ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО РЫБОЛОВСТВУ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Калининградский государственный технический университет»

Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота

ИЗВЕСТИЯ

БАЛТИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ РЫБОПРОМЫСЛОВОГО ФЛОТА

Психолого-педагогические науки

THE TIDINGS OF THE BALTIC STATE FISHING FLEET ACADEMY

Psychological and pedagogical sciences

№ 3 (69)
сентябрь 2024
Научный рецензируемый журнал,
образовательное СМИ

Издается с марта 2008 года

Выходит четыре раза в год

*Рецензируемый научный журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (серия ПИ № ФС 77-*79694 от 27 ноября 2020 г.);
входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук:
5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки);
5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки).

На основании рейтингования присвоена категория К2

Калининград
Издательство БГАРФ
2024

ББК 74.58

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калининградский государственный технический университет».

ИЗВЕСТИЯ Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. *Психолого-педагогические науки* = The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. *Psychological and pedagogical sciences*: научный рецензируемый журнал, образовательное СМИ / под ред. научной школы проф. Г. А. Бокаревой. – Калининград: Издательство БГАРФ, 2024. – № 3 (69). – 303 с. – ISSN 2071–5331. – Текст: непосредственный.

ISSN 2071-5331 DOI:10.46845/2071-5331-2024-3-69.

Key title: Izvestja Baltiyskoy gosudarstvennoy akademii; Abbreviated key title: Izvestija BGARF

Key title in original characters: Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота

Научный журнал сформирован и активно развивается в концепте научной школы по внедрению профориентированного процесса обучения, основателем которой является Заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор Галина Александровна Бокарева.

Индексирование журнала и включение в базы данных: зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия – свидетельство ПИ № ФС77-31377 от 11 марта 2008 г. В запись о регистрации СМИ внесены изменения Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций в связи со сменой учредителя, изменением специализации – регистрационный номер ПИ ФС77-79694 от 27 ноября 2020 г.; 06 февраля 2023 г. в запись о регистрации СМИ внесены изменения Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций в связи с изменением языка; **входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий**, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (решение ВАК РФ от 19 февраля 2010 г. № 6/6; от 1 декабря 2015 г.; от 26.03.2019 г.); на основании рейтингования присвоена **категория К2 (**ВАК, Рекомендации Президиума от 8 декабря 2023); представлен в научной электронной библиотеке (НЭБ) – головном исполнителе проекта по созданию Российского индекса научного цитирования (ИФ РИНЦ, сублицензионный договор № 17-11/08); включен в базу данных Российских научных журналов (РНЖ); зарегистрирован в Международной базе данных периодических и продолжающихся изданий Ulrich's Periodicals Directory, электронные версии журнала размещены на сайте Национального цифрового ресурса Руконт – www.rucont.ru, в Центре электронных ресурсов «Агентство "Книга – Сервис"» – www.akc.ru

Сайт журнала: https://bgarf.ru/obuchenie/institut-ingenernoj-pedagogiki-i-gumanitarnoj-podgotovki/#izvestija

Распространяется в Российской Федерации в розницу. Перепечатка материалов из журнала допускается по согласованию с редакцией журнала. Ссылка на журнал обязательна.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: ***Бокарев Михаил Юрьевич,*** *доктор педагогических наук, профессор, БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»*

ОТВЕТСТВЕННЫЙ И ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР: ***Бычкова Ольга Серафимовна,*** *кандидат педагогических наук, профессор, БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»*

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Гребенюк Татьяна Борисовна, *доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта»*

Власова Елена Зотиковна, *доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург), ФГБОУ ВПО РГПУ им. А. И. Герцена*

Зайцев Анатолий Александрович, *доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «КГТУ»*

Самсонова Надежда Владиславовна, *доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта»*

Серых Анна Борисовна, *доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта»*

Рудинский Игорь Давидович*, доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта»*

Чуксина Ирина Георгиевна, *доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «КГТУ»*

Включены научные статьи, посвященные актуальным проблемам профессионального педагогического образования. Журнал рассчитан на широкий круг ученых, специалистов в области педагогики, профессиональной педагогики, инженерной педагогики, теории и методики профессионального образования, психологии, аспирантов, докторантов и соискателей. Статьи печатаются в авторской редакции.

Адрес редакции: 236029, Калининград, ул. Молодежная, 6, тел. и факс: +7 (4012) 95-52-27; e-mail: ipp_bga_rf@mail.ru

ISBN 978-5-7481-0563-7

© Авторы статей, 2024

© ФГБОУ ВО «КГТУ», 2024

СОДЕРЖАНИЕ

От главного научного редактора 6

УПРАВЛЕНИЕ И МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ

Конюшенко С. М., Жайдакбаева Л. К., Торебек Е. Ж., Амирбек А.
Повышение интеллектуальных способностей обучающихся
средствами облачных технологий 7
Мойсеенко С. С. Методические подходы к управлению рисками в морском образовании
на основе интеграции зон ответственности 13
Мычко Е. И., Несына С. В., Митина Ю. С. Реализация субъектного подхода в оценке
профессиональных компетенций студентов 17
Серых А. Б., Соколова И. А. Образовательная среда, педагогическое пространство
и их значение для формирования экологического сознания 22
Шагеева Ф. Т., Старшинова Т. А. Педагогическая инженерия – новый интегративный
профиль обучения в профессиональном образовании 28
Станкевич Т. С. Оценка эффективности применения интерактивных технологий
при подготовке обучающихся в области надзора и контроля безопасности 33

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Булаева М. Н., Колдина М. И., Борщевская Ю. М. Применение технологии тренинга
в профессиональном образовании 40
Бычкова О. С., Карпенко А. В. О методиках преподавания дисциплин
строительной специальности 43
Дерендяева Т. М. Современные аспекты профессиональной идентичности преподавателей
в сфере высшего образования 50
Земляницына Е. А., Новикова О. А., Гришина О. А. Реализация проектного подхода
в профессиональной деятельности педагога СПО 58
Новоселов К. А. Процесс реализации профессиографического мониторинга
в модели формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности 65
Резникова Т. Н. К вопросу о специфике CLIL-обучения иностранных студентов –
будущих инженеров на этапе предвузовской языковой подготовки 69

ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Ализаде С. Х. Влияние культурных факторов на формирование
социального интеллекта студентов 77
Богданов Д. А. Ретроспективный анализ проблемы подготовки
специалистов по защите информации 86
Грунтов А. В. Индикаторы сформированности правовой компетентности
специалиста командного плавсостава в морском вузе 93
Дорофеева Е. В. Патриотические представления студентов и курсантов:
результаты мониторинга 97
Киракосян М. Ж. Учебные издания как способ подготовки менеджеров
в новых условиях 106
Новикова И. С., Иванова Е. **А.** Особенности удовлетворенности жизнью студентов
в процессе формирования ценностно-смысловой профессиональной Я-концепции
в педагогическом университете 113

