

THE WORLD OF ACADEMIA:

CULTURE, EDUCATION

2023
№ 1

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

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)

O.V. Gukalenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher of the Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Russia)

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)

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. Sergeyev – 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

**2023
№ I**

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

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)
Гукаленко Ольга Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО (Россия)
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)
Корепанова 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)
Кусайнов Аскарбек Кабыкенович – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)
Роберт Ирэна Веньяминовна – 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)
Серигов 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)
Карантиш Галина Владимировна – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)
Менджерский 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

Романенко Н.М.

ИМПАКТ-ПЕДАГОГИКА КАК НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ОПТИМИЗАЦИЮ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ.... 17

Ладнушкина Н.М.

ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНСТИТУТА ИНСПЕКТИРОВАНИЯ
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТАХ УЧЕНЫХ И ПРАКТИКОВ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА 24

Ли Наньнань

САМООЦЕНКА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ
КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ: ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ 37

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Менджерицкий А.М., Ингерлейб М.Б.,

Слепцова М.В., Деменцева Е.С.

ОПЫТ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТАМ С АГЕНЕЗИЕЙ МОЗОЛИСТОГО ТЕЛА..... 47

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Котов С.В., Каткало Д.Е.

СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ (LMS)
КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СУБСРЕДОЙ 57

Куликовская И.Э., Гурьева М.О.

ЭКЗАМЕНАЦИОННАЯ ИГРА В ПРОЦЕССЕ ГЕЙМИФИКАЦИИ
ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ДОШКОЛЬНОГО ПРОФИЛЯ 65

Овчинников Ю.Д., Тон Я.В.,

Захарова А.В.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА
В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ 73

Жданько А.П., Агаджанян Р.В.

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СУБТИТРОВ 79

Богданова Н.А., Ильина Н.В.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ
МОРСКОГО ВУЗА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
«ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»..... 84

НАШИ АВТОРЫ 91

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»..... 95

GENERAL PEDAGOGICS; THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

Romanenko Nadezhda M.	
IMPACT PEDAGOGY AS A NEW VIEW AT THE OPTIMIZATION OF LEARNING	17
Ladnushkina Nina M.	
ISSUES OF IMPROVING GENERAL EDUCATION INSPECTION IN THE WORKS OF SCIENTISTS AND PRACTITIONERS OF THE SOVIET PERIOD.....	24
Li Nannan	
SELF-ASSESSMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF A COMPREHENSIVE ASSESSMENT OF THE QUALITY OF EDUCATION IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA: BASIC CONCEPTS.....	37

CORRECTIONAL PEDAGOGY

Menzheritsky Aleksandr M., Ingerleib Mikhail B., Sleptsova Marina V., Dementieva Elena S.	
EXPERIENCE OF EARLY ASSISTANCE TO CHILDREN WITH AGENESIA OF THE CALLOSUM	47

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Kotov Sergey V., Katkalo Denis E.	
LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS (LMS) AS A TOOL FOR MAGAGING EDUCATIONAL SUBSYSTEM	57
Kulikovskaya Irina E., Guryeva Maria O.	
EXAM GAME AS PART OF GAMIFICATION OF BACHELOR'S COURSE IN PRESCHOOL EDUCATION	65
Ovchinnikov Yuriy D., Ton Yana V., Zakharova Alina V.	
DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF HUMAN MOTOR ACTIVITY IN AN URBAN ENVIRONMENT	73
Zhdanko Anna P., Agadzhanyan Ruben V.	
DEVELOPMENT OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE VIA DIDACTIC TECHNIQUE OF USING SUBTITLES	79
Bogdanova Natalia A., Ilina Natalia V.	
PROFESSIONAL LANGUAGE INSTRUCTION OF MARINE UNIVERSITY CADETS WITHIN THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE"	84
OUR AUTHORS	91

**Богданова Наталья Александровна,
Ильина Наталья Владимировна**

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ
МОРСКОГО ВУЗА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ
ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПРОГРАММЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»**

Статья раскрывает эффективность применения информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка в Институте водного транспорта имени Г.Я. Седова. Вопросы безопасности жизнедеятельности в море связаны с уровнем языковой подготовки специалиста в сфере обслуживания и ремонта судовых энергетических установок и вспомогательных механизмов, следовательно, основной задачей образовательной программы «Иностранный язык» является совершенствование коммуникативных навыков профессионального общения. В статье представлены методы работы с учебным материалом, предложены современные учебные приложения.

**Жданько Анна Павловна,
Агаджанян Рубен Владимирович**

**РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ
ДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СУБТИТРОВ**

Авторы рассматривают проблему применения дидактической технологии обучения английскому языку с использованием субтитров на материале аудиовизуальных медиа. В статье рассмотрена специфика и выявлен иницирующий потенциал субтитров, используемых в англоязычных аудиовизуальных медиа при обучении студентов английскому языку. Также разработана и апробирована дидактическая технология, направленная на развитие иноязычной коммуникативной компетенции посредством использования субтитров на материале аудиовизуальных медиа при обучении студентов английскому языку. Утверждается, что в современной образовательной среде дидактическая технология, основанная на обучении английскому языку с помощью субтитров, используемых в англоязычных аудиовизуальных медиа, доказала свою эффективность, так как удалось значительно улучшить навыки разговорной речи и расширить словарный запас студентов, обучающиеся научились более четко и связно выражать и объяснять свое мнение по предложенной теме, более грамотно использовать временные и залоговые формы, а также письменный и устный перевод студентов стал более адекватным.

**Котов Сергей Владимирович,
Катькало Денис Евгеньевич**

**СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ (LMS)
КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СУБСРЕДОЙ**

В статье представлено исследование оценки уровня использования системы управления обучением (LMS) в практике преподавателей вуза в смешанном формате обучения. Цифровая образовательная среда, представленная платформой Moodle, инструментами и функциями LMS, определяется как субсреда, включенная в общую образовательную среду вуза с возможностью персонализации. В исследовании использовался количественный подход в рамках простого линейного регрессионного теста, целью которого была оценка уровня использования системы управления обучением (LMS) в практике преподавателей вуза в смешанном формате обучения. По результатам исследования был определен

средний уровень использования системы управления обучением в вузе, предложено проводить программу непрерывного профессионального образования по использованию LMS в профессиональной деятельности.

**Куликовская Ирина Эдуардовна,
Гурьева Мария Олеговна**

**ЭКЗАМЕНАЦИОННАЯ ИГРА В ПРОЦЕССЕ
ГЕЙМИФИКАЦИИ ПОДГОТОВКИ
БАКАЛАВРОВ ДОШКОЛЬНОГО ПРОФИЛЯ**

В статье предлагается теоретическое обоснование геймификации промежуточного контроля в процессе подготовки бакалавров для системы дошкольного образования детей. Утверждается, что экзаменационная игра обеспечивает оценку сформированности компетенций студентов по дисциплине «Зарубежная педагогика детства». Приводится конкретный пример экзаменационной игры как альтернатива традиционному зачету для снижения тревожности студентов. Представлены отзывы студентов, которые демонстрируют их мнение о зачете в формате игры – первоначальный позитивный взгляд. Сделан вывод о необходимости проведения исследований в сфере геймификации высшего образования.

Ладнушкина Нина Михайловна

**ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ИНСТИТУТА ИНСПЕКТИРОВАНИЯ
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТАХ
УЧЕНЫХ И ПРАКТИКОВ
СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА**

В статье представлен обзор публицистических и научных работ, посвященных проблеме совершенствования института инспектирования в советский период. Показано, что труды отечественных ученых и практиков по вопросам инспектирования школ доказательно раскрывают значимую роль инспектирования как важнейшего инструмента управления системой школьного образования. Делается вывод о том, что результаты исследований ученых и практиков отечественного образования свидетельствуют о сложном и длительном периоде изменения института инспектирования, в том числе и в период перестройки.

Ли Наньнань

**САМООЦЕНКА ОБУЧАЮЩИХСЯ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ
КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ
РЕСПУБЛИКЕ: ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ**

В современной системе образования в Китайской Народной Республике актуализируется вопрос комплексной оценки качества обучения на основе самооценки своих достижений обучающимися. По мере углубления реформы системы оценки качества обучения ученые и учителя-практики осознают, что традиционная односторонняя модель оценки качества обучения, в которой учителя являются компетентными субъектами оценки, не удовлетворяет требованиям современного образования, что актуализирует проблему самооценки обучающимися своих учебных достижений. В статье раскрыт феномен самооценки обучающихся начальной школы в Китае как внутренний механизм оценки качества обучения и развития самосознания, самосовершенствования учащихся; описаны образовательные функции оценки, которая осуществляется с помощью наблюдения, самооценки, анализа, саморефлексии.

**Менджеричкий Александр Маркович,
Ингерлейб Михаил Борисович,
Слепцова Марина Викторовна,
Деменцева Елена Сергеевна**

ОПЫТ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С АГЕНЕЗИЕЙ МОЗОЛИСТОГО ТЕЛА

В статье представлены результаты применения специальных педагогических техник в сочетании с логопедическим воздействием на развитие в системе ранней помощи детям с агенезией мозолистого тела. В обследовании приняло участие пять детей второго года жизни, наблюдение за которыми в рамках ранней помощи проводили в течение полутора-двух лет. Диагностику состояния детей осуществляли с использованием программы «Каролина»; в качестве критериев состояния ребенка использовали процессы познания, коммуникативные и социальные навыки, развитие мелкой и крупной моторики. Для каждого ребенка была разработана индивидуальная программа коррекционно-логопедической работы, нацеленная на развитие сенсорных систем разной модальности, межполушарных взаимоотношений и речи. Результаты контрольного эксперимента подтвердили эффективность проведенной коррекционно-логопедической работы.

**Овчинников Юрий Дмитриевич, Тон Яна Валерьевна,
Захарова Алина Вячеславовна**

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ

В статье авторы отмечают, что произошло изменение двигательной активности современного человека в условиях городской среды. В городах развита система байкшеринга и велошеринга как сервиса отдыха молодежи и доставки еды в условиях плотной городской застройки, узких улиц с относительно ровным покрытием. В условиях развития цифровизации общества и широкого внедрения технологий искусственного интеллекта возникла социальная потребность и физиологическая необходимость мотивировать двигательную активность человека с помощью различных технических средств, таких, например, как шагомер в смартфоне. Показано, как с помощью шагомера можно проследить систему двигательной активности конкретного человека, осуществляющего практическую деятельность в условиях городской среды. Использование деятельностно-прагматичного подхода позволяет в режиме реального времени оценить индивидуальное состояние здоровья и заставляет задуматься об изменении ежедневного образа жизни.

Романенко Надежда Михайловна

ИМПАКТ-ПЕДАГОГИКА КАК НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ОПТИМИЗАЦИЮ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

В статье сделана попытка автора представить новый взгляд на изучение и трансляцию педагогических знаний, описаны многочисленные причины ослабления интереса студенчества к наукам. Отмечая перегруженность содержания процесса обучения, автор ставит вопрос полезной оптимизации учебных материалов и учебников по педагогике, предлагая как один из вариантов минимизации проблем рассмотреть педагогическую науку в ином ракурсе – через термин «импакт», придающий ей вектор, с одной стороны, социально значимого полезного воздействия на общественные процессы, с другой – позитивного влияния на жизнь обучающихся и обучающихся через оптимизацию обучения. Автор пытается определить импакт-педагогику, наравне с другими исследователями, как позитивное влияние педагогического сообщества на жизнь обучающихся и их окружение посредством импакт-технологий, импакт-сигналов, импакт-методов,

влекущих за собой долгосрочные благоприятные изменения, формирование профессиональных ЗУНов и компетенций, способности молодежи конкурировать на рынке труда, обустривать свою жизнь и достигать счастья. Импакт-педагогика, по мнению автора, представляет собой средоточие, концентрацию известных теорий и апробированных педагогических практик, полезных для развития личности студента нового типа.

Bogdanova Natalia A., Ilina Natalia V.

PROFESSIONAL LANGUAGE INSTRUCTION
OF MARINE UNIVERSITY CADETS WITHIN
THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE"

Key words: life safety at sea, proficiency, communication, web-enhanced technologies, blended learning, competitiveness, independent activity, learning module, cognitive interest, motivation.

The authors of the article describe effective ways to implement information computer technologies at English classes in Sedov Water Transport Institute. Issues on life safety at sea are closely connected to the level of English proficiency of specialists in the field of maintenance and repairs of ship power plants and devices. Thus, the key objective of the discipline "Foreign Language" is to improve skills of professional communication. The article covers some methods of working with the course content and suggests some efficient learning apps.

Kotov Sergey V., Katkalo Denis E.

LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS (LMS)
AS A TOOL FOR MAGAGING EDUCATIONAL
SUBSYSTEM

Key words: learning management systems, educational subsystem, blended learning mode.

The article presents a study into assessing the level of the use of learning management system (LMS) in the practice of university teachers in blended learning. Digital educational environment, represented by the platform Moodle, LMS tools and functions, is defined as a sub-system with personalization options, included in the general educational environment of the university. The study relies on the quantitative approach in the framework of a simple linear regression test, aimed at assessing the level of use of the learning management system (LMS) in the practice of university teachers in the blended learning mode. The research defined the level of use of the learning management system (LMS) at the university as average. The authors suggest conducting advanced training program on the use of LMS system in professional activity.

Kulikovskaya Irina E., Guryeva Maria O.

EXAM GAME AS PART OF GAMIFICATION
OF BACHELOR'S COURSE IN PRESCHOOL
EDUCATION

Key words: gamification, teacher training, higher pedagogical education, examination game, students' competencies.

The article offers theoretical justification for using gamified midterm assessment in the system of preparing bachelors for preschool education. The authors describe an examination game that enables to assess students' competencies in the discipline "Foreign pedagogy of childhood". The game is seen as an alternative to the traditional test to reduce students' anxiety. The authors share students' positive feedback about assessment in the game format and make the conclusion about the need to do further research in the field of gamification of higher education.

Ladnushkina Nina M.

**ISSUES OF IMPROVING GENERAL EDUCATION
INSPECTION IN THE WORKS OF SCIENTISTS
AND PRACTITIONERS OF THE SOVIET PERIOD**

Key words: inspection, school inspector, state control, pedagogical analysis, educational process, school activity, formalism, democracy of control.

The article gives an overview of journalistic and scientific works devoted to the problem of improving the institute of inspection in the Soviet period. It is shown that the works of Russian scientists and practitioners on inspection of schools evidently reveal the significant role of inspection as the most important tool for managing the school education system. The author comes to the conclusion that findings of some research by national scientists and practitioners indicate a difficult and long period of change in the institution of inspection, including during the period of perestroika.

Li Nannan

**SELF-ASSESSMENT OF PRIMARY SCHOOL
STUDENTS IN THE CONTEXT
OF A COMPREHENSIVE ASSESSMENT
OF THE QUALITY OF EDUCATION
IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA:
BASIC CONCEPTS**

Key words: comprehensive quality assessment, primary school student's self-esteem as an internal mechanism, self-reflection, internal motivation.

According to the article, the issue of a comprehensive assessment of the quality of education on the basis of self-evaluation of students achievements is relevant in the modern education system in the People's Republic of China (PRC). As the reform of education quality assessment system deepens, scientists and educators realize that the traditional one-sided model of assessing the quality of education, in which teachers are competent subjects of assessment, does not meet the requirements of modern education, which actualizes the problem of students' self-evaluation of their academic achievements. The article reveals the phenomenon of self-esteem of primary school students in People's Republic of China as an internal mechanism for assessing the quality of education and the development of self-awareness, self-improvement of students; describes the educational functions of assessment, carried out through observation, self-evaluation, analysis and self-reflection.

**Menzheritsky Aleksandr M., Ingerleib Mikhail B.,
Sleptsova Marina V., Dementieva Elena S.**

**EXPERIENCE OF EARLY ASSISTANCE
TO CHILDREN WITH AGENESIA
OF THE CALLOSUM**

Key words: early care, agenesis of the corpus callosum.

The article presents the results of the use of special pedagogical techniques in combination with speech therapy impact on development in the system of early care for children with agenesis of the corpus callosum. The survey involved 5 children of the second year of life who were monitored as part of early care for 1.5-2.0 years.

Diagnosis of the children condition was given using the program “Carolina”; cognitive processes, communication and social skills, development of fine and gross motor skills were used as criteria for the child's condition. For each child, an individual program of correctional and speech therapy work aimed at the development of sensory systems of different modalities, inter-hemispheric relationships and speech was developed. The results of the control experiment confirm the effectiveness of the correctional and speech therapy work.

**Ovchinnikov Yuriy D., Ton Yana V.,
Zakharova Alina V.**

DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF HUMAN MOTOR ACTIVITY IN AN URBAN ENVIRONMENT

Key words: ergonomic biomechanics, biomechanics of movements, urban environment, health-saving education, pedometer, bicycle, walking.

The authors of the article claim that there has been a change in the motor activity of a modern person in an urban environment. Cities have developed a system of bike sharing as a service for youth recreation and food delivery in conditions of dense urban development, narrow streets with a relatively flat surface. In the context of the development of digitalization of society and the widespread introduction of artificial intelligence technologies, there is both a social and physiological need to motivate motor activity of city-dwellers with the help of various technical means, such as, for example, a pedometer in a smartphone. The article shows how with the help of a pedometer one can trace the system of motor activity of a particular person, carrying out practical activities in an urban environment. The use of an activity-pragmatic approach enables to assess the individual state of health in real time and makes people think about changing their daily lifestyle.

Romanenko Nadezhda M.

IMPACT PEDAGOGY AS A NEW VIEW AT THE OPTIMIZATION OF LEARNING

Key words: pedagogy, impact pedagogy, teacher-entrepreneur, learning process, optimization, student, reference signals, reference notes.

The article makes an attempt to present a new view on the study and transfer of pedagogical knowledge, to describe numerous reasons for the weakening of student interest in sciences. Noting the overloaded content of the learning process, the author raises the issue of useful optimization of educational materials and textbooks on pedagogy, suggesting, as one of the ways to minimize problems, to consider pedagogical science from a different perspective – through the term “impact”, which, on the one hand, gives it a vector of socially significant beneficial impact on social processes. On the other hand, it is a way of positively influencing the lives of students and educators through the optimization of learning. The author tries to define impact pedagogy, along with other researchers, as a positive influence of the pedagogical community on the life of students and their environment through impact techniques, impact signals, impact methods, which entail long-term favorable changes, the formation of professional skills and competencies, the ability to young people to compete in the job market, build their lives and achieve happiness. Impact pedagogy, according to the author, is a combination, concentration of well-known theories and proven pedagogical practices that are positively useful for the development of a new type of student's personality.

Zhdanko Anna P., Agadzhanyan Ruben V.

DEVELOPMENT OF FOREIGN-LANGUAGE
COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF STUDENTS VIA DIDACTIC TECHNIQUE
OF USING SUBTITLES

Key words: subtitles, audiovisual media, foreign
language communicative competence, didactic
technique.

The authors consider didactic techniques of teaching English using subtitles in audiovisual media. The article examines the specific features and identifies the initiating potential of subtitles when teaching English to students. The authors describe the didactic techniques aimed at developing foreign language communicative competence through the use of subtitles that has been developed and tested. It is argued that in the modern educational environment teaching English using subtitles has proved its effectiveness as it enabled to significantly improve speaking skills and expand the vocabulary of students. Due to subtitles, students have learned to express and explain their opinions on the suggested topic more clearly and coherently, become more confident with tense and voice forms, their written and oral translation has become more adequate.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Романенко Н.М.** Импакт-педагогика как новый взгляд на оптимизацию процесса обучения
- **Ладнушкина Н.М.** Вопросы совершенствования института инспектирования общего образования в работах ученых и практиков советского периода
- **Ли Наньнань.** Самооценка обучающихся начальной школы в контексте комплексной оценки качества образования в Китайской Народной Республике: основные понятия

Романенко Н.М.

ИМПАКТ-ПЕДАГОГИКА КАК НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ОПТИМИЗАЦИЮ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Ключевые слова: педагогика, импакт-педагогика, педагог-предприниматель, процесс обучения, оптимизация, студент, опорные сигналы, опорные конспекты.

Актуальность разработки импакт-педагогика как нового взгляда на педагогические знания и процесс обучения обусловлена последними исследованиями ученых-педагогов (М.В. Аборина, О.Б. Бобков, Т.С. Бобков, М.Н. Крылова, Н.И. Лопатина, Н.Г. Малошенок, Т.В. Семенова, Е.А. Терентьев, Е.Г. Фильштинская, Е.М. Шульгина), где делается акцент на проблеме снижения интереса студенчества к учебе и поиске ее разрешения. Причин у этой проблемы множество: столкновение с трудностями в освоении предметов, требующих времени и напряжения сил обучающихся; неумение педагога находить подход к студенту из-за отсутствия психологических знаний при организации научно обоснованного влияния на учащихся. Причиной может стать и дефицит мотивации преподавания дисциплины у самого педагога (известно, что нельзя заинтересовать ученика в том, что самому неинтересно), что можно объяснить отсутствием призвания к профессии, интереса к дисциплине, несформированностью привычки к саморефлексии собственных профессиональных способностей, нежеланием осознать данный факт. В результате – профессиональное выгорание, разочарование в профессии педагога, выражающиеся в раздражении, потере интереса к работе до полной апатии.

На понижение интереса к процессу обучения как двусторонней коммуникации педагога и ученика отчасти повлияла продолжительная пандемия, потребовавшая обучения в онлайн-формате, ускорившая цифровизацию обучения, стимулировавшая разработку электронных учебников, учебных пособий, практикумов, видеокурсов,

фильмов, ставших доступными миллионам обучаемых. В результате часть студентов предпочитает самостоятельное освоение учебной литературы взаимодействию с преподавателем, недооценивая педагогическое общение как важный ориентир в освоении необходимых знаний. Между тем на выбор студентами типа взаимодействия с преподавателями влияет реализация педагогами субъект-субъектного принципа, когда обе стороны взаимодействуют как равноправные участники процесса, осуществляя педагогическое сотрудничество. Сотрудничество преподавателя и студента, создание отношений доверия и взаимопонимания, общее переживание радости от достигнутых успехов гуманизируют процесс обучения, формируют у студентов уверенность в себе и уважение к преподавателю (Потапова, <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2012/02/10/rol-prepodavatelaya-v-razvitiy>).

Нельзя не отметить и тот факт, что сегодня педагог высшей школы сталкивается не только с хорошо информированной частью студенческого сообщества, порой более осведомленной в науке, чем сам педагог, но и с целым комплексом проблем, касающихся инерционного применения старых моделей обучения, нацеливающих преподавателя на выполнение роли исключительно транслятора знаний, отсутствия форм и методов вовлечения студентов в процесс активной обратной связи, применения устаревшего содержания, способов развития профессиональных качеств, игнорирования успешных педагогических практик и т.д.

Немаловажным фактором, обусловившим ослабление интереса студенчества к обучению, выступает использование педагогами учебных ма-

териалов, перегруженных излишней информацией, и неумение педагога отбирать полезный опорный материал, что ведет к созданию у студентов трудностей при освоении дисциплин, требующих много времени и сил. Именно время и стремительный темп жизни, при постоянном увеличении объема учебной информации, требуют от современного студента высокой активности и постоянного напряжения усилий, вызывающего стресс, ставший неотъемлемой частью повседневной жизни учащихся. Попадая в цейтнот, студент сначала старается наверстать упущенное, часто за счет сна и отдыха, потом он чувствует бессилие, апатию и теряет интерес к учебе.

В связи с этим перегруженность содержания процесса обучения напрямую коррелирует с дефицитом времени, отведенного студенту на изучение вузовских дисциплин. Встает вопрос совершенствования разработки преподавателями опорных конспектов, применения принципов отбора ключевого материала и знаний, когда-то предложенных педагогом-новатором В.Ф. Шаталовым. Под опорным конспектом ученый-практик понимал «системный набор опорных сигналов, структурно связанных между собой и представляющих собой наглядную конструкцию, замещающую систему значений, понятий, идей как взаимосвязанных элементов» (Педагогическая система..., <https://psyera.ru/5159/pedagogicheskaya-sistema-v-f-shatalova>).

Научный статус и социальный престиж любой дисциплины в большой степени зависят от уровня развития ее научной теории, передающей целостное представление о законах и закономерностях, факторах и условиях, методах и принципах, объективно отражающих определенную область действительности и являющихся пред-

метод изучения данной науки (Галагузова, 2017). Каждый предмет отличается своей системой знаний, отражающихся в созданных учебниках, определяющих специальные термины, закономерности, понятия и категории. Поэтому составление учебников по педагогике, в том числе для высшей школы, остается одной из актуальных проблем педагогической науки. Современные учебники по педагогике высшей школы, а значит, и лекционные курсы нуждаются в совершенствовании, чтобы стать доступными для будущих педагогов и вузовских преподавателей относительно содержания, близкого к их опыту и в то же время расширяющего педагогический, технологический, социокультурный кругозор.

Вопрос отбора содержания образования становится фундаментальным вопросом не только для отечественного образования, но и для зарубежной педагогической науки. Сегодня нарастает возникшая в 80-х гг. XX в. необходимость оптимизации учебного процесса с применением инновационных технологий, обеспечивающих понимание и усвоение ключевого объема информации без потери у обучающихся интереса к предмету.

Согласно исследованиям известных ученых прошедшего столетия, оптимизация процесса обучения неотделима от грамотного подбора учебного материала с опорой на развивающие принципы обучения (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Б.Т. Лихачев, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, Д.Б. Эльконин). Отбор содержания с опорой на развивающие принципы обучения неотделим, на наш взгляд, от концепции опорных сигналов В.Ф. Шаталова, где опорный сигнал есть ассоциативный символ, заменяющий некое смысловое значение и способный мгновенно

восстановить в памяти известную и ранее понятую информацию (Шаталов, 1998). Сутью авторской методики В.Ф. Шаталова и его мечтой было то, чтобы каждый ученик после урока мог унести с собой домой учебную доску, представляющую собой тот самый опорный конспект или листы с опорными сигналами. Сегодня мечта ученого осуществляется на практике за счет развития технологий мультимедиа, включающих в себя совокупность компьютерных технологий с использованием несколько информационных сред: графики, текста, видео, фотографии, анимации, звуковых эффектов, высококачественного звукового сопровождения. Презентация – как современная технология и метод обучения – по сути и есть воплощение той самой учебной доски прошлого столетия с использованием опорных сигналов, которую можно унести с собой и еще раз просмотреть столько раз, сколько понадобится студенту после пройденной темы. Слайды представляют собой взаимосвязанные ключевые слова, условные знаки, рисунки, схемы, формулы, картинки с кратким выводом. Современные слайды и интерактивная доска позволяют преподавателю поставить проблему наглядно, образно, записать и сохранить процесс решения, итог решения проблемы, что позволит значительно сократить время, оптимизировать процесс усвоения новых знаний, а значит, и поддерживать у обучаемых интерес к образованию, сделать его максимально полезным.

Как один из способов минимизировать упомянутые выше проблемы и заново запустить мотивационные процессы у всех субъектов обучения («педагог – студент»), попробуем рассмотреть педагогическую науку в ином ракурсе – через термин «импакт», придающий ей вектор, с одной стороны,

социально значимого полезного воздействия на общественные процессы, с другой – позитивного влияния на жизнь обучающихся и обучающихся через оптимизацию обучения.

