-92-96

Сагайдачная Е.Н.,
Черемина В.Б.

ЦИФРОВОЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА (НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ДОСОК ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ)

Ключевые слова: изучение иностранных языков, мотивация, онлайн-обучение, интерактивные доски, смешанное обучение.

В целях осуществления научно-технологического прорыва и дальнейшего развития России Президентом РФ В.В. Путиным был подписан указ, предписывающий разработку механизмов и ресурсного обеспечения достижения национальных целей, где одним из приоритетных проектов определяется образование. Указом предписывается к 2024 г. обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Эту задачу предполагается решить путем создания современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней, внедрения новых методов образования и образовательных технологий, повышая мотивацию к обучению и вовлеченность учащихся в образовательный процесс (Указ Президента РФ..., <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425>).

Актуальность этих мер продиктована самим периодом перехода в цифровой мир, начавшегося до пандемии COVID-19, благодаря чему была подготовлена хотя бы базовая площадка цифрового обучения, где первенство по праву принадлежит обучению иностранным языкам. В третьем тысячелетии педагогика и методика преподавания иностранных языков претерпевают значительные изменения. Эти изменения затрагивают все стороны обучения. Меняется роль преподавателя, смещается акцент с содержания обучения на методы и способы получения знаний, изменения претерпевают мотивационные факторы обучения, значимость приобретают новые компетенции (Хметајлі, 2016). Внедрение информационных технологий в процесс обучения становится неотъемле-

мой частью навыков и умений педагога интегрировать технологический и дидактический потенциал информационных технологий в обучении. Одной из таких технологий является интерактивная доска, представляющая собой белый сенсорный экран, подключенный к компьютеру или проектору. Рассмотрев различные определения отечественных и зарубежных ученых, Г.В. Романова приходит к широкому определению интерактивной доски как экранного технического средства обучения для реализации современного метода работы, представляющего собой большой сенсорный экран (Романова, 2015).

В своей работе А.В. Картузов выделяет следующие основные задачи для интерактивных досок (Картузов, 2009):

- помощь в более глубоком осмыслении материала посредством интерактивности и включением моторики;
- экономия времени за счет электронного формата заданий;
- организация групповой работы;
- повышение эффективности и иллюстративности подаваемого материала.

Эффективность и особенности использования интерактивных досок рассматриваются разными учеными последние два десятилетия. Так, Ф.Р. Имамутдинова в своей статье называет интерактивную доску «когнитивным инструментом», способствующим расширению мыслительного процесса пользователя и обучающегося, а также повышающим уровень компьютерной компетенции самого педагога (Имамутдинова, 2014). В статье Г.Ф. Полушкиной приводится пример использования интерактивной доски с целью создания учебной ситуации путем применения принципа наглядности и интерактивности на этапе це-

леполагания и мотивации. Она также выделяет предметные, личностные и метапредметные результаты, которые могут быть улучшены в процессе применения интерактивной доски (Полушкина, 2017). Г.В. Романова вслед за Д. Главером и Д. Миллером называет интерактивную доску вспомогательным инструментом учителя, «действительным устройством в преподавании». Для целей нашего исследования ближе всего определение интерактивной доски, данное Г.В. Романовой, понимающей ее как целую систему технических средств, состоящую из сенсорного экрана, проектора, компьютера, а также программного обеспечения, «позволяющего наиболее полно использовать все возможности ИД» (Романова, 2015).

В нашем исследовании мы рассматривали примеры использования интерактивной доски как на офлайн-, так и на онлайн-занятиях. Вполне очевидно, что на онлайн-занятиях использование проектора необязательно.

Термин *blended learning*, появившийся еще в XX в. и являющийся одним из ключевых понятий при обучении иностранным языкам, в XXI в. приобрел более широкое определение (Güzer, Caner, 2014). Смешанное обучение – это комбинация традиционного и интернет-обучения с интеграцией различных подходов и методик. Таким образом, согласно Н.Н. Серостановой и Е.И. Чопоровой, одним из важнейших преимуществ интерактивных досок в процессе обучения иностранным языкам является вовлеченность студентов в аутентичный контекст (Серостанова, Чопорова, 2014). Е.В. Пикалова в своей статье также подчеркивает высокую вовлеченность студентов в командную работу посредством интерактивных досок, таких как Trello и Miro (Пикалова, 2020). Одним из ключевых моментов

интерактивного обучения становится новая роль учащегося, который позиционируется как субъект обучения, как равный партнер по деятельности.

В период локдауна и перехода на дистанционное обучение доски Miro и Trello стали пользоваться большой популярностью среди преподавателей. Целью данного исследования является выявление эффективности применения различных интерактивных онлайн-досок при обучении иностранному языку.

Основные задачи исследования:

- выявить, какие онлайн-доски наиболее востребованы;
- на каких уровнях образования используются;
- какой основной функционал онлайн-досок применяется во время занятий.

Для проведения исследования была разработана авторская анкета-опросник, которая была размещена на форуме преподавателей иностранных языков *English_teachers_upgrade*. Полученные результаты были обработаны и обобщены. Данный форум был выбран не случайно, его участники представляют собой широкую аудиторию – это и преподаватели вузов, и самозанятые репетиторы, что было необходимо для получения объективной информации о выборе интерактивной доски. Так как фактор обязательного использования по экономическим соображениям определенной интерактивной доски в определенном учебном заведении мог нарушить объективность полученных результатов, отбирались лишь те анкеты, чьи респонденты определяли выбор интерактивной доски самостоятельно. Из 100 респондентов онлайн-доски применяют 8,69% преподавателей в вузах, 34,87% – в частных школах и на языковых курсах, 21,73% – в общеобразовательных школах, 43,47% – на частных занятиях.

Следующий предмет рассмотрения – виды занятий с интерактивной доской. Чаще всего онлайн-доски применяются преподавателями как на групповых, так и на индивидуальных занятиях (52,17%); только на групповых – 26,08%.

Наибольшей популярностью среди преподавателей пользуется онлайн-доска Miro (47,82%) и доска сообщений Zoom (30,43%). Для групповой работы многие преподаватели также используют Padlet (ранее называвшаяся Wallwisher) (рисунок).



Обобщив результаты анкетирования, полученные по вопросу дидактических возможностей интерактивной доски, приходим к следующим выводам. Благодаря интерактивным доскам преподаватель иностранного языка может создавать различные форматы заданий, одновременно использовать для демонстрации разные виды предъявления информации (видео, аудио, текст и пр.), поддерживать мотивацию учащихся, стимулируя их использовать разные медиаресурсы. Как отмечают многие преподаватели, решающим фактором при выборе типа интерактивной доски (как видно из рисунка, лидером является доска Miro) стал не столько более удобный интерфейс, сколько возможность быстрого и, что более важно, бесплатного

ного овладения навыками работы с этой интерактивной доской благодаря регулярным тренингам и курсам, предлагаемым создателями Miro, которые положили в основу своей политики дружелюбный интерфейс и доступность в использовании для всеобъемлющего охвата аудитории в любом месте в любое время (Официальный сайт Miro, <https://miro.com>). Интерактивная онлайн-доска Miro является более эффективным инструментом при дистанционной работе со студентами. Данный ресурс при бесплатной регистрации предоставляет три онлайн-доски с бесконечным пространством. В отличие от доски сообщений ZOOM интерактивная доска Miro имеет больше технических возможностей.

Основными инструментами в преподавании иностранного языка являются:

- запуск режима презентации;
- просмотр комментариев;
- режим чата;
- карточки – данный инструмент рекомендуется использовать в эджайл-форматах совместной работы;
- скриншотинг – это режим, в котором преподаватель делится экраном преподавателя;
- голосование, позволяющее в короткие сроки собирать ответы среди студентов по тем или иным вопросам, требующим совместного решения;
- таймер;
- mindmap;
- поиск изображений в Google.

Еще одним преимуществом при использовании онлайн-доски Miro для совместной работы студентов, которое подчеркивали многие респонденты, является возможность работы с mindmap. При введении и интенсификации словарного запаса студенты делятся на группы в рамках одной доски

и формируют собственную ментальную карту по заданной теме, сопровождая ее картинками и ссылками на интернет-источники. Каждая команда презентует свой проект и объясняет выбор лексических единиц и их визуальное оформление. Предварительно в каждую доску встраивается таймер, который визуализирует время выполнения задания

Вполне очевидно, что использование интерактивных досок при обучении иностранным языкам становится обязательным условием эффективного занятия. Позволяя экономить время занятия, использовать индивидуальный подход к обучающимся, подстраиваясь в образовательную траекторию, этот великолепный инструмент ни в коем случае не должен вытеснить традиционного общения преподавателя и студента, но призван служить вспомогательным средством обучения, повышая мотивацию обучения, расширяя вовлеченность студентов как субъектов обучения в процесс познания.