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Андреева Н. В., Суслина А. А., Садовская Т. А., Глотова Ж. В., Мондраева Е. З. Реализация воспитательных возможностей иностранного языка: из опыта обучения английскому языку будущих программистов 120
Аринцева И. К., Макарова О. А., Куркова Н. А. Об итогах олимпиады по дисциплине «Право» среди учащихся 9 классов 126
Бессерт О. Б. Технология обучения студентов неязыкового вуза профессиональной лексике на английском языке 132
Булан И. Г. Организационные и педагогические аспекты взаимодействия преподавателя и студентов в условиях дистанционного обучения 141
Жуйков М. С. Проблема практической подготовки членов экипажей морских судов к чрезвычайным ситуациям: борьбе с пожаром 146
Зыков К. Н., Богданова О. В. Фантазийная композиция как средство формирования художественной культуры студентов-архитекторов 150
Миркина Ю. З., Енкулева П. В. Формирование иноязычных лексических навыков младших школьников на основе полисенсорного подхода 154
Молчанова А. С., Мурашкина Т. А. Использование приемов мнемотехники в преподавании грамматики немецкого языка 159
Скрыпник В. П. Анализ применения интеллектуальных технологий в процессе обучения 163
Яковлева С. И., Артемьева Ю. Ю. Современный графический дизайн как средство переосмысления культурного наследия прошлого 167

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДЫ

Алексеева Е. Е., Мезинцева М. А. Обзор цифровых образовательных ресурсов для использования на уроках математики 170
Гущин А. В., Дудкина С. Ю., Никитина Н. А. Применение нейросетей в образовательном процессе 174
Ткачева Т. М., Чечеткина Н. В. Электронная информационно-образовательная среда как средство для обеспечения выполнения и контроля самостоятельной работы обучающихся 177

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Баранцев С. А., Чичерин В. П., Кабанова И. А., Серёгина В. А. Влияние факторов здоровьесбережения на двигательную подготовленность студентов 187
Лебедева Н. В. Профессиональная жизнестойкость специалистов социономических профессий: обзор теоретических концепций и психодиагностики 198
Блаженко А. В., Якубова К. К. Результаты исследования связи временной перспективы и самоактуализации у студентов в условиях частичной мобилизации 205
Гурова О. В. Образовательная среда как фактор депривации субъектных потребностей учащихся подростков 209
Филатова О. Н., Барабашкина Е. В., Комкова А. А. Коучинг в образовательной организации 212
Эглит Д. А. Психологические предикторы готовности авиаперсонала к противодействию террористическим угрозам 215

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

Гнатюк В. С., Морозов Н. Н. О методологическом аспекте преподавания курса общей физики в вузе 218
Иванов А. М., Долотова П. Е. Использование цифрового микроскопа в лабораторном практикуме по механике 224

Корнева И. П. Значение работ Иммануила Канта для развития естествознания 228
Куценко С. С. Адаптация иностранных студентов при обучении физике в техническом вузе...231
Скоробогатых Е. Ю., Мухина С. Н., Кошелева Н. А. Междисциплинарный аспект в организации научно-исследовательской и проектной деятельности студентов технического вуза: на примере дисциплины «Теория графов» 233

ВОЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Лукина О. С., Брагина О. А., Виноградова Е. С. Применение коммуникативной методики при изучении английского языка для военных целей..... 238
Жемчужников А. В. Возможности электронной образовательной среды для повышения эффективности системы военного образования 242
Пустовик Л. В., Сарана И. А., Лунев А. Н. Применение активных форм взаимодействия в образовательном процессе военного вуза..... 246

АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

Богдан В. В. Сущность и содержание учебной самоорганизации обучающихся педагогических специальностей колледжа..... 252
Рудковский В. А. К проблеме изучения формирования стратегии развития зернопродуктового подкомплекса..... 259
Цай Мин. Структура компетентности здоровьесбережения учителя физической культуры 264
Цицин А. А. К вопросу развития коммуникативных способностей будущих звукорежиссеров в процессе профессиональной подготовки..... 269
Шитакова О. Ю., Гуськов А. Ю. Применение дискуссии в развитии эмоционального интеллекта обучающихся 272

ABSTRACTS. Information about the author..... 280

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 296

РЕДАКЦИОННАЯ ЭТИКА ЖУРНАЛА 301

От главного научного редактора

Высочайшая динамика развития нашего общества и научного, в том числе, предъявляет более высокие требования к функционированию образовательного пространства.

В образовании эту значимость определяют современные технологии, в чём нас убеждают материалы настоящего номера. Публикуемые материалы представляют собой результаты проводимых исследований по заявленной проблематике от ученых, преподавателей вузов, аспирантов, докторантов и обращены к различным дисциплинам профессиональной педагогики.

Такой спектр исследовательских работ не случаен потому, что достойных и готовых к выполнению насущных педагогических задач специалистов в нашем педагогическом сообществе прибывает!

Проблемы управления и менеджмента качества в образовании включили исследования интеллектуальных способностей обучающихся, формирование экологического сознания, подходы к управлению рисками, исследования педагогической инженерии как интегративного профиля обучения.

В настоящее время тенденция всё более широкого применения информационных и цифровых сред распространяется на практически все сферы человеческой деятельности. Одной из таких сфер является образование, где цифровая среда успешно используется как для управления образовательными процессами, так и для повышения эффективности и результативности изучения конкретных учебных дисциплин.

Сегодня важны проблемы цифровых образовательных ресурсов для использования на уроках математики, для обеспечения выполнения и контроля самостоятельной работы обучающихся, применение нейросетей в образовательном процессе.

Раздел «образовательные технологии» в номере объемный, многогранный проблематикой и авторскими подходами. Представляются опыт обучения английскому языку будущих программистов, организационные и педагогические аспекты взаимодействия преподавателя и студентов в условиях дистанционного обучения, проблемы практической подготовки членов экипажей морских судов, использование приемов мнемотехники, интеллектуальные технологии.

Интересно содержание раздела здоровьеформирующего образования педагогической реальностью, где определяются профессиональная жизнестойкость специалистов, результаты исследования связи временной перспективы и самоактуализации у студентов, коучинг в образовательной организации, психологические предикторы готовности авиаперсонала к противодействию террористическим угрозам и др.

Представлены разделы непрерывного/продолженного образования, качественной подготовки научных кадров России в ведущих университетах и научных центрах, а также результаты подготовки средствами фундаментальных естественно-научных дисциплин, проблемы инженерного образования, материалы разделов военного образования, новые идеи и решения в рубрике «Аспирантура и докторантура».

В настоящее время ведётся приём статей для публикации в № 4 (70) 2024 г.

Ознакомиться со статьями номера Вы можете на сайте журнала:
https://bgarf.ru/obuchenie/institut-ingenernoj-pedagogiki-i-gumanitarnoj-podgotovki/ #izvestija

С уважением и почтением,

Михаил Юрьевич Бокарев,
доктор педагогических наук,
профессор БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»

УПРАВЛЕНИЕ И МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3 (69). С. 7-12
Научная статья
УДК 371.398
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-7-12

Повышение интеллектуальных способностей обучающихся средствами облачных технологий

Светлана Михайловна Конюшенко[1], Лаззат Куандыковна Жайдакбаева[2], Ерлан Жандарбек Торебек[3], Адиль Амирбек[4]
[1]Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
[2,3,4]Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан
[1]sm_intel@mail.ru
[2,3,4]luizca18@mail.ru

Аннотация. Рассматривается эффективность использования облачных технологий в контексте повышения интеллектуальных способностей обучающихся. Проанализированы современные стратегии образования, включая облачные платформы, и предлагаются решения для оптимизации процесса обучения. Обсуждается влияние облачных технологий на развитие критического мышления, творческих навыков и способности к проблемному решению. Также затрагиваются проблемы и вызовы, связанные с использованием облачных технологий в образовании, и предложены рекомендации для их преодоления. Исследование базируется на обзоре существующих педагогических практик, а также на анализе результатов исследований в области образовательных технологий.