Первым, кто ввел термин *impact* в далеком 1955 г., был американский ученый-лингвист, основатель Института научной информации, один из основателей библиометрии, наукометрии и индекса цитирования – Юджин Гарфилд (Garfield, 1955). Роль Гарфилда в создании одной из крупнейших в мире современных систем индексации и цитирования научных публикаций Web of Science сложно переоценить. Ученый указывал на необходимость учета не только количественных, но и качественных параметров в оценке развития науки (Мельникова, 2017).

Позже для лучшего теоретического осознания понятия *impact* термин стал употребляться и в аспекте социального воздействия с пользой для окружающих (Ravenscroft et al., 2017). В связи с этим примерно с 2008 г. данный термин активно используется в бизнесе и его производных: импакт-бизнес, импакт-проект, импакт-методы, импакт-предпринимательство, – суть которых предполагает работать не только ради денег, но и для помощи в решении важных мировых проблем. Можно, конечно, сказать, что бизнесмены и предприниматели всегда оказывали и оказывают поддержку социально незащищенным слоям населения. Однако отличие импакт-проекта от любого другого социального проекта состоит в «устойчивом и долгосрочном изменении в общественных процессах, а не просто разовом создании общественного блага» (Singh, <https://knowledge.insead.edu/strategy/maximising-outcomes-in-impact-investing-13636>). Иногда предприниматели используют понятие *high-impact*, предполагающее

позитивное изменение, которое можно масштабировать на большое число людей, территорию города, региона, области, поэтому коммерческие компании проявляют осознанность, переходя на импакт-предпринимательство, на позитивное изменение жизни людей и всей общественной сферы (Комбарова, Протас, 2021).

В российском научном дискурсе термин «импакт» на базе зарубежной научной литературы был проанализирован академиком, доктором психологических наук Валерием Семеновичем Лазаревым. Ссылаясь на многочисленные источники, автор рассуждает о сути термина *impact*, обосновывая его через термины «воздействие», «влияние», «значимость», «оценка», «качество». Автор приходит к выводу, что в настоящее время единственными интуитивно более или менее понятными трактовками «импакт-воздействия» являются представления о нем как о «сильном впечатлении» или «влиянии» (произведенном на цитирующего автора) (Лазарев, 2019).

Данному мнению созвучно обоснование термина «импакт» в других исследованиях (О.В. Ефимова, Н.В. Казакова, А.В. Кривко, Н.К. Львова, Л.В. Славнецкова, М.А. Трошина и др.), согласно которым слово «импакт» можно понимать как значительные позитивные изменения мира, жизни людей, общественной сферы в результате предпринимательской деятельности (Казакова, Славнецкова, 2020).

Понятие «педагог-предприниматель» давно не является новостью в профессиональном дискурсе вузовского пространства благодаря концепции предпринимательского университета Б. Кларка, основным признаком которого является готовность преподавателя вуза к предпринимательскому поведению, взаимодействию с внешней

предпринимательской и образовательной средой, к распространению и генерации новых знаний, их коммерциализации. К условиям трансформации классического университета в предпринимательский Б. Кларк относит: стимулирование академического ядра; усиление управленческого блока; диверсификацию источников финансирования; развитие всеобъемлющей предпринимательской культуры преподавателя, расширение периферии университета (Clark, 1998).

Итак, возвращаясь к термину «импакт», означаящему влияние с целью позитивных изменений жизни людей в разных областях – образовании, науке, бизнесе, экономике, праве, общественной сфере, – импакт-педагогика можно определить как позитивное влияние педагогического сообщества средствами импакт-технологий, импакт-сигналов, импакт-методов и др. с целью долгосрочных благоприятных изменений жизни обучающихся и их окружения (формирование профессиональных ЗУНов и компетенций, способности конкурировать на рынке труда, обустроить свою жизнь и достигать счастья).

Импакт-педагогика представляет собой средоточие, концентрацию известных теорий и апробированных педагогических практик, полезных для развития личности студента нового типа.

Исходя из определения, попробуем определить главную идею и задачу импакт-педагогики: это конструирование в устойчивом и долгосрочном изменении модели полезных научно и социально значимых ЗУНов, формирования профессионально значимых компетенций, вызывающих полезное изменение и влияние на жизнь обучающихся и всей общественной сферы, где главная роль отводится педагогу-

предпринимателю и его систематичной переподготовке в рамках обновления и реформирования системы образования.

В связи с поставленными задачами импакт-педагогики повышение квалификации педагога высшей школы должно основываться на развитии профессиональных компетенций и знаний, изменении структуры ценностных ориентаций личности и формировании инновационных подходов к их реализации.

В современных социально-экономических условиях возникла острая необходимость переосмысления целевых установок процесса повышения квалификации педагогов. В частности это касается создания такой программы по педагогике, которая будет ориентирована на развитие профессиональной компетентности, получение дополнительных знаний по базовой специальности и совершенствование профессиональных умений на основе осмысления собственной деятельности (В.И. Краевский). Главная трудность заключается в том, что на сегодняшний день издано более 500 учебников и учебных пособий по педагогике высшей школы, содержание которых ориентируется на решение разноплановых задач.

К примеру, В.И. Андреев в учебном пособии «Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс» нацеливает нас на изучение методологических основ педагогики высшей школы, метапринципов развития высшего образования, личности педагога, приоритетных стратегий и тенденций развития вуза. Здесь же заявлены педагогические закономерности, принципы и методы. Раздел 2 посвящен дидактике как науке о теориях образования и технологиях обучения, формам организации обучения в вузе. Учебник

содержит такие вопросы, как сущность и приоритетные стратегии воспитания студентов, педагогическая инноватика, педагогический мониторинг и педагогическая прогностика. Завершает учебное пособие семь стратегий для XXI в. (Андреев, 2013).

В учебном пособии Ф.В. Шарипова «Педагогика и психология высшей школы» раскрываются сущность и структура образовательного процесса, цели и содержание высшего профессионального образования, концепции, методы, средства и организационные формы обучения и воспитания. Автором описаны проблемы организации научно-исследовательской работы студентов и студенческого самоуправления, а также контроля и оценки результатов обучения. Особое внимание уделяется внедрению современных педагогических технологий, повышению качества высшего профессионального образования (Шарипов, 2012).

Можно продолжить описание многочисленных учебников и учебных пособий, однако, ссылаясь на термины «импакт» и «импакт-педагогика», для нас важно было из всего имеющегося богатейшего материала, опираясь на принципы научного отбора, полезные ЗУНы, попытаться описать только те психолого-педагогические знания педагога высшей школы, которые реально работают на практике и будут применимы в долгосрочной педагогической деятельности. Импакт-педагогика высшей школы должна отражать субъективность развития профессиональной компетентности, поскольку профессиональный рост неразрывно связан с личностным ростом педагога, педагога-предпринимателя, изменением смысловых ориентаций, потребностью в самореализации и удовлетворенности профессиональной деятельностью, т.е. в ощущении счастья.

Итак, импакт-педагогика должна отражать идеи современной оптимизации процесса обучения не как новой формы или нового метода обучения, а как специальной процедуры действий педагога-предпринимателя по осуществлению в конкретных условиях наиболее эффективных и качественных решений учебно-воспитательных задач при минимально необходимых затратах времени и усилий обучающихся и преподавателей. Новый ракурс педагогической науки сопровождается технологиями научной организации деятельности педагога-предпринимателя, его обращением к педагогическому дизайну, внедрением обновленных принципов опорных сигналов и конспектов, позволяющих оптимизировать учебный процесс.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс. Казань: Центр инновационных технологий, 2013.
2. Галагузова М.А. Роль учебника в формировании научных педагогических понятий у студентов // Образовательные технологии. 2017. № 4. С. 56–63.
3. Казакова Н.В., Славнецкова Л.В. Теоретические и практические аспекты развития импакт-инвестирования в современной экономике // Инновационная деятельность. 2020. № 1. С. 56–64.
4. Комбарова А.Е., Протас Н.Г. Ключевые различия между SRI, ESG и импакт-инвестированием // Индустриальная экономика. 2021. № 5–7. С. 604–608.
5. Лазарев В.С. Неудовлетворительные определения или смутно понимаемое понятие? Об определениях термина «импакт» // Наука и научная информация. 2019. Т. 2, № 1. С. 63–78.
6. Мельникова Е.В. Юджин Гарфилд и система индексации и цитирования Web of Science // Библиосфера. 2017. № 3. С. 91–93.
7. Педагогическая система В.Ф. Шаталова. URL: <https://psyera.ru/5159/pedagogicheskaya-sistema-v-f-shatalova>.
8. Потапова Г.Н. Роль преподавателя в развитии творчества студентов. URL: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2012/02/10/rol-prepodavatelya-v-razviti>.
9. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы. М.: Логос, 2012.

10. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. Донецк: Сталкер, 1998.
11. Clark, B., 1998. Creating entrepreneurial universities: Organization pathways of transformation. Guildford, UK: Pergamon.
12. Garfield, E., 1955. Citation Indexes for Science. Science, 122 (3159): 108–111.
13. Ravenscroft, J. et al., 2017. Measuring scientific impact beyond academia: An assessment of existing impact metrics and proposed improvements. PLoS ONE, 12 (3). URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0173152>.
14. Singh, J. Maximising outcomes in impact investing. URL: <https://knowledge.insead.edu/strategy/maximising-outcomes-in-impact-investing-13636>.

References

1. Andreev, V.I., 2013. Pedagogy of higher school. Innovation and prognostic course. Kazan: Center of Innovative Technologies. (Rus)
2. Galaguzova, M.A., 2017. The role of a textbook in developing scientific pedagogical concepts in students. Educational Techniques, 4. pp. 56–63. (Rus)
3. Kazakova, N.V. and L.V. Slavetskova, 2020. Theoretical and practical aspects of the development of impact investment in the modern economy. Innovative Activity, 1: 56–64. (Rus)
4. Kombarova, A.E. and N.G. Protas, 2021. Key differences between SRI, ESG and impact investing. Industrial Economics, 5–7: 604–608. (Rus)
5. Lazarev, V.S., 2019. Unsatisfactory definitions or a vaguely understood concept? About definitions of the term “impact”. Science and scientific information, 2 (1): 63–78. (Rus)
6. Melnikova, E.V., 2017. Eugene Garfield and the Web of Science indexing and citation system. Biblosphere, 3: 91–93. (Rus)
7. V.F. Shatalov's pedagogical system. Available at: <https://psyera.ru/5159/pedagogicheskaya-sistema-v-f-shatalova>. (Rus)
8. Potapova, G.N. The role of a teacher in the development of students' creativity. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2012/02/10/rol-prepodavatelya-v-razviti>. (Rus)
9. Sharipov, F.V., 2012. Pedagogy and psychology of higher education. Moscow: Logos. (Rus)
10. Shatalov, V.F., 1998. The experiment in progress. Donetsk: Stalker. (Rus)
11. Clark, B., 1998. Creating entrepreneurial universities: Organization pathways of transformation. Guildford, UK: Pergamon.
12. Garfield, E., 1955. Citation Indexes for Science. Science, 122 (3159): 108–111.
13. Ravenscroft, J. et al., 2017. Measuring scientific impact beyond academia: An assessment of existing impact metrics and proposed improvements. PLoS ONE, 12 (3). Available at: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0173152>.
14. Singh, J. Maximising outcomes in impact investing. Available at: <https://knowledge.insead.edu/strategy/maximising-outcomes-in-impact-investing-13636>.

УДК 37.078
DOI 10.18522/2658-6983-2023-1-24-36

Ладнушкина Н.М.

ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНСТИТУТА ИНСПЕКТИРОВАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТАХ УЧЕНЫХ И ПРАКТИКОВ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

Ключевые слова: инспектирование, школьный инспектор, государственный контроль, педагогический анализ, учебно-воспитательный процесс, деятельность школы, формализм, демократизм контроля.

Историографический обзор школьного инспектирования в советский период характеризуется большим количеством публикаций в периодических изданиях, появлением научных работ и исследований по изучению форм и методов инспектирования, организационных основ функционирования инспекторского корпуса, деятельности отдельных инспекторов, которые позволяют представить процесс совершенствования института инспектирования общего образования на данном этапе.

Журнал «Народное просвещение» продолжал быть трибуной для представления опыта инспекторов и обсуждения проблем инспектирования школьного образования до конца 1930 г., затем вошел в журнал «Коммунистическое просвещение». На страницах журнала печатались и обсуждались материалы съездов, совещаний и велись различные дискуссии. Так, в 1925 г. (№ 6–7) были представлены материалы дискуссии по вопросу о том, каким должен быть уездный и губернский инспектор, которая состоялась 25 мая в Академии коммунистического воспитания по инициативе студентов организационно-инспекторского факультета. С основным докладом выступил М.С. Эпштейн, показав основную роль инспектора как «рупора Наркомпроса», обязанного на местах разъяснять все его начинания и организовывать вокруг него общественное мнение. В прениях по докладу приняли участие губернские инспекторы и студенты факультета, указывая на ненормальные условия работы инспектора, на его перегруженность технической работой в аппарате, отсутствие средств передвижения, обремененность его большим количеством учреждений, которые он обязан обследовать. Вместе с тем все отмечали, что

инспектор должен быть методистом, организатором, общественником, но не администратором, чиновником.

М.С. Эпштейн, продолжая в своей статье дискуссию, обратился к проблеме исполнения школьным инспектором функциональных обязанностей. Он полагал, что, исполняя функциональные обязанности, инспектор должен понимать, какие задачи ставит перед школами руководство страны, и способствовать решению этих задач. Будучи рычагом, при помощи которого Наркомпрос и его местные органы руководят школой, инспектор должен доводить до учительства и граждан основные директивы партии и органов советской власти в области народного образования. По мнению автора, для решения основных задач сохранения и защиты трудовой школы инспектор должен идеологически завоевать учительство, но сделать это он сможет, только имея активных помощников, в том числе из общественности: один инспектор, хотя бы самый талантливый, но не создавший этого актива, не организовавший его, ничего здесь не сделает, он вынужден будет только администрировать, но не идеологически завоевывать (Эпштейн, 1928). И для достижения необходимого результата, по мнению М.С. Эпштейна, нужно от общих статей и принципиальных положений перейти к тщательному учету отдельных частей инспекторской деятельности, освещая как удачный, так и неудачный опыт.

Н.К. Иорданский в статье «К вопросу об административных и инструктивных функциях инспекций» отмечал, что инспектор как представитель органов власти не может быть устранен от административных функций, но по характеру своей деятельности он выполняет и инструкторскую функцию. Автор, указывая на опасность для инспектора ув-

лечения административными функциями, в то же время обращал внимание и на то, что инспектор, администрируя, должен суметь внести педагогически приемлемые оттенки в понимание положения о своей административно-распорядительской деятельности. Выполнение методическо-инструктивных функций в этом случае нисколько не будет противоречить процессу наблюдения административного характера. Именно косвенное, а не прямое администрирование должно входить в прямую задачу инспектора. Эта особенность функций очень важна. Она дает новую окраску оценке учителем инспектора как педагога-инструктора, помогает последнему завоевать доверие учителя, если только инспектор обладает тактом и хорошо подготовлен (Иорданский, 1928).

Опыту привлечения общественности к проведению инспекторского обследования учреждений образования и культуры уделил внимание А. Кондратьев. Привлечение общественности к обследованию, по мнению автора, позволило решить несколько проблем, таких как увеличение количества обследованных учреждений, получение более высоких объективных результатов, формирование актива из числа рабочих и бедноты для постоянной работы в школах и повышение интереса общественности к делу народного образования (Кондратьев, 1930).

На страницах журнала «Народное просвещение» обсуждались формы, методы инспектирования и практика обследования школ (Гуров, 1923а, б; Копылов, 1925; Маркович, 1923, 1924а, б; Огородников, 1925).

Деятельность школьной инспекции в различные периоды представил в своих работах Н.П. Лапшин. Автор обратился к этой теме в 1961 г. в свете решений январского Пленума ЦК

КПСС, на котором значительное место занял вопрос контроля. Н.П. Лапшин был уверен, что без хорошо подобранного, четко организованного, гибкого и всепроникающего аппарата школьной инспекции органы народного образования не сумеют перестроить свою работу в свете решений XX и XXI съездов партии. Но вместе с тем он считал, что эффективности работы инспектора мешает нерешенность вопроса повышения квалификации школьных инспекторов: стать настоящим учителем учителей инспектор сможет лишь тогда, когда органы народного образования решат вопрос о создании действительных условий для всемерного повышения его идейно-теоретического уровня, общего кругозора и деловой квалификации. Автор констатировал, что за последние годы по вопросам инспектирования опубликовано мало работ, богатый материал из практики работ школьных инспекторов не изучается и не обобщается, не создается методика работы школьного инспектора. Пытаясь найти пути совершенствования инспекторской деятельности, Н.П. Лапшин обратился к истории деятельности школьных инспекций. Освещая деятельность контрольных органов в системе образования с 1917 по 1926 г., автор уделил внимание деятельности инструкторов народного образования как общественников и организаторов, призванных помочь строить новую трудовую школу, рассмотрел деятельность школьной инспекции в 1921–1923 и 1924–1926 гг. Отдельную работу посвятил деятельности инспекции в 1930–1956 гг. Осознавая всю значимость инспекторской деятельности, Н.П. Лапшин стремился показать положительную практику школьной инспекции, но в работах уделено внимание и проблемам, которые снижали эффективность деятельности инспек-

торского корпуса. Характеризуя деятельность первого пятилетия советской инспекции, Н.П. Лапшин отмечал, что это организационный период, когда на первом плане у инспекторов стояла задача по привлечению пролетариев и бедняков на сторону новой трудовой школы и советской власти. Следующий период деятельности советской инспекции – это дифференциация и специализация инспектуры, где на первое место выходит методическая работа, в том числе с педагогами. Большую значимость приобретают квалифицированные специалисты, опытные в деле народного образования, которые должны были обеспечить педагогическую помощь. Подводя итог анализу деятельности советской школьной инспекции, Н.П. Лапшин отмечал, что для нее особенно важен ленинский совет двигать дело вперед, расширяя – после надлежащей проверки – местный опыт до всероссийского, передвигая талантливых или просто способных педагогов на посты более ответственные, с кругом деятельности более широким. Автор указывал на необходимость не просто изучать и перенимать передовой опыт работников народного образования, инспекторского звена, но применять его творчески, используя все лучшее (Лапшин, 1961а, б, 1963).

Вопросы инспектирования школьного образования и деятельности инспекций отражены в многочисленных работах (Вопросы инспектирования школы, 1951; Зимин, 1947; Инспектирование школы, 1977; Розанов, 1953; Смирнов, 1954; Соцердотов и др., 1953; Хрусталева, 1954).

Показательным для данного периода было то, что основой инспектирования в области образования как части государственного контроля были положения, заложенные декретом В.И. Ленина о государственном контроле, вы-

ступлениями и работами И.В. Сталина, М.И. Калинина. Профессор А.Н. Волковский в сборнике статей «Вопросы инспектирования школы» отмечал, что задачи государственного контроля были определены И.В. Сталиным в речи на 1-м Всероссийском совещании ответственных работников РКИ 15 октября 1920 г., и затем он обращался к задачам государственного контроля на XVII съезде партии, в докладе на пленуме ЦК ВКП(б) в марте 1937 г., в 1939 г. на XVIII съезде партии. Опираясь на документы и статьи В.И. Ленина и И.В. Сталина, А.Н. Волконский резюмирует, в сложном процессе контроля того или иного учреждения следует отличать два этапа, две его стороны: процесс глубокого изучения работы учреждения и процесс улучшения работы учреждения, «исправления вовремя». Без улучшения работы учреждения инспектирование не может считаться законченным. Но исправление, совершенствование работы учреждения требует предварительного серьезного его изучения (Вопросы инспектирования школы, 1951).

П.В. Зимин за основу для своих лекций, которые он читал в рамках повышения квалификации инспекторского состава городских и районных отделов образования, взял основные решения партии в области просвещения и государственной задачей инспектора называл систематический контроль за работой школ, обеспечивая решение ее центральной задачи – решительного повышения уровня учебно-воспитательной работы, улучшения качества знаний учащихся, подготовки их к успешному продолжению обучения в средних специальных и высших учебных заведениях, усиления коммунистического воспитания и укрепления дисциплины. Рассматривая новое «Положение об инспекторе школ»,

утвержденное в 1945 г. Совнаркомом РСФСР, автор лекций отмечает коренное изменение характера контроля, решительное повышение его роли и значения в деле дальнейшего подъема работы школы по сравнению с ранее действовавшим Положением 1939 г. Каким требованиям должен отвечать контроль за работой школы и носитель его – инспектор школ? Как добиться, чтобы контроль стал действенным средством коренного улучшения учебно-воспитательной работы школы? На эти и другие вопросы дает ответ П.В. Зимин в своих лекциях, опираясь на новое «Положение об инспекторе школ», детально рассматривая формы, методы инспектирования, в том числе инспектирование руководства и организации работы школы (Зимин, 1947).

Л.А. Смирнов в своем пособии обобщил инструктивно-методические указания и осветил некоторый опыт инспектирования районных (городских) отделов народного образования и школ со стороны обл(край)оно. Автор, определяя основные задачи инспекторского контроля за работой школ и районных отделов образования, обратил внимание на то, что улучшение стиля работы областных отделов народного образования связано с повышением качества руководства инспекторами, правильной организацией контроля инспекторами школ и районных отделов образования. Л.А. Смирнов указывал, что необходимо добиваться, чтобы инспекторы меньше находились в аппарате, а больше были в школах и районах, чтобы они умело сочетали бы контроль с организаторской и воспитательной работой с кадрами, с оказанием практической помощи работникам народного образования. Для повышения эффективности инспектирования, полагал автор, за-

ведущим областными отделами образования, министрам просвещения АССР, заведующим секторами школ необходимо конкретно работать с каждым инспектором: повышать уровень воспитательной работы с ним, работать над повышением его идейного уровня и педагогической квалификации (Смирнов, 1958).

В 1950-х гг. трибуной для публикации статей по вопросам государственного контроля в сфере образования стал журнал «Народное образование», где был выделен постоянный отдел «Трибуна инспектора и методиста». В этом отделе публиковались статьи, отражающие опыт инспектирования в различных регионах страны.

В 1955 г. в «Учительской газете» развернулась дискуссия под названием «За живое творческое инспектирование!». Проблема формализма при проведении инспектирования была поднята инспектором О.В. Челпановой в статье «Против формализма, за живое творческое инспектирование!» и нашла живой отклик у читателей. Критике подвергнуты были Министерство просвещения РСФСР и Академия педагогических наук РСФСР, которые игнорировали решения Всероссийского совещания инспекторов (1954) и не уделяли должного внимания изменению форм и методов работы инспекторского корпуса. По результатам обсуждения проблемы «Учительская газета» отметила: «К сожалению, от обсуждения проблем инспектирования почему-то уклонились руководящие работники некоторых министерств просвещения, Академия педагогических наук. Тактика отмалчивания, нежелание обсуждать публично выдвигаемые с мест предложения, нежелание отвечать на критику — все это не может способствовать развитию творческой активности, инициативы работников народного образования».

В 1970-х и в начале 1980-х гг. стали появляться научные работы и исследования, раскрывающие методологические основы инспектирования школ и методику инспекторского контроля. Как отмечали современники, пришло время изменить традиции декларативно-рекомендательного изложения вопросов инспектирования в публикуемых работах, постулирования тех или иных установок, умозаключений без подкрепления их научными аргументами, уклонения от научных полемики и теоретического анализа (Жбанкова, 1981). Изменению форм и методов инспектирования содействовала реформа общеобразовательной и профессиональной школы. В «Основных направлениях реформы школы» указывалось на необходимость совершенствования инспекторского контроля: «Упорядочить систему инспекторского контроля за работой школ и других учебно-воспитательных учреждений, резко сократить поток различного рода указаний, отчетов и запросов, отвлекающих педагогические коллективы от живого, творческого дела — обучения и воспитания учащихся. Больше внимания уделять изучению, пропаганде и внедрению передового опыта учебной и воспитательной работы, не допуская ни пренебрежительного отношения к новаторским начинаниям, ни механического, бездумного их распространения» (О реформе..., 1984).

Решению поставленных задач были посвящены публикации, монографии и диссертационные исследования (Ахлестин, 1985; Бегей, 1984; Габдуллин, 1985; Давыдов, 1985; Деменев, 1985; Жбанкова, 1980; Инне, 1981; Инспектирование школы..., 1977; Конаржевский, 1969; Рункова, 1981; Штыкало, 1986).

Н.Б. Жбанкова, рассматривая состояние и задачи исследования научных основ инспектирования общеобразова-

вательных школ, обращает внимание на то, что современному инспектированию отводится ответственная социальная роль по поддержанию функционирования и развития общеобразовательной школы в соответствии с политикой партии и правительства, определенной в их прямых директивах, а также в трансформированных министерствами просвещения и органами народного образования нормативах и указах. Автор констатирует, что современные условия требуют повышения роли инспектирования в решении общеобразовательной школы сложных общественно значимых задач, повышения его эффективности, что тесным образом связано с вопросом о состоянии школоведческих знаний о сущности и целях инспектирования. Оттолкнувшись от ленинских положений об основной функции контроля в социалистическом обществе, Н.Б. Жбанкова высказала мысль о том, что инспектирование можно рассматривать как специфическую форму управления школой через руководителей городским отделом народного образования, которая отличается от таких форм управления, как административное воздействие, распорядительство и т.п. В свою очередь, по мнению автора, состояние и задачи исследования научных основ инспектирования с позиций управленческой концепции с объективной необходимостью требуют обратить внимание на возможность обнаружения новых аспектов исследования проблем инспектирования школ, связанных с решением актуальной практической задачи – усиления влияния органов народного образования на деятельность общеобразовательной школы через инспектирование (Жбанкова, 1980).

Нестандартно подошел к исследованию проблем инспектирования

Г.Г. Габдуллин, определяя процесс инспектирования школ как познавательную деятельность работников просвещения и руководителей школы, направленную на совершенствование учебно-воспитательного процесса и корректировку деятельности педагогических коллективов и их руководителей, а цель инспектирования – как приближение исходного состояния к заданному. Автор определил заданное состояние (эталон) как деятельность школы в соответствии с государственными требованиями, выраженными в постановлениях партии и правительства, учебных программах и уставе школы, а исходное состояние – как деятельность конкретной школы при инспектировании. Таким образом, как уверяет Г.Г. Габдуллин, вся контролирующая деятельность подчиняется следующим задачам: определить соответствие (несоответствие) между заданным и исходным состоянием; вскрыть причины несоответствия, т.е. выявленных недостатков в работе, иными словами, проводить анализ, ставить педагогический диагноз; организовать людей на выполнение работ по ликвидации выявленных недостатков; предупредить нежелательные явления в учебно-познавательном процессе (Габдуллин, 1985).

В.П. Давыдов, обратившись к исследованию содержания инспектирования общеобразовательных школ, отметил, что овладение инспекторами научными положениями, опытом социального управления дало возможность на более высоком уровне осуществлять инспекторские функции, оказывать действенное влияние на совершенствование и повышение эффективности учебно-воспитательного процесса (Давыдов, 1985).