Литература

1. Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 7 мая 2018 г. № 204. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425>.
2. *Имамутдинова Ф.Р.* Особенности использования интерактивной доски в обучении иностранным языкам // Научные форумы. 2014. № 4. С. 54–57.
3. *Картузов А.В.* Интерактивные средства обучения в образовательном процессе // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 3. С. 61–64.
4. Официальный сайт Miro. URL: <https://miro.com>.
5. *Пикалова Е.В.* Преподавание русского языка как иностранного с использованием онлайн-технологий в вузе // Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 4. С. 283–290.
6. *Полушкина Г.Ф.* Учебные ситуации как средство формирования универсальных учебных действий с применением средств интерактивной доски // Концепт. 2017. № 9. С. 49–53.
7. *Романова Г.В.* Интерактивная доска как экранное техническое средство обучения иностранному языку для реализации современного

- метода работы с иноязычной информацией // Педагогическое образование в России. 2015. № 9. С. 28–34.
8. *Серостанова Н.Н., Чопорова Е.И.* Организация «смешанного обучения» иностранному языку в неязыковом вузе с применением интерактивной доски // Научные форумы. 2014. № 2. С. 81–84.
 9. *Güzer, B. and H. Caner,* 2014. The past, present and future of blended learning: An in depth analysis of literature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116: 4596–4603.
 10. *Xhemajli, A.,* 2016. The role of the teacher in interactive teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4 (1): 31–37.
- Reference**
1. Decree of the President of the Russian Federation “On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024” dated May 7, 2018, No. 204. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425>. (rus)
 2. *Imamutdinova, F.R.,* 2014. Features of using an interactive whiteboard in teaching foreign languages. *Scientific Forums*, 4: 54–57. (rus)
 3. *Kartuzov A.V.,* 2009. Interactive learning tools in the educational process. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 3: 61–64. (rus)
 4. Official Miro website. Available at: <https://miro.com>. (rus)
 5. *Pikalova E.V.,* 2020. Teaching Russian as a foreign language using online technologies at the university. *Humanities and Social Sciences*, 4: 283–290. (rus)
 6. *Polushkina G.F.,* 2017. Educational situations as a means of forming universal educational actions with the use of interactive whiteboard tools. *Concept*, 9: 49–53. (rus)
 7. *Romanova G.V.,* 2015. Interactive whiteboard as a screen-based technical tool for teaching a foreign language to implement a modern method of working with foreign language information. *Pedagogical education in Russia*, 9: 28–34. (rus)
 8. *Serostanova N.N. and E.I. Choporova,* 2014. Organization of “mixed learning” of a foreign language in a non-linguistic university with the use of an interactive whiteboard. *Scientific Forums*, 2: 81–84. (rus)
 9. *Güzer, B. and H. Caner,* 2014. The past, present and future of blended learning: An in depth analysis of literature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116: 4596–4603.
 10. *Xhemajli, A.,* 2016. The role of the teacher in interactive teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4 (1): 31–37.

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ,
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

- **Филин М.М.** Преадаптация как фактор успешного профессионального самоопределения личности в условиях транзитивного общества
- **Дмитриева П.Р.** Особенности отношения к смерти и самоотношения среди молодежи

УДК 159.9.072.43
DOI 10.18522/2658-6983-2021-6-99-104

Филин М.М.

ПРЕАДАПТАЦИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРАНЗИТИВНОГО ОБЩЕСТВА

Ключевые слова: личность, преадаптация, профессиональное самоопределение, субъект, ресурсы, трансформации, транзитивное общество, ситуация неопределенности, транспрофессиональные компетенции, психологическое моделирование.

Современный мир характеризуется вариативностью субъективных траекторий развития личности, многообразием выбора, условий жизни и деятельности. В структуре субъективного ценностного ряда субъекта профессионального самоопределения приоритетный статус приобретают ценности индивидуализации и персонализации, активной жизненной позиции в ситуации высокой неопределенности и транзитивности.

В современной социальной ситуации развития личности особое значение приобретает формирование психологических механизмов продуктивного использования внешних и внутренних ресурсов, обеспечивающих успешную реализацию функции преадаптации субъекта, его психологическую готовность к трансформациям разного рода. Эффективные стратегии профессионального самоопределения в процессе жизненного пути человека в пространстве VUCA-мира коррелируют с уровнем развития прогностических способностей личности. В условиях современного мира, характеризующегося нестабильностью, изменчивостью, неопределенностью, сложностью и неоднозначностью, актуализируются вопросы мобильности профессионализации человека, его способности адекватно отвечать на новые вызовы рынка труда. Решая череду задач на смысл, в процессе жизнедеятельности современный человек не только презентует свою индивидуальность, но и создает себя как субъекта будущей деятельности.

В условиях транзитивного общества расширяются рамки профессионального самоопределения. В исследованиях психологов, посвященных изучению характеристик транзитивного общества, показано, что разнонаправленные трансформации во всех

сферах социальной жизни усиливают интенсивность развития новых отношений и связей, порождают новые требования к профессионалу и другие форматы профессиональной активности. В обществе такого типа субъект должен проявлять повышенную инновационную активность в пространстве профессионального бытия. На уровне индивидуального субъекта в ситуации неопределенности актуализируется необходимость выбора между различными системами ценностей, часто альтернативными, что порождает внутриличностные конфликты, решение которых требует включения определенных внутренних ресурсов. В условиях транзитивного общества в силу повышенного статуса неопределенности субъект профессионального становления может испытывать кризис идентичности.

Одним из критериев продуктивности поведения и оценки конкурентоспособности личности является спрос на ее компетентность на рынке труда. В современной психологии выделяется совокупность характеристик личности, востребованных сегодня и образующих определенный внутренний базис успешного профессионального самоопределения в будущем. Среди данных характеристик обозначаются прежде всего следующие: нестандартность, гибкость мышления и креативность, любопытство и открытость новому, социальный интеллект и способность к эффективной коммуникации и к преадаптации (Асмолов и др., 2017; Scherbakova et al., 2020).

В процессе профессиогенеза как важного компонента социализации личности значимо умение принятия решения в среде с высоким индексом бифуркации, способность самомотивации действий по реализации жизненных устремлений, готовность к устой-

чивой целенаправленной активности и высокая помехоустойчивость как следствие зрелости субъекта (Бызова, Аванесян, 2020).

В современной психологии проблема успешной профессионализации человека на разных этапах жизненного пути связывается с нахождением адекватного сочетания адаптивности и преадаптации в ситуации необходимости достижения цели. В ходе профессионального самоопределения происходит осознание ряда позиций: индивидуальных стремлений, уверенности в наличии способов достижения цели, адекватности оценки своих реальных способностей и границ ресурсности, уровня притязаний. Преадаптация к неопределенности выступает психологическим механизмом развития конкурентоспособности личности на рынке труда за счет включения неадаптивной активности и выхода за пределы стереотипов.

В исследованиях психологов показано, что существует корреляция между преадаптивной активностью личности в условиях современного рынка труда и удовлетворенность жизнью и представлением о самооффективности. Одним из главных факторов, обеспечивающих успешную профессиональную социализацию специалиста будущего, является перестройка профессионального образования в соответствии с вызовами транзитивного общества (Зинченко и др., 2020). Субъективными детерминантами успешного профессионального самоопределения в новых условиях выступают становление и дальнейшее развитие компетенций будущего, расширяющих рамки индивидуального профессионального выбора. По существу, высокий уровень развития способности к преадаптации позволяет субъекту не только успешно выбирать продуктивный вектор про-

фессионального самоопределения, но и при необходимости изменять его и выбирать другую профессию, осуществлять повторную профессионализацию. В формировании преадаптивной компетентности значение имеет не только готовность к принятию нового и быстрый темп трансформаций, но и высокий уровень рефлексии прошлого опыта, собственных дефицитов, сформированных малоэффективных сценариев, прошлых достижений (Корнилова, 2018).

Преадаптивные компетенции способны эффективно функционировать только в случае, если они хорошо сформированы.

Комплекс гибких навыков, формируемых в процессе профессионального обучения и последующей профессионализации, имеет не только приспособительную ценность, но и является базой эффективной преадаптации к новым условиям рынка труда в транзитивном обществе (Марцинковская, 2019).

В современной социореальности актуальность приобретает изучение социогенеза и персоногенеза человека как субъекта профессионализации в контексте жизненного пути. В условиях рисков и вызовов транзитивного общества успешная профессионализация человека предполагает взаимодействие альтернативных тенденций: ориентации на сохранение наработанных компетенций и нацеленности на изменение и трансформации. Данные тенденции являются, соответственно, проявлением механизмов адаптации и бифуркации. В психологических исследованиях показано, что бифуркационные механизмы способствуют проявлению индивидуальности, обеспечивают трансформацию всей психологической системы в ответ на изменения в окружающей среде в период неопределенности и кризисов (Петровский, 2018).

Преадаптивная преобразовательная активность субъекта носит творческий характер и относительно независима от экстернального контроля, обеспечивает саморазвитие личности.

С точки зрения психологов, необходимым условием развития личности в ходе профессиогенеза является наличие противоречия между адаптивными формами профессиональной активности, направленными на реализацию стереотипных программ, и ориентированными на освоение транслируемых и прогнозируемых инноваций. В основе успешной профессионализации личности сегодня большую роль играет исследовательское поведение и любознательность субъекта, что позволяет более предметно разбираться в запросах транзитивного общества на специалистов определенного профиля.