Ключевые слова: Облачные технологии, образование, интеллектуальные способности, критическое мышление, проблемное мышление, образовательные программы.

Для цитирования: Конюшенко С. М., Жайдакбаева Л. К., Торебек Е. Ж., Амирбек А. Повышение интеллектуальных способностей обучающихся средствами облачных технологий // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 7–12.

Понятие интеллекта в контексте данного исследования рассматривается как многогранный психологический конструкт, включающий логическое, эмоциональное, творческое мышление и другие аспекты. Подчеркивается различие между интеллектом и знаниями, где интеллект представляет собой общую способность к абстрактному мышлению, в то время как знания представляют собой конкретную информацию. Обсуждается значимость измерения интеллекта и его компонентов, а также различные подходы к этому измерению, включая тесты, оценки и наблюдения.

Одной из причин, по которой определение интеллекта, данное психологами, значительно хуже того, которые дали широкие массы, является следующий факт: психологи склонны высоко оценивать те интеллектуальные качества, которые является незаменимыми при достижении научных целей, - в их число входит способность к анализу фактов и построению логических цепочек, и недооценивать те качество, которые не находят незамедлительного применения для решения вопросов, например чувствительность и интуицую.

Некоторые психологи даже придерживаются тай точки зрения, что так называемый искусственный интеллект компьютера, который способен с гигантской скоростью обрабатывать данные, может превзойти интеллект человека [1].

Различие между интеллектом и знаниями подчеркивается в их природе и применении. Интеллект представляет собой общие когнитивные способности, такие как логика, креативность и творческое мышление, в то время как знания представляют собой конкретные факты и информацию. Интеллект позволяет адаптироваться к новым ситуациям, решать проблемы и принимать информированные решения, тогда как знания часто используются для конкретных задач и сценариев. Важно понимать, что развитие интеллекта охватывает более широкий спектр навыков,

чем просто запоминание фактов, и включает в себя активное мышление, анализ и применение знаний в различных контекстах.

Развитие интеллекта обучающихся зависит от множества факторов, включая генетические предпосылки, воздействие окружающей среды и образовательные практики. Генетические факторы могут влиять на предрасположенность к высоким интеллектуальным способностям, но окружающая среда также играет важную роль в развитии этих способностей. Качество образования, доступ к ресурсам и индивидуальные особенности личности также влияют на формирование интеллекта.

Образовательные программы, ориентированные на развитие критического мышления, творчества и проблемного решения, считаются ключевыми факторами в поддержке интеллектуального роста обучающихся. Эффективные методики обучения, адаптированные к индивидуальным потребностям обучающихся, также способствуют успешному формированию интеллектуальных навыков [4].

Образовательные программы и методики играют важную роль в формировании интеллектуальных навыков обучающихся. Программы, основанные на развитии критического мышления, творческих способностей и навыков проблемного решения, способствуют не только усвоению знаний, но и развитию общих интеллектуальных компетенций. Использование современных образовательных методик, таких как активное обучение, интерактивные формы обучения, проектные методики и технологические инновации, позволяет создать стимулирующую среду для развития интеллектуальных навыков обучающихся.

Ролевые игры, групповые проекты и практические задания способствуют не только усвоению материала, но и применению полученных знаний в реальных ситуациях, что формирует более глубокое и устойчивое понимание предмета. Поддержка дифференциации обучения и индивидуального подхода к каждому ученику также являются важными компонентами успешной образовательной программы, поскольку обучающийся различаются по стилю обучения, темпу усвоения материала и уровню предварительной подготовки. Образовательные программы, интегрирующие в себя современные методики и учитывающие индивидуальные потребности обучающихся, способствуют формированию интеллектуальных навыков, необходимых для успешной адаптации в быстро меняющемся мире.

Современные стратегии повышения интеллектуальных способностей, обучающихся направлены на создание стимулирующего образовательного окружения, направленного на развитие критического мышления, творческих способностей и умений проблемного решения. Применение технологий в обучении, таких как облачные технологии, становится все более важным компонентом этих стратегий.

В настоящее время единого определения понятия «облачные технологии» не существует. Это связано с тем, что данная дефиниция по содержательному характеру является многоаспектной.

Работа Кучина Я. О. представляет «ряд определений, которые отличаются наибольшей цитируемостью в исследованиях облачных технологий» и представлены в таблице [2].

Таблица

Определения с наибольшей цитируемостью в исследованиях облачных технологий

Источник определения	**Содержание понятия «Облачные технологии»**
Национальный Институт Стандартов и Технологий США (NIST)	Модель, обеспечивающая повсеместный, удобный доступ по требованию к общей сети изменяемых вычислительных ресурсов (например, сети серверов, систем хранения, приложениям или услугам), которые могут быть быстро предоставлены для использования с минимальными административными затратами или вмешательством со стороны поставщика услуг (провайдера) [3].
Доклад Европейской комиссии	Это эластичная среда предоставления ресурсов, включающую в себя широкий круг выгодоприобретателей и обеспечивающая предоставление измеримого объёма неоднородных по структуре услуг для заданного уровня качества обслуживания [15].

Окончание табл.

Источник определения	**Содержание понятия «Облачные технологии»**
Предложение правительства Канады	Это вычислительные услуги (например, данные хостинга или обработки данных), когда технология применяется не на базе персонального компьютера или на базе компьютерной системы, находящейся в собственности, а в ином другом месте через Интернет-соединение, благодаря форме ограниченного доступа, который предоставляется определённой группе потребителей [10].
Я. О. Кучина	Это сервис по предоставлению компьютерных услуг через интернет без привязки его к конкретному оборудованию или носителю, что является, на наш взгляд, ключевым моментом [2].
К. Миллард	Технология, при которой вычислительные ресурсы предоставляются на гибкой, независимой от местоположения основе, что позволяет быстро и бесконтактно распределять ресурсы по требованию [6].

Использование информационных технологий в образовании сегодня является обычным явлением. Ученые исследуют особенности использования специализированного программного обеспечения при преподавании отдельных дисциплин, упрощают организацию учебного процесса посредством ИТ, автоматизируют контроль успеваемости. Влияние информационных технологий на образование стало гораздо заметнее из-за пандемии. Образовательная индустрия была вынуждена реагировать из-за ограничений на прямое общение при внешних обстоятельствах. Учителя школ и преподаватели вузов начали осваивать облачные технологии, которые сегодня стали ведущим средством образовательного процесса [16]. В педагогической литературе активно обсуждается проблема внедрения облачных технологий в обучение [14], анализируется решение социальных, педагогических и технических проблем, которые могут возникнуть при внедрении дистанционного обучения [11].

Отдельно изучаются тематические облачные сервисы, в частности, такие как Geogebra (http://www.geogebra.net) [13], PhET (https://phet.colorado.edu/) [7], Open Source Physics. (https://www.compadre.org/osp) [16] и т. д. Результаты по использованию информационных технологий в образовании накоплены в значительном количестве и систематизированы, что подтверждаются исследованиями [8] для образовательной сферы в целом при переходе к образованию 4.0. Эффективное использование облачных технологий способствует результативности реализации дистанционного обучения, а также создает условия для формирования комплексных навыков у обучающихся, включая цифровую грамотность и умение эффективно работать с информацией. Этот подход стимулирует обучающихся к самостоятельной деятельности, анализу и синтезу информации, что в свою очередь способствует развитию их интеллектуальных способностей [5]

Облачные технологии становятся неотъемлемой частью современного образования, предоставляя широкие возможности для улучшения образовательного процесса. Их использование в обучении позволяет обеспечить доступ к обучающим материалам из любого места и в любое время, что особенно важно в условиях дистанционного обучения. Облачные платформы, такие как Google Drive, Google Workspace, Microsoft 365, DropBox и другие, предоставляют средства для создания, редактирования и совместного использования документов, презентаций и других обучающих материалов. Это содействует развитию навыков коллективной работы, коммуникации и обмена знаниями между обучающимися и преподавателями.