К вопросу преодоления формализма в оценке деятельности школ в

своей работе обратился А.И. Деменев, указав на то, что повышению эффективности инспектирования мешает формальный, поверхностный подход к изучению деятельности школы и руководителя. Только контроль, сопровождающийся глубоким научным педагогическим анализом, позволяет за видимым, лежащим на поверхности, обнаружить скрытое, за явлением – сущность. Поверхностность в контроле за работой школ практически может считаться синонимом формализма и субъективизма, делает вывод автор. Он отмечает, что в инспекторской практике часто придается слишком большое значение вспомогательным формам учета данных, преувеличиваются возможности стандартизации инспекторских действий, что становится еще одним источником формализма. Формализации, стандартизации и алгоритмизации поддаются только некоторые аспекты деятельности инспектора школ, в основном организационно-технические и учетные операции. Но невозможно стандартизировать такие ключевые действия, как педагогический анализ, постановка педагогического диагноза, разработка предложений по итогам инспектирования. И стремление инспекторов применить большее количество различных схем, форм и алгоритмов уводит их от содержания к форме, а следовательно, ведет к формализму (Деменев, 1985).

Воспитательным возможностям инспектирования посвятил свое исследование К.Н. Ахлестин, обращая внимание на то, что инспектор в рамках выполнения своих обязанностей взаимодействует с большим количеством людей, на которых оказывает воспитательное воздействие. Рассмотрев основные пути реализации воспитательных возможностей инспектирования, автор пришел к выводу о том,

что высокий воспитательный результат инспектирования обеспечивается умелым научным управлением этим сложным, динамичным процессом, в связи с чем необходимо работать с инспекторскими кадрами и учить их умению применять передовой опыт управления, его принципы и методы (Ахлестин, 1985).

Серьезный научный подход к исследованию проблем инспектирования школьного образования подтверждается ростом числа диссертационных исследований.

Считая принцип результативности и действенности инспектирования одним из ведущих, Ю.А. Конаржевский по результатам своего исследования предложил при проведении инспектирования бригадным методом добавить такой критерий оценки эффективности деятельности, как улучшение положения дела в проинспектированной школе (Конаржевский, 1969).

Р.А. Инне, исследуя в диссертации педагогические проблемы инспектирования школ, опирался на теоретические основы развития инспектирования в СССР и эмпирический материал по школам Латвийской ССР. Автор констатирует, что инспектирование школ является познанием педагогического процесса, познанием процесса его управления, отсюда следует говорить о том, что инспектированию свойственны педагогические проблемы. На этом основании исследователь сделал выводы о том, что в инспектировании школ полностью применимы методы научного исследования педагогики, в том числе для фиксирования фактов инспектирования, их аналитико-синтетической обработки применим метод параметрических уровней, при помощи которого можно качественного выразить количественные показатели (Инне, 1981).

М.К. Рункова в своем диссертационном исследовании рассмотрела взаимосвязь инспекторского и внутришкольного контроля как средство повышения эффективности управления школой (Рункова, 1981).

Вопросу совершенствования деятельности районного отдела народного образования по управлению учебно-воспитательным процессом в общеобразовательной школе посвятил свое диссертационное исследование В.Н. Бегей. Автор предположил, что эффективность управления учебно-воспитательным процессом в школах со стороны рай(гор)оно повысится, если будет обеспечено единство обучения руководящих кадров школ, обмена опытом и контроля за их деятельностью, в связи с чем необходимо разработать критерии оценки работы школы, педагогических и руководящих кадров. По результатам исследования В.Н. Бегей пришел к выводу, что наличие единой системы критериев, применяемых при инспектировании школы и при внутришкольном контроле, способствует совершенствованию деятельности районного отдела народного образования и повышает эффективность контроля в форме инспектирования (Бегей, 1984).

Вопросы инспектирования активно обсуждались на научно-практических конференциях. По результатам одной из таких конференций в сборнике научных работ «Инспектирование школ как средство преодоления формализма в оценке результатов труда учителей и учащихся» были опубликованы работы Ф.Е. Штыкало («Организаторская роль школьной инспекции в реализации реформы школы»), П.В. Худоминского («Актуальные проблемы совершенствования оценки деятельности учителя и школы в целом»), А.В. Шинкаревой («Повышение

эффективности инспекторского контроля – важный фактор предупреждения формализма в оценке деятельности»), Ю.Ю. Раткус («О единстве требований инспекторского и внутришкольного контроля»), Э.Р. Лихацкой («Пути улучшения организаторской деятельности школьного инспектора»), С.Г. Мустяцэ («Обобщение результатов инспекторской проверки – средство повышения ее эффективности»), В.И. Подобед («Эффективное инспектирование как средство преодоления формализма в оценке труда руководителей школы, учителей и учащихся»), М.А. Аминова («Анализ уровня идейно-политического воспитания учащихся»), В.И. Болдина («Метод системного подхода к организации деятельности школьной инспекции»), А.Н. Чхетия («Из опыта инспектирования состояния преподавания и качества знаний учащихся») и др. (Инспектирование школ..., 1986).

Новым толчком к обсуждению проблем инспектирования общеобразовательной школы в профессиональных журналах, к их изучению и поиску новых форм и методов стала перестройка, объявленная на январском пленуме ЦК КПСС в 1987 г. как новый государственный курс. Заявленная цель перестройки – всесторонняя демократизация сложившегося в СССР общественно-политического и экономического строя, в том числе и в сфере образования, – была поддержана в учительском сообществе, так как в последние годы наблюдалось широкое распространение в деятельности органов народного образования формализма и бюрократизма. Анализируя деятельность органов управления в сфере образования в эти годы, профессиональное сообщество отмечало, что одним из характерных проявлений застойных тенденций в деятельности органов народного образования стала ги-

пертрофия контроля. Под огнем самой острой критики оказались школьные инспекции, звучали призывы отказаться от контроля, школьных инспекторов считали виновниками всех проблем школьного образования. Но звучал и здравый голос, призывавший без предвзятости и искусственного авангардизма разобраться в деятельности инспекции, выявить реально существующие недостатки, факторы торможения и в то же самое время бережно отобрать, сохранить все ценное, что было накоплено органами народного образования за семь десятилетий.

П.В. Худоминский в работе «Демократизация управления народным образованием: проблемы и перспективы» обратил внимание на то, что реформа в образовании тормозится, но предложил пути решения данной проблемы. Автор видел возможность изменения ситуации в демократизации процесса управления, в привлечении к принятию и выполнению управленческих решений педагогических и учебных коллективов, общественности, родителей. П.В. Худоминский отмечает, что с демократизацией управления, с повышением эффективности управленческой деятельности отделов народного образования тесно связаны упорядочивание организации труда инспекторов и методистов, уточнение их функциональных обязанностей, перенос центра тяжести с функции контроля на функцию организации. В то же время он подробно рассмотрел предлагаемые варианты изменения органов управления образованием, отказа от многих структур и привел свои убедительные доводы в пользу сохранения действующей структуры управления (Худоминский, 1989).

Современные требования к личностным и профессиональным качествам инспектора школ рассмотрел

А.В. Лоренсов, отмечая, что в условиях перестройки управления просвещением роль инспектора будет особенно значима. Указывая на важную роль идейно-политических взглядов и убеждений инспектора, автор также обратил особое внимание на демократизм, который, по его мнению, должен стать ведущим направлением психологической перестройки инспектора, его внутренним, сущностным свойством. А.В. Лоренсов рассматривал отражение в деятельности инспектора подлинного государственного подхода, современного, демократического мышления, проявления уважения к человеку (взрослому, ребенку, работнику и руководителю), выделяя это и как признак демократизма. Вместе с тем уважение к людям должно сочетаться у инспектора с бескомпромиссной требовательностью к тем, кого он призван контролировать и проверять. Исследователь констатирует, что лучшим инспекторам свойственна педагогическая направленность, проявляющаяся в способности к восприятию психологического состояния учителя, ученика, родителей, группы учащихся, коллектива и к корректировке своих решений и действий с учетом этого состояния, в постоянном проявлении педагогического и психологического такта, подчинении всей своей деятельности ее высшему, педагогическому назначению. Для инспектора важно быть организатором, уметь сплотить людей, привлечь к проверке представителей общественности, организовать процесс проверки, а самое главное, резюмирует А.В. Лоренсов, основным результатом работы инспектора, критерием его оценки должны быть реальные изменения к лучшему на порученных ему участках работы, в школах (Лоренсов, 1989).

Э.Р. Лихацкая, рассматривая организацию инспектирования школ в новых

условиях, показала, что новые задачи, которые поставила перестройка перед школами, предполагают новое содержание управленческой деятельности и повышают уровень требований к работе инспектора, к эффективности и действенности контроля за деятельностью учреждений просвещения. Обратила она также внимание на то, что действенность инспектирования определяется не только конкретностью и деловитостью указаний, но и практическими результатами по улучшению условий работы школ. Автор, учитывая новые требования, выделила три основных этапа инспектирования: правильная расстановка и подбор кадров, выявление фактического состояния учебно-воспитательной работы школы, уровня внутришкольного управления и письменное оформление оценочного суждения, составление итогового документа, формулирование выводов и предложений. Также Э.Р. Лихацкая выделила четыре группы инспекторов по характеру их подготовки и обосновала необходимость повышения престижа профессии инспектора (Лихацкая, 1989).

К рассмотрению вопроса анализу инспектором управленческой деятельности директора школы обратилась Н.В. Горбунова. Она обосновала обращение к данному вопросу тем, что инспектору отдела образования отводится особая роль в процессе становления личности директора как управленца новой формации, где инспектор должен не только осуществлять государственный контроль, но и оказывать своевременную помощь в управлении школой. Автор показала, как инспектор работает по подготовке и организации выборов директора школы и при переводе школы на самоконтроль (Горбунова, 1989).

Интересный опыт применения системного подхода к инспектированию

представил М.Л. Портнов в работе «Инспектирование учебно-воспитательного процесса», рассматривая его как важнейшее условие получения разносторонней и достоверной информации для объективной оценки деятельности школы. Системный подход, по мнению автора, предполагает изучение и оценку всех основных направлений деятельности школы: 1) выполнение законодательства о всеобщем среднем образовании молодежи; 2) уровень работы педагогического коллектива школы; 3) состояние идейно-воспитательной работы в школе; 4) уровень изучения основ наук (Портнов, 1989).

Перестроечные процессы требовали быстрого изменения содержания и форм инспекторской практики, что также нашло отражение в работах авторов указанного сборника (Карклина, 1989; Коган, 1989; Филатова, 1989).

Представленный обзор трудов отечественных ученых и практиков советского периода по вопросам инспектирования позволяет говорить о совершенствовании института инспектирования, изменении форм и методов проведения проверок деятельности школ и органов управления общим образованием. Обсуждение в публикациях, научных работах проблем инспектирования школьного образования способствовало их решению и позволяет при дальнейших исследованиях соотносить отечественный опыт с опытом зарубежных стран (America – 2000..., 1991; Gray, Gardner, 1999).

Проанализированные работы подтвердили тот факт, что институт инспектирования занимал важное место в системе управления образованием в Советском Союзе, обеспечивал решение задач, которые ставило руководство страны перед учебными заведениями.

Литература

1. *Ахлестин К.Н.* Воспитательный аспект инспектирования // Инспектирование общеобразовательной школы: сб. науч. трудов. М.: НИИ школ, 1985. С. 125–137.
2. *Бегей В.Н.* Совершенствование деятельности районного отдела народного образования по управлению учебно-воспитательным процессом в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. Львов, 1984.
3. Вопросы инспектирования школы: сб. статей / под ред. А.Н. Волковского. М.: АПН РСФСР, 1951.
4. *Габдуллин Г.Г.* Инспекторский контроль за работой педагогических коллективов // Инспектирование общеобразовательной школы: сб. науч. трудов. М.: НИИ школ, 1985.
5. *Горбунова Н.В.* Анализ инспектором управленческой деятельности директора школы // Проблемы инспектирования общеобразовательной школы: сб. науч. трудов. М.: АПН СССР, 1989. С. 44–57.
6. *Гуров С.З.* Общественная деятельность инспектора народного просвещения // Народное просвещение. 1923а. № 9. С. 44–49.
7. *Гуров С.З.* О повышении квалификации инспекторов народного просвещения // Народное просвещение. 1923б. № 3. С. 22–25.
8. *Давыдов В.П.* Содержание инспектирования общеобразовательной школы // Инспектирование общеобразовательной школы: сб. науч. трудов. М.: НИИ школ, 1985. С. 27–37.
9. *Деменев А.И.* Пути преодоления формализма в оценке деятельности школ // Инспектирование общеобразовательной школы: сб. науч. трудов. М.: НИИ школ, 1985. С. 38–50.
10. *Жбанкова Н.С.* Научные основы инспектирования средней общеобразовательной школы в современных условиях: аспект управления: дис. ... канд. пед. наук. М., 1980.
11. *Жбанкова Н.С.* Некоторые проблемы инспектирования школ // Советская педагогика. 1981. № 7. С. 78–82.
12. *Зимин П.В.* Инспектирование школы: стенограмма лекций. М.: Тип. Министерства Западугля СССР, 1947.
13. *Инне Р.А.* Совершенствование фронтального инспектирования: на материале сельских восьмилетних школ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вильнюс, 1981.
14. Инспектирование школ как средство преодоления формализма в оценке результатов труда учителей и учащихся: материалы всесоюзной науч.-практ. конф. М.: Педагогика, 1986.
15. Инспектирование школы / под ред. В.П. Стрезикозина. М.: Просвещение, 1977.
16. *Иорданский Н.К.* К вопросу об административных и инструктивных функциях инспекции // Народное просвещение. 1928. № 3. С. 20–25.
17. *Карклина С.Э.* Инспектирование работы школы с семьей и общественностью // Проблемы инспектирования общеобразовательной школы: сб. науч. трудов. М.: АПН СССР, 1989. С. 83–92.
18. *Коган Т.Л.* Некоторые вопросы инспектирования классов шестилеток // Проблемы инспектирования общеобразовательной школы: сб. науч. трудов. М.: АПН СССР, 1989. С. 66–76.
19. *Конаржевский Ю.А.* Исследование вопросов совершенствования школьного инспектирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 1969.
20. *Кондратьев А.* Новые методы инспекторского обследования // Народное просвещение. 1930. № 3. С. 27–29.
21. *Копылов М.* Из практики работы уездной инспекции // Народное просвещение. 1925. № 9. С. 6–65.
22. *Лапшин Н.П.* Из истории русской дореволюционной инспекции народных училищ (1869–1917 гг.). Елабуга: Елабуж. гос. пед. ин-т, 1963.
23. *Лапшин Н.П.* Советская школьная инспекция в первый период ее деятельности (1918–1926 гг.). Елабуга: Елабуж. гос. пед. ин-т, 1961а.
24. *Лапшин Н.П.* Советская школьная инспекция (1930–1956 гг.). Елабуга: Елабуж. гос. пед. ин-т, 1961б.
25. *Лихацкая Э.Р.* Организация инспектирования школ // Проблемы инспектирования общеобразовательной школы: сб. науч. трудов. М.: АПН СССР, 1989. С. 32–44.
26. *Лоренсов А.В.* Современные требования к личностным и профессиональным качествам инспектора школ // Проблемы инспектирования общеобразовательной школы: сб. науч. трудов. М.: АПН СССР, 1989. С. 25–31.
27. *Маркович З.Я.* Советская инспекция народного просвещения (с приложением трех схем, отражающих содержание работ уездного, губернского и центрального инспектора народного просвещения) // Народное просвещение. 1923. № 9. С. 32–43.
28. *Маркович З.Я.* Некоторые итоги I Всероссийской конференции инспекторов народного образования 3–5 декабря 1923 г. // Народное просвещение. 1924а. № 1. С. 84–86.
29. *Маркович З.Я.* Очередные задачи, формы и методы инспекторской работы // Народное просвещение. 1924б. № 1. С. 87–88.
30. *Огородников И.Т.* К вопросу о содержании и методах инспекторской работы // Народное просвещение. 1925. № 9. С. 55–59.
31. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: сб. документов и материалов. М.: Политиздат, 1984.
32. *Портнов М.Л.* Инспектирование учебно-воспитательного процесса // Проблемы инспектирования общеобразовательной школы: сб. науч. трудов. М.: АПН СССР, 1989. С. 57–66.

33. Розанов М. Книга для инспекторов школ // Народное образование. 1953. № 3. С. 74–76.
 34. Рункова М.К. Взаимосвязь инспекторского и внутришкольного контроля как средство повышения эффективности управления школой: дис. ... канд. пед. наук. М., 1981.
 35. Смирнов В.З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в. М.: АПН РСФСР, 1954.
 36. Смирнов Л.А. Инспектирование отдела народного образования и школы. М.: Учпедгиз, 1958.
 37. Соцердотов А.Н., Кирсанов И.А., Кудинов Н.И. Инспектирование школы. М.: Учпедгиз, 1953.
 38. Филатова Л.И. Контроль за состоянием внеурочной воспитательной работы // Проблемы инспектирования общеобразовательной школы: сб. науч. трудов. М.: АПН СССР, 1989. С. 76–83.
 39. Хрусталева В.А. В помощь инспектору школ: краткий указатель литературы. М.: АПН РСФСР, 1954.
 40. Худоминский П.В. Демократизация управления народным образованием: проблемы и перспективы // Проблемы инспектирования общеобразовательной школы: сб. науч. трудов. М.: АПН СССР, 1989. С. 17–25.
 41. Штыкало Ф.Е. Организаторская роль школьной инспекции в реализации реформы школы // Инспектирование школ как средство преодоления формализма в оценке результатов труда учителей и учащихся: материалы всесоюз. науч.-практ. конф. М.: Педагогика, 1986. С. 5–12.
 42. Эпштейн М.С. Кем должен быть инспектор трудовой школы // Народное просвещение. 1928. № 4. С. 47–54.
 43. *America – 2000: an education strategy*. Washington: U. S. Department of Education, 1991.
 44. Gray, C. and J. Gardner, 1999. The impact of school inspections. *Oxford Review of Education*, 25: 455–468.
- References**
1. Akhlestin, K.N., 1985. Educational aspect of inspection. In: *Inspection of a comprehensive school: collection of scientific works* (pp. 125–137). Moscow: Research Institute of Schools. (Rus)
 2. Begey, V.N., 1984. Improving the activities of the district Department of public education for the management of the educational process in a secondary school: Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Lvov. (Rus)
 3. Volkovsky, A.N. (Ed.), 1951. Questions of school inspection: collection of articles. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. (Rus)
 4. Gabdullin, G.G., 1985. Inspector control over the work of pedagogical collectives. In: *Inspection of a comprehensive school: collection of scientific works*. Moscow: Research Institute of Schools. (Rus)
 5. Gorbunova, N.V., 1989. The inspector's analysis of the school director's managerial activity. In: *Problems of inspecting a secondary school: collection of scientific works* (pp. 44–57). Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. (Rus)
 6. Gurov, S.Z., 1923 (a). Public activity of the Inspector of Public Education. *Public Education*, 9: 44–49. (Rus)
 7. Gurov, S.Z., 1923 (b). On professional development of inspectors of public education. *Public Education*, 3: 22–25. (Rus)
 8. Davydov, V.P., 1985. The content of a secondary school inspection. In: *Inspection of a secondary school: collection of scientific works* (pp. 27–37). Moscow: Research Institute of Schools. (Rus)
 9. Demenev, A.I., 1985. Ways of overcoming formalism in evaluating school activities. In: *Inspecting a secondary school: collection of scientific works* (pp. 38–50). Moscow: Research Institute of Schools. (Rus)
 10. Zhbankova, N.S., 1980. Scientific foundations of inspecting a secondary school in modern conditions: aspect of management: Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Moscow. (Rus)
 11. Zhbankova, N.S., 1981. Some problems of inspecting schools. *Soviet pedagogy*, 7: 78–82. (Rus)
 12. Zimin, P.V., 1947. School inspection: transcript of lectures. Moscow: Printing House of Ministry of the coal industry of the western regions of the USSR. (Rus)
 13. Inne, R.A., 1981. Improvement of frontal inspection: based on the material of rural eight-year schools: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Vilnius. (Rus)
 14. Inspection of schools as a means of overcoming formalism in assessing work results of teachers and students: materials of the All-Union Scientific and Practical Conference. Moscow: Pedagogy, 1986. (Rus)
 15. Strezikozin, V.P. (Ed.), 1977. *Inspection of schools*. Moscow: Prosveshcheniye. (Rus)
 16. Iordansky, N.K., 1928. On the question of administrative and instructional functions of inspection. *Public Education*, 3: 20–25. (Rus)
 17. Karklina, S.E., 1989. Inspecting the work of school with family and the public. In: *Problems of inspecting a secondary school: collection of scientific works* (pp. 83–92). Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. (Rus)
 18. Kogan, T.L., 1989. Some issues of inspecting classes of six-year-olds. In: *Problems of inspecting a secondary school: collection of scientific works* (pp. 66–76). Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. (Rus)
 19. Konarzhevsky, Yu.A., 1969. Study into the issues of improving school inspection: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Novosibirsk. (Rus)
 20. Kondratiev, A., 1930. New methods of inspection. *Public Education*, 3: 27–29. (Rus)

21. *Kopylov, M.*, 1925. From the practice of the work of the county inspection. *Public Education*, 9: 6–65. (Rus)
22. *Lapshin, N.P.*, 1963. From the history of the Russian pre-revolutionary inspection of public schools (1869–1917). *Elabuga: Elabuga State Pedagogical Institute*. (Rus)
23. *Lapshin, N.P.*, 1961a. Soviet school inspection in the first period of its activity (1918–1926). *Yelabuga: Elabuga State Pedagogical Institute*. (Rus)
24. *Lapshin, N.P.*, 1961b. Soviet School Inspection (1930–1956). *Yelabuga: Elabuga State Pedagogical Institute*. (Rus)
25. *Likhatskaya, E.R.*, 1989. Organization of inspection of schools. In: *Problems of inspection of a secondary school: collection of scientific works* (pp. 32–44). Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. (Rus)
26. *Lorensov, A.V.*, 1989. Modern requirements for personal and professional qualities of a school inspector. In: *Problems of inspection of a secondary school: collection of scientific works* (pp. 25–31). Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. (Rus)
27. *Markovich, Z.Ya.*, 1923. The Soviet Inspectorate of Public Education (with the application of three schemes reflecting the content of the works of the county, provincial and central inspector of public education). *Public Education*, 9: 32–43. (Rus)
28. *Markovich, Z.Ya.*, 1924(a). Some results of the I All-Russian Conference of inspectors of Public education on December 3–5, 1923. *Public Education*, 1: 84–86. (Rus)
29. *Markovich, Z.Ya.*, 1924(b). The next tasks, forms and methods of inspection work. *Public Education*, 1: 87–88. (Rus)
30. *Ogorodnikov, I.T.*, 1925. On the issue of the content and methods of inspection work. *Public Education*, 9: 55–59. (Rus)
31. On the reform of secondary and vocational schools: collection of documents and materials. Moscow: Politizdat, 1984. (Rus)
32. *Portnov, M.L.*, 1989. Inspecting the educational process. In: *Problems of inspecting a secondary school: collection of scientific works* (pp. 57–66). Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. (Rus)
33. *Rozanov, M.*, 1953. Book for school inspectors. *National Education*, 3: 74–76. (Rus)
34. *Runkova, M.K.*, 1981. The relationship of inspection and intra-school control as a means of improving the effectiveness of school management: Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Moscow. (Rus)
35. *Smirnov, V.Z.*, 1954. Reform of primary and secondary schools in the 60s of the XIX century. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. (Rus)
36. *Smirnov, L.A.*, 1958. Inspection of the Department of Public Education and schools. Moscow: Uchpedgiz. (Rus)
37. *Sotserdotov, A.N., Kirsanov, I.A. and N.I. Kudinov*, 1953. Inspection of schools. Moscow: Uchpedgiz. (Rus)
38. *Filatova, L.I.*, 1989. Control over the state of extracurricular educational work. In: *Problems of inspection of secondary schools: collection of scientific works* (pp. 76–83). Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. (Rus)
39. *Khrustaleva, V.A.*, 1954. To help the inspector of schools: a short index of literature. Moscow: APN RSFSR. (Rus)
40. *Khudominsky, P.V.*, 1989. Democratization of public education management: problems and prospects. In: *Problems of inspection of secondary schools: collection of scientific works* (pp. 17–25). Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. (Rus)
41. *Shtykalo, F.E.*, 1986. The organizational role of school inspection in the implementation of school reform. In: *Inspection of schools as a means of overcoming formalism in the evaluation of labor results teachers and students: materials of the All-Union Research Conference* (pp. 5–12). Moscow: Pedagogika. (Rus)
42. *Epshteyn, M.S.*, 1928. Who should be an inspector of a labor school. *Public Education*, 4: 47–54. (Rus)
43. *America – 2000: an education strategy*. Washington: U. S. Department of Education, 1991.
44. *Gray, C. and J. Gardner*, 1999. The impact of school inspections. *Oxford Review of Education*, 25: 455–468.

УДК 373
DOI 10.18522/2658-6983-2023-1-37-44

Ли Наньнань

САМООЦЕНКА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ: ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Ключевые слова: комплексная оценка качества, самооценка обучающегося начальной школы как внутренний механизм, саморефлексия, внутренняя мотивация.

Государственный заказ на качество образования в Китайской Народной Республике. Негативные последствия экзаменационного образования, состояние системы оценки результатов экзаменов в начальной и средней школах в КНР высветили ряд проблем: чрезмерное внимание к функциям отбора лучших учащихся, игнорирование мотивации учащихся; актуализация академической успеваемости, игнорирование при этом всестороннего развития и индивидуальных различий учащихся; внимание на результаты экзаменов, но не на методы оценки, которые не сформированы как совершенная система оценки (Панг Хай, 2022). В 1999 г. Госсовет КНР принял «Постановление об углублении реформы образования в целях всестороннего продвижения качественного образования». Качественное образование как основная руководящая идеология развития базового образования в КНР определяет все направления развития и реформы базового образования. Качественное образование ориентировано на то, чтобы каждый учащийся получил всестороннее и гармоничное развитие в нравственном, умственном, физическом, эстетическом и трудовом отношении, стал полезным для общества. В соответствии с этой идеологией в КНР проведены многократные реформы системы базового образования. В 2001 г. Министерство образования КНР обнародовало «Программу реформы учебной программы базового образования (экспериментальный режим)», в которой изложены требования к созданию системы оценки, способствующей всестороннему развитию учащихся (Программа реформы..., <https://baike.so.com/doc/6728196-6942477.html>). В 2002 г. Министерство образования КНР обнародовало «Извещение об активном продвижении

реформы системы оценки и экзаменов в начальных и средних школах», в котором цели оценки развития учащихся разделены на два аспекта: основные цели развития и цели учебы по дисциплинам. Цели развития четко разделены на шесть аспектов: моральное качество, гражданская грамотность, способность к обучению, способность к коммуникации и сотрудничеству, спорт и здоровье, эстетическое восприятие и отношение, что позволяет комплексно оценивать качества учащегося (Извещение..., http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s7054/200212/t20021218_78509.html).

В 2015 г. принят Закон Китайской Народной Республики «Решения о внесении изменений в Закон Китайской Народной Республики об образовании» (вторая поправка внесена 27 декабря 2015 г. на 18-м заседании Постоянного комитета ВСНП 12-го созыва) (Закон..., http://www.gov.cn/flfg/2006-06/30/content_323302.htm). В ст. 30 отмечены обязательства учебных заведений по обеспечению адекватной формы доступа к сведениям об академической успеваемости учащихся. В феврале 2019 г. Правительство КНР утвердило документ об образовательной политике «Модернизация образования в Китае до 2035 года» на следующие 15 лет, обозначив принципы и стратегические приоритеты образовательной политики (Модернизация образования..., https://chuzhong.eol.cn/news/201902/t20190223_1645861.shtml). В «Ключевых принципах» определено персонализированное обучение для решения специфических стратегических задач, среди 10 задач обозначено повышение качества образования.