В фокусе исследований в психологии профессионального становления субъекта находится изучение особенностей социальной ситуации развития профессионала в условиях рисков транзитивного общества. Для успешного профессионального продвижения большое значение имеет наличие рефлексивной внутренней позиции в развитии профессиональных устремлений человека как субъекта на разных этапах жизни (Сигаев, 2016). В комплексе гибких навыков, обеспечивающих профессиональный успех сегодня, значимое место занимает критическое мышление, аналитические и рефлексивные способности, умение видеть конструктивные альтернативы. Профессиональное самоопределение человека, его ценность как профессионала в эпоху глобализации, неопределенности, новых вызовов VUCA-мира сопряжены с субъектной готовностью к переменам, способностью решать реальные проблемы (Dweck, Master, 2007). Для совершенствования современной си-

стемы профессиональной подготовки и переподготовки уровня магистратуры важно понимание специфики представлений магистров о факторах успешной дополнительной профессионализации, их персонализированного запроса на получение дополнительных образовательных услуг (Shcherbakova et al., 2019). Немаловажное значение в успешной профессионализации в условиях транзитивного общества имеет высокий субъективный контроль и стремление к достижению успеха.

В исследовании использовались следующие методы: эссе на тему «Я в профессии», анкета «Успешное профессиональное самоопределение» (Т.Н. Щербакова), тест-опросник «Потребность в достижении» (Ю.М. Орлов, В.И. Шуркин, Л.П. Орлова), тест уровня субъективного контроля (Дж. Роттер; адаптирован Е.Ф. Бажиным, С.А. Голышкиной, А.М. Эткингом). В исследовании приняли участие магистры-психологи, получающие дополнительное образование в ДГТУ, выборка составила 158 респондентов.

Анализ полученных результатов показывает, что в содержании представлений 47% магистрантов способность к преадаптации в процессе профессионального самоопределения личности связана с креативностью и уровнем мотивации достижений; 26% подчеркивают связь с компетентностью в сфере цифровых технологий и готовность к инновациям, целенаправленность и желание освоить новые варианты профессионально-личностного развития; 15% акцентирует внимание на связи способности к преадаптации с четкими жизненными планами и ценностями развития; 12% отмечают связь с позитивным опытом трансформаций и желанием изменить ситуацию. Достаточно большое количество респондентов-магистрантов (39%) связывает

успех повторной профессионализации с требованиями новой тенденции освоения одновременно не одной, а нескольких профессий как фактора возвышения конкурентоспособности на современном рынке труда.

Анализ показывает, что представления магистрантов о связи преадаптации и успешности в новой социореальности характеризуются обобщенностью, акцентом на значимости желания быть успешным и признанным, современным человеком. Вместе с тем в представлениях магистрантов недостаточно развернуто отражено понимание инструментальных характеристик возможностей преадаптации как фактора успешного профессионального самоопределения.

Магистранты также обращают внимание на значение поддержки их выбора вектора переподготовки со стороны референтных лиц или групп в устойчивости намерений и целеустремленности в преодолении препятствий. Достаточно большое количество магистрантов считает, что сегодня возникает много новых профессий, которые позволяют «сломать стереотипы представлений о престижной работе», «реализовать дерзкие мечты», «показать свою индивидуальность», «стать хозяином своего времени», «получить подушку безопасности на разных этапах жизни», «стать независимым».

Результаты исследования показателей потребности достижений показывают, что высокий уровень ее сформированности присутствует у 49% респондентов-магистрантов, средний уровень характерен для 38%, 13% демонстрируют недостаточную степень выраженности данного параметра.

Выраженность интернальности/экстернальности имеет большое значение в выборе вариантов профессионального самоопределения. Уровень субъек-

тивного контроля связан с атрибуцией ответственности за успех или неудачу в достижении поставленных в процессе социализации целей.

В результате исследования были получены интересные диагностические данные, отражающие особенности субъективного контроля магистрантов, принявших решение о дополнительной профессиональной подготовке.

Достаточно большое количество респондентов (53%) демонстрирует выраженность общей интернальности; при этом экстернальность выявлена у 47%. Такие близкие показатели лежат в границах нормы и могут отражать особенности представлений о регуляции и контроле у этой группы респондентов. Анализ данных показывает: магистры проявляют интернальность в области достижений (49,7%), в области производственных отношений (54,3%). Интересно, что за неудачи и неправильные выборы магистранты-респонденты атрибутируют ответственность внешним факторам: родителям, обстоятельствам, материальным ограничениям.

Таким образом, существует специфичное противоречие между желанием расширить возможности индивидуальной траектории профессионализации и недооценкой значения собственной активности по преодолению внешних препятствий, поиска конструктивных моделей копинга в сложных ситуациях.

Программы психологического сопровождения развития личности на этапе получения дополнительного профессионального образования должны учитывать выявляемые на основании психологической диагностики типичные ресурсы и риски, возможные точки роста и ограничения.

В условиях неопределенности и высокой динамичности ситуации разви-

тия субъекта в транзитивном обществе важно развитие личностной устойчивости и эмоциональной стабильности, владение копинг-стратегиями преодоления сложных ситуаций на пути к поставленной цели профессионального самоопределения. В содержание программы целесообразно интегрировать ряд модулей: рефлексивный, аналитический, развивающий, проективный, оценочный. На рефлексивном этапе решается задача развития рефлексивных навыков, способствующих адекватной пристройке индивидуальных особенностей к требованиям транспрофессиональной ориентации транзитивного общества и построению матрицы субъективных представлений о возможностях успешной персонализации в пространстве выбираемых профессий. Аналитический этап посвящен знакомству с эффективными технологиями самодиагностики, анализа собственных ресурсов и рисков и особенностей современной социально-психологической ситуации профессионального развития субъекта. В рамках развивающего этапа акцент сделан на приобретении гибких навыков, необходимых для успешного продвижения в профессиональном пространстве в будущем. Проективный этап посвящен развитию способности магистрантов к преадаптивности и проектированию векторов дальнейшего развития в контексте осваиваемых профессий. В содержании оценочного этапа отрабатывается критериальный ряд оценки собственной конкурентоспособности как субъекта профессионализации в транзитивном обществе.

Литература

1. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–27.

2. *Бызова В.М., Аванесян М.О.* Переживание субъективной неопределенности и готовность к изменениям // *Образование и наука. Вестник Вятского государственного университета.* 2020. № 3. С. 103–111.
3. *Зинченко Ю.П., Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф.* Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития // *Образование и наука.* 2020. Т. 22. № 3. С. 11–35.
4. *Корнилова Т.В.* Психология неопределенности: когнитивная и личностная регуляция предвосхищений, выбора и риска // *Mobilis in mobile: Личность в эпоху перемен.* М.: ЯСК, 2018. С. 54–75.
5. *Марцинковская Т.Д.* Информационное пространство транзитивного общества: проблемы и перспективы развития // *Консультативная психология и психотерапия.* 2019. Т. 27, № 3. С. 77–96.
6. *Петровский В.А.* Импликативная модель целеполагания: константы адаптивного действия // *Mobilis in mobile: Личность в эпоху перемен.* М.: ЯСК, 2018. С. 331–362.
7. *Сигаев С.Ю.* Ключевые востребованные профессиональные навыки специалиста информационного общества // *Конференциум АСОУ: сб. науч. трудов и материалов науч.-практ. конф.* М.: Академия социального управления, 2016. Вып. 3. С. 607–615.
8. *Dweck, C.S. and A. Master,* 2007. Self-theories motivate self-regulated learning. In: Schunk, D. and B. Zimmerman (Eds.). *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications* (pp. 53–76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
9. *Shcherbakova, T.N., T.V. Loboda and D.N. Misirov,* 2019. Psychological determinants of professional and personal students growth: resources and development risks. In: SHS Web of Conferences. URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2019/11/shsconf_ictdpp2018_01015.pdf.
10. *Scherbakova, T. et al.,* 2020. The student as a subject of transformative activity in the period of professional training. In: Web of Conferences: INTERAGROMASH. URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017515013>.

Reference

1. *Asmolov, A.G., E.D. Shekhter and A.M. Chernorizov,* 2017. Preadaptation to uncertainty as a navigation

strategy for developing systems: evolution routes. *Questions of Psychology*, 4: 3–27. (rus)

2. *Byzova, V.M. and M.O. Avanesyan,* 2020. Experiencing subjective uncertainty and readiness for change. *Education and Science. Bulletin of Vyatka State University*, 3: 103–111. (rus)
3. *Zinchenko, Yu.P., E.M. Dorozhkin and E.F. Zeer,* 2020. Psychological and pedagogical foundations of forecasting the future of professional education: vectors of development. *Education and Science*, 22 (3): 11–35. (rus)
4. *Kornilova, T.V.,* 2018. Psychology of uncertainty: cognitive and personal regulation of anticipations, choice and risk. In: *Mobilis in mobile: personality in the era of change* (pp. 54–75). Moscow: YASK. (rus)
5. *Martsinkovskaya, T.D.,* 2019. Information space of transitive society: problems and prospects of development. *Consultative psychology and psychotherapy*, 27 (3): 77–96. (rus)
6. *Petrovsky, V.A.,* 2018. Implicative goal-setting model: constants of adaptive action. In: *Mobilis in mobile: personality in the era of change* (pp. 331–362). Moscow: YASK. (rus)
7. *Sigaev, S.Yu.,* 2016. Key demanded professional skills of an information society specialist. In: *Conference of Academy of public administration: Collection of scientific works and proceedings of research conference* (Iss. 3, pp. 607–615). Moscow: Academy of public administration. (rus)
8. *Dweck, C.S. and A. Master,* 2007. Self-theories motivate self-regulated learning. In: Schunk, D. and B. Zimmerman (Eds.). *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications* (pp. 53–76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
9. *Shcherbakova, T.N., T.V. Loboda and D.N. Misirov,* 2019. Psychological determinants of professional and personal students growth: resources and development risks. In: SHS Web of Conferences. Available at: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2019/11/shsconf_ictdpp2018_01015.pdf.
10. *Scherbakova, T. et al.,* 2020. The student as a subject of transformative activity in the period of professional training. In: Web of Conferences: INTERAGROMASH. URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017515013>.