Важным аспектом является также возможность индивидуализированного обучения с учетом особенностей каждого обучающегося. Облачные технологии предоставляют инструменты для создания персонализированных образовательных программ и тренировочных материалов, что способствует лучшему усвоению материала и формированию интеллектуальных навыков обучающихся. При внедрение облачных технологий образовательные учреждения должны искать решения таких проблем, как обеспечение безопасности данных, поддержка технической инфраструктуры и обучение педагогического персонала [3].

Ведущим аспектом формирования интеллектуальных навыков, обучающихся является развитие критического мышления и проблемного мышления. Содержательная основа понятия критическое мышление определяется как владение способностью анализа информации, умение оценивать

доводы и формировать собственные мнения на основе обоснованных аргументов. Проблемное мышление включает в себя умение эффективно решать сложные задачи и находить креативные подходы к решению проблем. Современные образовательные программы и методики активно интегрируют в себя стратегии, направленные на развитие этих навыков.

В педагогической практике формирование критического мышления осуществляется при реализации концепций проектного, проблемного, STEAM, феномено-ориентированного обучения, которые основываются на принципах коллабаративности, междисциплинарности, интегративности, и направлены на развитие творческих способностей, ответственности в принятие решений. Внедрение сервисов облачных технологий в процесс обучения также играет свою роль в этом развитии. Онлайн-платформы и виртуальные классы предоставляют обучающимся возможность участвовать в дискуссиях, высказывать свои взгляды и обсуждать проблемные вопросы. Эти сервисы не только развивают умение анализировать информацию, но и стимулируют критическое мышление, так как они способствуют поиска новых идей и альтернативных решений [12].

При внедрение облачных технологий с целью повышения интеллектуальных способностей обучающихся образовательные учреждения сталкиваются с определенными проблемами и вызовами, в частности, обеспечение безопасности данных, поддержка технической инфраструктуры и обучение педагогического персонала, которые требуют значительных инвестиций. Доступность технологий для всех обучающихся, независимо от социального положения или места проживания, также является серьезным вызовом, т. к. отсутствие равных возможностей может привести к дополнительному снижению образовательных результатов. Кроме того, эффективное использование облачных технологий может быть возможным при наличии у обучающихся и педагогов определенного уровня информационных компетенций, обеспечивающих активное взаимодействие субъектов в процессе обучения. Поэтому необходимо разработать стратегии для поддержки обучающихся и педагогов в процессе адаптации к новым технологиям и средствам обучения.

В современном мире, где требуются высокие навыки и гибкость в обучении, интеллектуальные способности становятся определяющим фактором профессионального успеха. Обучающиеся с развитым интеллектом легче адаптируются к быстро меняющимся условиям рынка труда и успешно справляются с разнообразными задачами. Повышенные интеллектуальные способности индивидов содействуют общественному развитию. Люди, обладающие разносторонне развитым интеллектом, часто становятся лидерами, инноваторами и творцами позитивных изменений в обществе.

Сложные глобальные проблемы, такие как изменение климата, бедность и медицинские вызовы, требуют креативных и интеллектуальных решений. Повышение интеллектуальных способностей обучающихся создает пул талантливых мозгов, способных к поиску инновационных подходов к решению сложных проблем.

Все эти аспекты подчеркивают важность усилий в области образования, направленных на развитие интеллектуальных способностей обучающихся. Известно, что одним из вспомогательных инструментов для формирования интеллектуальных спсобностей обучающихся является Таксономия Блума (рис. 1), которая представляет собой иерархию уровней мыслительных операций, разделенных на шесть категорий: запоминание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Применение таксономии в контексте обучения с использованием облачных технологий может значительно повысить интеллектуальные способности обучающихся.

Рис. 1 Таксономия Блума

На уровне «Запоминание» облачные технологии могут быть использованы для создания интерактивных образовательных материалов, которые помогут обучающимся легче усваивать информацию. Веб-квесты, онлайн-тесты и другие средства обучения, включающие интерактивные образовательные материалы способствуют запоминанию фактов и понятий.

На уровне «Понимания» обучающийся, пропуская новую информацию через свой интеллектуальный потенциал с помощью сервисов облачных технологий имеет возможность осуществлять познавательное взаимодействие, направленное на усвоение информации, создавая понятийную сеть с определенными связями между понятиями, операциями.

На уровне «Применение» облачные технологии предоставляют возможность использовать знания в реальных практиках. Совместная работа в облаке, обмен файлами и использование веб-приложений позволяют обучающимся применять свои знания на практике, решая задачи и разрабатывая проекты.

На уровне «Анализа» сервисы облачных технологий могут использоваться обучающимися для установления новых закономерностей, выводов через выявление связей между информационными источниками с учетом имеющегося опыта.

На уровне «Синтез» средствами облачных технологий выявляются требуемые моменты из информационных ресурсов, устанавливаются связи между ними, что и способствует созданию новой информации. Так например, использование облачных сервисов для создания мультьимедийных презентаций дает возможность обучающимся осуществлять совместную разработку и редактирование документов в реальном времени, объединяя знания из различных источников.

На уровне «Оценка» облачные технологии могут быть использованы для оценки процесса и результатов обучения. Электронные системы управления обучением и онлайн-тестирование обеспечивают эффективный способ оценки уровня достижения обучающихся.

Итак, применение таксономии Блума с использованием облачных технологий способствует созданию современных интерактивных методов обучения, направленных на повышение интеллектуальных способностей обучающихся, которые находят отражение в умении анализировать, сравнивать, обобщать, сопоставлять, синтезировать и оценивать информацию.

В заключении нужно подчеркнуть важность современных стратегий, основанных на использовании облачных технологий, для повышения интеллектуальных способностей обучающихся. Основываясь на анализе факторов, влияющих на развитие интеллекта, и роли образовательных программ, необходимо отметить, что интеграция технологий в образование не только обогащает учебный опыт, но и развивает критическое мышление, творческие навыки и умения решать проблемы.

Однако, при этом необходимо совершенствовать подготовку педагогов и обучающихся в области цифровой грамотности, а также уделять особое внимание обеспечению сохранности персональных данных и доступности к сервисам облачных технологий в рамках процесса обучения.

Все это позволит осуществить успешное развитие интеллектуальных способностей обучающихся средствами облачных технологий и будет направлено на создание инновационной цифровой образовательной среды.

Список источников

1. Кибкало А. В. Исследование интеллектуальных возможностей человека и факторов, влияющих на развитие интеллекта // Ученые записки Санкт-Петербургского им. В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. – 2007. – № 2(28). – С. 45–52.

2. Кучина Я. О. Облачные технологии: понятие и основы правового регулирования // Азиатско-Тихоокеанский регион: экономика, политика, право. – 2016. – Т. 18. – № 4. – С. 77–89.

3. Сардарова Ж. И. Формирование готовности будущих педагогов к использованию цифровых образовательных ресурсов в условиях цифровизации образования // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». – 2022. – Т. 70. – №. 1. – С. 47–57.