В целях всестороннего содействия обеспечению качества образования возникла необходимость актуализации

вопроса его самооценки учащимися. В 2021 г. в последних «Стандартах оценки качества обязательного образования» четко сформулированы новые требования: на этапе обязательного образования следует уделять внимание сочетанию самооценки учащихся и внешней оценки (Стандарт..., http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/202103/t20210317_520238.html).

Стимулирование учащихся к применению методов самооценки при проведении оценок в области образования заключается в достижении целей, способствующих развитию учащихся, путем выполнения функций самооценки.

Комплексная оценка качества как возможность проявления обучающимися саморефлексии. Комплексная оценка качества определяется как средство для всестороннего развития учащихся. Суть комплексной оценки качества состоит в том, чтобы предоставить учащимся возможность для самонаблюдения, записи и анализа академической успеваемости, сформировать рефлексивное сознание и способности к саморефлексии, а в дальнейшем реализовать самообразование и саморазвитие. В 2015 г. Министерство образования КНР дополнительно предложило систему учебных программ и стандарты оценки качества образования, направленные на формирование ключевых компетенций, которыми учащиеся должны обладать для удовлетворения потребностей развития на протяжении всей жизни и социального развития. Комплексная оценка качества подчеркивает статус субъектов оценки – учащихся. Самооценка учащихся является основным методом оценки качества образования, способом преобразования внешних образовательных требований к самооценке во внутренние потребно-

сти и мотивы к саморазвитию и достижению целей образования. «Саморазвитие» является значимой категорией для китайских учащихся в формировании ключевых компетенций, а самооценка определяется как эффективное средство воспитания самостоятельности учащихся в освоении ключевых компетенций. Цель сознательного использования инструментов самооценки в комплексной оценке качества состоит в том, чтобы развивать у учащихся саморефлексию и самооценку своих способностей. В комплексной оценке качества образования в школах учащиеся являются как объектами, так и субъектами оценки. Как объект оценки, учащиеся не пассивно принимают внешнюю оценку, а сами являются субъектами оценки, отвечающими за саморазвитие, и играют значимую роль в комплексной оценке качества образования. Учащиеся как субъекты оценки могут в полной мере проявить свою субъектность и способность к саморефлексии и саморазвитию.

Взаимосвязь комплексной оценки и самооценки обучающимися качества обучения. В концепции самооценки китайский ученый Чэнь Юйкунь отметил, что самооценка – это оценочная деятельность, в которой учащиеся в соответствии с целями оценки применяют критерии оценки самоидентификации, записывают, анализируют и оценивают результаты обучения, процесс физического и психического развития, чтобы обеспечить собственное развитие (Чэнь Юйкунь, 2019, с. 10). В этой концепции есть четыре ключевые точки:

- во-первых, критерий самооценки учащихся признается самими учащимися;
- во-вторых, самооценка учащихся включает физическое и психологическое развитие, а не только оценку собственной успеваемости;

- в-третьих, самооценка учащихся неотделима от самонаблюдения, записи и анализа учащихся, и на этой основе выносятся оценочные суждения;
- в-четвертых, цель самооценки учащихся состоит в том, чтобы способствовать их собственному развитию.

По мнению ученого Лю Чжицзюня, самооценка – это процесс самопонимания, самоанализа и самосовершенствования учащихся как объекта оценки, оценивающего собственные ожидания, нравственные качества, состояние развития, поведение и результаты обучения, а также личностные характеристики в соответствии с определенными критериями (Лю Чжицзюнь, 2018, с. 225). Ученый Ван Цзин Ин отметила, что самооценка учащихся включает в себя прямую самооценку и косвенную самооценку. По утверждению ученого, прямая самооценка – это оценка, проводимая учащимся с помощью самореференции и саморефлексии, а косвенная самооценка означает самооценку, осуществляемую учащимся путем сопоставления со сверстниками (Ван Цзин Ин, 2004, с. 252). Это свидетельствует о том, что самооценка учащихся ни в коем случае не является изолированной и закрытой, на нее влияет внешняя оценка. При самооценке учащиеся не только сопоставляют и оценивают свое вертикальное (прежнее «Я») развитие, но и обращают внимание на оценку других.

Изучая феномен самооценки учащихся в контексте комплексной оценки качества обучения, ученый Ван Цзин отмечала, что самооценка учащегося представляет собой индивидуальное и объективное знание о себе, составленное на основе объективных записей в дневнике, и позволяет ему в полной мере проявить роль субъек-

та оценки качества обучения, а сама самооценка превращается в процесс осознания себя, своего «Я», планирования своей жизни и самообразования (Ван Цзин, 2005). Эта точка зрения раскрывает взгляды на то, что самооценка учащихся в комплексной оценке качества является способом оценки, способствующим личностному развитию учащихся. Некоторые ученые выдвинули соответствующие способы самооценки учащимися качества обучения: объективные записи, демонстрации и коммуникации, отчеты в конце семестра, упорядочение и выбор значимых показателей в достижении цели комплексной оценки качества (Чжан Хуа, 2016). Самооценка учащихся является эффективным способом оценки, основанной на комплексной оценке качества, воплощенной во всем процессе комплексной качественной оценки, направленной на полную реализацию субъектности учащихся, развитие саморефлексии, самообразования, самосовершенствования. Комплексная оценка качества обеспечивает оценку базового образования от групповой оценки к индивидуальной оценке, от внешней оценки к внутренней самооценке и от суммативной оценки к качественной оценке. Эти три основных изменения в полной мере свидетельствуют о том, что учащиеся являются субъектами комплексной оценки качества и их самооценка является способом реализации функции воспитания.

Мы обосновываем исследовательскую точку зрения на самооценку учащихся начальной школы в контексте комплексной оценки качества обучения по следующим причинам. Во-первых, комплексная оценка качества соответствует стандарту КНР на обеспечение качественного образования. В новых условиях развития КНР комплексная оценка качества обуче-

ния является вспомогательной мерой для нового раунда реформы учебной программы базового образования в Китае. Комплексная оценка качества в дореформенный период отличалась групповым характером оценки успеваемости класса, но не оценивались индивидуальные достижения учащегося на уровне качества обучения и развития его личностных свойств. Значимость индивидуальной оценки качества обучения заключена в развитии субъектности учащихся, в способности понимать себя и планировать свою жизнь. Самооценку мы понимаем как эффективный способ содействия самостоятельному развитию учащихся. Во-вторых, внедрение комплексной оценки качества обучения создает возможность освободить учащихся и учителей от бремени необоснованной внешней оценки и обратить внимание на внутренние потребности учащихся в саморазвитии. Учащийся является объектом комплексной оценки качества и субъектом своих достижений и причин этих результатов. Именно самооценка своих качеств стимулирует учащихся к достижению более высокого уровня в их развитии и побуждает к постоянному совершенствованию себя и активному саморазвитию. В-третьих, при проведении комплексной оценки качества обучения основное внимание уделяется суммативной оценке, но именно согласование эффективности суммативной и формативной оценки усиливает ценность самооценки учащихся в саморазвитии.

Особенности развития самооценки обучающихся начальной школы в Китайской Народной Республике. На основе анализа исследований китайских ученых выявлены специфические характеристики самооценки обучающихся начальной школы в различных видах деятельности (Ван Юнфэн, Сунь

Су Ин, 2002; Хэ Юньфэн, Ху Цзянь, 2007; Цай Мин, Син Шухуан, 2005).

1. *В учебной деятельности при выполнении различных заданий самооценка выражается в двух аспектах.* Во-первых, учебная деятельность является обязательным условием всестороннего и гармоничного развития учащихся, способствует адекватному пониманию себя и формирует позитивную самооценку. Акцент на академической успеваемости учащихся в учебной деятельности выступает основным критерием оценки учащихся в баллах, что побуждает их выполнять сложные домашние задания, тратить много времени и энергии на учение, на приобретение опыта социальной жизни. При этом всестороннее и индивидуальное развитие остается без внимания педагога. Комплексная оценка качества обеспечивает учащемуся условия для проявления скоординированных многогранных качеств личности, обогащает и расширяет учебный и жизненный опыт, а не только способствует освоению академических компетенций. В учебной деятельности учащиеся обнаруживают свои преимущества и проявляют уверенность в областях, отличных от учебы, внутренние мотивы своего стремления учиться. Учащиеся, уверенные в себе, обладают более сильным чувством самоэффективности и в результате возникает их позитивная самооценка. Во-вторых, учащиеся в учебной деятельности обогащают свой жизненный опыт, формирующий самооценку. Разнообразные виды учебной деятельности предоставляют учащимся объективные сценарии для открытия и понимания самих себя, для наблюдения за своим собственным поведением и результатами деятельности, для анализа своих собственных компетенций и потенциала, саморефлексии, для достижения

успехов и поиска причин неудач – в совокупности это способы понять себя как основа для развития самооценки учащихся. Активность учащихся в различных видах учебной деятельности укрепляет их уверенность в себе, обеспечивает качество обучения в учебной и внеучебной деятельности.

2. *Объективные записи – способ сбора данных о развитии комплексных компетенций учащихся.* Записи включают в себя как объективные факты о деятельности учащихся, так и записи в виде обобщения и рефлексии как способов самовыражения. Объективные записи, основанные на фактах деятельности, являются средством самооценки и саморефлексии учащихся. Они включают не только основную информацию (время, место, тема, содержание деятельности), но и вспомогательные материалы (фотографии и видео, персонализированная информация, ролевая игра, выполненные задания, почетные достижения, награды и др.). Объективные записи – это правдивые записи фактов деятельности, которые играют вспомогательную роль в развитии самооценки учащихся, материальные следы участия учащихся в деятельности, обеспечивающие фактическую основу для их самооценки. Самооценка учащихся происходит из их реального учебного и жизненного опыта, анализ и записи их конкретного поведения в деятельности являются предпосылкой самооценки. Объективные записи постоянно накапливаются, образуя цепочку ключей к росту и развитию учащихся, которые являются основой для самооценки учащихся в таких звеньях, как демонстрация, коммуникация и отчеты за семестр. Объективные записи способствуют повышению надежности самооценки учащихся, делая самооценку более достоверной. Самооценка учащихся при

комплексной оценке качества обучения – это не беспочвенная риторика, она основана на объективных записях и реальных фактах, что обеспечивает реальную основу для развития самооценки учащихся с ориентацией на собственное поведение. Объективные записи способствуют правильному пониманию учащимися самих себя и снижают предвзятость самооценки. Поскольку у учащихся начальной школы самооценка еще необъективна, то объективные записи, основанные на результатах деятельности, помогают им лучше понять себя. Конкретные результаты деятельности учащихся являются объективными и признаны ими, поэтому объективные записи обеспечивают развитие адекватного самосознания и самооценки.

3. *Сосредоточение внимания на саморефлексии как самосозерцание прошлых событий и процесс обобщения накопленного опыта.* Самооценка учащихся, основанная на саморефлексии, проявляется в трех аспектах. Во-первых, это наличие существенной связи между саморефлексией и самооценкой, где ядром самооценки является саморефлексия. Самооценка учащихся – это суждение о состоянии их собственного развития, основанное на глубокой саморефлексии. Анализируя свой собственный учебный и жизненный опыт, учащиеся обобщают опыт успеха и находят причины в ситуации неудач, проясняют собственные сильные или слабые стороны, определяют позицию и статус развития. Саморефлексия выступает необходимым процессом самооценки, а самооценка – неизбежный результат саморефлексии, что подчеркивает наличие существенной связи между ними. Во-вторых, комплексная оценка качества способствует развитию самооценки учащихся, и цель ее состоит в

том, чтобы способствовать становлению саморефлексии учащихся. В процессе комплексной оценки качества обучения учащимся саморефлексия проявляется при постановке целей, при ведении объективных записей, отчетов в конце семестра, демонстрации и коммуникации. С помощью упражнений и накопления опыта самооценки у учащихся постепенно развиваются навыки саморефлексии, самосознание, потребность к самообразованию, самоуправлению и саморазвитию, что определяет развитие позитивной самооценки. В-третьих, самооценка учащихся сосредоточена на саморефлексии, что выражено в методе оценивания себя, который является коррекцией предыдущей качественной оценки обучения на основе «степень самооценки + отчет учащегося и учителя». Простая количественная оценка не может в полной мере выражать развитие комплексных качеств личности учащихся. Самооценка учащихся интегрирует и направляет количественную оценку с помощью методов оценки качества обучения, таких как объективные записи, играющие значительную роль в развитии оценки учащихся, что позволяет школам сместить фокус комплексной оценки качества обучения с простой количественной оценки на путь сосредоточения внимания на личностном развитии учащихся.

4. *Ориентация на самостоятельное развитие.* Основополагающая цель комплексной оценки качества обучения заключается в содействии всестороннему личностному развитию учащихся, и для достижения этой цели необходимо исходить из субъектности развития учащихся. Поощрение самооценки учащихся в комплексной оценке качества является эффективным средством обеспечения их самостоятельного развития. Именно процедур-

ные функции комплексной оценки качества обучения определяют развитие самостоятельности, активности, инициативности и социальности учащихся как субъектов оценки, а также способствуют развитию их субъектности. В китайском образовании саморазвитие является необходимой компетенцией для того, чтобы учащиеся смогли достичь долгосрочного развития в будущем, эффективным средством достижения самообразования, самоуправления. Мотивы достижения самостоятельного развития, поощрение самооценки учащихся в контексте комплексной оценки качества обучения соответствуют тенденции реформы оценки учащихся в Китайской Народной Республике и закладывают основу для долгосрочного будущего развития учащихся.

Развитие субъектности и самооценки учащихся основано на различных видах практической деятельности в школе и вне школы. Учащиеся сознательно выбирают подходящие для них виды деятельности, активно выполняют задачу в деятельности, выполняют собственные роли и работают в команде, где сознательность и избирательность, проявляемые ими в этом процессе, являются показателями их самостоятельности. В процессе деятельности учащиеся совместно преодолевают трудности и препятствия путем консультаций и коммуникаций со своими сверстниками и учителями, а также выполняют творческие задания, способствующие развитию творческих способностей и социальности учащихся. Объективные записи учащихся о своих видах деятельности являются проявлением их самостоятельности, которая проявляется в способности к реалистичной самооценке, самовосприятию, саморегулированию. Записи восприятия картины мира – это более объективная самооценка учащимся

своего собственного поведения, основанная на фактах деятельности. Учащиеся записывают свои достижения или недостатки в процессе деятельности, определяют цели для исправления ошибок и достижения прогресса в обучении и развитии, что является подтверждением их полной самостоятельности. Процесс комплексной оценки качества обучения включает самооценку учащегося, проявляет его субъектность, реализует функцию саморазвития.

Литература

1. Закон «Об обязательном образовании в Китайской Народной Республике» от 01.09.2006. URL: http://www.gov.cn/flfg/2006-06/30/content_323302.htm. (На кит. яз.)
2. Ван Цзин. Анализ процесса самооценки учащихся // Китайский педагогический журнал. 2005. № 3. С. 47–52. (На кит. яз.)
3. Ван Цзин Ин. Оценка образования. Пекин: Изд-во Центрального ун-та радио и телевидения, 2004. (На кит. яз.)
4. Ван Юнфэн, Сунь Су Ин. Самоидентификация и самооценка учащихся // Дисциплинарное образование. 2002. № 3. С. 47–53. (На кит. яз.)
5. Извещение об активном продвижении реформы системы оценки и экзаменов в начальных и средних школах / Министерство образования. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s7054/200212/t20021218_78509.html. (На кит. яз.)
6. Лю Чжицзюнь. Оценка образования. Пекин: Изд-во Пекин. пед. ун-та, 2018. (На кит. яз.)
7. Модернизация образования в Китае до 2035 года / ЦК КПК, Государственный Совет КНР. URL: https://chuzhong.eol.cn/news/201902/t20190223_1645861.shtml. (На кит. яз.)
8. Панг Хай. Качественное образование / общее образование в Китае и будущее развитие // Преподавание исследований. 2022. № 2. URL: <https://baike.so.com/doc/6728196-6942477.html>. (На кит. яз.)
9. Программа реформы учебной программы базового образования / Министерство образования. URL: <https://baike.so.com/doc/6728196-6942477.html>. (На кит. яз.)
10. Стандарт оценки качества обязательного образования / Министерство образования [и др.]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/202103/t20210317_520238.html. (На кит. яз.)
11. Хэ Юньфэн, Ху Цзянь. Функция и роль самооценки // Журнал социальных наук Хунаньского

- педагогического университета. 2007. № 5. С. 33–37. (На кит. яз.)
12. Цай Мин, Син Шухуан. Обследование и исследование самооценки учащихся старших классов начальной школы // Китайский педагогический журнал. 2005. № 3. С. 51–57. (На кит. яз.)
 13. Чжан Хуа. О содержании ключевых компетенций // Глобальные перспективы образования. 2016. № 3. С. 10–24. (На кит. яз.)
 14. Чэнь Юйкунь. Исследования по оценке образования, Пекин: Изд-во народного образования, 2019. (На кит. яз.)
- References**
1. The Law «On Compulsory Education» of the People's Republic of China dated 01.09.2006. Available at: http://www.gov.cn/flfg/2006-06/30/content_323302.htm. (Chin)
 2. Wang Jing, 2005. Analysis of students' self-assessment process. Chinese Pedagogical Journal, 3: 47–52. (Chin)
 3. Wang Jing Ying, 2004. Education assessment. Beijing: Central University of Radio and Television Press. (Chin)
 4. Wang Yongfeng and Sun Su Ying, 2002. Self-identification and self-assessment of students. Disciplinary Education, 3: 47–53. (Chin)
 5. Notification of the active promotion of the reform of the assessment and examination system in primary and secondary schools / Ministry of Education. Available at: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s7054/200212/t20021218_78509.html. (Chin)
 6. Liu Zhijun, 2018. Education assessment. Beijing: Beijing Pedagogical University Press. (Chin)
 7. Modernization of education in China until 2035 / WR CPC, State Council State Council. Available at: https://chuzhong.eol.cn/news/201902/t20190223_1645861.shtml. (Chin)
 8. Pan Haitao, 2022. Quality education / General education in China and future development. Teaching research, 2. Available at: <https://baike.so.com/doc/6728196-6942477.html>. (Chin)
 9. The program of the reform of the curriculum of basic education / Ministry of Education. Available at: <https://baike.so.com/doc/6728196-6942477.html>. (Chin)
 10. Standards for assessing the quality of compulsory education / The Ministry of Education [et al.]. Available at: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/202103/t20210317_520238.html. (Chin)
 11. He Yunfeng and Hu Jian, 2007. The function and role of self-assessment. Journal of Social Sciences of Hunan Pedagogical University, 5: 33–37. (Chin)
 12. Cai Ming and Xing Shuhuang, 2005. Examination and study of self-assessment of high school students in elementary school. Chinese Pedagogical Journal, 3: 51–57. (Chin)
 13. Zhang Hua, 2016. About the content of key competencies. Global Perspectives of Education, 3: 10–24. (Chin)
 14. Chen Yukun, 2019. Studies on the assessment of education. Beijing: Publishing House of Public Education. (Chin)

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- **Менджерицкий А.М., Ингерлейб М.Б., Слепцова М.В., Деменцева Е.С.** Опыт ранней помощи детям с агнезией мозолистого тела

УДК 376.3

DOI 10.18522/2658-6983-2023-1-47-54

**Менджерский А.М.,
Ингерлейб М.Б.,
Слепцова М.В.,
Деменцева Е.С.**

ОПЫТ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С АГЕНЕЗИЕЙ МОЗОЛИСТОГО ТЕЛА

Ключевые слова: агенезия мозолистого тела, ранняя помощь, коррекционно-логопедическая работа.

Перинатальное поражение нервной системы может привести к значительным отклонениям двигательного, речевого, психического и социального развития ребенка. Однако нервная система ребенка характеризуется высокой степенью пластичности и компенсаторных возможностей. Использование этих возможностей организма в период раннего детства дает возможность снизить или даже нивелировать проявления данных нарушений. Поэтому ранняя помощь является важным инструментом компенсации дизонтогенетических проявлений (Akhmetzyanova, 2014).

Агенезия мозолистого тела (АМТ) является одним из наиболее часто встречающихся пороков развития нервной системы у новорожденных. Отсутствие (агенезия) мозолистого тела или его части в мозге у ребенка влечет за собой нарушение процессов интеграции моторной и сенсорной информации, высших психических функций, связанных с социальным взаимодействием, интеллектом, поведенческими реакциями (Ковязина, Балашова, 2008; Edwards et al., 2014; Tomaïuolo et al., 2014). Данное нарушение может быть генетически детерминировано (Агенезия..., 2017) либо развиваться на фоне гипоксического стресс-фактора (в результате воздействия тератогенных факторов, аномального развития сосудистого русла в мозге в пренатальный период и др.). Вторичные повреждения структуры мозолистого тела (сосудистого, травматического, тератогенного характера и т.д.) в отличие от генетических обусловленных, как правило, являются более благоприятным вариантом для развития ребенка. Снижение переда-

чи информации между полушариями при АМТ может быть компенсировано за счет процессов нейрональной пластичности (Hausmann et al., 2005). Также следует отметить, что формирование мозолистого тела продолжается до 10–12-летнего возраста (Sasso et al., 2006), но и в более старшем возрасте этот процесс не приостанавливается. За счет нейропластических процессов улучшение когнитивных функций происходит и у лиц с АМТ. Доказано, что проведение реабилитации таких детей с использованием техник, направленных на раннюю когнитивную стимуляцию, развитие речи при помощи логопедического воздействия, может способствовать повышению социализации детей с АМТ (Ferreira Furtado et al., 2022).

В настоящее время для реабилитации детей с АМТ используют разные методы (Chiappedi, Bejor, 2010), в том числе медикаментозную терапию, рефлексотерапию, мануальную терапию, массаж шейно-воротниковой зоны, спины. Также применяют логопедический массаж, занятие с логопедом и др.

Исходя из анализа данных литературы можно сделать заключение,

что проблема ранней помощи детям с АМТ разработана недостаточно: не определены условия данной помощи, не отработаны рекомендации для ее проведения специалистами, в том числе с участием родителей детей данной категории.

Гипотезой нашего исследования послужило предположение о том, что применение комплекса специальных педагогических техник в сочетании с логопедическим воздействием будет эффективным в системе ранней помощи детям с АМТ.

Целью исследования было изучение эффективности специальных педагогических техник на логопедических занятиях при работе с детьми с АМТ.

В обследовании приняли участие пять детей с АМТ. Первичную диагностику проводили в возрасте от 1 года 6 месяцев до 1 года 9 месяцев. Пролонгированное наблюдение составило полтора-два года.

Краткая характеристика обследованных детей была предоставлена родителями (данные медицинских карт) и представлена в таблице. Все обследованные дети были с сохранным интеллектом.

Характеристика детей: анамнез и логопедическое заключение

Инициалы ребенка	Возраст, месяцев	пол	Анамнез	АМТ*	Логопедическое заключение на момент первичной диагностики
И.А.	20	Ж	ВАР, ЗВУР 2-й степени,	1	ЗПРР
Р.Б.	18	М	ЗВУР 3-й степени, ДЦП	1	ЗПРР
К.Т.	21	Ж	ЗВУР 2-й степени	2	ЗПРР
Н.П.	20	М	ЗВУР 1-й степени	2	ЗПРР
С.У.	19	М	ЗВУР 3-й степени	2	ЗПРР

Примечание: ВАР – венозная аномалия развития головного мозга; ЗВУР – задержка внутриутробного развития; АМТ*: 1 – генетически обусловленная агенезия мозолистого тела, сочетанная с другими аномалиями головного мозга, 2 – изолированная форма агенезии мозолистого тела.

Перед началом логопедических занятий оценивали состояние каждого ребенка с использованием программы «Каролина» (Программа «Каролина»..., 2004). Диагностику состояния ребенка проводили также в динамике коррекционных и логопедических занятий. Разделы и пункты данной программы включают изучение: 1) процессов познания; 2) коммуникативных навыков; 3) социальных навыков; 4) развития мелкой моторики; 5) развития крупной моторики. Согласно рекомендациям по проведению данной диагностики количество заданий не должно превышать 26 за одно наблюдение. В связи с этим данную программу диагностики адаптировали: количество предъявляемых заданий составило 26, и они были направлены на определение начальных целей развития ребенка. Таким образом, в каждом случае разрабатывали индивидуальную программу обслуживания семьи с учетом запросов родителей.

В ходе диагностики с использованием программы «Каролина» учитель-логопед и педагог-дефектолог проводили наблюдение за выполнением предъявляемых заданий, качественно оценивали показатели психомоторного и коммуникативного поведения ребенка в конкретной ситуации. Одно обследование ребенка длилось не более 30 минут, в течение которых анализировали структуру общения ребенка и взрослого, поведенческие особенности ребенка в момент общения. При анализе своеобразия коммуникативного поведения учитель-логопед оценивал скорость, особенности и эффективность контакта ребенка. Для количественной оценки выполнения заданий

использовали трехбалльную шкалу: 1 балл – реакция ребенка соответствует возрастной норме; 0,5 балла – ниже возрастной нормы (незрелая реакция, характеризующаяся фрагментарностью или искаженной формой выполнения задания); 0 баллов – реакция отсутствует. Максимальное количество баллов в каждом случае, которые мог получить ребенок за одно обследование, составило 26 баллов. После каждого обследования баллы по всем заданиям суммировали; если суммарный балл составлял от 18,5 до 26 баллов – то развитие в пределах возрастной нормы; от 13,5 до 18 баллов – задержанное развитие (ниже возрастной нормы на два эпикризных срока); от 6,5 до 13 баллов – отставание в развитии (ниже возрастной нормы на три эпикризных срока); ниже 6,5 балла – грубое отставание (ниже возрастной нормы на четыре эпикризных срока и более). Эпикризный срок на втором году жизни составляет 3 месяца, на третьем – 0,5 года, в четыре года данный срок составляет 1 год (Оздоровительная и воспитательная работа..., 1989).

На основании проведенной диагностики педагогом-дефектологом и учителем-логопедом для каждого ребенка была разработана индивидуальная программа коррекции. Данная программа включала использование специальных педагогических техник, принцип которых описан в работе Л.Ю. Александровой (Александрова, 2011), направленных на развитие предикторов речи у ребенка: уровня сформированности слуховой, зрительной, тактильной и вестибулярной сенсорных систем. Для этого использовали дидактические

игры, направленные на формирование сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Так, для развития зрительного восприятия использовали игры на развитие восприятия формы, величины, различение цветов и предметов. Все игры были основаны на практических действиях и использовании навыков, полученных в повседневной жизни. Для развития слухового восприятия использовали игры с прослушиванием звуков музыкальных инструментов и совершением действий под них (например, игры «Музыкальное пианино», «Постучим, погремим», «Тихо – громко» и др.). В ходе этих игр проводили развитие в том числе тактильной и вестибулярной сенсорных систем. Также использовали игры для развития межполушарных взаимоотношений (Трясорукова, 2017).