УДК 159.99

DOI 10.18522/2658-6983-2021-6-105-110

Дмитриева П.Р.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К СМЕРТИ И САМООТНОШЕНИЯ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

Ключевые слова: танатопсихология, страх смерти, отношение к смерти, самоотношение, теория управления страхом смерти,

Смерть – одна из важнейших экзистенциальных категорий. Способность к осознанию собственной смертности является отличительной характеристикой человека как вида, что отмечает Ялом, говоря, что человеческие существа навсегда омрачены «знанием того, что мы будем расти, расцветать и неизбежно увянем и умрем» (Ялом, 2009, с. 3). Тем не менее, по замечанию Т.А. Гавриловой, отечественная психология является «психологией бессмертной личности» (Гаврилова, 2015), вопросы смерти чаще рассматриваются в контексте паллиативной медицины и психологии, переживания горя и утраты, клинических проявлений в виде фобических и тревожных состояний. Между тем ряд зарубежных ученых выделяет страх смерти как трансдиагностическую категорию, определяющую состояние психического здоровья (Iverach et al., 2014), а R.E. Menzies, L. Sharpe, I. Dar-Nimrod обнаружили связь между уровнем страха смерти и 21 психическим расстройством, куда входят не только указанных выше тревожно-фобические расстройства, но и обсессивно-компульсивные, депрессивные, психосоматические, расстройства пищевого поведения и др. (Menzies, Dar-Nimrod, 2017; Menzies, Menzies, 2020; Menzies et al., 2019).

Одной из наиболее разработанных концепций, описывающих влияние отношения к смерти на социум в целом и индивида в частности, является социально-психологическая теория управления страхом смерти (Terror Management Theory – TMT), предложенная Гринбергом, Соломоном и Пицински в 1992 г. на основе работ культурного антрополога Э. Беккера (Greenberg et al., 1992). Авторы считают, что большая часть человеческого поведения обусловлена стремлением

к преодолению ужаса перед осознанием собственной смертности и достижению психологического равновесия. Главным средством достижения этого равновесия, по мнению авторов, является культура как способ достижения «символического бессмертия». В данном случае речь идет о культурной картине мира как о наборе концепций понимания мира и места человека в нем, принятой в данном конкретном обществе, и о самооценке как об осознании личной ценности в этом обществе и степени соответствия разделяемым в обществе ценностям. На этом основании была выдвинута гипотеза буфера тревоги, суть которой сводится к тому, что усиление структуры самооценки должно быть связано со снижением уровня тревоги и страха смерти, а ослабление самооценки – с повышением тревоги и страха смерти (Чистопольская, Ениколопов, 2014).

Целью настоящего исследования стало изучение связи между особенностями самоотношения и отношения к смерти и уровня тревоги у молодых людей. Актуальность исследования связана с актуализацией танатической проблематики ввиду распространения коронавирусной инфекции, наличия угрозы жизни и здоровью людей и распространения информации о смерти и умирании в средствах массовой информации, что спровоцировало всплеск невротических реакций (Menzies, Menzies, 2020). При этом, как было указано выше, в отечественных психологических исследованиях танатическая проблематика представлена недостаточно.

Для достижения поставленной цели было проведено эмпирическое исследование с помощью психодиагностических методик (опросник «Методика исследования самоотношения» С.Р. Пантеева, опросник «Шкала тревоги» Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина,

«Профиль аттитюдов по отношению к смерти» (DAP-r) П.Т.П. Вонга в адаптации Т.А. Гавриловой (Гаврилова, 2011)) и методов математической статистики (методы описательной статистики, коэффициент линейной корреляции Пирсона, критерий Манна–Уитни).

Эмпирическую базу исследования составили молодые люди в возрасте 18–25 лет (среднее значение – 21,8), жители Ростовской области. Общее количество респондентов – 88 человек, из них 58 человек – девушки (66%), 30 человек – юноши (34%).

С помощью критерия Манна–Уитни было проведено сравнение юношей и девушек по шкалам всех опросников. Значимые различия были обнаружены по шкале «Самоуверенность» (0,026 при уровне значимости $p = 0,05$). В связи с этим было выдвинуто предположение о разнице в структуре взаимосвязей между особенностями самоотношения и отношения к смерти у юношей и девушек и принято решение проводить корреляционный анализ в двух группах по отдельности с целью выявления структуры взаимосвязей, специфичной для группы юношей и группы девушек.

Стоит отметить, что вопрос связи пола с особенностями отношения к смерти является дискуссионным, а проводимые исследования дают противоречивые результаты. Так, в исследованиях R. Lonetto, D.I. Templer было показано, что девушки в большей степени подвержены страху смерти и склонны к обсуждению темы смерти, в то время как для юношей характерна позиция нейтрального принятия и отсутствие склонности к обсуждению темы смерти (Lonetto, Templer, 1986). При этом Т.А. Гаврилова и С.А. Попова обнаруживают разницу в совладающем поведении у юношей и девушек, где девушки демонстрируют стратегию нейтрального принятия смер-

ти, а совладающее поведение юношей часто противоречиво и дезадаптивно (Гаврилова, Попова, 2014). В исследовании И.А. Горьковой и А.А. Бакановой между полом и выраженностью страха смерти связи обнаружено не было (Горьковая, Баканова, 2014). В проведенном нами исследовании также не было обнаружено значимых различий в группах юношей и девушек в показателях отношения к смерти, однако корреляционный анализ отдельно в группе юношей и группе девушек показал, что факторы отношения к смерти и тревожности имеют различные связи с факторами самооотношения.

В результате корреляционного анализа среди юношей и девушек были выявлены значимые корреляционные

связи между особенностями самооотношения и отношения к смерти и уровнем тревожности. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице.

Стоит отметить, что обнаруженные корреляционные связи не совпадают у юношей и у девушек. Так, в группе юношей наибольшее количество корреляционных связей среди шкал «Методики исследования самооотношения» (пять шкал) было обнаружено со шкалой «Личностная тревожность»: самоуверенность ($-0,518$ при $p = 0,01$), саморуководство ($-0,474$ при $p = 0,01$), самооценность ($-0,383$ при $p = 0,01$), внутренняя конфликтность ($-0,497$ при $p = 0,01$), самообвинение ($0,656$ при $p = 0,01$). Со шкалой «Ситуативная тре-

Результаты корреляционного анализа особенностей самооотношения и отношения к смерти и уровня тревожности среди юношей и девушек

Шкала	Пол	СТ	ЛТ	СС	ИТС	НПС	ППС	ИПС
Замкнутость	Муж.	0,246	-0,312	-0,223	0,101	-0,172	0,005	-0,060
	Жен.	0,032	-0,143	0,051	0,191	-0,064	0,153	-0,011
Самоуверенность	Муж.	0,222	-0,518**	-0,369*	0,277	-0,024	-0,153	-0,256
	Жен.	0,131	-0,456**	-0,294*	-0,204	-0,040	-0,242	-0,393**
Саморуководство	Муж.	0,197	-0,474**	-0,155	0,253	0,062	-0,019	-0,048
	Жен.	0,033	-0,478**	-0,161	-0,215	0,094	0,011	-0,053
Отраженное самооотношение	Муж.	0,177	-0,180	-0,320	0,160	-0,068	-0,061	-0,167
	Жен.	-0,054	0,072	0,024	0,016	-0,038	0,060	0,002
Самоценность	Муж.	0,184	-0,383*	-0,007	0,097	-0,070	0,006	-0,011
	Жен.	0,406**	0,036	-0,266*	-0,201	-0,141	-0,155	-0,142
Самопринятие	Муж.	-0,283	-0,058	0,098	0,101	0,268	-0,268	-0,084
	Жен.	0,020	-0,175	0,081	-0,067	-0,024	-0,106	0,076
Самопривязанность	Муж.	0,519**	-0,198	-0,043	0,418*	0,080	0,278	0,238
	Жен.	-0,097	-0,400**	0,237	0,183	-0,064	0,218	0,126
Внутренняя конфликтность	Муж.	-0,094	0,497**	0,365*	-0,077	-0,121	-0,081	0,112
	Жен.	0,069	0,219	0,345**	0,351**	-0,101	0,215	0,295*
Самообвинение	Муж.	-0,027	0,656**	0,163	-0,074	0,031	0,145	0,031
	Жен.	-0,097	0,090	0,224	0,299*	-0,040	0,216	0,153

Примечание: СТ – ситуативная тревожность; ЛТ – личностная тревожность; СС – страх смерти; ИТС – избегание темы смерти; НПС – нейтральное принятие смерти; ППС – приближающее принятие смерти; ИПС – избавляющее принятие смерти; полужирным шрифтом обозначены обнаруженные значимые корреляционные связи: * на уровне значимости $p = 0,05$, ** на уровне значимости $p = 0,01$.