4. Умирзакова Ж. С. Использование облачных и мобильных технологий в процессе совершенствования студентоориентированного подхода // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». – 2023. – Т. 76. – №. 4. – С. 60–68.

5. Халикова К. З., Идрисов С. Н., Тульбасова Б. К. Проблемы развития цифровой компетентности педагогов // Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Педагогические науки». – 2022. – Т. 75. – № 3. – С. 149–156.

6. Cloudcomputing Law / ed. by C. Millard. – Oxford : Oxford University Press. 2013. – p. 448.

7. Dron V. Formation of researchcompetencies in students duringcomputer modeling of physical phenomena and processes in distance learning // Physical and Mathematical Education 2022. V. 35(3), P. 19-25.

8. Mukul E., Buyukozkan G. Digital transformation in education: A systematic review of education 4.0 // Technological forecasting and social change. 2023. V. 194, p. 122664.

9. National Institute of Standards and Technology's (NIST). Final Version of NIST Cloudcomputing Definition. – URL: http://nvlpubs.nist.gov/nistpubs/Legacy/SP/nistspecialpublication800-145.pdf.

10. Planned and possible future work. Part IV: Proposal by the Government of Canada: possible future work on electroniccommerce – legal issues affecting cloudcomputing (A/CN.9/823, 2015). – URL: https://documentsdds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/V14/041/30/PDF/V1404130.pdf?OpenElement

11.rudenko Yu.et al.: Online Learning with the Eyes of Teachers and Students in Educational Institutions of Ukraine. TEM Journal. 2021. V. 10(2), P. 922-931.

12. Sametova, F., Kiynova, Zh., Orynkhanova, G. Цифровые образовательные ресурсы как обеспечение нового качества образования // Вестник КазНПУ. Серия «Педагогическая наука», [S. l.]. 2022. V. 71(2), P. 126-134.

13. Semenikhina O. V., Drushliak M. G., Khvorostina Y. V. Use of GeoGebra cloud service in future math teachers' teaching. Information Technologies and Learning Tools. 2019. V. 73(5), P. 48–66.

14. Shyshkina M., Nosenko Y. Cloud technologies of open science in the process of continuous training of ICT in education // Physical and Mathematical Education. 2022. V. 37(5), P. 69–74.

15. The future of Cloudcomputing: Opportunities For European Cloudcomputing

Beyond 2010 [Электронный ресурс] : EC Expert Group Report 2010. – URL: https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/cloud-computing-expert-groupresearch

16. Yurchenko A.: Digital physical laboratories as an important means of training of future teachers of physics//Physical and Mathematical Education. 2015. V. 1(4), P. 55–63.

Информация об авторах

С. М. Конюшенко – доктор педагогических наук, профессор;

Л. К. Жайдакбаева – кандидат педагогических наук, доцент;

Е. Ж. Торебек – доктор PhD, доцент;

А. Амирбек – докторант

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 13–16
Научная статья
УДК 37.012.8
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-13-16

Методические подходы к управлению рисками в морском образовании на основе интеграции зон ответственности

Сергей Сергеевич Мойсеенко
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
moiseenkoss@rambler.ru

Аннотация. Рассматриваются вопросы управления рисками в морском образовании. Актуальность исследования заключается в том, что в настоящее время риск в основном оценивается только эмпирическим путем, что не является надежным инструментом оценки педагогических рисков. В этой связи были разработаны методические подходы к оценке рисков на основе принципов разделения и интеграции зон ответственности.

Ключевые слова: образование, риски, зоны ответственности, интеграция.

Для цитирования: Мойсеенко С. С. Методические подходы к управлению рисками в морском образовании на основе интеграции зон ответственности // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 13–16.

Анализ практики обучения морских специалистов показывает, что качество их профессиональной подготовки во многом зависит от уровня организации учебного процесса и содержания учебных программ.

В этой связи с целью повышения качества подготовки специалистов разрабатываются новые методики, модернизируются учебные программы, методы контроля. Однако, наряду с ожидаемым положительным эффектом от нововведений велика вероятность появления педагогических рисков.

Педагогический риск – это действие, направленное на постановку цели, достижение которой в силу воздействия различных факторов носит неопределенный характер. Педагогический риск может быть рассмотрен в качестве одного из способов, позволяющих субъекту (преподавателю) эффективно взаимодействовать с вероятностными условиями педагогической действительности и реальности, в частности, в морском ВУЗе.

Анализ работ, посвященным исследованиям в области педагогических рисков [1, 2, 3, 4, 5], показывает, что на сегодняшний день вопросы идентификации и оценки педагогических рисков в высшей школе разработаны недостаточно. В частности, остаются не разработанными вопросы идентификации и оценки педагогических рисков в процессе подготовки морских специалистов [10].

Проблема управления рисками в образовании в той или иной степени получила отражение в сравнительно небольшом количестве научных трудов.

Среди теоретиков, внесших реальный вклад в развитие теории риска в педагогике, можно выделить таких ученых, как Абрамова И. Г., Антонова Л, Н., Беляев М. А., Давыдова М. Е, Лызь А. Е. Педагогический риск – это действие, направленное на постановку цели, достижение которой в силу воздействия различных факторов носит неопределенный характер. Педагогический риск может быть рассмотрен в качестве одного из способов, позволяющих субъекту (преподавателю) эффективно взаимодействовать с вероятностными условиями педагогической действительности и реальности, в частности, в морском ВУЗе [10].

В тоже время как показывает анализ практики подготовки морских специалистов в профильных вузах (например, в БГАРФ КГТУ) актуальной является задача оценки и управления педагогическими рисками. Это обусловлено тем, что для повышения эффективности учебного процесса и качества подготовки специалистов необходимо знать проблемы «узких мест» и факторы, влияющие на качество обучения, что позволит определить риски снижения уровня подготовки специалистов.

Знание структуры педагогических рисков, позволит на ранних этапах учебного процесса разработать комплекс организационно-технических мероприятий, направленных на снижение уровня педагогических рисков и их влияния на учебный процесс.

Актуальность исследования заключается в том, что в настоящее время риск в основном оценивается только эмпирическим путем, что не является надежным инструментом оценки и нет системы своевременного контроля, управления и информирования о рисках в морском образовании. А разработанные нами методические подходы смогут минимизировать количество возникающих рисков, возникающих в процессе подготовки морских специалистов.

Разработанные методические подходы строятся на четырех блоках, которые являются базисом:

1. Диагностика
2. Проектирование
3. Внедрение
4. Анализ эффективности

Разработанные методические подходы – это конкретные указания, как оценивать риск и какие предпринимать действия для его минимизации на основе принципа разделения и интеграции зон ответственности.

Основной принцип разделения и интеграция зон ответственности строится на том, что учебный процесс делится на зоны ответственности. Примерный перечень зон ответственности включает: набор студентов/курсантов; разработка учебно-методической документации; формирование набора учебников, создание и поддержание на уровне современности лабораторной базы, формирование штата преподавателей должной квалификации, разработка расписания занятий и практик, разработка системы управления качеством и др.

За каждой из этих зон закрепляется ответственный, а также устанавливается общий ответственный за весь процесс обучения.

Таким образом процесс подготовки морских специалистов – это, по своей сути, логистическая цепь, в которой за каждое звено отвечает ответственное лицо. На следующем шаге происходит индексация зон ответственности. Каждой из зон ответственности присваивается свой индекс риска, например, от 1 до 25, исходя из опытно-статистических данных. В дальнейшем происходит описание процессной модели оценки рисков на каждой из зон ответственности в системе образования.