Особое внимание уделяли развитию речевого дыхания с использованием упражнений, направленных на увеличение объема, силы, глубины дыхания, а также нормализацию ритма дыхания. Начинали с пассивной дыхательной гимнастики под ритмическую мелодию, соответствующую желаемому ритму дыхания. По мере усвоения ребенком смысла предъявляемых заданий ему предлагали выполнять дыхательные упражнения, например: «Ветер дует», «Футбол», «Шторм в стакане» и др. Все игры применялись дозированно и адекватно задачам ближайшего развития ребенка. Продолжительность занятий не превышала 20 минут. Занятия с учителем-логопедом и педагогом-дефектологом проводили по два-три раза в неделю. Дополнительно были проведены консультации с родителями о том, как

заниматься с детьми в домашних условиях.

Согласно полученным результатам проведенной коррекционно-логопедической работы, отставание в развитии у детей от возрастной нормы стало значительно меньше. Перед проведением занятий с использованием специальных педагогических техник и логопедического воздействия отставание составляло три-четыре эпикризных срока. Для них была характерна задержка психоречевого развития: дети на момент первичной диагностики находились на доречевом этапе развития, у них наблюдалось нарушение моторных качеств, признаки вестибулярной дисфункции; были снижены уровни интеллектуального развития и импрессивной речи, слабо развито звукоподражание и в целом речевое общение. У детей была установлена недостаточная подвижность артикуляционных мышц, нарушение тонуса скелетной мускулатуры, процессов зрительного прослеживания, определения локализации звука в пространстве, была снижена способность к формированию понятий (невозможность или трудности в определении объектов на картинке, размеров и других свойств предметов и т.д.), грубо нарушено восприятие пространства, характерен низкий уровень сформированности навыков функционального использования предметов, игрового поведения, принятия решения. Также у них были не сформированы или грубо нарушены тактильная интеграция, зрительно-моторные навыки, навыки мелкой и крупной моторики, социальные навыки и навыки самообслуживания, характерные для данного возрастного

периода. Дети избегали быстрых или вращательных движений, боялись любой высоты, быть повернутыми вправо-влево и т.д. Нужно отметить, что у всех детей наблюдали грубое отставание процессов познания и коммуникативных навыков. Остальные показатели развития (социальные навыки, развитие мелкой и крупной моторики) были грубо нарушены или наблюдалось их резкое отставание в развитии относительно возрастной нормы (рис. 1). При этом степень нарушения исследованных показателей не была связана с вариантом АМТ (генетически обусловленная АМТ, сочетанная с другими аномалиями головного мозга, либо изолированная форма АМТ).

На этапе контрольного эксперимента (после применения комплекса

специальных педагогических техник в сочетании с логопедическим воздействием) наблюдали значительное повышение уровня сформированности процессов познания, коммуникативных и социальных навыков, развития мелкой и крупной моторики у детей с АМТ. По сравнению с возрастной нормой данные критерии психомоторного развития были на уровне отставания либо задержки развития. У двух детей с изолированной формой АМТ развитие крупной моторики соответствовало возрастной норме. У детей с генетически детерминированной АМТ, а также у одного с изолированной АМТ мелкая моторика была ниже возрастной нормы на три эпикризных срока. Также на уровне отставания в развитии были крупная моторика (у И.А.) и коммуникативные навыки (у Н.П.) (рис. 2).

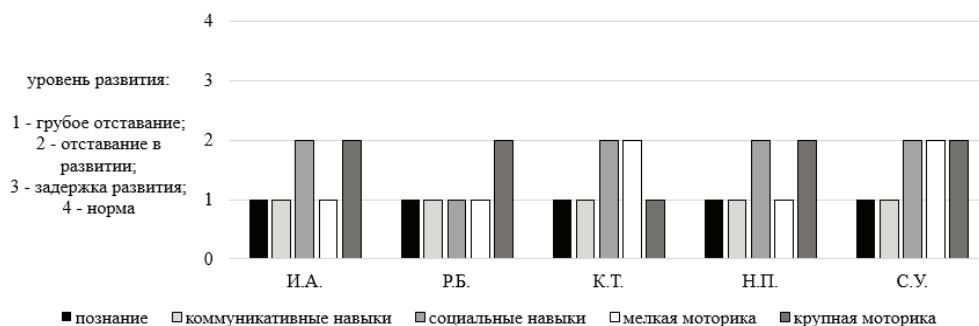


Рис. 1. Результаты первичной диагностики детей с АМТ

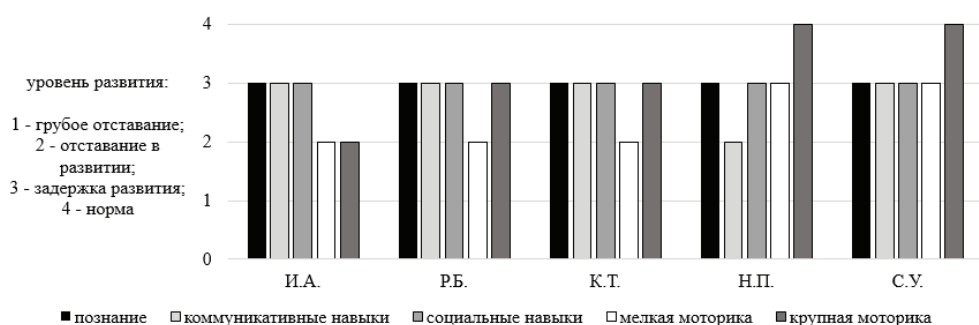


Рис. 2. Результаты диагностики детей с АМТ на этапе контрольного эксперимента

Систематические занятия с применением комплекса специальных педагогических техник в сочетании с логопедическим воздействием доказали свою эффективность: полученные результаты свидетельствуют о прогрессивном поступательном развитии детей с АМТ в условиях разработанной программы ранней помощи. Дальнейшая коррекционная и логопедическая работа будет способствовать включению их в систему общего образования.

Итак, агенезия мозолистого тела представляет собой порок развития головного мозга, частота которого составляет 1 : 4000 новорожденных (Ballardini et al. 2018; Brown et al., 2012). Большинство детей с АМТ обладают сохранным интеллектом, однако без специальной помощи у них развиваются когнитивные и эмоциональные нарушения: снижена способность к абстрактному мышлению, принятию и решению проблем, обобщению. Наибольшие затруднения эти дети испытывают в области коммуникации и социализации: у них наблюдается задержка речевого развития, снижение словарного запаса (Paul et al., 2007). Отклонения от нормального речевого онтогенеза у детей первых лет жизни могут быть выражены в различной степени – от легкой до крайне тяжелой. При легкой задержке речевого развития наблюдается отставание на один эпикризный срок, при выраженной – на три эпикризных срока и более (Приходько, 2018). Нарушение межполушарных взаимоотношений приводит к трудностям в интеграции информации разной модальности, например вербальной и визуальной, поэтому

таким детям сложно определить и описать собственные эмоции (Paul et al., 2021).

Результаты проведенного исследования доказывают важность раннего педагогического включения в решение проблемы коррекции нарушенных функций у детей с АМТ. Поскольку специфика дефекта такова, что при АМТ затронуты разные стороны развития ребенка, необходимо проводить комплексную раннюю помощь таким детям с использованием специальных педагогических техник и логопедических занятий.

Поскольку пороки развития мозолистого тела, в том числе АМТ, часто сопряжены с другими нозологиями (детский церебральный паралич, аутизм, генетические заболевания, токсическое поражение мозга, эпилептическая энцефалопатия и т.д.), расширение представлений у специальных педагогов о данной патологии головного мозга и методах работы с детьми с АМТ является крайне важным, что определяет актуальность дальнейших исследований в этой области.

Литература

1. Агенезия мозолистого тела, ассоциированная с наследственными синдромами / О.А. Милованова [и др.] // *Анналы клинической и экспериментальной неврологии*. 2017. Т. 10, № 2. С. 62–67.
2. Александрова Л.Ю. Специально-педагогические техники как направление логопедической помощи детям раннего возраста в условиях материнской депривации // *Вестник Новгородского государственного университета*. 2011. № 64. С. 8–11.
3. Ковязина М.С., Балашова Е.Ю. Особенности высших психических функций при патологии мозолистого тела // *Вестник Томского государственного университета*. 2008. № 313. С. 193–200.
4. Оздоровительная и воспитательная работа в доме ребенка / Р.В. Тонкова-Ямпольская [и др.]. М.: Просвещение, 1989.

5. Приходько О.Г. Специфика речевого развития детей первых лет жизни различных нозологических групп // Специальное образование. 2018. № 4. С. 95–105.
6. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями / под ред. Н.Ю. Барановой. СПб.: СПб. ин-т раннего вмешательства, 2004.
7. Трясорукова Т.П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей: рабочая тетрадь. Ростов н/Д: Феникс, 2017.
8. Akhmetzyanova, A.I., 2014. Correction of sensorimotor functions of pre-lingual children with cerebral palsy in the context of lekoteka. *World Applied Sciences Journal*, 29 (6):743–746.
9. Ballardini, E. et al., 2018. Prevalence and associated factors for agenesis of corpus callosum in Emilia Romagna (1981–2015). *European Journal of Medical Genetics*, 61: 524–530.
10. Brown, W.S. et al., 2012. Decision-making in individuals with agenesis of the corpus callosum: expectancy-valence in the Iowa Gambling Task. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 27: 532–544.
11. Chiappedi, M. and M. Bejor, 2010. Corpus callosum agenesis and rehabilitative treatment. *Italian Journal of Pediatrics*, 36: 64. URL: <https://doi.org/10.1186/1824-7288-36-64>.
12. Edwards, T.J. et al., 2014. Clinical, genetic and imaging findings identify new causes for corpus callosum development syndromes. *Brain*, 137 (6): 1579–1613.
13. Ferreira Furtado, L.M. et al., 2022. The role of neuroplasticity in improving the decision-making quality of individuals with agenesis of the corpus callosum: A systematic review. *Cureus*, 14 (6): e26082. URL: <https://doi.org/10.7759/cureus.26082>.
14. Hausmann, M. et al., 2005. Sound lateralization in subjects with callosotomy, callosal agenesis, or hemispherectomy. *Brain Research. Cognitive Brain Research*, 25 (2): 537–546.
15. Paul, L.K., S.R. Pazzienza and W.S. Brown, 2021. Alexithymia and somatization in agenesis of the corpus callosum. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 16: 1071–1078.
16. Paul, L.K. et al., 2007. Agenesis of the corpus callosum: genetic, developmental and functional aspects of connectivity. *Nature Reviews Neuroscience*, 8: 287–299.
17. Sacco, S., M.L. Moutard and J. Fagard, 2006. Agenesis of the corpus callosum and the establishment of handedness. *Developmental Psychobiology*, 48 (6): 472–481.
18. Tomaiuolo, F. et al., 2014. Morphometric changes of the corpus callosum in congenital blindness. *PLoS One*, 9 (9): e107871. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0107871>.

References

1. Milovanova, O.A. et al., 2017. Agenesis of the corpus callosum associated with hereditary syndromes. *Annals of clinical and experimental neurology*, 10 (2): 62–67. (Rus)
2. Alexandrova, L.Yu., 2011. Special pedagogical techniques as a direction of speech therapy for young children in conditions of maternal deprivation. *Bulletin of Novgorod State University*, 64: 8–11. (Rus)
3. Kovyazina, M.S. and E.Yu. Balashova, 2008. Features of higher mental functions in pathology of the corpus callosum. *Bulletin of Tomsk State University*, 313: 193–200. (Rus)
4. Tonkova-Yampolskaya, R.V. et al., 1989. Health and educational work in the children's home. Moscow: Prosveshchenie. (Rus)
5. Prikhodko, O.G., 2018. Speech development of children of the first years of life of various nosological groups. *Special Education*, 4: 95–105. (Rus)
6. Baranova, N.Yu., 2004. The program "Carolina" for infants and young children with special needs. St. Petersburg: SPb. Institute of Early Intervention. (Rus)
7. Tryasorukova, T.P., 2017. Development of inter-hemispheric interaction in children: workbook. Rostov-on-Don: Feniks. (Rus)
8. Akhmetzyanova, A.I., 2014. Correction of sensorimotor functions of pre-lingual children with cerebral palsy in the context of lekoteka. *World Applied Sciences Journal*, 29 (6):743–746.
9. Ballardini, E. et al., 2018. Prevalence and associated factors for agenesis of corpus callosum in Emilia Romagna (1981–2015). *European Journal of Medical Genetics*, 61: 524–530.
10. Brown, W.S. et al., 2012. Decision-making in individuals with agenesis of the corpus callosum: expectancy-valence in the Iowa Gambling Task. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 27: 532–544.
11. Chiappedi, M. and M. Bejor, 2010. Corpus callosum agenesis and rehabilitative treatment. *Italian Journal of Pediatrics*, 36: 64. Available at: <https://doi.org/10.1186/1824-7288-36-64>.
12. Edwards, T.J. et al., 2014. Clinical, genetic and imaging findings identify new causes for corpus callosum development syndromes. *Brain*, 137 (6): 1579–1613.
13. Ferreira Furtado, L.M. et al., 2022. The role of neuroplasticity in improving the decision-making quality of individuals with agenesis of the corpus callosum: A systematic review. *Cureus*, 14 (6): e26082. Available at: <https://doi.org/10.7759/cureus.26082>.
14. Hausmann, M. et al., 2005. Sound lateralization in subjects with callosotomy, callosal agenesis, or hemispherectomy. *Brain Research. Cognitive Brain Research*, 25 (2): 537–546.

15. Paul, L.K., S.R. Paus and W.S. Brown, 2021. Alexithymia and somatization in agenesis of the corpus callosum. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 16: 1071–1078.
16. Paul, L.K. et al., 2007. Agenesis of the corpus callosum: genetic, developmental and functional aspects of connectivity. *Nature Reviews Neuroscience*, 8: 287–299.
17. Sacco, S., M.L. Moutard and J. Fagard, 2006. Agenesis of the corpus callosum and the establishment of handedness. *Developmental Psychobiology*, 48 (6): 472–481.
18. Tomaiuolo, F. et al., 2014. Morphometric changes of the corpus callosum in congenital blindness. *PLoS One*, 9 (9): e107871. Available at: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0107871>.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Котов С.В., Катькало Д.Е.** Системы управления обучением (LMS) как инструмент управления образовательной средой
- **Куликовская И.Э., Гурьева М.О.** Экзаменационная игра в процессе геймификации подготовки бакалавров дошкольного профиля
- **Овчинников Ю.Д., Тон Я.В., Захарова А.В.** Формирование системы двигательной активности человека в условиях городской среды
- **Жданько А.П., Агаджанян Р.В.** Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов с помощью дидактической технологии с использованием субтитров
- **Богданова Н.А., Ильина Н.В.** Особенности профессиональной языковой подготовки курсантов морского вуза при реализации основной образовательной программы «Иностранный язык»

УДК 69

DOI 10.18522/2658-6983-2023-1-57-64

**Котов С.В.,
Катъкало Д.Е.**

СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ (LMS) КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СУБСРЕДОЙ

Ключевые слова: системы управления обучением (LMS), образовательная субсреда, смешанный формат обучения.

Быстрое развитие образовательных технологий, ситуация с COVID-19, возрастающая потребность в гибких образовательных курсах, разработка и применение новых педагогических подходов и технологий, переход от традиционной парадигмы обучения передачи знаний к новой – формирования умений, навыков и компетенций (Артемов, 2019) – оказывают постоянное воздействие на высшие учебные заведения: происходит постоянный процесс развития, вузы сталкиваются с новыми проблемами, которые, в свою очередь, все больше трансформируют среду обучения (Тоискин и др., 2020). С развитием и масштабным внедрением цифровых технологий произошел сдвиг в сторону ориентированных на студентов методов преподавания и обучения (Becker et al., 2018): физическая среда требует модификации, только тогда она сможет соответствовать потребностям современной педагогической практики, подчеркивающей активную роль студентов (Формирование..., <https://vbudushee.ru/upload/iblock/d2b/d2b4301d501c654b2a59a9048e6f6601.pdf?ysclid=lcq44bzzzq845093482>). Кроме того, появляются новые цели обучения. Ожидается, что наряду с изучением традиционного содержания учащиеся приобретут так называемые навыки XXI в.: творческое и критическое мышление, навыки сотрудничества и общения, социальные и/или культурные компетенции, грамотность в области ИКТ и навыки решения проблем (Саидов и др., 2021) или навыки для профессиональной деятельности.

В 2021 г. Министерство науки и высшего образования РФ добавило в Федеральные государственные стандарты высшего образования цифровые компетенции для бакалавров и специалистов. Образовательные

учреждения должны включать эти навыки и методы обучения в свои учебные программы, что повлечет за собой новые требования к учебной среде, которая обеспечивает активное взаимодействие обучающихся с ИКТ. Традиционная передача информации студентам в аудиториях не может отвечать запросу общества и государства. Изменена должна быть сама физическая среда: новое оборудование, возможность взаимодействовать удаленно, максимально использовать ИКТ, развивать связанные с ними педагогические практики.

Сегодня ИКТ играют важную роль в повышении гибкости и доступности высшего образования. В отчете Horizon за 2021 г. указано несколько тенденций развития ИКТ в высшем образовании, включая аналитику обучения, адаптивные технологии и гибридное обучение (HyFlex) (Howell, 2022). Подходы к высшему образованию, включающие ИКТ (например, смешанное обучение, массовые открытые онлайн-курсы (МООК) и т.д.), открывают новые способы развития практики обучения в высшем образовании и делают последнее более гибким.

Университетская среда обучения представляет собой сложную систему, включающую субсреды, и ее развитие является ключом к удовлетворению ожиданий от высшего образования, позволяющим использовать различные педагогические подходы и современные технологии.

Существует несколько определений образовательной среды. Например, В. Ясвин описывает образовательную среду как систему условий (социальное и пространственно-предметное окружение), которые влияют на формирование личности по заданному образцу, позволяют ей развиваться (Дроздова, 2017). В. Панов – как систему педаго-

гических и психологических условий, которые позволяют раскрыть еще не проявившихся интересы и способности обучающихся, развивать уже проявившиеся их способности. По мнению С. Кривых, в образовательную среду обучающийся уже включен, так как является субъектом образовательной деятельности; происходит, анализируется и моделируется его взаимодействие с другими субъектами и объектами среды. В. Рубцов понимает под образовательной средой форму коммуникативного взаимодействия, в которой между преподавателем и обучающимся, а также у обучающихся между собой возникают особые виды общности (Коммуникативно-ориентированные образовательные среды, 1996). В. Слободчиков предлагает рассматривать образовательную среду как систему, которая развивается и трансформируется в процессе взаимодействия субъектов образовательной деятельности (Дроздова, 2017). Ю. Маннинен определяет образовательную среду через ее различные элементы: физические пространства, подходы к преподаванию и обучению, социальные аспекты, поддерживающие обучение, используемые технологии и контекстуальное обучение за пределами университета (например, стажировки и командировки) (Manninen, 2011). Все это указывает на важность создания условий для обучения за пределами аудиторий. Как указывает П. Джеймисон, все территории кампуса следует рассматривать как учебные центры кампуса (Jamieson, 2009). В исследовании Ю. Маннинена среда обучения включает три более крупных аспекта: физическое пространство, ИКТ, педагогика (Manninen, 2011). В данном определении понятие расширяется за счет технологий и обеспечивается пространством, пространство включает технологии, а они, в свою

очередь, расширяют пространство и образование.

К тенденциям развития образовательного пространства высших учебных заведений относят применение различных педагогических методов и технологий с использованием ИКТ, активных методов обучения и интеграции собственных ИКТ-устройств обучающихся для реализации более интегрированного смешанного или онлайн-обучения. В современных реалиях для самостоятельной работы студенты предпочитают выполнять задания в автономном режиме, как правило асинхронно. Поэтому гибкость физического пространства университета, наличие гибкой образовательной среды, включающей информационно-коммуникационную среду, влияет на методы обучения, образовательные технологии и формы организации образовательного процесса (очный, смешанный, дистанционный), в большей степени ориентированного на потребности обучающихся. Подобные образовательные тенденции, как правило, основываются на конкретных технологиях, в которых онлайн-среда играет важную роль.

Управление образовательной средой вуза в начале 1970-х гг. рассматривалось отдельно от процесса обучения в аудитории. Управленческие решения преподавателей представлялись как предварительный этап к процессу обучения, за которым следовало само обучение без дальнейшего обращения к управленческим решениям. Однако исследования 1980-х гг. показали, что оба компонента неотделимы друг от друга, они неразрывно переплетены. Система управления образовательной средой в аспектах обучения и преподавания сегодня представляет собой среду обучения, отличную от той, в которой обучающиеся берут на себя ответственность за свое поведение,

выполнение заданий, взаимодействие с преподавателем, другими студентами. В новой, многосоставной образовательной среде, в которую активно интегрируется онлайн-среда, по-новому воспринимается и понимается сам образовательный контент, реализуется сложная интеллектуальная и технологическая академическая деятельность, в которой обучающиеся создают продукты, требующие управленческих решений нового уровня. Такая корреляция между учебной деятельностью и сложностью управления еще больше усиливает взаимосвязь между управлением процессом обучения, реализацией образовательной программы и/или учебного курса, мониторинга академических достижений и т.д. Таким образом, переплетающийся характер управления образовательной средой и обучением студентов с позиции обучающихся можно представить как минимум в двух когнитивных требованиях: академические задачи (понимание контента и работа с ним) и социальные задачи (взаимодействие с другими студентами и преподавателем в отношении этого контента). Это означает, что обучающиеся должны одновременно работать над пониманием содержания и способов участия в образовательном процессе. Система принципов управления образовательной средой должна облегчить студенту изучение этих академических и социальных задач, а преподавателю – мониторинг и корректировку. В результате расширенного подхода к определению управления образовательной средой и обучением студентов произошло смещение от прямого контроля преподавателя за академическими результатами и поведением студента к созданию, внедрению и поддержанию образовательной среды смешанного формата (онлайн и офлайн).

В рамках заявленной темы необходимо раскрыть понятие образовательной субсреды. Образовательная среда вуза в целом представляет собой многокомпонентную экосистему, которая значительно дифференцирована и состоит из совокупности субсред, определяемым по конкретным классификационным признакам, выраженным в факторах, аспектах, отражающих конкретное направленное влияние той или иной субсреды на всю образовательную среду вуза. В условиях развития информационно-коммуникационных технологий, внедрения смешанного (онлайн и офлайн) формата обучения такой субсредой становится система, которая характеризует динамику образовательного процесса, позволяет гибко реализовать обучение, отражая информационный контент, специфику взаимодействия, академических достижений и т.д.

Системы управления обучением (LMS) представляют собой программные онлайн-системы, используемые для поддержки различных учебных и оценочных мероприятий, и являются центральными элементами многих систем реализации дисциплин в онлайн-, дистанционном и/или смешанном формате. Появилась необходимость в новой концепции, связанной с управлением электронной образовательной субсредой (например, система управления обучением (LMS)). Данная концепция относится к субсреде (онлайн-среде, например Moodle), которая содержит инструменты хранения и предоставления доступа к учебным материалам, создания пространства и инструменты для совместной работы, разработки различных задач и форм взаимодействия, оценки работы обучающихся, а также сбора и управления пользовательскими данными. Кроме того, все большее внимание в качестве

субсреды обучения в высших учебных заведениях привлекают различные сервисы облачных вычислений. В этой статье мы рассматриваем специфику LMS (Moodle). В дополнение к широко используемым приложениям LMS, в комбинации с облачными технологиями, система позволяет выделить персональную субсреду обучения, что означает, что учащиеся могут создавать, администрировать и изменять ее в своих личных целях и использовать приложения, которые они считают значимыми для себя. Для сравнения: преподаватель строит и администрирует учебную среду в типичной LMS (Moodle), а обучающиеся могут как находиться в образовательной траектории, определенной преподавателем, так и формировать собственную субсреду.

Проведенный анализ LMS в ЮФУ показал, что система предлагает широкий спектр функций, позволяющих формировать гибкую образовательную среду, и включает в себя большое количество необходимых ресурсов, доступных для системы смешанного формата обучения: файлы, папки, задания, объявления, викторины, форумы, чат, ярлыки, URL-ссылки, семинары и т.д. Эти инструменты и функции не только улучшают управление деятельностью учебной группы, но и облегчают общение и сотрудничество между студентами и преподавателями (например, если на курсе преподают одну дисциплину несколько преподавателей). Таким образом, LMS предлагает инструменты и функции, которые позволяют преподавателям высших учебных заведений перевести процесс преподавания и обучения в более технологичный формат, обеспечивают взаимодействие участников учебного процесса и оценку учебной деятельности студентов в доступной, прозрачной форме. Надле-

жащая реализация LMS может предоставить обучающимся возможность самостоятельного обучения, предлагает неограниченный доступ к материалам электронного обучения, интегрирует опыт обучения, отслеживает прогресс учащихся и повышает эффективность. Эти инструменты и функции обогащают управление деятельностью учебной группой или курсом в онлайн-режиме, облегчают общение и сотрудничество между студентами и преподавателями и в основном используются в качестве инструмента управления курсами и процессом обучения. LMS в учебном процессе позволяет: упростить доступ к контенту обучения, предоставить информацию об академических результатах студентов в режиме реального времени, вывести анализ учебной деятельности и успеваемости студентов (для студента и преподавателя) на более высокий уровень, обмениваться информацией в синхронном и асинхронном режимах, обеспечивает прозрачность взаимодействия и учебной деятельности.

Таким образом, использование LMS охватывает пять аспектов:

- информация: доступ к новостям учебного заведения, документам, данным (сообщения, приказы от руководства, учебные программы, расписание и т.д.);
- содержание: доступ к цифровым активам (учебные материалы, включая видео и подкасты, ссылки на материалы внешнего контента, представленные в Интернете);
- коммуникация: онлайн-инструменты, упрощающие личные контакты (например, списки рассылки, модерлируемые форумы для обсуждения, обмен сообщениями и т.д.);
- оценивание: возможность проводить, отслеживать и анализировать оценки формирующего и итогового

этапов (тесты, опросы и задания), а также наличие обратной связи по оцениванию в виде текстовых, видео- и голосовых заметок;

- управление: инструменты управления, которые поддерживают подготовку и реализацию курсов, регистрацию и мониторинг студентов, а также выставление оценок.

Опрос студентов ЮФУ показал, что использование LMS в процессе обучения удобно: постоянный доступ студентов, преподавателей и администрации учебных заведений, независимо от их физического местонахождения, к вышеперечисленным пяти функциям, что способствует стабильности процесса преподавания и обучения. Кроме того, они подчеркнули, что LMS обладает большим потенциалом для продвижения интерактивного, адаптивного и ориентированного на студента обучения. Также был проведен опрос преподавателей по управлению учебным процессом. Анкета была роздана 53 преподавателям. Вопросы анкеты включали использование некоторых инструментов LMS, таких как объявления, файлы, чат, форумы, семинары и документы. В анкете также были вопросы, касающиеся частоты использования ключевых функций LMS: возможность реализовать смешанный формат обучения, отслеживание успеваемости, отчетность (журнал оценок), отзывы обучающихся об их работе в LMS, цифровая опция отслеживания посещаемости занятий, календари курсов (уведомления и напоминания о датах и времени занятий, сроках выполнения заданий, тестов), взаимодействие между студентами и преподавателем с использованием дискуссионных форумов, обмен мгновенными сообщениями и по электронной почте, выставление оценок и подсчет баллов, расширенное отслеживание и запись

успеваемости учащихся, возможность индивидуального пользовательского интерфейса – предоставление контента на основе интересов обучающегося.