возность» связана шкала самопривязанности (0,519 при $p = 0,01$). В опроснике «Профиль аттитюдов по отношению к смерти» шкала «Страх смерти» обнаружила значимые корреляционные связи со шкалами самооотношения: самоуверенность ($-0,369$ при $p = 0,05$), внутренняя конфликтность (0,365 при $p = 0,05$), а шкала «Избегание темы смерти» – со шкалой самопривязанности (0,418 при $p = 0,05$).

В группе девушек в меньшей степени проявилась связь с личностной тревожностью, она была обнаружена с тремя шкалами: самоуверенность ($-0,456$ при $p = 0,01$), саморукводство ($-0,478$ при $p = 0,01$), самопривязанность ($-0,400$ при $p=0,01$). Со шкалой «Ситуативная тревожность» связана шкала самооценности (0,406 при $p = 0,01$). Со шкалами опросника «Профиль аттитюдов по отношению к смерти» было обнаружено больше корреляционных связей, чем у юношей, а именно семь (против трех у юношей): страх смерти связан со шкалами самоуверенности ($-0,294$ при $p = 0,05$), самооценности ($-0,266$ при $p = 0,05$), внутренней конфликтности (0,345 при $p = 0,01$), избегание темы смерти связано со шкалами внутренней конфликтности (0,351 при $p = 0,01$) и самообвинения (0,299 при $p = 0,05$), избавляющее принятие смерти связано со шкалами самоуверенности ($-0,393$ при $p = 0,01$) и внутренней конфликтности (0,295 при $p = 0,05$).

Таким образом, в ходе корреляционного анализа было выявлено, что особенности самооотношения среди юношей в большей степени связаны с уровнем личностной тревожности (пять шкал), в то время как у девушек в большей степени – с особенностями отношения к смерти (семь шкал).

И в группе юношей, и в группе девушек страх смерти отрицательно связан

с самоуверенностью и положительно – с уровнем внутренней конфликтности. Это означает, что повышение уверенности в себе, удовлетворенности собой, ощущение внутреннего согласия с самим собой связаны с понижением уровня страха смерти, что согласуется с гипотезой, выдвинутой в рамках теории управления страхом смерти. Помимо этого, у девушек имеется отрицательная связь страха смерти со шкалой самооценности, которая предполагает ощущение ценности собственной личности для себя и других. То есть повышение ощущения ценности собственной личности для себя и других связано со снижением страха смерти, и наоборот: ощущение собственной незначимости для себя и общества повышает уровень страха смерти у девушек.

Избегание темы смерти в группе девушек имеет положительную корреляционную связь с факторами самооотношения в виде внутренней конфликтности и самообвинения, а в группе юношей оно имеет связь с самопривязанностью. Таким образом, избегание темы смерти в группе девушек связано с внутренней неустойчивостью, негативными эмоциями по отношению к себе, неудовлетворенностью собой, в то время как у юношей избегание темы смерти связано с принятием себя и нежеланием меняться на фоне положительного отношения к себе. Также этот показатель положительно связан с ситуативной тревожностью у юношей, но отрицательно – с личностной тревожностью у девушек, что означает, что в стрессовой ситуации у юношей будет наблюдаться ригидность Я-концепции и стремление ее сохранить, а у девушек это будет наблюдаться при низком уровне личностной тревожности.

В группе девушек была обнаружена связь самоуверенности и внутренней

конфликтности с избавляющим принятием смерти. Этот тип принятия трактуется авторами методики как восприятие смерти в качестве избавления от жизненных страданий и предрасположенность к аутоагрессивным и суицидальным действиям. Итак, результаты показывают, что низкая степень уверенности в себе и/или повышение внутренней конфликтности не только увеличивают уровень страха смерти, но и повышают уровень восприятия смерти как избавления от страданий и могут подтолкнуть к суицидальному поведению.

Полученные результаты позволяют прийти к следующим выводам:

- структура взаимосвязей особенностей самоотношения, отношения к смерти и уровня тревожности отличается среди юношей и девушек: у юношей обнаруживается больше связей между особенностями самоотношения и уровнем личностной тревожности, у девушек – между особенностями самоотношения и отношения к смерти;
- у девушек снижение уровня самоуверенности и увеличение уровня внутренней конфликтности приводят не только к увеличению страха смерти, но и к отношению к смерти как к избавлению от жизненных страданий, что может стать причиной аутоагрессивного и суицидального поведения;
- у юношей повышение уровня самопривязанности как одобрения собственной концепции и нежелания меняться положительно связано с ситуацией стресса и избеганием темы смерти.

Таким образом, позитивное самоотношение, в частности самоуверенность, внутренняя устойчивость и целостность, ощущение ценности собственной личности для себя и обще-

ства, действительно является буфером против тревожности и страха смерти. Однако особый интерес представляет тот факт, что избегание темы смерти юношами является показателем высокого уровня принятия себя и удовлетворенности собой, а у девушек – показателем внутренней конфликтности. Этот аспект стоит учитывать в контексте организации и проведения психокоррекционных и профилактических мер по поддержанию психического благополучия в острых стрессовых ситуациях, затрагивающих вопросы смерти и умирания.

Полученные выводы могут иметь большое значение в оказании психологической и психокоррекционной помощи людям в вопросах самооценки и уверенности в себе, внутренних конфликтов, экзистенциальных вопросах, а также в профилактике аутоагрессивного и суицидального поведения у девушек. Перспективой исследования является определение причинно-следственной связи между указанными феноменами с целью определения более эффективной профессиональной помощи, поддержки и профилактических мер в области психического здоровья населения, что имеет особую актуальность в ситуации витальной угрозы в условиях пандемии коронавирусной инфекции.

Литература

1. *Гаврилова Т.А.* Об адаптации опросника «Профиль аттитюдов по отношению к смерти – переработанный» (DAP-r), разработанного П.Т.П. Вонгом, Г.Т. Рикером и Дж. Гессер // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т. 4, № 1. С. 46–57.
2. *Гаврилова Т.А.* Танатологическая компетентность как компонент профессиональной подготовки педагогов-психологов // Экономика и социум. 2015. № 4. С. 1150–1156.
3. *Гаврилова Т.А., Попова С.А.* Успешность и содержание совладания субъекта с аутомортальной тревогой // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 2. С. 23–35.

4. Горьковая И.А., Баканова А.А. Осознаваемые компоненты страха смерти в зрелом возрасте // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2014. Т. 5, № 3. С. 29–39.
5. Чистопольская К.А., Ениколопов С.Н. Теория управления страхом смерти: основы, критика и развитие // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 125–142.
6. Ялом И. Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти. М.: Эксмо, 2009.
7. Greenberg, J. et al., 1992. Why do people need self-esteem? Converging evidence of an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6): 913–922.
8. Iverach, L., R.G. Menzies and R.E. Menzies, 2014. Death anxiety and its role in psychopathology: reviewing the status of a transdiagnostic construct. *Clinical Psychology Review*, 34: 580–593.
9. Lonetto, R., and D.I. Templer, 1986. *Death anxiety*. Washington: Hemisphere Publishing Corp.
10. Menzies, R.E. and I. Dar-Nimrod, 2017. Death anxiety and its relationship with obsessive-compulsive disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 126: 367–377.
11. Menzies, R.E. and R.G. Menzies, 2020. Death anxiety in the time of COVID-19: Theoretical explanations and clinical implications. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 13. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/the-cognitive-behaviour-therapist/article/death-anxiety-in-the-time-of-covid19-theoretical-explanations-and-clinical-implications/3519FCFC320DA8821D-D2E0EEB0B1EA5F>.
12. Menzies, R.E., L. Sharpe and I. Dar-Nimrod, 2019. The relationship between death anxiety and severity of mental illnesses. *British Journal of Clinical Psychology*, 58 (1). URL: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com>.
2. Gavrilova, T.A., 2015. Thanatological competence as a component of professional training of teachers-psychologists. *Economy and Society*, 4: 1150–1156. (rus)
3. Gavrilova, T.A. and S.A. Popova, 2014. Success and content of coping with autorthal anxiety. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 11 (2): 23–35. (rus)
4. Gorkovaya, I.A. and A.A. Bakanova, 2014. Conscious components of the fear of death in adulthood. *Bulletin of Pushkin Leningrad State University*, 5 (3): 29–39. (rus)
5. Chistopolskaya, K.A. and S.N. Enikolopov, 2014. The theory of managing the fear of death: fundamentals, criticism and development. *Questions of Psychology*, 2: 125–142. (rus)
6. Yalom, I., 2009. *Staring at the sun: Overcoming the terror of death*. Moscow: Eksmo. (rus)
7. Greenberg, J. et al., 1992. Why do people need self-esteem? Converging evidence of an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6): 913–922.
8. Iverach, L., R.G. Menzies and R.E. Menzies, 2014. Death anxiety and its role in psychopathology: reviewing the status of a transdiagnostic construct. *Clinical Psychology Review*, 34: 580–593.
9. Lonetto, R., and D.I. Templer, 1986. *Death anxiety*. Washington: Hemisphere Publishing Corp.
10. Menzies, R.E. and I. Dar-Nimrod, 2017. Death anxiety and its relationship with obsessive-compulsive disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 126: 367–377.
11. Menzies, R.E. and R.G. Menzies, 2020. Death anxiety in the time of COVID-19: Theoretical explanations and clinical implications. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 13. Available at: <https://www.cambridge.org/core/journals/the-cognitive-behaviour-therapist/article/death-anxiety-in-the-time-of-covid19-theoretical-explanations-and-clinical-implications/3519FCFC320DA8821D-D2E0EEB0B1EA5F>.
12. Menzies, R.E., L. Sharpe and I. Dar-Nimrod, 2019. The relationship between death anxiety and severity of mental illnesses. *British Journal of Clinical Psychology*, 58 (1). Available at: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com>.