Исходя из присвоенного уровня риска происходи выбор способа оценки риска и ее минимизации. Т. е. если индекс риска высок, то необходима точная оценка риска на основе математических методов.

Нами рассмотрены такие методы оценки рисков, как: математические методы оценки рисков в образовании; метод экспертных оценок.

Рассматриваемые математические модели оценки рисков:

– метод средних величин;

– метод процентов;

– математический метод расчетов простых рисков;

– методы расчетов логистических рисков;

– метод системы статистических данных об авариях, как стационарный пуассоновский поток событий;

– метод расчета частоты возникновения некоторого уровня потерь;

– метод расчета риска на опасных лабораторных экспериментах;

– метод критичность вида отказа (Mode Criticality).

Математическое обеспечение оценки и прогнозирования рисков в образовательных процессах строится на основе методологии системного подхода к анализу явлений, теории вероятности, математической статистики, теории игр и теории случайных процессов.

На основе анализа рядов динамики возникновения негативных результатов можно определить уравнение тренда и выбрать конкретную модель, описывающую состояние процесса обучения посредством получения количественных оценок показателей риска.

В качестве вспомогательной задачи нами рассматривается статистическая модель «безопасности» учебного процесса на ограниченном отрезке времени (год), как стационарный пуассоновский поток событий, для которого вероятность того, что на отрезке времени длины τ наступит ровно k событий:

$$P\{X(t, \tau) = k\} = ak\ e\text{-}a/\ k!,$$

где $X(t, \tau)$ – функция количества случайных негативных событий;

k – количество опасных случайных событий на протяжении рассматриваемого времени;

$a=\lambda\tau$ – параметр;

λ – интенсивность потока опасных событий, которая равна kp, причем $p<0, 1$;

e – постоянная, равная 2, 718…

τ – рассматриваемый интервал времени.

Основанием для применения такого подхода является то, что поток опасных событий в процессе обучения, например, укладывается в рамки понятий теории случайных процессов.

Оценка риска по заданным зонам ответственности (набор студентов, учебно-методическая документация, лабораторная база и т. д.) может быть представлена как сумма рисков:

$$Rw = R1 + R2 + R3,$$

где R1 – риск набора студентов;

R2 – риск связанный с содержанием учебно-методической базы;

R3 – риск связанный с оборудованием лабораторной базы.

Величину названных рисков реально можно рассчитать методом экспертных оценок, так как статистических данных для формирования представительной выборки в вузах нет.

Далее рассматриваются методы минимизации возникшего риска такие как: диверсификация, передача риска, страхование, устранение риска.

Разработанные нами методические рекомендации можно представить в виде блок-схемы, представленной на рис.

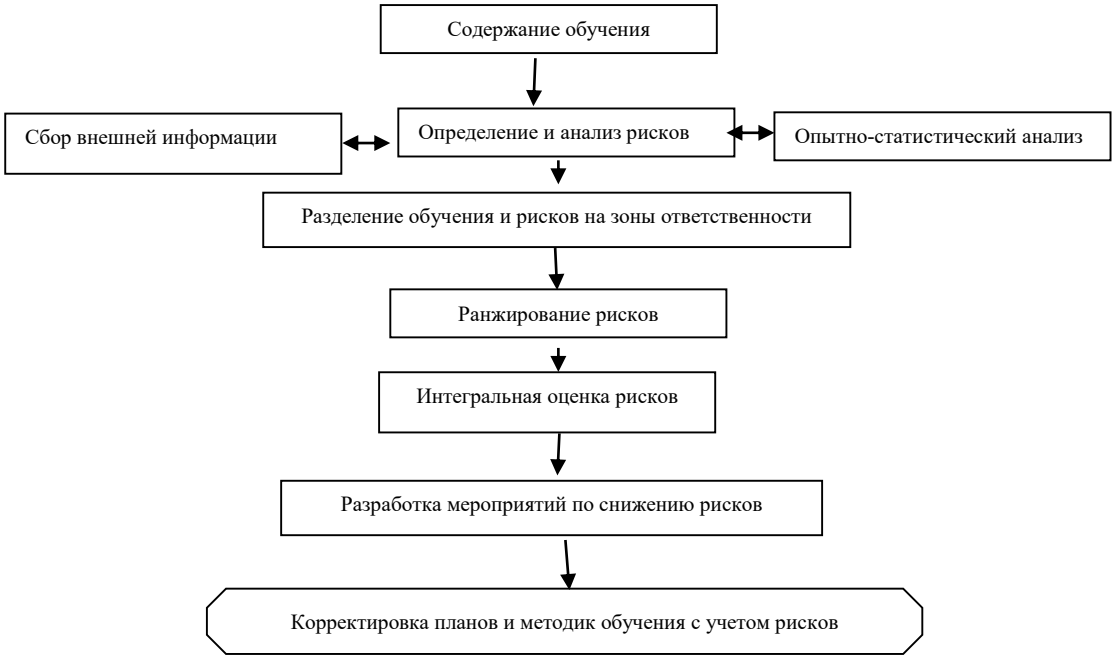


Рис. Блок-схема оценки и управления рисками в процессе обучения.

Основные направления дальнейших исследований и разработок в области управления рисками в образовании морских специалистов, по нашему мнению, включают: разработку имитационных моделей, позволяющих изучать влияние различных факторов, на возникновение рисков в процессе обучения и управления процессами снижения уровня рисков в условиях неопределенности, а также организацию баз данных педагогических рисков.

Список источников

1. Абрамова И. Г. Педагогическая рискология. – СПб.: Образование, 1995. – 93 с.
2. Абрамова И. Г. Риск в профессии учителя. – СПб.: Образование, 1994. – 55 с.
3. Антонова, Л. Н. Проблемное поле современной рискологии / Л. Н. Антонова // Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 84–89.
4. Альгин, А. П. Риск и его роль в общественной жизни / А. П. Альгин. – М. : Мысль, 1999. – 345 с.
5. Альгин А. П. Грани экономического риска. – М. : Знание, 2000. – 325 с.
6. Альгин А. П. Новаторство, инициатива, риск. – Л., 1987. – 71 с.
7. Абрамова, И. Г. Теория педагогического риска: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / И. Г. Абрамова. – СПб., 1996. – 381 с.
8. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – М. : Книга по требованию, 2012. – 721 с.
9. Лызь Н. А., Лызь А. Е. Риски педагогических инноваций // Высшее образование в России. – № 7, 2014. – С. 50–55.
10. Мойсеенко С. С. Педагогические риски при подготовке специалистов в морском ВУЗе // Известия. – № 2 (48), 2019. – С. 266–271.
11. Педагогические риски. – URL: http//:superinf.ru/view_helpstud.php?id=2729

Информация об авторе

С. С. Мойсеенко – кандидат технических наук, доктор педагогических наук, профессор.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 17–21
Научная статья
УДК 378.146
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-17-21

Реализация субъектного подхода в оценке профессиональных компетенций студентов

Елена Иосифовна Мычко[1], Светлана Вадимовна Несына[2], Юлия Сергеевна Митина[3]
[1,2,3]Балтийский Федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
[1]EMychko@kantiana.ru✉, http://orcid.org/0000-0002-5876-5108
[2]SNesyna@kantiana.ru✉, http://orcid.org/0000-0001-6610-6391
[3]YMitinao@kantiana.ru✉, https://orcid.org/0000-0005-6991-0832

Аннотация. Рассмотрены теоретико-методологические основания субъектного подхода в профессиональной подготовке будущих педагогов. Представлены результаты педагогической рефлексии профессиональных проб студентов-будущих педагогов в области инклюзивного образования. Поднимается вопрос о проблеме оценивания сформированности компетенций студентов в процессе их профессиональной подготовки в университете.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, субъектный подход, оценка компетенций.
Для цитирования: Мычко Е. И., Несына С. В., Митина Ю. С. Реализация субъектного подхода в оценке профессиональных компетенций студентов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 17–21.