Исследование показало, что преподаватели неравнозначно относятся к инструментам и функциям LMS: чем больше курсов читает преподаватель и чем он старше (отсутствие необходимых технических навыков), тем ниже процент использования возможностей LMS. При этом преподаватели, участвовавшие в опросе, негативно отзывались о необходимости вести управление учебным процессом в двойном формате – традиционном (в физической среде) и инновационном в системе Moodle с применением инструментов LMS. В отношении интерактивных функций LMS анкетирование продемонстрировало, что преподаватели и (с их слов) студенты считают, что LMS обогащает процессы преподавания и обучения, однако наиболее продвинутые инструменты и интерактивные функции LMS используются редко. Что касается барьеров в использовании LMS, основными препятствиями считаются недостаточная техническая поддержка, негативное отношение к технологиям и недостаточное обучение работе с опци-

ями LMS, плохое качество подключения к интернету.

Разработанная в рамках исследования анкета включала 14 вопросов, позволяющих определить, как преподаватели ЮФУ используют инструменты и функции LMS. (В рамках дальнейшего исследования преподавателям будет предложено пройти дополнительную самооценку из шести пунктов, основанную на таксономии образовательных целей Блума, в целях определения эффективности их деятельности в смешанном формате обучения.) Анкета была представлена и проанализирована по пятибалльной шкале Лайкерта (табл. 1).

Данные, собранные в ходе исследования, были подсчитаны, сведены в таблицы и обработаны с помощью компьютерной системы с использованием статистического пакета для социальных наук (SPSS).

Популярное использование LMS (Moodle) предоставило базовую для российских вузов в использовании платформу для онлайн- и смешанного форматов обучения. Результаты опроса в ЮФУ показали средний уровень использования LMS, о чем свидетельствует общий средний балл 3,49 (табл. 2).

Таблица 1

Уровень использования преподавателями инструментов и функций LMS в смешанном формате обучения

Уровень по шкале Лайкерта	Рейтинг использования преподавателями инструментов и функций LMS	Технологическая эффективность преподавателей, работающих в LMS, в смешанном формате	Интеграция преподавателя в таксономию Блума	Средний показатель
5	Всегда / очень хорошо осведомлен	Отличная	Очень высокая	4,50–5,00
4	Часто/хорошо осведомлен	Очень хорошая	Высокая	3,50–4,49
3	Умеренно осведомлен	Хорошая	Средняя	2,50–3,49
2	Редко/частично осведомлен	Требуется улучшения	Требуется улучшения	1,50–2,49
1	Никогда / не осведомлен	Плохая	Низкая	1,00–1,49

Таблица 2

Описание уровня использования преподавателями системы управления обучением (LMS)

Индикатор	Значение	Интерпретация
Содействие взаимодействию в целях эффективного обучения		
Взаимодействие в режиме реального времени с документами, таблицами, слайдами, формами, гиперссылками и т.д.	3,8	Часто
Общение с обучающимися, преподавателями удаленно с помощью MTeams, чата и почты	4,1	Часто
Эффективность разработанных преподавателем рекомендаций и обратной связи с обучающимися по выполнению самостоятельной работы	3,9	Часто
Включение в среду индивидуальных настроек, ресурсов и доступа, соответствующих уникальному стилю обучения студента	1,3	Низкая
Расширение возможностей преподавателей и повышение эффективности		
Помощь преподавателям с организацией курсов и заданий, оцениванием и организацией обратной связи	3,9	Часто
Обеспечение последовательной и прозрачной оценки и обратной связи внутри и вне курсов	3,9	Часто
Помощь преподавателям в оптимизации работы в LMS	5,1	Очень часто
Помощь в анализе качества и оригинальности выполненных студентом заданий	1,8	Очень редко
Создание надежной основы обучения в смешанном формате (среда)		
Добавление пользователей, управление устройствами и настройка параметров безопасности	3,8	Часто
Подключение с любого устройства и соблюдение режима безопасности	3,8	Часто
Защита конфиденциальных данных в Mail и на «Яндекс Диск» с помощью автоматической защиты от потери данных	2,2	Редко
Соблюдение стандартов соответствия и доступности, разработанных университетом («Что я знаю»)		
Вовлечение в учебный процесс всех обучающихся с помощью встроенных инструментов, специальных возможностей	2,2	Низкий
Соблюдение всех нормативных актов университета в отношении реализации смешанного формата обучения	3,7	Высокий
Оценка студентами качества и доступности курса и взаимодействия с преподавателем	4,7	Высокий
Общее значение	3,49	Средний

Показатель с самым низким баллом обеспечивал вовлеченность и инклюзивную среду обучения с индивидуальными настройками доступности, которые соответствовали уникальному стилю обучения каждого обучающегося. Это означает,

что у преподавателей определяется лакуна в профессиональной деятельности, требующая компенсации в виде повышения квалификации, вебинаров и методических семинаров для обеспечения профессионального роста.

Литература

1. *Артемьев А.В.* Традиционная и компетентностная парадигма в образовании: просто о сложном // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2019. № 4. URL: <https://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/1012/1178>.
2. *Дроздова Е.А.* Психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды // Молодой ученый. 2017. № 25. С. 280–283.
3. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / под ред. В.В. Рубцова. М.: Психологический ин-т РАО, 1996.
4. *Саидов З.А., Ярычев Н.У., Соколова Н.И.* Навыки XXI Века в контексте современных образовательных реалий // Мир науки, культуры образования. 2021. № 2. С. 318–320.
5. *Тоискин В.С., Красильников В.В., Кулевская Е.С.* Трансформация образовательной среды в условиях цифровизации образования // Педагогический журнал. 2020. Т. 10, № 2А. С. 228–235.
6. Формирование современной образовательной среды. URL: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/d2b/d2b4301d501c654b2a59a9048e6f6601.pdf?ysclid=lcq44bzzq845093482>.
7. *Becker, S. et al.*, 2018. NMC Horizon report: 2018 higher education edition. URL: <https://bluesyemre.files.wordpress.com/2018/08/2018horizonreport.pdf>.
8. *Howell, E.*, 2022. HyFlex model of higher education: understanding the promise of flexibility. On the Horizon, 30 (4). URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/OTH-04-2022-0019/full/html>.
9. *Jamieson, P.*, 2009. The serious matter of informal learning: From the development of learning spaces to a broader understanding of the entire campus as a learning space. Planning for Higher Education, 37 (2): 18–26.
10. *Manninen, J.*, 2011. Re-thinking education: from teaching practices to Learning Environments. In: Arnold, R. (Hrsg.). Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung (S. 79–88). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

References

1. *Artemyev, A.V.*, 2019. The traditional and competence-based paradigm in education: talking simply about the complex. Scientific works of Moscow University for the Humanities, 4. Available at: <https://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/1012/1178>. (Rus)
2. *Drozдова, E.A.*, 2017. Psychological and pedagogical expertise of the educational environment. Young scientist, 25: 280–283. (Rus)
3. *Rubtsov, V.V.* (Ed.), 1996. Communication-oriented educational settings. Psychology of Design. Moscow: Psychological Institute RAE. (Rus)
4. *Saidov, Z.A., N.U. Yarychev and N.I. Sokolova*, 2021. Skills of the XXI Century in the context of modern educational realities. The World of Science, Culture and Education, 2: 318–320. (Rus)
5. *Toiskin, V.S., V.V. Krasilnikov and E.S. Kulevskaya*, 2020. Transformation of the educational environment in the conditions of digitalization of education. Pedagogical Journal, 10 (2A): 228–235. (Rus)
6. Formation of a modern educational environment. Available at: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/d2b/d2b4301d501c654b2a59a9048e6f6601.pdf?ysclid=lcq44bzzq845093482>. (Rus)
7. *Becker, S. et al.*, 2018. NMC Horizon report: 2018 higher education edition. Available at: <https://bluesyemre.files.wordpress.com/2018/08/2018horizonreport.pdf>.
8. *Howell, E.*, 2022. HyFlex model of higher education: understanding the promise of flexibility. On the Horizon, 30 (4). Available at: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/OTH-04-2022-0019/full/html>.
9. *Jamieson, P.*, 2009. The serious matter of informal learning: From the development of learning spaces to a broader understanding of the entire campus as a learning space. Planning for Higher Education, 37 (2): 18–26.
10. *Manninen, J.*, 2011. Re-thinking education: from teaching practices to Learning Environments. In: Arnold, R. (Ed.). Delimitations of learning. International perspectives for adult education (pp. 79–88). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

УДК 378.147
DOI 10.18522/2658-6983-2023-1-65-72

Куликовская И.Э.,
Гурьева М.О.

ЭКЗАМЕНАЦИОННАЯ ИГРА В ПРОЦЕССЕ ГЕЙМИФИКАЦИИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ДОШКОЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Ключевые слова: геймификация, подготовка педагогов, высшее педагогическое образование, экзаменационная игра, компетенции студентов.

В современных исследованиях геймификация понимается как обозначение игровых подходов в неигровой среде (Caponetto ET AL., 2014; Cózar-Gutiérrez, Sáez-López, 2016; Hamari et al., 2014; Kudinova, Chumicheva, 2022; Prensky, 2001; Wood Reiners, 2015). Г. Зихерман и К. Каннигем определяют геймификацию как изменение образа мышления и использование неких игровых правил для повышения интереса обучающихся и решения проблем (Zichermann, Cunningham, 2011). Включение геймификации в образовательный процесс высшего образования является актуальной темой на сегодняшний день. В «Отчете о горизонте» Консорциума новых медиа (NMC) отмечено, что геймификация становится все более и более распространенной в образовании, и это указывает на то, что она будет все шире распространяться в высших учебных заведениях (NMC Horizon Report, 2012).

Д. Фенн и Х. Лехонг уточняют основные характеристики геймификации: использование игровых механизмов в неигровых приложениях, игровой подход к решению проблем, вовлечение всех учащихся на протяжении всей учебной деятельности в педагогический контент (Fenn, LeHong, 2011).

Исследователь игр и ученый Джейн Макгонигал в своей книге «Реальность нарушена: почему игры делают нас лучше и как они могут изменить мир» отмечает, что участники игры вовлечены, чувствуют целеустремленность, могут проявить максимальный потенциал и свое творчество во время игры. Это опыт, который они не получают в другой деятельности (McGonigal, 2011).

Разработка и внедрение игр в образовательный процесс университета открывают новые возможности для формирования и развития компетенций у студентов. Одним из инноваци-

онных видов игр в системе высшего образования являются экзаменационные игры. Экзамены могут проводиться по билетам, в форме беседы, письменного испытания, коллоквиума, тестирования.

Геймификация экзаменов является сложной задачей преподавателей. Это объясняется тем, что недостаточно исследованы компоненты экзаменационных игр (связь игровой и дидактической целей, ограничения, базовые механики, правила игры и др.). В настоящее время разрабатывается технология сдачи экзамена в форме игры. Экзамен по сути и является игрой, в которой есть сюжет (испытание, контроль компетенций студентов по итогам дисциплины), роли (отвечающего и оценивающего), правила (студенты готовятся, отвечают; преподаватель слушает и оценивает по критериям). Мы обратились к разработке экзаменационной игры, так как серьезный экзамен вызывает тревогу у студентов. У них возникает беспокойство по поводу везения, запомнившихся данных, ответов на уточняющие вопросы преподавателя, возможного снижения самооценки и т.д. (Pitoyo, 2019). Чтобы снизить уровень тревожности, стресса и истощения нервной системы студентов, было принято решение о геймификации процесса экзамена.

Наше исследование проводилось на кафедре дошкольного образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, где реализуется подготовка педагогов для системы дошкольного образования, которые на высоком уровне владеют английским языком. Для таких студентов была разработана дисциплина «Зарубежная педагогика детства». Завершается изучение дисциплины зачетом. Элементы геймификации присутствовали на лекцион-

ных и семинарских занятиях. Особое внимание было уделено разработке экзаменационной игры по данной дисциплине, в процессе которой проверялись компетенции, определенные образовательным стандартом высшего образования Южного федерального университета.

Разработанная нами игра получила название «Дары драконов». Главная идея игры – путешествие с фольклорными героями, раскрывающее особенности культуры разных стран, специфику дошкольного образования в них. Фольклорным героем был выбран дракон, так как это объединяющий образ для многих культур нашей планеты. Повествования о драконах можно найти в сказаниях Востока и Европы. Драконы воспринимались по-разному: как опасные существа, разрушители, но и как покровители, защитники... (Radford, McKelvie, 2022). Им подвластны все стихии мира – они являются крылатыми небесными стражами, покровителями огня, хранителями сокровищ земли, пещерными обитателями, повелителями погоды, властелинами рек и других водоемов. Путешествие с драконами стихий позволяло студентам представить свои компетенции в понимании культуры и систем образования разных стран мира.

Целью экзаменационной игры было развитие у студентов гибкости мышления, способности презентовать лучшие практики зарубежного дошкольного образования. Мы основывались на следующих игровых механиках: хоровод, гонка, случай и жюри.

По виду данная игра является настольной, проводится в офлайн-режиме. Ограничения игры: количество участников не должно превышать 24 студента, время на игру составляет 165 минут. Эстетика игры заключалась в разработке дизайна бейджей команд

для каждого игрока и ведущих, игровых полей, карт и другого раздаточного материала.

Глоссарий игры раскрывает смысл ее терминов:

- Верховный Дракон – преподаватель (судья игры);
- Драконы стихий: Дракон огня, Дракон воды, Дракон воздуха и Дракон земли – капитаны команд, владеющие правилами игры. Драконы стихий выбираются заранее из числа студентов, набравших максимальные баллы и фактически уже получивших зачет. Они предварительно изучают правила игр и всегда остаются на своем игровом поле;
- игроки – студенты;
- дары дракона – игровые жетоны, отличающиеся по цвету в зависимости от стихии, которую представляют драконы. По окончании игры дары дракона переводятся в баллы зачета.

В начале экзаменационной игры капитаны команд представляют свою стихию и страну. Путем жеребьевки студенты распределяются по командам Драконов стихий. В процессе путешествия каждый участник должен пройти все страны и добыть дары

дракона. Всего в игре четыре раунда – четыре страны.

Студентам озвучивается легенда игры: «Давным-давно, когда правители разных стран мечтали о прекрасном образовании для граждан своих стран, им помогали придумывать правила и воплощать задуманное в жизнь прекрасные драконы. Но темные силы околдовали правителей, и они перестали слышать драконов. Чтобы разрушить чары, надо собрать дары драконов и принести знания людям». Игроки каждой команды отправляются в путешествие – по часовой стрелке от одного игрового поля к другому. На завершающем раунде оказываются у своего капитана.

Дракон земли, живущий в Японии, проводит игру «Сад камней». В комплект игры входят 15 пронумерованных карт-камней с вопросами и игровое поле (рис. 1, 2).

Перед началом игры карты с вопросами хорошо перемешивались и раздавались игрокам следующим образом:

- если в игре пять игроков, то используются все 15 карт;
- если в игре учувствуют три или четыре игрока, то из игры убираются карты, которые пронумерованы числами 13, 14, 15.



Рис. 1. Примеры карт-камней с вопросами про образование в Японии



Рис. 2. Игровое поле к игре «Сад камней (Япония)»

При игре втроем каждый игрок получает по четыре камня, при игре с четырьмя или пятью игроками — по три камня. Игроки раскладывают карты в ряд слева направо в том порядке, в котором их раздали. Игрок, которому досталась карта с цифрой «1», начинает игру: читает вопрос и отвечает. Если ответ правильный, игрок выкладывает карту на игровое поле. За каждый правильный ответ игрок получает дар дракона. Если ответ неправильный или игрок не может ответить, то карта остается у игрока до конца раунда. Ход переходит к игроку, у которого карта с цифрой «2», и т.д.

Игра заканчивается, как только игрокам удастся разложить все карты

на игровом поле. Если у игрока осталась карта, то он зачитывает вопрос вслух. Любой игрок может ответить и получить дополнительный балл.

Игру «Образовательное лото» проводит Дракон воды. Данная игра фокусируется на вопросах культуры и образования Австралии. Игра совмещает в себе механику игр «Крокодил» и «Лото». В комплект игры входят:

- 10 игровых полей (рис. 3), на которых два окна по теме «Культура Австралии» и два окна по теме «Образование Австралии»;
- колода карт с объяснениями, которая состоит из карт «Культура Австралии» (18 шт.) и «Образование Австралии» (18 шт.) (рис. 4);
- дары дракона.

В начале игры Дракон воды раздает всем участникам игровые поля, тщательно перемешивает колоду карт. Игроки по очереди вытаскивают карты из общей колоды, не показывая их остальным. Задача игрока — объяснить словами понятие, написанное на карточке. Нельзя использовать жесты, однокоренные слова, называть слово с другим окончанием. На объяснение дается одна минута. Ведущий следит за тем, чтобы в речи объясняющего не было запрещенных слов.



Рис. 3. Игровые поля для игры «Образовательное лото (Австралия)»



Рис. 4. Карты с объяснениями по темам «Культура Австралии» и «Образование Австралии»

Те участники, у кого на поле есть окно с загаданным понятием, берут карту и закрывают ею окно. Если игроку не удалось в отведенное время объяснить выпавшее ему понятие, то карта возвращается вниз колоды. Ход переходит к следующему игроку. Игрок, который смог заполнить все свое игровое поле фишками, получает дар дракона.

Дракон огня проводит игру «Создай свой детский сад», которая посвящена вопросам образования в Соединенных Штатах Америки. В комплект игры входит поле с рулеткой, карты с образовательными технологиями, которые реализуются в данной стране (рис. 5), 30 карточек, где описаны особенности детского сада (рис. 6). В начале игры на столе раскладываются карты с образовательными технологиями.

Игра начинается, когда первый игрок крутит рулетку и определяет, какая из технологий реализуется в

детском саду. Этот же игрок вытягивает из колоды карту с особенностями, «фишкой» детского сада. Ему необходимо в течение трех минут сформулировать идею работы детского сада в соответствии с технологией и «фишкой». Пока первый игрок продумывает идею, второй игрок делает свой выбор. После того как все игроки сделали выбор, они презентуют свой «детский сад». Игра заканчивается, когда все игроки выскажут свою версию работы детского сада. Команда путем голосования выбирает три лучшие идеи. Авторы этих идей получают по три дара дракона. Следующие двое, у кого меньше голосов, – по два дара дракона. Следующие – по одному.

Ведущим игры «Перфоменс», посвященной культуре и образованию в Финляндии, является Дракон воздуха. В комплект игры входят 30 карт с изображениями и фактами (рис. 7).



Рис. 5. Карты с образовательными технологиями к игре «Создай свой детский сад»

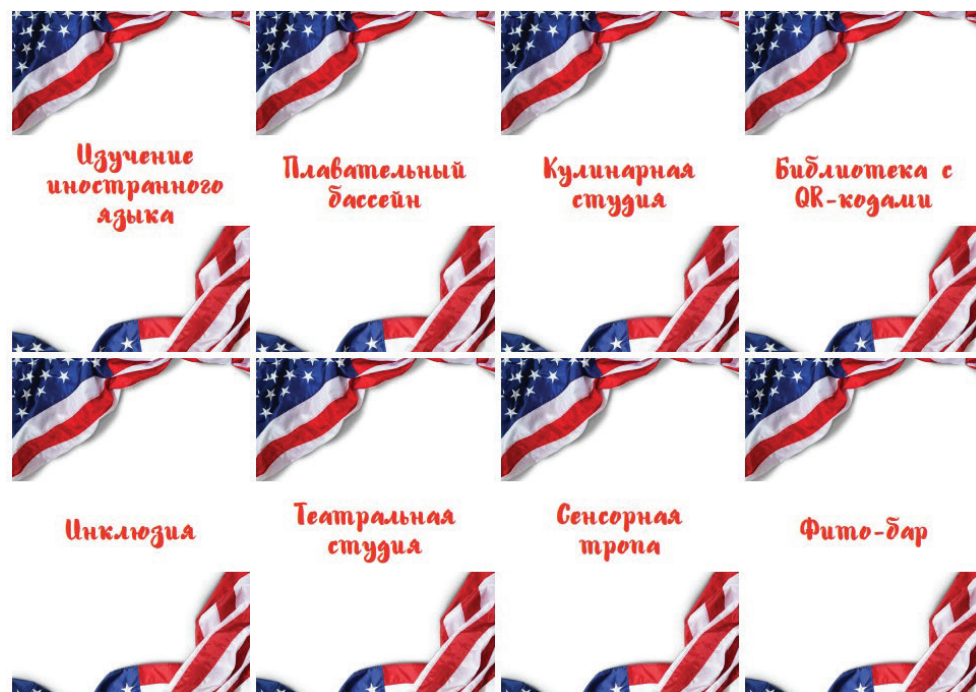


Рис. 6. Карты с особенностями детского сада к игре «Создай свой детский сад»



Рис. 7. Игровые карты для игры «Перфоменс»

Игровая цель – определить, соответствует ли изображение и факт дошкольному образованию в Финляндии. Каждый игрок по очереди тянет карту из общей колоды. Игроку дается 10 секунд на обдумывание ответа, который надо начинать со слов «Это есть у нас в Финляндии» или «Этого нет у нас в Финляндии». Далее он должен объяснить свой выбор. Игра заканчивается, когда разыграны все карточки или закончилось игровое время. За правильный ответ ведущий начисляет игроку один дар дракона.

После всех четырех игр каждый игрок считает набранные дары дракона. Студенты могут набрать от 11 до 26 даров драконов, каждый из которых конвертируется в два балла зачета.

По итогу экзаменационной игры все студенты получили зачет. Они отметили, что им понравилось разнообразие и вариативность игр, на-

личие сюжета, возможность проявить креативность. Говоря о сложностях, отметили, что необходимо было быстро переключать внимание между играми и понимать правила. Мы констатировали достаточно высокий уровень компетенций студентов, их взаимопомощь и доброжелательные отношения в командах.

Таким образом, одним из трендов геймификации в системе высшего образования является разработка экзаменационных игр. Данное направление исследований только формируется в настоящий момент. Игры, обеспечивающие снижение тревожности и стресса студентов в процессе обучения, необходимо исследовать с разных точек зрения.

Литература

1. Caponetto, I., J. Earp and M. Ott, 2014. Gamification and education: A literature review. In: Proceedings of the 8th European Conference on Games-Based

- Learning (vol. 1, pp. 50–57). Curtis Farm, Kidmore End: Academic Conferences International.
2. *Cózar-Gutiérrez, R. and J.M. Sáez-López*, 2016. Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13 (1): 1–11.
 3. *Fenn, J. and H. LeHong*, 2011. Hype cycle for emerging technologies. URL: <https://www.gartner.com/en/documents/1754719>.
 4. *Hamari, J., J. Koivisto and H. Sarsa*, 2014. Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. In: 2014 47th Hawaii international conference on system sciences (pp. 3025–3034). Waikoloa, HI.
 5. *Kudinova, L. and R. Chumicheva*, 2022. Gamification of children's acquaintance with the professions of the future. In: EDULEARN22 Proceedings 14th International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma, Spain.
 6. *McGonigal, J.*, 2011. *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. N.Y.: Penguin Press.
 7. NMC Horizon Report, 2012. URL: <https://www.kisa.link/Ncbv>.
 8. *Pitoyo, M.D.*, 2019. Gamification based assessment: A test anxiety reduction through game elements in Quizizz platform. *Indonesian Journal of Educational Research*, 4 (1): 22–32.
 9. *Prensky, M.*, 2001. Digital natives, digital immigrants. Part 2: Do they really think differently? On the horizon, 9 (6):1–6.
 10. *Radford, B. and C. McKelvie*, 2022. Dragons: A brief history of the mythical, fire-breathing beasts. *Image*, 2022: 1–18.
 11. *Wood L.C. and T. Reiniers*, 2015. Gamification. In: *Encyclopedia of Information Science and Technology* (pp. 3039–3047). IGI Global.
 12. *Zichermann, G. and C. Cunningham*, 2011. *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.
- of the 8th European Conference on Games-Based Learning (vol. 1, pp. 50–57). Curtis Farm, Kidmore End: Academic Conferences International.
2. *Cózar-Gutiérrez, R. and J.M. Sáez-López*, 2016. Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13 (1): 1–11.
 3. *Fenn, J. and H. LeHong*, 2011. Hype cycle for emerging technologies. URL: <https://www.gartner.com/en/documents/1754719>.
 4. *Hamari, J., J. Koivisto and H. Sarsa*, 2014. Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. In: 2014 47th Hawaii international conference on system sciences (pp. 3025–3034). Waikoloa, HI.
 5. *Kudinova, L. and R. Chumicheva*, 2022. Gamification of children's acquaintance with the professions of the future. In: EDULEARN22 Proceedings 14th International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma, Spain.
 6. *McGonigal, J.*, 2011. *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. N.Y.: Penguin Press.
 7. NMC Horizon Report, 2012. URL: <https://www.kisa.link/Ncbv>.
 8. *Pitoyo, M.D.*, 2019. Gamification based assessment: A test anxiety reduction through game elements in Quizizz platform. *Indonesian Journal of Educational Research*, 4 (1): 22–32.
 9. *Prensky, M.*, 2001. Digital natives, digital immigrants. Part 2: Do they really think differently? On the horizon, 9 (6):1–6.
 10. *Radford, B. and C. McKelvie*, 2022. Dragons: A brief history of the mythical, fire-breathing beasts. *Image*, 2022: 1–18.
 11. *Wood L.C. and T. Reiniers*, 2015. Gamification. In: *Encyclopedia of Information Science and Technology* (pp. 3039–3047). IGI Global.
 12. *Zichermann, G. and C. Cunningham*, 2011. *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.

References

1. *Caponetto, I., J. Earp and M. Ott*, 2014. Gamification and education: A literature review. In: *Proceedings*

УДК 314
DOI 10.18522/2658-6983-2023-1-73-78

**Овчинников Ю.Д.,
Тон Я.В.,
Захарова А.В.**

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ

Ключевые слова: эргономическая биомеханика, биомеханика движений, городская среда, здоровьесберегающее образование, шагомер, велосипед, ходьба.

В настоящее время происходит трансформация двигательной активности человека. Изменились средства передвижения и перемещающие движения – два взаимосвязанных фактора, влияющих на здоровье человека вне зависимости от его социального статуса (обучающийся, служащий, рабочий, социальный работник, пенсионер, домохозяйка). Люди стали меньше ходить пешком на работу, на прогулку, в магазин. Средства передвижения стали более технологичными, эргономичными, скоростными. К автомобилям, автобусам, трамваям, троллейбусам, велосипедам добавились электромобили и электросамокаты, катера и моторные лодки – транспортные средства нового поколения. Больше стало городов-миллионников, которые показали перенаселенность отдельных городских территорий и к которым относится г. Краснодар (1 млн жителей). Плотная застройка сократила не только ширину дорог, но и зеленый массив города. Придомовых территорий как зон отдыха советского периода практически не осталось. Такую экстремальную ситуацию городские структуры архитектурного проектирования пытаются исправить зелеными мини-зонами рядом с офисом или детской площадкой в оставшемся городском пространстве. Наблюдения показали, что в скором времени Краснодар может стать городом подвесных цветов, так как в нем интенсивно насаждается система велшеринга и байкшеринга на каждом свободном метре земли.