Reference

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**

- **Наумов И.В.** Роль эмоций в развитии мотивации и намерения к самостоятельным занятиям физической активностью

УДК 159.942(075.8)
DOI 10.18522/2658-6983-2021-6-113-118

Наумов И.В.

РОЛЬ ЭМОЦИЙ В РАЗВИТИИ МОТИВАЦИИ И НАМЕРЕНИЯ К САМОСТОЯТЕЛЬНЫМ ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТЮ

Ключевые слова: физическая активность, физическая культура и спорт, эмоции, до-

Формирование человеческого капитала на протяжении всей жизни имеет важное значение как для отдельных людей, так и для общества в целом (Kotova, N. et al., 2017). Образование и обучение, по сути, почти всегда являются инвестициями не только потому, что формируют профессиональные компетенции, но и потому, что способствуют повышению адаптируемости учащихся, которая становится все более и более важной в меняющемся мире. В этом смысле человеческий капитал и образование имеют решающее значение для здоровья, увеличения продолжительности жизни, профессиональной составляющей, индивидуальной и социально-экономической отдачи и т.д. (Котов, Блохин, 2018). Профессиональных навыков сегодня недостаточно, человек живет в мире более сложном, чем законы рынка труда. Поэтому задача образования в формировании человеческого капитала студентов – расширить у них представление о целостном человеке, который живет и находится в отношениях с другими членами общества, который участвует в интегрированном процессе непрерывного обучения и образования на протяжении всей жизни для обеспечения своего непрерывного роста, который вносит свой личный и совместный вклад в социальную жизнь и экономический рост его страны (Котов, Блохин, 2020).

Образование сегодня – это многомерная концепция, которая описывает учащегося с точки зрения непрерывного развития знаний, навыков и компетенций, выходящего за рамки формального образования и включающего неформальное и информальное образование. В рамках данного подхода процесс непрерывного обучения и образования, формирования человеческого капитала студентов мог бы более эффективно осуществляться в

университетском учреждении в непосредственной связи с неформальным обучением (Molt et al., 2001). Так, университет мог бы стать важным центром стратегического планирования для сбора информации о личных, социальных и экономических потребностях, разработки целей и предложений формального и неформального обучения, ориентиром для отдельных студентов или групп студентов. В научной литературе распространено мнение о том, что высшее образование в ближайшем будущем потребует перспективных подходов и методов преподавания и обучения (Рекрут, 2006).

Новые формы преподавания и обучения можно сгруппировать следующим образом:

- на элементарном уровне это прежде всего новые учебники и учебные пособия с использованием средств массовой информации, электронных средств массовой информации, видеоконференцсвязи, цифровых библиотек и т.д.;
- учебные программы, объединяющие разные локации обучения, например программы, сочетающие три места обучения: университет, профессиональную практику и самостоятельное обучение;
- мобильное обучение, т.е. использование мобильных технологий, которые позволяют обучаться в любом месте.

Поскольку концепция формирования человеческого капитала и обучение на протяжении всей жизни связаны с образовательными процессами, выходящими за рамки традиционного образования, требуются новые подходы, которые включают образовательные достижения, достигнутые вне контекста высшего образования, в том числе в неформальном обучении (Котов, Блохин, 2020).

В последние годы, особенно в период пандемии COVID-19, мы стали свидетелями значительного увеличения уровня физической активности среди населения в целом, люди открыли для себя новые места для занятий физкультурой и спортом. В контексте физической активности такие занятия включают в себя чувство удовольствия и веселья и определяются как позитивные в отношении когнитивного и физиологического состояния человека (Rhodes et al., 2019). Улицы, парки и дом стали идеальными местами, где в свободное время можно заниматься физической активностью.

Самостоятельная физическая активность на включает в себя физкультурно-спортивные мероприятия, закрепленные в образовательном стандарте, образовательных программах бакалавриата и специалитета, а также в рабочих программах дисциплины «Физическая культура и спорт». Основными характеристиками самостоятельной физической активности являются удовольствие, радость и веселье (Scanlan, Simons, 1992). В исследовании А. Гранеро-Галлегоса было доказано, что согласно теории самоопределения внутренняя мотивация влияет на намерение продолжать активность (Granero-Gallegos, Vaena-Extremera, 2014). Следовательно, осознание важности физической активности, которое формируется на занятиях по дисциплине «Физическая культура и спорт», позволяет сформировать желание заниматься физической активностью вне занятий и продолжать ее в будущем, что является необходимым компонентом сохранения и развития человеческого капитала студента.

В 2020/2021 учебном году в Академии психологии и педагогики ЮФУ нами был проведен педагогический эксперимент. Цель эксперимента – вы-

явить зависимость между физической активностью в формальном образовании и самостоятельной физической активностью в формировании мотивации занятий физической культурой и спортом как элемента человеческого капитала студентов.

Для совокупной оценки физической активности студентов использовался ряд инструментов, например шкала субъективного опыта выполнения упражнений и шкала удовольствия для измерения мотивации достижений (Molt et al., 2001). Гипотеза исследования: учет и анализ всех форм активности студентов (образовательной и личной) будут способствовать росту мотивации занятий спортом и физической активностью. Выборка учащихся – студенты I–III курсов бакалавриата Академии психологии и педагогики ЮФУ в контексте практики самостоятельной физической активности с использованием подтверждающих процедур. В исследовании приняли участие 105 учащихся (42 юноши и 63 девушки). Студенты были проинформированы о сборе данных, перед заполнением вопросников были даны инструкции. На вопросы анкеты отвечали анонимно.

Для оценки удовольствия от самостоятельной физической активности использовалась адаптированная шкала удовольствия от физической активности (Leisterer, Jekauc, 2019). В анкету вошло 16 вопросов, которые начинаются с фразы «Когда я физически активен...». В качестве ответов фигурировали утверждения «мне нравится», «мне скучно», «мне очень интересно», «мне не нравится» и т.д. Ответы оценивались по шкале от 1 (совершенно не согласен) до 5 (полностью согласен). Результаты анкетирования были проанализированы группой экспертов в области педагогики и физической культуры. Также была разработана таблица

с характеристиками семантического определения оцениваемого конструкта и его компонентов. Группа экспертов оценила адаптированный список вопросов на соответствие исследованию по шкале от 1 (совершенно не согласен) до 4 (полностью согласен).

Психометрические свойства шкалы удовольствия от физической активности для студентов I–III курсов АПП ЮФУ на первичном этапе педагогического эксперимента были проанализированы посредством статистического анализа пунктов (табл. 1), выполнен исследовательский факторный анализ, применен пакет SPSS Statistics 21. Надежность полученных в ходе педагогического эксперимента данных была измерена с помощью альфы Кронбаха.

Таблица 1

Результаты анкетирования перед началом педагогического эксперимента

Шкала	Значение	Стандартное отклонение	α	Значение асимметрии	Значение крайнего проявления
Удовольствие от занятий спортом (+)	4,31	6,32	0,784	-1,89	8,72
Удовольствие от занятий спортом (-)	1,34	7,14	0,698	2,81	6,95

После анкетирования на первом этапе эксперимента студентам предложено было информировать преподавателя о самостоятельной физической активности (физические упражнения, езда на велосипеде, ходьба, бег, йога и т.д.). Информация собиралась студентами индивидуально через мобильные приложения Sworkit, Endomondo, Runkeeper, Daily Yoga, Jetfit, Track Yoga. Приложения позволяют выбрать вид

тренировки (индивидуальный и/или групповой), задать нужное время, сохранить результаты, напомнить о тренировке, отслеживают физическую активность, записывают, с какой скоростью двигается студент, темп, дистанцию, пульс, составляют подробный отчет за неделю, месяц физической активности. Также предлагаются видеоинструкции.

Данные по каждому студенту записывались преподавателем и учитывались в совокупности с физической активностью на занятиях. В конце занятий по дисциплине «Физическая культура и спорт» студенты ответили на вопросы анкеты, в которой определялся рост мотивации продолжения личной физической активности вне занятий. Ожидаемый результат от совместной учебной и самостоятельной физической активности – формирование мотивации и намерения продолжать заниматься физической активностью самостоятельно. В мотивации нами были выделены несколько этапов фор-

мирования в процессе педагогического эксперимента (табл. 2).