Усиление значения категории субъекта имеет веские основания в логике развития психолого-педагогической науки и глобальных социокультурных изменений, свидетелями которых мы являемся. Особую актуальность, как в теоретическим, так и практическом плане, приобретает проблема развития и саморазвития субъектности, являющейся основой для активной, интегрированной личности, способной управлять самоизменениями, адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни и самореализации в социуме, противостоять манипулятивным воздействиям извне.

В подготовке педагогов все чаще обнаруживается противоречие между изменением требований к субъектности педагога со стороны государства, общества и недостаточной реализацией субъектного подхода в процессе профессиональной подготовки педагогов, которым предстоит работать в новых условиях VUCA-мира. В последние десятилетия существенно возрастает ценность субъектного подхода в педагогической психологии [3].

В историческом ракурсе субъектный подход в психологии обосновал С. Л. Рубинштейн, который сформулировал представление о «действующем лице», творящем деятельность, вложив в это понятие значение личности как субъекта собственной активности. В качестве субъекта деятельности рассматривается субъект психической деятельность (конкретный индивид, а не абстрактная категория): в реальной деятельности благодаря внутренним психическим основаниям субъект определяет и направляет свою деятельность [8]. Данные идеи способствовали формированию субъектно-деятельностного подхода и психологии субъекта.

Субъект – это человек на высшем уровне своей активности, целостности (системности), автономности. На этом уровне человек предельно индивидуализирован, т. е. проявляет особенности своей мотивации, способностей, психической организации в целом. Субъект – это качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам жизнедеятельности. Целостность, единство, интегративность субъекта являются основой системности его психических качеств [2].

В психологии значение категории субъекта выражено в нескольких основных аспектах: во-первых, категория субъекта позволяет обратиться к целостному изучению человека; во-вторых, она способствует объединению разрозненных аспектов в изучении индивидуальности (темперамента, характера, направленности) в единую интегративную индивидуальность человека; в-третьих, обращение к исследованию субъекта открывает возможность изучать поведение, деятельность, сознание как опосредованные внутренним миром человека, его субъектными выборами и предпочтениями, его активным построением модели этого мир [3].

С позиции системно-субъектного подхода в его эволюционном варианте полагается постепенное развитие человека как субъекта: «субъект, носитель психического, автор собственной деятельности, общения, отношения, переживания на каждом этапе своего развития выступает носителем системности, раскрывающейся в его взаимодействии с миром в различных «ракурсах субъектности»: субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни» [3, с. 129].

Реализация субъектного подхода в профессиональном образовании педагогов заключается в том, что преподаватель относится и к себе как субъекту профессиональной деятельности, и к студентам – будущим педагогам как к субъектам их собственной учебно-профессиональной деятельности в настоящем и их собственной профессиональной деятельности в будущем. Это требует признания и принятия не только у себя, но и у студентов активности, сознательности, свободы выбора и ответственности за него, уникальности, саморазвития как способа существования. Как верно замечает Е. Н. Волкова: качества субъектности педагога определяют возможность развития субъектности его ученика [4].

Каким же образом развивать субъектность у студентов? Каким должно быть содержание, формы организации и способы обучения и воспитания студентов? Т. е. какой должна быть парадигма образования в современном университете? Большинство преподавателей по-прежнему остается верным идее о том, что главная цель образования –дать студентам знания, умения и навыки. В данном случае речь идет о традиционной (знаниевой) модели образования, которая во главу угла ставила вопрос «Чему учить?». Данная модель, безусловно имеющая ряд преимуществ, таких как упорядоченность, логичность, четкость подачи информации, нацеленность на развитие интеллектуальных операций, оптимальность в затратах ресурсов при массовом обучении, в то же время не может оставаться преобладающей в современном вузе. Таким образом, сложилась ситуация необходимости выбора новой актуальной парадигмы образования в вузе.

Мировые события, происходящие в начале XXI века, привели к внедрению в образование компетентностной парадигмы. И, как любое новое течение, данная модель подвергалась критике, отношение к этому подходу было негативным, понятие «компетентности» считалось расплывчатым, эмпирически ущербным и недостаточно развитым для внедрения в сферу высшего образования. В то же время рынку нужны новые работники, которые способны легко адаптироваться под любые изменения. Данное противоречие между консервативной теорией и требующей нового подхода практикой, сдвинуло высшее образование с позиции критики на позицию обсуждения и применения новой методологической стратегии образования.

Российские авторы дают разные определения компетенции, сходясь в том, что это понятие связано со способностью использовать и применять знания и умения в профессиональной деятельности, различных практических задачах [1].

Определив общие характеристики, входящие в понятие «компетенция», необходимо указать на многообразие современных классификаций компетенций. Их часто рассматривают со стороны мотивационных, когнитивных, поведенческих, эмоциональных аспектов. Например, классификация Э. Ф. Зеера включает базовые компетенции, сопоставляющиеся с общекультурными, метапрофессиональные – с общепрофессиональными, ключевые – с профессиональными компетенциями. Все они взаимосвязаны и только при условии формирования всех групп компетенций возможна фундаментальная подготовка специалистов [6].

На наш взгляд, одной из серьезных трудностей, которую сегодня испытывает высшая школа – это сложность оценивания сформированности профессиональных компетенций на этапе подготовки будущих специалиста. Исследователи отмечают, что «оценка компетенций не получила пока должного распространения, чаще всего их не оценивают отдельно, в лучшем случае могут учитывать при оценке уровня профессиональных знаний и умений студентов» [5, с. 92].

В последнее время стали появляться отдельные исследовательские проекты, направленные на поиск форм и технологий, позволяющих оценить уровень сформированности профессиональных компетенций будущих специалистов. В качестве инновации рассматривается практико-ориентированный экзамен. «Основная идея, которая определяет ценность такого испытания – улучшение качества профессиональной подготовки путем «гармонизации» лучших практик и профессиональных стандартов» [7, с. 8].

В нашем исследовании была предпринята попытка оценить уровень сформированности профессиональных компетенций студентов 4 курса направления «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки» посредством профессиональных проб, составляющих содержание практико-ориентированного экзамена. Данный экзамен был ориентирован на демонстрацию сформированности компетенций в области инклюзивного образования. В частности, на профессиональную компетенцию (ПКС-13) «способен обеспечить создание инклюзивной образовательной среды, реализующей развивающий и воспитательный потенциал учебного предмета, разрабатывать индивидуально-ориентированные коррекционные направления учебной работы».

Будущими педагогами были подготовлены и продемонстрированы спектакли, предназначенные для детей с тяжелыми нарушениями зрения. В основе каждого из четырех сценариев спектаклей «в темноте» заложена идея интеграции комплекса анализаторов: разнообразные звуки, отражающие ход событий, и ароматы, помогающие погрузиться в атмосферу происходящего. Спектакли были разработаны для специализированного образовательного театра, который существует на базе ГБУ КО «Школа-интернат» в городе Калининград. Выбор учреждения не был случайным, поскольку школа-интернат является Ресурсным центром БФУ им. И. Канта, а команда специалистов всегда выступает наставником для студентов, получающих практический педагогический опыт в ходе профессиональных проб. В нашем случае, специализированный образовательный театр для обучающихся с тяжелыми нарушениями зрения – это уникальный опыт профессионального развития будущих педагогов в условиях специализированной образовательной среды.