Снизилась двигательная активность людей различного возраста и в связи с прошедшей пандемией, люди находились в условиях замкнутого пространства, работая в удаленном режиме на самоизоляции (Двигательная активность..., 2021).

В связи с выявленной проблемой развитие форматов здоровьесберегаю-

щего образования для городского жителя имеет стратегическое значение. В условиях плотной городской среды с недостаточно чистым воздухом и стремительным ритмом жизнедеятельности современный человек выбирает не ходьбу пешком, а мобильное средство передвижения, не общественный транспорт, а легковой автомобиль (Краснодар находится в лидерах по количеству автомобилей на душу населения). Возможно ли в условиях городской среды (с интенсивным типом развития по новым технологиям) выстроить систему передвижения человека?

Движение человека является биомаркером его здоровья, поведения и физиологии. Именно поэтому формирование системы двигательной активности – актуальнейшая проблема современного общества вне зависимости от социального статуса и возраста человека, обсуждаемая во многих научных работах (Вишневский и др., 2020; Гусева, 2007; Социальная активность..., 2021; Шалабодина, 2022; Шалупин и др., 2020). Ученые используют различные сенсорные технологии и носимые устройства для мониторинга физиологии людей (Brage et al., 2005; Loke et al., 2020; Saint-Maurice et al., 2020; Zhang et al., 2003). В исследованиях доказано, что малоподвижный образ жизни может вызывать депрессию, тревогу, ухудшение самочувствия (Del Pozo Cruz et al., 2020; Kandola et al., 2021).

Цель исследования – показать двигательные возможности человека в условиях городской среды с помощью передвижения на различных транспортных средствах, которые формируют его повседневный образ жизни и оказывают влияние на индивидуальное здоровье. Термин «индивидуальное здоровье» вводится не случайно,

так как у каждого человека есть особенности организма: рост, вес тела, особенности движений, двигательная реакция, походка и т.д. (Смелышева, Южакова, 2021). Особенности индивидуализации поможет выявить гаджет со встроенной программой подсчета шагов, калорий, измерения давления, пульса. Реклама позиционирует на рынке оздоровительных услуг такие современные гаджеты, как шагомеры, но не все знают, какую пользу для здоровья могут принести шагомеры – противостоять распространенным болезням (ожирению, гиподинамией, болям в спине и ногам) (Овчинников и др., 2022; Оценка..., 2014). Городскому населению необходимо больше показывать практикоориентированность здоровьесберегающего образования в различных индивидуальных проектах, для того чтобы мотивировать каждого человека заботиться об индивидуальном здоровье.

Научно-прикладное исследование проведено впервые в рамках развития научно-методического направления «Биомеханика в проектных технологиях». Использование метода проектных технологий в учебном предмете «Биомеханика двигательной деятельности» дает возможность показать не только методологию учебного предмета в соответствии с новыми стандартами, но и практико-ориентированную направленность изучаемого предмета и получаемого спортивного образования в целом.

Было проведено исследование по изучению собственной двигательной активности в условиях городской среды с целью развития здоровьесберегающего образования среди молодежи с помощью гаджетов. Мониторинг биомеханических движений записывался на электронное устройство (шагомер) с фиксацией следующих параметров:

- ЧСС (уд./мин);
- средняя скорость (ср/км/ч);
- уровни подъема и спуска;
- расстояние и время, за которое преодолевается расстояние.

Простраивание системы движения проводилось с учетом вида транспорта и места назначения по виду деятельности. Следует заметить, что не учитывались загородные тренировки, выезд на краевые соревнования, тренировки в детском велоклубе по выходным дням.

Приведем полученные данные о двигательной активности и перемещениях в заданном пространстве в условиях городской среды в течение дня при теплой погоде без дождя:

1. До остановки трамвая на велосипеде:

- время – 08:14:01;
- ЧСС – 115 уд./мин;
- скорость – 11,5 ср/км/ч;
- высота – 0 м (ровная поверхность);
- расстояние – 1,58 км.

2. До тренировки:

- время – 53:00:58;
- ЧСС – 108 уд./мин;
- скорость – 13,4 ср/км/ч;
- высота – 0 м;
- расстояние – 11,9 км.

3. С тренировки:

- время – 49:01:45;
- ЧСС – 111 уд./мин;
- скорость – 14,4 ср/км/ч;
- высота – 3 м;
- расстояние – 11,78 км.

4. До остановки трамвая пешком:

- время – 00:15:23;
- ЧСС – 96 уд./мин;
- скорость – 11,42 ср/км/час;
- расстояние – 1320 м;
- кол-во шагов – 2107;
- 57 активных ккал.

5. На трамвае:

- время – 00:55:00;
- расстояние – 13 км.

6. От трамвая пешком до Университета физической культуры, спорта и туризма:

- расстояние – 150 м;
- количество шагов – 218.

Следующий вид перемещения в двигательной деятельности – маршрутное такси:

1. На маршрутке до Университета физической культуры, спорта и туризма:

- расстояние до остановки – 140 м.
- время – 00:01:56;
- 5 активных ккал;
- ЧСС – 104 уд./мин;
- темп – 13:07.
- время движения на маршрутке – 55 мин;
- расстояние – 16 км.

2. С остановки маршрутного такси до университета физической культуры, спорта и туризма:

- время – 00:06:38;
- расстояние – 500 м;
- 19 активных ккал;
- ЧСС – 101 уд./мин;
- темп – 12:50.

Представляем динамику двигательной деятельности за две недели с указанием критериев шагомера, являющихся факторообразующими для сохранения здоровья человека (дата, количество шагов, количество затраченных калорий, расстояние, время двигательной деятельности):

- 19.05, 4516 шагов, 130 ккал, 2,9 км, 1 ч 39 мин;
- 20.05, 5396 шагов, 160 ккал, 3,6 км, 2 ч 7 мин;
- 21.05, 17 377 шагов, 503 ккал, 11,3 км, 3 ч 22 мин;
- 22.05, 3176 шагов, 105 ккал, 1,9 км, 1 ч 6 мин;
- 23.05, 3899 шагов, 121 ккал, 2,7 км, 1 ч 10 мин;
- 24.05, 7880 шагов, 223 ккал, 5 км, 1 ч 51 мин;

- 25.05, 11 820 шагов, 349 ккал, 7,8 км, 2 ч 34 мин;
- 26.05, 8778 шагов, 274 ккал, 6,2 км, 2 ч 18 мин;
- 27.05, 14 576 шагов, 429 ккал, 9,7 км, 3 ч 11 мин;
- 28.05, 11960 шагов, 353 ккал, 7,9 км, 2 ч 40 мин;
- 29.05, 4210 шагов, 126 ккал, 2,8 км, 1 ч 35 мин;
- 30.05, 8532 шага, 258 ккал, 5,8 км, 1 ч 57 мин;
- 31.05, 6826 шагов, 212 ккал, 4,8 км, 1 ч 28 мин;
- 01.06, 8824 шага, 277 ккал, 6,2 км, 2 ч 08 мин;
- 02.06, 6227 шагов, 168 ккал, 3,8 км, 1 ч 07 мин.

Использование гаджета в профильном учебном предмете помогло правильно поставить двигательную задачу и определить двигательные возможности с помощью биомеханических категорий темпа и ритма (Мустафин, 2013). Частота пульса показывает степень усталости в движении в начальной его стадии и говорит о необходимости снизить скорость и о возможности развития скоростных качеств. Количество шагов зависит от длины шага. Длина шага взаимосвязана с ростом и весом.

Практикоориентированность образования начинается не с возможности получения профессии, работы, а прежде всего с умения использовать различные методы и методики для укрепления собственного организма в повседневной жизни в различных местах проживания и сферы деятельности. Человек вне зависимости от возраста является единой биомеханической системой с определенными потенциальными возможностями организма, заложенными природой. В условиях городской среды сложно сохранить возможности собственного организма. Человек осуществляет дви-

гательную деятельность ежедневно, но не всегда знает ее эффективность, он думает только о том, например, сколько дел успел сделать и за какое время, при этом не думает, сколько движений успел сделать в течение дня, сколько затратил энергии при двигательной деятельности, и не может определить степень усталости. Следует понимать, что усталость является биомеханической категорией и регулирует многие процессы в организме человека – не только мышечный тонус и сердечный ритм, но и депрессивные и стрессовые состояния с переходом в хроническую форму. Исследование наглядно показывает, что ходьба пешком полезна (студент-исследователь затратил на ходьбу 57 ккал, а на поездку на маршрутном такси – всего 5 ккал, так как физическое тело находилось в неподвижном состоянии).

Представленная система движения студента-исследователя совершается ежедневно в условиях городской среды с плотной застройкой, с недостаточной зеленой зоной, загазованностью воздуха. При этом система питания тоже не меняется, организм привык к определенному режиму питания и рациону блюд, полностью отсутствуют вредные привычки. Следует отметить, что каждый городской житель должен формировать систему здорового питания не только из рациона пищи, но и с учетом системы движений. Таким образом формируется современный тип молодых людей в условиях цифровизации общества и интенсивного развития городской среды, использующих программы искусственного интеллекта для сохранения индивидуального здоровья. Интенсивная городская среда требует от современного человека переосмысления и, следовательно, перестройки образа жизни с внедрением критериев здоровьесберегающего об-

разования, запрограммированных в гаджетах.

Литература

1. Вишневецкий В.И., Щербактова В.Л., Платонова Е.Н. Оптимизация двигательной (физкультурно-спортивной) активности студентов // Автономный. Дорога. Инфраструктура. 2020. № 2. URL: <https://www.adi-madi.ru/madi/article/view/930>.
2. Гусева Н.Л. Оптимизация двигательной активности студентов с использованием различных форм физкультурно-спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. 2007. № 3. С. 7–8.
3. Двигательная активность как один из компонентов здоровья в период дистанционного обучения / А.В. Соколова [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 6. С. 299–303.
4. Мустафин А.Г. Суточный ритм чувствительности функциональной активности хроматина клеток разных отделов нервной системы к измененному режиму двигательной активности // Здоровье и образование в XXI веке. 2013. Т. 15, № 1–4. С. 192–193.
5. Овчинников Ю.Д., Лызарь О.Г., Ермолов П.С. Здоровьесберегающее образование: факторы повышения двигательной активности в условиях городской среды // Прикладная психология и педагогика. 2022. Т. 7, № 1. С. 207–217.
6. Оценка локомоторной активности человека с помощью трехосевых шагомеров / А.Ю. Ветошников [и др.] // Теория и практика физической культуры. 2014. № 8. С. 90.
7. Смелышева Л.Н., Южакова А.А. Взаимосвязь массы тела и уровня двигательной активности у женщин молодого возраста // Вестник психофизиологии. 2021. № 3. С. 161–164.
8. Социальная активность студентов разной двигательной активности / А.А. Кряклина [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 11. С. 221–225.
9. Шалабодина В.А. Место двигательной активности в социокультурной парадигме общества: от зачатков цивилизации до пандемии COVID-19 // Вестник МГПУ. Сер. Естественные науки. 2022. № 1. С. 71–87.
10. Шалупин В.И., Волкова Л.М., Родионова И.А. Физическая культура как фактор формирования социального здоровья студентов авиационных вузов // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2020. № 2. С. 23–28.
11. Brage, S. et al., 2005. Reliability and validity of the combined heart rate and movement sensor Actiheart. *European Journal of Clinical Nutrition*, 59 (4): 561–570.
12. Del Pozo Cruz, B. et al., 2020. Sedentary behaviour is associated with depression symptoms: compositional data analysis from a representative sample of 3233 US adults and older adults assessed with accelerometers. *Journal of affective disorders*, 265: 59–62.
13. Kandola, A.A. et al., 2021. Impact of replacing sedentary behaviour with other movement behaviours on depression and anxiety symptoms: a prospective cohort study in the UK Biobank. *BMC medicine*, 19 (1): 1–12.
14. Loke, G. et al., 2020. Computing fabrics. *Matter*, 2 (4): 786–788.
15. Saint-Maurice, P.F. et al., 2020. Association of daily step count and step intensity with mortality among US adults. *Jama*, 323 (12): 1151–1160.
16. Zhang, K. et al., 2003. Measurement of human daily physical activity. *Obesity Research*, 11 (1): 33–40.

References

1. Vishnevsky, V.I., V.L. Shcherbakova and E.N. Platonova, 2020. Optimization of motor (physical culture and sports) student activity. *Car. Road. Infrastructure*, 2. Available at: <https://www.adi-madi.ru/madi/article/view/930>. (Rus)
2. Guseva, N.L., 2007. Optimization of students' motor activity using various forms of physical culture and sports activity. *Theory and Practice of Physical Culture*, 3: 7–8. (Rus)
3. Sokolova, A.V. et al., 2021. Motor activity as one of the components of health during distance learning. *Scientific Notes of Lesgaft University*, 6: 299–303. (Rus)
4. Mustafin, A.G., 2013. The daily rhythm of sensitivity of the functional activity of chromatin cells belonging to different parts of the nervous system to the altered mode of motor activity. *Health and education in the XXI century*, 15 (1–4): 192–193. (Rus)
5. Ovchinnikov, Yu.D., O.G. Lyzar and P.S. Ermolov, 2022. Health-saving education: factors of increasing motor activity in an urban environment. *Applied Psychology and Pedagogy*, 7 (1): 207–217. (Rus)
6. Vetoshnikov, A.Yu. et al., 2014. Assessment of human locomotor activity using three-axis pedometers. *Theory and practice of physical culture*, 8: 90. (Rus)
7. Smelysheva, L.N. and A.A. Yuzhakova, 2021. The relationship between body weight and the level of motor activity in young women. *Bulletin of Psychophysiology*, 3: 161–164. (Rus)
8. Kryaklina, A.A. et al., 2021. Social activity of students of different motor activity. *Scientific Notes of Lesgaft University*, 11: 221–225. (Rus)
9. Shalabodina, V.A., 2022. The role of motor activity in the sociocultural paradigm of society: from the beginnings of civilization to the COVID-19 pandemic. *Bulletin of Moscow City University. Series: Natural Sciences*, 1: 71–87. (Rus)

10. *Shalupin, V.I., L.M. Volkova and I.A. Rodionova*, 2020. Physical culture as a factor in the formation of social health of students of aviation universities. *Human Ealth, Theory and Methodology of Physical Culture and Sports*, 2: 23–28. (Rus)
11. *Brage, S. et al.*, 2005. Reliability and validity of the combined heart rate and movement sensor Actiheart. *European Journal of Clinical Nutrition*, 59 (4): 561–570.
12. *Del Pozo Cruz, B. et al.*, 2020. Sedentary behaviour is associated with depression symptoms: compositional data analysis from a representative sample of 3233 US adults and older adults assessed with accelerometers. *Journal of affective disorders*, 265: 59–62.
13. *Kandola, A.A. et al.*, 2021. Impact of replacing sedentary behaviour with other movement behaviours on depression and anxiety symptoms: a prospective cohort study in the UK Biobank. *BMC medicine*, 19 (1): 1–12.
14. *Loke, G. et al.*, 2020. Computing fabrics. *Matter*, 2 (4): 786–788.
15. *Saint-Maurice, P.F. et al.*, 2020. Association of daily step count and step intensity with mortality among US adults. *Jama*, 323 (12): 1151–1160.
16. *Zhang, K. et al.*, 2003. Measurement of human daily physical activity. *Obesity Research*, 11 (1): 33–40.

УДК 378.147

DOI 10.18522/2658-6983-2023-1-79-83

**Жданько А.П.,
Агаджанян Р.В.**

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СУБТИТРОВ

Ключевые слова: субтитры, аудиовизуальные медиа, иноязычная коммуникативная компетенция, дидактическая технология.

В условиях стремительного развития информационных и виртуальных технологий требуется оптимизация современного учебного процесса. Известно, что использование аудиовизуальных медиа при обучении английскому языку делает процесс обучения многосенсорным, что, в свою очередь, позволяет усвоить учебный материал более глубоко и с максимальной легкостью. Работа с аудиовизуальными медиа позволяет активизировать творчество обучающихся. Мы солидарны с Н.Н. Мироненковой и В.Г. Пахомовой в том, что творчество делает человека счастливее и положительно влияет на субъективное благополучие (Мироненкова, Пахомова, 2022, с. 67). Также обучение с использованием аудиовизуальных медиа позволяет применить индивидуальный подход к каждому обучающемуся, так как работа с аудиовизуальными медиа позволяет выявить наличие узкоспециальных способностей обучающихся (Синицина, 2015). Аудиовизуальные медиа знакомят учащихся с живым аутентичным языком.

Существуют различные дидактические технологии работы с аудиовизуальными медиа при обучении иностранному языку. Мы также согласны с мнением И.А. Абакумовой и Е.М. Сливной, полагающих, что на сегодняшний день требуется повысить качество обучения английскому языку, так как он наиболее востребован во многих сферах нашей жизни (Абакумова, Сливная, 2022, с. 108). В связи с этим возникает необходимость разработки эффективной дидактической технологии, направленной на развитие иноязычной коммуникативной коммуникации, учитывающей современные реалии и особенности восприятия и мышления современной молодежи. В данной статье мы рассмотрим дидактическую технологию обучения английскому

языку с помощью субтитров, используемых в аудиовизуальных медиа. Исходя из целей занятия преподаватель может использовать различные формы работы с субтитрами. Применение дидактической технологии обучения с использованием субтитров эффективно при обучении иностранному языку, в частности устному и письменному переводу. Зачастую при переводе обучающийся акцентирует свое внимание на переводе грамматических явлений, что может привести к потере смысла высказывания. Дидактическая технология обучения с использованием субтитров позволяет акцентировать свое внимание на основной сути высказывания и минимизировать языковую интерференцию в обучении иностранному языку.

Цель нашего исследования – изучение дидактических особенностей субтитров на материале аудиовизуальных медиа при изучении английского языка студентами.

Предмет исследования – дидактические особенности использования субтитров на материале аудиовизуальных медиа при изучении английского языка студентами.

Объект исследования – субтитры на материале англоязычных аудиовизуальных медиа.

В соответствии с целью, предметом, объектом исследования были определены задачи исследования:

1. Проанализировать состояние проблемы использования субтитров на материале аудиовизуальных медиа при изучении английского языка студентами.

2. Раскрыть специфику субтитров, используемых в обучении студентов английскому языку.

3. Выявить иницирующий потенциал субтитров, используемых в обучении студентов английскому языку.

4. Разработать дидактическую технологию, направленную на развитие иноязычной коммуникативной компетенции посредством использования субтитров на материале аудиовизуальных медиа при изучении английского языка студентами.

Теоретико-методологической базой исследования послужили исследования по проблемам перевода субтитров и методики работы с аудиовизуальными медиа (Горшкова, 2006; Духовная, 2022; Малик, 2010; Матасов, 2009; Олянич, 2015; Qureshi et al., 2021; Solis et al., 2022); исследования в области психолингвистики (Зайцев, Богатырева, 2015; Зарецкая, 2012; Ковшиков, Пухов, 2007; Леонтьев, 1997).

Актуальность данной темы исследования обусловлена ее теоретической и практической значимостью.

Теоретическая значимость исследования заключается в определении специфики и дидактического потенциала субтитров, используемых в аудиовизуальных медиа при обучении английскому языку. Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации дидактической технологии обучения английскому языку с помощью субтитров, направленной на успешное овладение английским языком студентами.

Методы исследования: теоретические (анализ имеющихся в литературе фактов и положений по проблеме исследования); эмпирические (наблюдение, анализ творческих работ студентов, проективные методики).

Исследование проводилось на базе Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К.А. Тимирязева. Экспериментальная выборка составила 100 студентов, обучающихся по различным направлениям.

Разработанная дидактическая технология обучения английскому языку

с помощью субтитров представляет собой целостную систему и включает в себя целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты. При разработке дидактической технологии обучения английскому языку с помощью субтитров мы отдавали предпочтение аудиовизуальным медиа, наполненным ценностно-смысловым содержанием, принимая во внимание тот факт, что аудиовизуальные медиа формируют «информационное поведение», избегая использования аудиовизуальных медиа, содержащих агрессивные паттерны. Доказано, что пользователи, которые обращаются к аудиовизуальным медиа для реализации агрессивных импульсов или сексуальных потребностей, демонстрируют более агрессивную враждебную модель поведения (Психологические предикторы..., 2022, с. 28).

Рассмотрим подробно каждый из компонентов технологии.

Целевой компонент дидактической технологии заключается в развитии иноязычной коммуникативной компетенции.

Содержательный компонент выражается в определении специфики и реализации функции субтитров на материале аудиовизуальных медиа. Раскрывая специфику субтитров, мы выделили следующие типы субтитров:

- open captions – присутствуют в фильме по умолчанию или включаются с помощью меню;
- closed captions – используются для пояснения только необходимых звуковых событий, важных при просмотре фильма;
- вшитые (hard subtitles) – изображение с текстом субтитров накладывается на исходный видеоряд;
- пререндеренные (prerendered subtitles) – субтитры-изображения, хранящиеся отдельно от видео;

- программные (soft subtitles) – субтитры в виде текста с элементами разметки (размер, положение, цвет на экране);
- одноязычные – субтитры на языке воспроизведения;
- гибридные субтитры – субтитры, часть из которых подготавливается заранее, а часть выводится в режиме реального времени;
- повествовательные – субтитры, в которых устная речь отображается в письменном виде;
- вынужденные – субтитры, содержащие перевод слов на иностранном языке;
- содержательные – субтитры, описывающие события, которые не были сняты в фильме;
- бонусные – субтитры, прилагающиеся к закадровой съемке;
- локализованные – субтитры, содержащие разъясняющий комментарий к какому-либо элементу;
- расширенные – субтитры, состоящие из стандартных и локализованных субтитров;
- художественные – субтитры в кинофильмах, театральных представлениях;
- медиасубтитры – субтитры в новостных передачах и рекламе;
- развлекательные – субтитры в видеороликах, компьютерных играх, обучающих программах.

Содержательный компонент дидактической технологии обучения английскому языку с помощью субтитров реализуется через их функции. Основная функция субтитров – коммуникативная, поскольку по своей сути они нацелены на поддержание качества общения (closed captions) и передачи информации (prerendered subtitles) (Духовная, 2022). При реализации коммуникативной функции субтитров необходимо учитывать их

полисемиотическую природу, рассматривая вербальную составляющую субтитров в единстве с невербальными компонентами речи, участвующими в формировании значения и, соответственно, смысла, который за ним стоит. Учет лингвистических и паралингвистических характеристик субтитров предполагает обращение к исследованию единиц разного уровня изучения языковой системы.

Например, просодика в субтитрах реализуется на уровне фонемного строя языка. Известно, что в лингвистике к просодическим аспектам языка относятся сверхсегментные особенности звучания, такие как интонация, громкость, ударение, тембр, тон, интенсивность, длительность и др. Все они имеют немаловажное значение в передаче смысла высказывания, поскольку выражают различные эмоционально маркированные состояния говорящего.

Технологический компонент дидактической технологии представлен коммуникативно-ориентированными, ценностно-рефлексивными, интеллектуально-познавательными, креативно-преобразовательными формами работы. Коммуникативно-ориентированные формы работы включают деловые и ролевые игры на материале субтитров, составление интервью от имени героев с использованием лексики субтитров. Ценностно-рефлексивные формы работы включают такие задания, как составление сценариев в различных жанрах на основе субтитров, разработка трейлера с использованием лексики субтитров, проведение дискуссий с использованием ключевой лексики субтитров. Интеллектуально-познавательные формы работы включают такие задания, как письменный и устный перевод с анализом различных видов пе-

ревода, семиотический, эстетический, нарративный и другие виды анализа текста субтитров. Креативно-преобразовательные формы работы включают такие задания, как драматизация и создание собственного видеоконтента на основе лексики, используемой в субтитрах.

Результативный компонент дидактической технологии включает покомпонентный анализ и рефлексию результатов, качественную характеристику развития иноязычной коммуникативной в процессе опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, цель и задачи нашего исследования были достигнуты. Нами была описана специфика и выявлен иницирующий потенциал субтитров, используемых в обучении студентов английскому языку; разработана и апробирована дидактическая технология, направленная на развитие иноязычной коммуникативной компетенции посредством использования субтитров на материале аудиовизуальных медиа при изучении английского языка студентами. Разработанная дидактическая технология доказала свою эффективность, так как удалось расширить лексический запас обучающихся, улучшить навыки письменного и устного перевода, научить логично и связно анализировать изучаемый материал на английском языке, улучшить навыки разговорной речи.

Литература

1. Абакумова И.А., Сливная Е.М. Способы минимизации языковой интерференции в обучении иностранному языку // Мир университетской науки: культура, образование. 2022. № 7. С. 107–118.
2. Горшкова В.Е. Особенности перевода фильма с субтитрами // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнева. 2006. Вып. 3, № 10. С. 141–144.
3. Духовная Т.В. Киноадаптация литературного произведения как контекстно-зависимый ком-

муникативный акт // Гуманитарные исследования. 2022. № 2. С. 56–63.

4. *Зайцев А.А., Богатырева Н.Н.* Лингвистическая безопасность в контексте современной глобализации // Доклады ТСХА. 2015. Вып. 286, ч. 2. С. 458–460.
5. *Зарецкая А.Н.* Особенности реализации подтекста в кинодискурсе. Челябинск: Абрис, 2012.
6. *Ковшиков В.А., Пухов В.П.* Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: АСТ, 2007.
7. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997.
8. *Малик Н.Е.* Методика работы с субтитрами в комплексном обучении иностранному языку // Многоязычие в образовательном пространстве: сб. статей. Ижевск: Удмурт. ун-т, 2010. С. 138–143.
9. *Матасов Р.А.* Перевод кино/видеоматериалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2009.
10. *Мироненкова Н.Н., Пахомова В.Г.* Смыслотехники реализации ценностно-смыслового выбора обучающихся в практике образовательного процесса // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19, № 1. С. 64–75.
11. *Олянич А.В.* Кинодискурс // Дискурс-Пи. 2015. № 2. С. 162–165.
12. Психологические предикторы конструктивных и деструктивных форм информационного поведения молодежи / П.Н. Ермаков [и др.] // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19, № 2. С. 21–34.
13. *Синицына И.А.* Психологические основы процесса изучения иностранного языка и реализация принципа индивидуального подхода // Педагогические науки. 2015. № 3. С. 35–36.
14. *Qureshi, M.I. et al., 2021.* Digital technologies in education 4.0. Does it enhance the effectiveness of learning? A Systematic Literature Review. International Journal of Interactive Mobile Technologies, 15 (4). URL: <https://online-journals.org/index.php/i-jim/article/view/20291>.
15. *Solis, D.H., D. Hutchinson and N. Longnecker, 2022.* Visual discrete format: an alternative to Likert-type formats of survey items sensitive enough to measure small changes in stable constructs such as self-concept in science. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 10 (2): 1–16.
1. *Abakumova, I.A. and E.M. Slivnaya, 2022.* Ways to minimize language interference in foreign language teaching. The World of Academia: culture, education, 7: 107–118. (Rus)
2. *Gorshkova, V.E., 2006.* Features of the translation of the film with subtitles. Bulletin of the Reshetnev Siberian State Aerospace University, 3 (10): 141–144. (Rus)
3. *Dukhovnaya, T.V., 2022.* Film adaptation of a literary work as a context-dependent communicative act. Humanitarian Studies, 2: 56–63. (Rus)
4. *Zaitsev, A.A. and N.N. Bogatyreva, 2015.* Linguistic security in the context of modern globalization. Reports of Timiryazev Agricultural Academy, 286 (2): 458–460. (Rus)
5. *Zaretskaya, A.N., 2012.* Features of the implementation of the subtext in the film discourse. Chelyabinsk: Abris. (Rus)
6. *Kovshikov, V.A. and V.P. Pukhov, 2007.* Psycholinguistics. Theory of speech Activity. Moscow: AST. (Rus)
7. *Leontiev, A.A., 1997.* Fundamentals of psycholinguistics. Moscow: Smysl. (Rus)
8. *Malik, N.E., 2010.* Methods of working with subtitles in complex foreign language teaching. in: Multilingualism in the educational space: collection of articles (pp. 138–143). Izhevsk: Udmurt University. (Rus)
9. *Matasov, R.A., 2009.* Translation of cinema/video materials: linguoculturological and didactic aspects: abstract of Candidate's Thesis in Philology. Moscow. (Rus)
10. *Mironenkova, N.N. and V.G. Pakhomova, 2022.* Semantic techniques for the implementation of value-semantic choice of students in the practice of the educational process. Russian Psychological Journal, 19 (1): 64–75. (Rus)
11. *Olyanich, A.V., 2015.* Kinodiscourse. Discourse-Pi, 2: 162–165. (Rus)
12. *Ermakov, P.N. et al., 2022.* Psychological predictors of constructive and destructive forms of informational behavior of youth. Russian Psychological Journal, 19 (2): 21–34. (Rus)
13. *Sinitsyna, I.A., 2015.* Psychological foundations of the process of learning a foreign language and the implementation of the principle of individual approach. Pedagogical Sciences, 3: 35–36. (Rus)
14. *Qureshi, M.I. et al., 2021.* Digital technologies in education 4.0. Does it enhance the effectiveness of learning? A Systematic Literature Review. International Journal of Interactive Mobile Technologies, 15 (4). Available at: <https://online-journals.org/index.php/i-jim/article/view/20291>.
15. *Solis, D.H., D. Hutchinson and N. Longnecker, 2022.* Visual discrete format: an alternative to Likert-type formats of survey items sensitive enough to measure small changes in stable constructs such as self-concept in science. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 10 (2): 1–16.