В завершающей части педагогического эксперимента было также проведено анкетирование, в которое были включены вопросы из первой анкеты и добавлены вопросы, позволяющие определить намерение студентов продолжать самостоятельную физическую активность.

Чтобы проанализировать воздействие объединения учебной и самостоятельной физической активности студентов I–III курсов на мотивацию и намерение студентов продолжать самостоятельно заниматься спортом, была изучена взаимосвязь воспринимаемых достижений студентов, мотивации к упражнениям и удовольствию от физической активности в течение эксперимента (Pekrun, 2006; Ryan, Deci, 2001; Simonton, Garn, 2019) с использованием модели мотивационной последовательности Валлера, статистического метода проверки силы прямых и косвенных взаимосвязей между переменными,

Таблица 2

Этапы формирования мотивации занятий самостоятельной физической активностью

Уровень мотивации	Формирование мотивации студентов к самостоятельной физической активности
Первый	Студенты регулярно занимаются самостоятельной физической активностью, выбирают подходящий им тип физической активности, устанавливают соответствующее мобильное приложение, описывают свои физические реакции на движение и чувства (удовольствие, радость, интерес и т.д.), связанные с участием в физической активности, следуют основным принципам активного образа жизни
Второй	Студенты осознают связь между физической активностью и здоровьем, подробно описывают свои физиологические реакции на участие как в умеренных, так и в интенсивных занятиях, обсуждают, какие виды спорта или самостоятельной физической активности вызывают у них раздражение, какие удовольствие, улучшают работу сердца и легких
Третий	Студенты участвуют в различных мероприятиях, которые продвигают самостоятельную физическую активность, а также исследуют связь между фитнесом и здоровьем, подробно изучают свои показатели в мобильном приложении и изменение отношения к физической активности; у них формируется понимание человеческого капитала как необходимого ресурса на протяжении всей жизни, а сохранение и развитие которого в области здоровья неразрывно связано с повседневной физической активностью
Четвертый	По мере того как студенты продолжают участвовать в регулярных занятиях физической активностью, они изучают способы контроля интенсивности упражнений; у них формируется намерение быть физически, социально и эмоционально здоровыми, продолжать самостоятельную физическую активность

силы эффекта в рамках гипотетической причинно-следственной системы. Критерий Пирсона χ^2 использовался в качестве теста на соответствие элементов данным в целом. Незначительная разница между наблюдаемым и теоретическим распределением приемлемо соответствует данным. Чтобы определить соответствие элементов, использовалось среднеквадратическое отклонение и среднеквадратическая ошибка аппроксимации, нормированный индекс соответствия, сравнительный индекс соответствия, индекс Такера–Льюиса, индекс согласованности и скорректированный индекс согласованности. Значение 0,05 или меньше для среднеквадратического отклонения указывает на близкое соответствие элементов, а значение 0,06–0,08 для среднеквадратической ошибки аппроксимации указывает на приемлемое соответствие элементов. Нормированный индекс соответствия, сравнительный индекс соответствия, индекс Такера–Льюиса, индекс согласованности и скорректированный индекс согласованности ва-

рьируются от 0 до 1 и более. Индексы соответствия больше 0,9 указывают на приемлемость, а индексы выше 0,95 – на максимальное соответствие элементов. Пропорция дисперсии была исследована с использованием квадрата множественных корреляций R^2 (табл. 3).

Чтобы изучить в период педагогического эксперимента однофакторную структуру шкалы удовольствия от занятий физической активностью, двухфакторную структуру мотивации, однофакторную структуру личных достижений, двухфакторную структуру самооценки и намерений, был проведен подтверждающий факторный анализ. Почти все индикаторы соответствия показали, что выбранные методы оценивания соответствуют выбранным факторам.

Текущие результаты подтверждают гипотезу исследования в контексте интеграции самостоятельной физической активности студентов и занятий по физической культуре и спорту в университете и подчеркивают, что мотивация и намерение заниматься физической активностью самостоятельно важны для

Таблица 3

Результаты подтверждающих факторных анализов по шкалам исследования

Показатель	Удовольствие от ФА	Мотивация к ФА	Личные достижения в ФА	Самооценка	Намерение ФА
Количество	120	120	90	90	90
χ^2	3,570	51,598	294,881	22,690	53,938
P	0,166	0,000**	0,000**	0,000**	0,016*
Сравнительный индекс соответствия	1,00	0,98	0,95	0,90	0,97
Индекс Такера–Льюиса	1,96	0,96	0,94	0,89	0,96
Среднеквадратическая ошибка аппроксимации	0,031	0,58	0,073	0,58	0,072
Среднеквадратический остаток	0,007	0,37	0,046	0,56	0,035
Сравнительный индекс соответствия	0,00; 0,07	0,04; 0,08	0,07; 0,08	0,05; 0,06	0,00; 0,10

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.

сохранения и развития человеческого капитала студентов. Результаты исследования могут быть использованы для развития физической активности студентов. Также результаты исследования показали, что удовольствие от занятий спортом и физических упражнений является важным элементом, лежащим в основе мотивации физической активности и формирования намерения заниматься физкультурой и спортом самостоятельно. Из различных изученных методов продвижения физической культуры в университете наибольший эффект был замечен при интеграции мобильных приложений и ведения дневника физической активности студентами и преподавателем.

Литература

1. *Котов С.В., Блохин А.Л.* Методы развития человеческого капитала в образовательной среде // *Kant*. 2020. № 2. С. 263–267.
2. *Котов С.В., Блохин А.Л.* Развитие человеческого капитала студентов по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) «Логистический и технический сервис автомобильного транспорта». Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2018.
3. *Granero-Gallegos, A. and A. Baena-Extremera*, 2014. Activities in the natural environment, classroom and training of the teaching staff. *Tandem, Didactics of Education Physics*, 45: 8–13. (esp)
4. *Kotova, N. et al.*, 2017. Human capital – the prospects of development in higher education system. In: 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2017 (pp. 271–276). Sofia: STEF92 Technology Ltd.
5. *Leisterer, S. and D. Jekauc*, 2019. Students' emotional experience in physical education – a qualitative study for new theoretical insights. *Sports*, 7: 10.
6. *Molt, R.W. et al.*, 2001. Measuring enjoyment of physical activity in adolescent girls. *American Journal of Preventive Medicine*, 21: 110–117.
7. *Rhodes, R.E., D. McEwan and A.L. Rebar*, 2019. Theories of physical activity behaviour change: A history and synthesis of approaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 42: 100–109.
8. *Pekrun, R.*, 2006. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18: 315–341.
9. *Ryan, R.M. and E.L. Deci*, 2001. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52: 141–166.
10. *Scanlan, T.K. and J.P. Simons*, 1992. The construct of sport enjoyment. In: *Motivation in sport and exercise* (pp. pp. 199–215). Champaign, IL: Human Kinetics.
11. *Simonton, K.L. and A. Garn*, 2019. Exploring achievement emotions in physical education: The potential for the control-value theory of achievement emotions. *Quest*, 71: 434–446.

Reference

1. *Kotov, S.V. and A.L. Blokhin*, 2020. Methods of human capital development in the educational environment. *Kant*, 2: 263–267. (rus)
2. *Kotov, S.V. and A.L. Blokhin*, 2018. Developing human capital of students in who major in 44.03.04 Professional education (industry-wise) "Logistics and technical service of road transport". Rostov-on-Don: Publishing house of SFedU. (rus)
3. *Granero-Gallegos, A. and A. Baena-Extremera*, 2014. Activities in the natural environment, classroom and training of the teaching staff. *Tandem, Didactics of Education Physics*, 45: 8–13. (esp)
4. *Kotova, N. et al.*, 2017. Human capital – the prospects of development in higher education system. In: 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2017 (pp. 271–276). Sofia: STEF92 Technology Ltd.
5. *Leisterer, S. and D. Jekauc*, 2019. Students' emotional experience in physical education – a qualitative study for new theoretical insights. *Sports*, 7: 10.
6. *Molt, R.W. et al.*, 2001. Measuring enjoyment of physical activity in adolescent girls. *American Journal of Preventive Medicine*, 21: 110–117.
7. *Rhodes, R.E., D. McEwan and A.L. Rebar*, 2019. Theories of physical activity behaviour change: A history and synthesis of approaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 42: 100–109.
8. *Pekrun, R.*, 2006. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18: 315–341.
9. *Ryan, R.M. and E.L. Deci*, 2001. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52: 141–166.
10. *Scanlan, T.K. and J.P. Simons*, 1992. The construct of sport enjoyment. In: *Motivation in sport and exercise* (pp. pp. 199–215). Champaign, IL: Human Kinetics.
11. *Simonton, K.L. and A. Garn*, 2019. Exploring achievement emotions in physical education: The potential for the control-value theory of achievement emotions. *Quest*, 71: 434–446.

НАШИ АВТОРЫ

Волошина Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой технологии, изобразительного искусства и дизайна Петрозаводского государственного университета

Служебный адрес: пр-т Ленина, 33, г. Петрозаводск, Республика Карелия, 185910
Служебный телефон: (8142) 71-10-01
E-mail: voltax@petrsu.ru

Дмитриева Полина Руслановна – ассистент кафедры специальных исторических дисциплин и методики преподавания истории и обществознания Института истории и международных отношений Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344008
Телефон: (863) 218-40-05
E-mail: pmamedova@sfedu.ru

Ковтуненко Александр Владимирович – старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (918) 596-38-46
E-mail: kovtunenکو68@mail.ru

Крутова-Солиман Наталья – преподаватель немецкого языка Народного университета Франкфурта-на-Майне

Служебный адрес: Зоннеманнштрассе, 13, г. Франкфурт-на-Майне, Германия, 60314
Телефон: 49 069 21271501
E-mail: nkrutova@web.de

Наумов Игорь Владимирович – кандидат философских наук, доцент Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (928) 188-34-33
E-mail: ivnaumov@sfedu.ru

OUR AUTHORS

Voloshina Tatiana A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor, Head of Technology, Fine Arts and Design dpt. of Petrozavodsk State University

Address (work): 33, Lenin Avenue, Petrozavodsk, Republic of Karelia, 185910
Tel.: (8142) 71-10-01
E-mail: voltax@petrsu.ru

Dmitrieva Polina R. – assistant teacher of Special Historical Disciplines and Methods of Teaching History and Social Studies dpt. at the Institute of History and International Relations of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344008
Tel.: (863) 218-40-05
E-mail: pmamedova@sfedu.ru

Kovtunenکو Aleksander V. – senior lecturer of Physical Culture and Sports dpt. of the Academy of Physical Culture and Sports of Southern Federal University

Address (work): 116, bldg. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (918) 596-38-46
E-mail: kovtunenکو68@mail.ru

Krutova-Soliman Natalia – teacher of German at the Public University of Frankfurt am Main

Address (work): 13, Sonnemannstrasse, Frankfurt am Main, Germany, 60314
Tel.: 49 069 21271501
E-mail: nkrutova@web.de

Naumov Igor V. – Candidate of Philosophical Sciences (PhD equivalent), associate professor of the Academy of Physical Culture and Sports of Southern Federal University

Address (work): 116, bldg. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (928) 188-34-33
E-mail: ivnaumov@sfedu.ru

Омельчук Вероника Юрьевна – магистрант кафедры межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Университетский, 93, г. Ростов-на-Дону, 344006

Телефон: (863) 218-40-94

E-mail: vomelchuk@sfedu.ru

Писаренко Вероника Игоревна – доктор педагогических наук, профессор Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, каб. 305, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (961) 296-92-02

E-mail: vero19671993@gmail.com

Сагайдачная Елизавета Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для экономических специальностей Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 69, г. Ростов-на-Дону, 344002

Телефон: (863) 240-34-72

E-mail: sag-natali@yandex.ru

Толстихина Елена Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33/43, г. Ростов-на-Дону, 344082

Телефон: (863) 218-40-85

E-mail: ufu.helen@mail.ru

Филин Михаил Михайлович – аспирант Армавирского социально-психологического института

Служебный адрес: ул. Комсомольская, 127, г. Армавир, Краснодарский край, 352900

Телефон: (86137) 4-92-27

E-mail: tatiananik@list.ru

Фиофанова Ольга Александровна – доктор педагогических наук, Российская академия образования, Российская академия народного хозяйства и госу-

Omelchuk Veronika Yu. – Master's degree student of Intercultural Communication and Methods of Teaching Foreign Languages dpt. of the Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

Address (work): 93, Universitetsky Lane, Rostov-on-Don, 344006

Tel.: (863) 218-40-94

E-mail: vomelchuk@sfedu.ru

Pisarenko Veronika I. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, bldg. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (961) 296-92-02

E-mail: vero19671993@gmail.com

Sagaidachnaya Elizaveta N. – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Foreign Languages for Economic Programs dpt. of Rostov State University of Economics

Address (work): 69, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344002

Tel.: (863) 240-34-72

E-mail: sag-natali@yandex.ru

Tolstikhina Elena V. – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), associate professor of English Language for Humanitarian Faculties dpt. of Southern Federal University

Address (work): 33/43, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082

Tel.: (863) 218-40-85

E-mail: ufu.helen@mail.ru

Filin Mikhail M. – postgraduate student of Armavir Socio-Psychological Institute

Address (work): 127, Komsomolskaya Street, Armavir, Krasnodar Region, 352900

Tel.: (86137) 4-92-27

E-mail: tatiananik@list.ru

Fiofanova Olga A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Russian Academy of Education, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

дарственной службы при Президенте Российской Федерации
Служебный адрес: пр-т Вернадского, 82, г. Москва, 119571
Телефон: (495) 926-60-24, 926-37-28
E-mail: fiofanova@mail.ru

Цянь Мэнсинь – аспирант кафедры педагогики и психологии Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации
Служебный адрес: пр-т Вернадского, 76, г. Москва, 119454
Телефон: (495) 434-92-71
E-mail: mayuaqian@163.com

Черемина Виктория Борисовна – доцент кафедры иностранных языков для экономических специальностей Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)
Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 69, г. Ростов-на-Дону, 344002
Телефон: (863) 240-34-72
E-mail: vicfoxik@yandex.ru

Чернышенко Ольга Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 1 Ростовского государственного медицинского университета
Служебный адрес: ул. Суворова, 119/80, г. Ростов-на-Дону, 344022
Телефон: (863) 250-40-88
E-mail: ovmed@mail.ru

Шепелев Александр Игоревич – аспирант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепропровский, 116, корп. 4, Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (961) 296-92-02
E-mail: schepelew95@mail.ru

Яковенко Татьяна Игоревна – кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Университетский, 93, г. Ростов-на-Дону, 344006
Телефон: (863) 218-40-94
E-mail: jakovenkotatiana@yandex.ru

Address (work): 82, Vernadsky Avenue, Moscow, 119571
Tel.: (495) 926-60-24, 926-37-28
E-mail: fiofanova@mail.ru

Qian Mengxin – postgraduate student of Pedagogy and Psychology dpt. of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
Address (work): 76, Vernadsky Avenue, Moscow, 119454
Tel.: (495) 434-92-71
E-mail: mayuaqian@163.com

Cheremina Victoria B. – associate professor of Foreign Languages for Economic Programs dpt. of Rostov State University of Economics (RINH)
Address (work): 69 Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344002
Tel.: (863) 240-34-72
E-mail: vicfoxik@yandex.ru

Chernyshenko Olga V. – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Russian Language Department No. 1 of Rostov State Medical University
Address (work): 119/80, Suvorov Street, Rostov-on-Don, 344022
Tel.: (863) 250-40-88
E-mail: ovmed@mail.ru

Shepelev Aleksander I. – postgraduate student of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): 116, bldg. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (961) 296-92-02
E-mail: schepelew95@mail.ru

Yakovenko Tatiana I. – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Intercultural Communication and Methods of Teaching Foreign Languages dpt. of the Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University
Address (work): 93, Universitetsky Lane, Rostov-on-Don, 344006
Tel.: (863) 218-40-94
E-mail: jakovenkotatiana@yandex.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»

1. Журнал «Мир университетской науки: культура, образование» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по педагогике и психологии (дата включения в Перечень 01.12.2015, № 678).

2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах методологии и теории образования, истории педагогики, воспитания и изучения личности, информационных технологий в образовании, специальной педагогики, профессионального образования, повышения квалификации специалистов, компетентностного подхода в образовании, практической психологии образования, образования взрослых, управления образовательными системами всех уровней и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 18 страниц. Текст набирается в соответствии с правилами компьютерного набора с одной стороны белого листа бумаги стандартного формата (А4).

4. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности (педагогика или психология).

5. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://woasfedu.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по рубрикам. Вводится специальная рубрика «Научно-педагогический поиск аспирантов». Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

Адрес редколлегии:

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.
Южный федеральный университет.
Ответственный секретарь – Сохиева Наталья Петровна.
Тел./факс: (863) 240-47-08, e-mail: n2404708@yandex.ru

Принимается подписка:

Журнал выходит 10 раз в год.

Подписной индекс 47204 по Каталогу Роспечати. Подписка принимается в любом отделении связи России. Базовая стоимость подписки на полугодие – 600 руб.; окончательную цену устанавливают региональные управления почтовой связи.

Можно оформить подписку в редакции.

В редакции также принимается подписка на электронную версию журнала (на полугодие – 500 руб., на год – 1000 руб.). Электронный выпуск в формате PDF доставляется на указанный вами e-mail.

Архив журнала в печатном и электронном виде можно приобрести в редакции.

По всем вопросам (подписка, публикации) просьба обращаться к ответственному секретарю журнала Наталье Петровне Сохиевой по электронной почте n2404708@yandex.ru.

Научно-педагогическое издание

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

2021. № 6

Редактор	<i>Н.В. Бирюкова</i>
Компьютерная верстка	<i>Е.А. Солоненко</i>
Дизайн обложки	<i>О.Ф. Жукова</i>
Перевод	<i>А. Андриенко</i>

Сдано в набор 11.08.2021.

Адрес редколлегии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.