References

УДК 378.147
DOI 10.18522/2658-6983-2023-1-84-90

**Богданова Н.А.,
Ильина Н.В.**

**ОСОБЕННОСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ
КУРСАНТОВ
МОРСКОГО ВУЗА
ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ
ОСНОВНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПРОГРАММЫ
«ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»**

Ключевые слова: безопасность в море, профессионализм, коммуникация, интерактивные технологии, смешанное обучение, конкурентоспособность, познавательный интерес, мотивация.

© Богданова Н.А., 2023
© Ильина Н.В., 2023

В настоящее время работа в сфере обслуживания, эксплуатации и коммерческой работы морского транспорта остро нуждается в создании четкой системы соответствующей подготовки квалифицированных, конкурентоспособных специалистов-профессионалов, способных принимать верные решения в условиях работы в море, отвечать требованиям судоходных компаний и квалификационным правилам судового регистра. Мы согласны с утверждением И.Ю. Богатыревой и А.В. Сидоренко о том, что подготовка высококвалифицированных, компетентных специалистов с широкой культурой труда и гибким мышлением представляет собой одну из приоритетных задач современной высшей школы (Богатырева, Сидоренко, 2013). В связи с этим для сферы образовательного пространства в морском вузе важен компетентностный подход в процессе подготовки инженера морского транспорта, который заключается в формировании профессиональных компетенций: коммуникативных навыков, теоретических знаний и социокультурных умений для работы в смешанных интернациональных экипажах на борту судна. Будущему специалисту в сфере эксплуатации и обслуживания водного транспорта следует овладеть навыками аргументации своих действий при проведении различных ремонтных работ главной энергетической установки, ее систем и вспомогательных механизмов на судне, при работе в команде, выполнении аналитической деятельности относительно вопросов безопасности и профилактических мер по предотвращению чрезвычайных ситуаций в морской практике.

Морское высшее образование призвано сформировать и совершенствовать социокультурные аспекты инженерного мышления для успешной и

безопасной работы в море. Следует отметить, что работа в море связана с вопросами по управлению безопасностью судна, груза и интернационального экипажа, окружающей среды, соблюдению международных и местных портовых правил, а значит, и с вопросами профессионального общения на английском языке. В связи с этим в поиске своего «конкурентоспособного профессионала» работодатели судоходных компаний и крейтинговых агентств строго следуют международным морским нормативным документам, международным конвенциям и кодексам, постоянно актуализируют требования к уровню знания морского английского языка.

Требования к коммуникативным навыкам профессионального общения отражены в образовательной модели англоязычной подготовки курсантов плавательных специальностей в Институте водного транспорта имени Г.Я. Седова – филиале ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова в г. Ростове-на-Дону при реализации основных образовательных и дополнительных программ. Преподаватели кафедры английского языка и гуманитарных дисциплин подготовили целостное учебное и методическое обеспечение с целью успешной реализации англоязычной подготовки выпускников Института водного транспорта, которое включает цели, задачи, содержание дисциплины, соответствующие формируемым профессиональным компетенциям и будущим трудовым функциям, а также различные формы контроля и системы оценки знаний. Учебные модули основных образовательных программ по иностранному языку разработаны с учетом актуализированных требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3++, в котором особого внимания

заслуживает процесс формирования коммуникативных навыков с применением дистанционных образовательных технологий. Учитывая индивидуальные особенности, учебные умения и коммуникативные навыки курсантов морского вуза, а также требования ФГОС ВО 3++ по плавательным специальностям к результатам освоения основных образовательных программ по языковой подготовке, преподаватели кафедры английского языка Института водного транспорта им. Г.Я. Седова разработали электронный курс к основной образовательной программе «Иностранный язык» с различными заданиями для закрепления пройденного лексико-грамматического материала с применением дистанционных образовательных технологий на базе LMS Moodle (Learning Management System – система управления обучением). В основе разработанного электронного курса как средства формирования навыков межкультурной коммуникации лежит личностно ориентированный подход к обучающимся, который предполагает самостоятельность выполнения практических заданий, тестов, просмотр видео, участие в обсуждении проблемы, личное предложение способов ее устранения, исследовательскую работу.

Эффективность самостоятельной работы с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при реализации основной образовательной программы «Иностранный язык» определяется уровнем сформированности профессиональных компетенций выпускников морского вуза: умением использовать иностранный язык в профессиональном общении на борту судна при работе в интернациональном экипаже, а также применять профессиональные знания в морской практике согласно стандартам и требованиям Между-

народной конвенции о подготовке, дипломировании моряков и несении вахты 1978 г. с поправками.

Нами выделены следующие преимущества в организации самостоятельной работы с целью формирования коммуникативных навыков и их дальнейшего совершенствования при реализации основной образовательной программы «Иностранный язык» в рамках дистанционного обучения:

- каждый учебный модуль как завершённый тематический блок согласно изучаемым темам, заявленным в основной образовательной программе «Иностранный язык»;
- сохранение в цифровом формате аутентичных текстов для плавательных специальностей и учебных аудио-, видеоматериалов;
- удобный формат образовательного процесса;
- автоматический контроль самостоятельной работы в системе дистанционного обучения инструментами СДО.

Самостоятельная работа над учебным материалом основной образовательной программы с применением ЭО и ДОТ приводит, по нашему мнению, к повышению познавательного интереса и мотивации обучающихся в вопросах изучения морского английского языка через многообразные, отличные от традиционных форм обучения учебные материалы, а также к более четкой отработке изученного материала, который применим в дальнейшем в период плавательной практики и работе в море.

В зарубежной методической литературе понятие «познавательный интерес» (или «когнитивный стиль») и индивидуальное самостоятельное обучение находятся в центре внимания. Основой для исследования вышеуказанного понятия стала теория

Д. Колба, согласно которой обучение строится на экспериментальном опыте (Experimental Learning Theory). Известен также учебный стиль VA(R)K (Visual, Auditory, Read/Write/Kinesthetic) Н. Флеминга и К. Милса. В основе теории зарубежных педагогов-ученых лежит умозаключение о различной способности обучающихся воспринимать и обрабатывать полученную информацию. Мы подразумеваем под когнитивным учебным стилем курсанта плавательных специальностей индивидуальный стиль получения, познания и дальнейшего совершенствования теоретических знаний, практических умений и коммуникативных навыков профессионального общения для выполнения своих предписанных обязанностей в процессе эксплуатации судовых энергетических установок в море. При разработке заданий для самостоятельной работы с применением ЭО и ДОТ преподавателями кафедры английского языка и гуманитарных дисциплин Института водного транспорта были учтены индивидуальные учебные стили обучающихся с целью создания условий для формирования и совершенствования коммуникативных навыков устной и письменной речи на английском языке в соответствии с требованиями международных стандартов и морских конвенций.

При такой педагогической технологии обучающийся самостоятельно выстраивает собственный стиль обучения, который гарантирует лучший способ овладения коммуникативными навыками и практическими умениями. Следует отметить, что самостоятельная работа курсантов плавательных специальностей с применением ДОТ в рамках основной образовательной программы «Иностранный язык» создает интеллектуально-мотивационную среду обучения. Мотивация является

мощным фактором для успешного прохождения собеседования на английском языке в крюинговых компаниях перед плавательной практикой и работой по контракту. Мы согласны с научными исследованиями в области педагогики, подтверждающими факт доминирования внутренней мотивации для успешной учебной деятельности. Согласно закону Йеркса–Додсона, чем сильнее побуждение к действию, тем выше результативность деятельности обучающегося (Томашевский и др., 2008). Под понятием «мотивация выпускника Института водного транспорта» понимается индивидуальный стиль учебной деятельности, самостоятельное построение своей будущей профессиональной траектории в морской практике, включающее формирование и совершенствование личных познавательных интересов, самостоятельная деятельность познания, постановка собственных целей и будущих перспектив, поиск судоходных компаний для прохождения первой и второй плавательных практик, возможность получить продвижение в должности на торговых судах.

Мы изучили мотивы учебной деятельности курсантов плавательных специальностей с применением методики А.А. Реана и В.А. Якунина (Ильин, 2002) и выяснили, что будущие инженеры морского транспорта главным мотивом в обучении видят свое становление квалифицированным, конкурентоспособным специалистом для успешной работы в море, получение теоретических знаний, профессиональных умений в интернациональных экипажах и коммуникативных навыков для профессионального общения на иностранном языке по вопросам проведения ремонтных работ судового оборудования и поддержания безопасной работы и функционирования судов.

Основной задачей Института водного транспорта является активация познавательных интересов к обучению у курсантов плавательных специальностей с целью получения учебных навыков, коммуникативных умений и профессиональных знаний для успешной работы в море. Для достижения поставленных задач преподавателями кафедры иностранного языка и гуманитарных дисциплин был разработан комплекс заданий и проектов к основной образовательной программе «Иностранный язык».

Образовательная программа дисциплины «Иностранный язык» составлена с учетом требований ФГОС ВО, учебного плана по специальности 26.05.06 «Эксплуатация судовых энергетических установок», раздела А-III и таблицы 1-7 Конвенции ПДНВ-78 с поправками. Программа входит в обязательную часть курса обучения, изучается в 1–11-м семестрах по очной и заочной формам обучения и направлена на формирование, развитие и дальнейшее совершенствование коммуникативных навыков профессионального общения, способности и готовности курсантов плавательных специальностей осуществлять профессиональное общение на английском языке в объеме предписанных в контракте по найму обязанностей механика или моториста на борту судна. Рабочая программа пересмотрена, обсуждена и одобрена для исполнения в 2022/2023 учебном году на заседании кафедры английского языка и гуманитарных дисциплин.

Настоящая основная образовательная программа регламентирует следующие цели:

- формирование и развитие универсальных функций и учебных действий, необходимых для опосредованной письменной и непо-

средственной устной англоязычной коммуникации в ситуациях бытового и профессионального общения с учетом требований международных стандартов и Конвенции ПДНВ-1978 с поправками (А-III/1-7) (International convention..., 2011);

- формирование и развитие навыков перевода технической информации на английском языке в профессиональных пособиях для моряков и технических руководствах по эксплуатации и обслуживанию главной судовой энергетической установки и вспомогательных механизмов.

Преподавателями кафедры английского языка и гуманитарных дисциплин определен перечень планируемых результатов обучения по основной образовательной программе «Иностранный язык». По завершении учебной программы выпускник института знает лексику общего и профессионального содержания, грамматические конструкции и речевые клише для профессиональной коммуникации в условиях интернационального экипажа, владеет навыками извлечения необходимой информации из технической литературы для осуществления профессиональной коммуникации по вопросам обслуживания и эксплуатации судового оборудования, проведения ремонтных работ на месте и на судоремонтных заводах, заказа запасных частей, участия в судовых тренировках и прохождения собеседования на английском языке в круизных компаниях перед контрактом по найму, знает и умеет пользоваться фразами из международного морского разговорника для судовых механиков.

Основная образовательная программа «Иностранный язык» базируется на методе междисциплинарных связей и знаниях, полученных при изучении таких дисциплин, как орга-

низация и несение безопасной вахты в машинном отделении (включая подготовку на тренажере машинного отделения), основные элементы СЭУ и их назначение, судовые двигатели внутреннего сгорания, судовые вспомогательные механизмы, системы и устройства, судовые котельные и паропроизводящие установки, начальная подготовка по безопасности, лидерство и навыки работы в команде, процедура предотвращения загрязнения окружающей среды.

В рамках изучения основной образовательной программы «Иностранный язык» предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, мастер-классы экспертов и специалистов компаний ООО «Бризе Шиппинг», ООО «Альтернатива», ФГУП «Росморпорт», ООО «Палмали» и ФГБУ «Администрация морских портов Азовского моря».

Основная образовательная программа «Иностранный язык» содержит 13 учебных модулей, включающих работу с профессиональной лексикой и аутентичными текстами по изучаемым темам, работу с карточками Quizlet, отработку пройденного грамматического материала с использованием приложения Learningapps.org, проведение дискуссий по проблемам работы в машинном отделении с применением метода проблемных ситуаций, просмотр видеофайлов по изучаемым темам, написание эссе, совместную работу над проектами по темам, предусмотренным в основной программе. Курсанты плавательных специальностей могут также предоставить отчет о своей плавательной практике на английском языке. Для успешного достижения поставленных учебных целей и задач, а также для развития когнитивного интереса к своей будущей профессии мы считаем

необходимым применением информационно-коммуникационных технологий на учебных занятиях в рамках основной образовательной программы «Иностранный язык». Имплементация информационно-коммуникационных технологий способствует углублению учебного процесса, позволяет изучить дополнительный материал, дает возможность построить индивидуальную самостоятельную работу над учебным материалом, активизирует творческий потенциал обучающихся, развивает инженерное мышление, навыки сотрудничества для работы в команде (Беляева, 2015).

Организация учебного процесса по основной образовательной программе с применением инновационных педагогических элементов и технологий способствует повышению качества подготовки инженера морского транспорта как конкурентоспособного специалиста в сфере морского транспорта и обеспечения судоходства (Duhaney, 2005). Мы согласны с мнением Л.Л. Алексеевой, полагающей, что система имплементации информационно-коммуникационных технологий в педагогическую практику при изучении иностранного языка предполагает создание электронных учебников и библиотек, личного кабинета обучающегося, комплекса заданий, размещение отчетов о проделанной работе, проведение онлайн-конференций и видеолекций, контроль знаний в форме тестов и эссе (Алексеева, 2015).

При разработке практических заданий к основной образовательной программе «Иностранный язык» мы использовали технологии смешанного обучения (blended learning), опираясь на педагогические взгляды М. Driscoll и М. Oliver. Авторы данной технологии считают, что успешный процесс обучения основывается на комбинации

нескольких информационно-коммуникационных технологий, что обеспечивает профессиональное становление будущего специалиста и отвечает реалиям времени (Driscoll, 2002; Oliver, Trigwell, 2005). Такую форму обучения мы считаем приоритетной и целесообразной, так как она является гибкой, автономной, способствует формированию познавательного интереса к учебной дисциплине, пониманию важности знания иностранного языка для будущей профессии, участию обучающихся в совместных дискуссиях, при этом обучающийся самостоятельно выстраивает образовательную траекторию, учитывая индивидуальные потребности, что способствует формированию компетенций будущего специалиста торгового флота (Велединская, Дорофеева, 2014).

Мы считаем, что дополнительные задания к учебным модулям основной образовательной программы «Иностранный язык» с применением информационно-коммуникационных технологий являются логическим завершением аудиторной работы обучающихся. Темы всех учебных модулей соответствуют профессиональным вопросам на судах, например: работа в машинном отделении (engine room procedures), знакомство с оборудованием машинного отделения (familiarization with the engine room equipment), правила, которые нужно соблюдать при несении вахты в машинном отделении (principles to be observed in keeping an engineering watch), устройство дизельных двигателей, паровых турбин, котлов (diesel engines, steam turbines, boilers).

Имплементация интерактивных педагогических технологий в процессе языковой подготовки профессионального общения является необходимым условием формирования инноваци-

онного инженерного мышления курсантов плавательных специальностей, предполагающим самостоятельный поиск знаний, совершенствование профессиональных знаний и коммуникативных навыков. Такая форма образовательного процесса основана на принципе индивидуализации, при которой разработчик учебных модулей основной образовательной программы «Иностранный язык» с применением ЭО и ДОТ размещает дополнительный учебный материал по образовательным модулям с целью формирования у курсантов плавательных специальностей коммуникативных навыков профессионального общения и дальнейшего совершенствования общекультурных и профессиональных компетенций.

Литература

1. Алексеева Л.Л. Творческое развитие учащейся молодежи: К проблеме опытно-экспериментального исследования // Гуманитарное пространство. 2015. Т. 4, № 2. С. 98–105.
2. Беляева Е.В. Методическое обеспечение электронного курса в системах управления обучением // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2015. Т. 1, № 1. С. 20–24.
3. Богатырева И.Ю., Сидоренко А.В. Развитие профессионально-ориентированной иноязычной речи у студентов неязыковых специальностей (психология) в рамках интерактивного подхода // Гуманитарные исследования. 2013. № 4. С. 106–111.
4. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 8–13.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002.
6. Томашевский Н.И., Гринчишин Л.А., Кириллов А.Н. Мотивация личности студента в учебном процессе // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2008. № 6. С. 71–74.

7. Driscoll, M., 2002. Blended learning: Let's get beyond the hype. E-learning, 3 (3). URL: <http://www.elearningmag.com/elearning/article/articleDetail.jsp?id=11755>.
8. Duhaney, D., 2005. Technology and higher education: Challenges in the Haals of academe. International Journal of Instructional Media, 32 (1): 7–15.
9. International convention on standards of training, certification and watchkeeping for seafarers (STCW) 1978, as amended in 1995/2010, 2011. London: International Maritime Organization.
10. Oliver, M. and K. Trigwell, 2005. Can blended learning be redeemed? E-learning, 2 (1): 17–26.

References

1. Alekseeva, L.L., 2015. Creative development of students: to the problem of experimental research. Humanitarian Space, 4 (2): 98–105. (Rus)
2. Belyaeva, E.V., 2015. Methodological support of the e-course in learning management systems. E-learning in Continuous Education, 1 (1): 20–24. (Rus)
3. Bogatyreva, I.Yu. and A.V. Sidorenko, 2013. Development of professionally-oriented foreign language speech of students in non-linguistic majors (psychology) within the framework of the interactive approach. Humanitarian Research, 4: 106–111. (Rus)
4. Velebinskaya, S.B. and M.Yu. Dorofeeva, 2014. Blended learning: secrets of effectiveness. Higher Education Today, 8: 8–13. (Rus)
5. Ilyin, E.P., 2002. Motivation and Motives. St. Petersburg: Piter. (Rus)
6. Tomashevsky N.I., Grinchishin L.A. and A.N. Kirillov, 2008. Student's motivation in the educational process. Pedagogy, psychology and medico-biological problems of physical education and sports, 6: 71–74. (Rus)
7. Driscoll, M., 2002. Blended learning: Let's get beyond the hype. E-learning, 3 (3). Available at: <http://www.elearningmag.com/elearning/article/articleDetail.jsp?id=11755>.
8. Duhaney, D., 2005. Technology and higher education: Challenges in the Haals of academe. International Journal of Instructional Media, 32 (1): 7–15.
9. International convention on standards of training, certification and watchkeeping for seafarers (STCW) 1978, as amended in 1995/2010, 2011. London: International Maritime Organization.
10. Oliver, M. and K. Trigwell, 2005. Can blended learning be redeemed? E-learning, 2 (1): 17–26.

НАШИ АВТОРЫ

Агаджанян Рубен Владимирович – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К.А. Тимирязева

Служебный адрес: ул. Тимирязевская, 49, г. Москва, 127434

Телефон: (499) 976-23-13

E-mail: forlang@rgau-msha.ru

Богданова Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и гуманитарных дисциплин Института водного транспорта им. Г.Я. Седова

Служебный адрес: ул. Седова, 8, г. Ростов-на-Дону, 344006

Телефон: (863) 333-28-34, (918) 899-84-04

E-mail: bogdanova.nata1976@yandex.ru

Гурьева Мария Олеговна – стажер-исследователь Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

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

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635; 8-961-296-92-02

E-mail: mgureva@sfedu.ru

Деменцева Елена Сергеевна – магистрант кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

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

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635; 8-961-296-92-02

E-mail: dementseva@sfedu.ru

Жданько Анна Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К.А. Тимирязева

Служебный адрес: ул. Тимирязевская, 49, г. Москва, 127434

Телефон: (499) 976-23-13

E-mail: ani.moscow@yandex.ru

OUR AUTHORS

Agadzhanyan Ruben V. – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), senior lecturer of Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Address (work): 49 Timiryazevskaya Street, Moscow, 127550

Tel.: (499) 976-23-13

E-mail: forlang@rgau-msha.ru

Bogdanova Natalia A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of English and Humanities dpt. of Sedov Water Transport Institute

Address (work): 8 Sedov Street, Rostov-on-Don, 344006

Tel.: (863) 333-28-34, (918) 899-84-04

E-mail: bogdanova.nata1976@yandex.ru

Guryeva Maria O. – trainee researcher at the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

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

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635;

8-961-296-92-02

E-mail: mgureva@sfedu.ru

Dementseva Elena S. – Master's degree student of Correctional Pedagogy dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

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

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635;

8-961-296-92-02

E-mail: dementseva@sfedu.ru

Zhdanko Anna P. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Address (work): 49 Timiryazevskaya Street, Moscow, 127550

Tel.: (499) 976-23-13

E-mail: ani.moscow@yandex.ru

Захарова Алина Вячеславовна – студент факультета спорта Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма
Служебный адрес: ул. Буденного, 161, г. Краснодар, 350015
Телефон: (861) 255-22-35
E-mail: fpk@kgufkst.ru

Ильина Наталья Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635; 8-961-296-92-02
E-mail: ilina2@inbox.ru

Ингерлейб Михаил Борисович – старший преподаватель кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635; 8-961-296-92-02
E-mail: mbingerlyayb@sfedu.ru

Каткало Денис Евгеньевич – аспирант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635; 8-961-296-92-02
E-mail: dkatkalo@sfedu.ru

Котов Сергей Владимирович – доктор политических наук, профессор, заведующий кафедрой технологии и профессионально-педагогического обучения Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635; 8-961-296-92-02
E-mail: cat0016@yandex.ru

Zakharova Alina V. – student of the Faculty of Sports of Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism

Address (work): 161 Budenny Street, Krasnodar, 350015
Tel.: (861) 255-22-35
E-mail: fpk@kgufkst.ru

Ilina Natalia V. – Candidate of Philosophical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Technology and Vocational and Pedagogical Education dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): 116, build. 4 Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635; 8-961-296-92-02
E-mail: ilina2@inbox.ru

Ingerleib Mikhail B. – senior lecturer of Educational Psychology dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, build. 4 Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635; 8-961-296-92-02
E-mail: mbingerlyayb@sfedu.ru

Katkalo Denis E. – postgraduate student of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, build. 4 Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635; 8-961-296-92-02
E-mail: dkatkalo@sfedu.ru

Kotov Sergey V. – Doctor of Political Sciences, professor, Head of Technology and Vocational Pedagogical Training dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, build. 4 Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635; 8-961-296-92-02
E-mail: cat0016@yandex.ru

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

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

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635; 8-961-296-92-02

E-mail: iekulikovskaya@sfedu.ru

Ладнушкина Нина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент департамента права Института экономики, управления и права Московского городского педагогического университета

Служебный адрес: 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, г. Москва, 129226

Телефон: (499) 181-24-62

E-mail: nina.ladnushkina@mail.ru

Ли Наньнань – аспирант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

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

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635; 8-961-296-92-02

E-mail: nli@sfedu.ru

Менджерикский Александр Маркович – доктор биологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

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

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635; 8-961-296-92-02

E-mail: ammendzherickiy@sfedu.ru

Овчинников Юрий Дмитриевич – кандидат технических наук, доцент кафедры биохимии, биомеханики и естественнонаучных дисциплин Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма

Служебный адрес: ул. Буденного, 161, г. Краснодар, 350015

Телефон: (861) 255-22-35

E-mail: yurij.ovchinnikov@inbox.ru

Kulikovskaya Irina E. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Head of Pre-school Education dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

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

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635;

8-961-296-92-02

E-mail: iekulikovskaya@sfedu.ru

Ladnushkina Nina M. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Law dpt. of the Institute of Economics, Management and Law of Moscow City University

Address (work): 4 2nd Selskokhozyaystvenny Passage, Moscow, 129226

Tel.: (499) 181-24-62

E-mail: nina.ladnushkina@mail.ru

Li Nannan – postgraduate student of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

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

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635;

8-961-296-92-02

E-mail: nli@sfedu.ru

Menzheritsky Aleksandr M. – Doctor of Biological Sciences, professor of Correctional Pedagogy dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of the Southern Federal University

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

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635;

8-961-296-92-02

E-mail: ammendzherickiy@sfedu.ru

Ovchinnikov Yuriy D. – Candidate of Technical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Biochemistry, Biomechanics and Natural Sciences dpt. of Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism

Address (work): 161 Budenny Street, Krasnodar, 350015

Tel.: (861) 255-22-35

E-mail: yurij.ovchinnikov@inbox.ru

Романенко Надежда Михайловна – доктор педагогических наук, профессор 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: 8-905-786-93-57

E-mail: rimn4@yandex.ru

Слепцова Марина Викторовна – магистрант кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

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

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635; 8-961-296-92-02

E-mail: msleptsova@sfedu.ru

Тон Яна Валерьевна – студент факультета спорта Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма

Служебный адрес: ул. Буденного, 161, г. Краснодар, 350015

Телефон: (861) 255-22-35

E-mail: doc@kgufkst.ru

Romanenko Nadezhda M. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor 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.: 8-905-786-93-57

E-mail: rimn4@yandex.ru

Sleptsova Marina V. – Master's degree student of Correctional Pedagogy dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

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

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635; 8-961-296-92-02

E-mail: msleptsova@sfedu.ru

Ton Yana V. – student of the Faculty of Sports of Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism

Address (work): 161 Budenny Street, Krasnodar, 350015

Tel.: (861) 255-22-35

E-mail: doc@kgufkst.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 (A4).

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**

2023. № I

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 07.02.2023.

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