После демонстрации спектаклей студенты представили результаты собственной педагогической рефлексии. Им было предложено ответить на несколько вопросов, ответы на которые представим ниже.

При ответе на вопрос *«Может ли, по Вашему мнению, практико-ориентированный экзамен рассматриваться как профессиональная проба?»* все респонденты указали на возможность получить более четкое представление о будущей профессии, опытным путем определить трудности, с которыми может столкнуться молодой специалист, а также выделить положительные стороны будущей профессиональной деятельности, благотворно влияющие на его личностные качества.

Ответы на вопрос «*В чем преимущества практико-ориентированного экзамена перед традиционным (по билетам)?»* у большинства респондентов связаны с акцентированием внимания на оптимальных условиях для развития профессиональных компетенций, что невозможно без активной практической деятельности. Подобный опыт придает уверенности будущему специалисту, так как одних теоретических знаний может не хватить в ситуации, требующей быстрой реакции и гибкости. Такой экзамен, по мнению студентов, дает шанс выделить для себя те нюансы в работе, которые требуют доработки и о существовании которых не подозревали на теоретических занятиях. Данный вид экзамена позволяет студентам объективно оценить собственные компетенции и определить вектор дальнейшего профессионального развития.

Отвечая на вопрос *«Какие трудности Вы испытывали при подготовке сценария?»*, студенты отмечали организационные сложности (отсутствие постоянного доступа к локации, где проводилась финальная демонстрация; осуществление точного звукового сопровождения текста; подбор средств имитации звуков и пр.) и личностные (слабая психологическая готовности к такому действию; сложности с координацией поэтапного рисования целостной картины; «борьба» лидеров, ситуативная тревожность и пр.).

Ответы на вопрос *«Какой этап вызвал наибольшие сложности?»* совпали у всех респондентов – это этап подготовки, поскольку на нем проводилась самая значимая часть работы. Этап демонстрации явился продуктом командной работы. «Волнение не помешало уверенности в собственной готовности благодаря четкому планированию и многократным репетициям».

Завершал педагогическую рефлексию вопрос *«Позволяет ли практико-ориентированный экзамен проявить лидерские качества?».* Студенты ответили, что четкая организация практической

деятельности требует наличия в команде человека, осуществляющего основную координацию действий. Однако, даже не занимая лидерскую позицию, участники могут проявить собственную инициативу при распределении ролей, назначении ответственных за реквизит и т. д. Члены команды, если они заинтересованы в успешности проекта, будут предлагать вносить изменения в сценарий для повышения его качества. У всех участников есть своя роль, в рамках которой можно максимально раскрыть свои способности и принести пользу общему делу. Будущие педагоги отметили, что «борьба за лидерство неконструктивна, поскольку отвлекает от ответственного дела. Настоящий лидер не борется, а доказывает свои лучшие качества на практике».

Важно обратить внимание на то, что в качестве участников-зрителей выступали не обучающиеся с ОВЗ, а студенты-бакалавры 1 курса, обучающиеся по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое образование), программа «Педагог-дефектолог». Очевидно, что дети, воспитывающиеся в школе-интернате, не смогли принимать участие в мероприятии, где оценивается сформированность компетенций у студентов-будущих педагогов, в силу нормативно-правовых ограничений. После спектаклей фокус-группе также были предложены вопросы для рефлексии.

Обобщенный ответ на вопрос: *«Может ли практико-ориентированный экзамен оценить сформированность профессиональных компетенций студентов?»* представлен так: «Практико-ориентированный экзамен позволяет студентам продемонстрировать свои навыки, знания на практике, в реальных или стимулированных условиях. В отличие от теоретических экзаменов, практические задания могут более точно отражать способности студентов применять свои знания на практике, решать проблемы и выполнять задачи, с которыми они столкнутся в будущей профессиональной деятельности. Практико-ориентированный экзамен может быть полезным инструментом для оценки профессиональных компетенций студентов только при условии правильного подхода к его разработке, проведению и оценке».

Мы посчитали важным выяснить понимание первокурсниками назначения профессиональных проб на этапе подготовки в университете: *«Что, в вашем понимании, профессиональная проба? Какова её основная цель?»*. Приведем наиболее эмоциональный ответ: «Профессиональная проба – это практическое погружение в профессию, выполнение каких-либо заданий, связанных с определенной профессией. Это возможность попробовать себя в профессии, окунуться в нее, чтобы понять, точно ли она тебе по душе и по возможностям, способен ли ты быть профессионалом данной области или нет.

Также это возможность других людей проверить ваши практические навыки и знания в конкретной профессиональной области. Основная ее цель – осознать, смогу ли я заниматься данной деятельностью, по силам ли она мне, какие сильные и слабые стороны, а также оценить уровень подготовки специалиста, его готовность к выполнению конкретных задач со стороны».

Поскольку у данных студентов не было опыта участия в практико-ориентированном экзамене, то мы задали вопрос про пользу, которую он может им принести: *«Полезно ли участие в профессиональных пробах студентам 1 курса?»*. У всех опрошенных мнение совпало, студенты указали, что это участие поможет им оценить собственные профессиональные навыки, получить опыт работы, построить профессиональные связи (знакомство с возможными работодателями, коллегами). В целом, такое участие помогает лучше понять свои профессиональные интересы, развивать навыки и строить успешную карьеру.

Самыми развернутыми были ответы на вопрос: *«Какие эмоции вы испытывали в составе фокус-группы?»*. «Эмоции потрясающие. От некоторых спектаклей шли мурашки. Это невероятный опыт, который я бы советовала испытать всем. Лишившись одного из анализаторов, ты воспринимаешь все иначе. Включаются и обостряются все остальные анализаторы. Также это помогло прочувствовать чувства людей, у которых действительно проблемы со зрением. Мне всегда так хотелось снять маску и подглядеть, что же все- таки делают актеры. Потом я осознавала, что могу это сделать, но те, на кого все- таки ориентированы данные спектакли – нет. Это помогло о многом задуматься и многое осознать».

Формат практико-ориентированного экзамена позволил подойти к оценке сформированности у будущих педагогов профессиональной компетенции (ПКС-13) на основе интеграции двух методологических подходов – компетентностного и субъектного. Акцент на субъектность в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов способен сместить вектор современного образования в высшей школе.

Результаты исследования позволили нам сделать следующие обобщения:

– во-первых, характер профессиональной подготовки будущих педагогов должен носить субъектно-ориентированный характер;

– во –вторых, образовательный процесс должен быть ориентирован на разные виды деятельности, развивающие субъектные качества личности;

– в-третьих, профессиональная подготовка должна обеспечивать ориентировку как в предметной, так и в ценностной сфере, что создает возможность самореализации студентов;

– в-четвертых, профессиональная подготовка должна формировать ответственность студентов за результаты собственной деятельности.

Список источников

1. Борисова М. Н., Воронов М. П. Возникновение и становление компетентностного подхода в высшем образовании // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 3. – С. 5–12.

2. Брушлинский А. В. Психология субъекта. – СПб. : Алетейя, 2003. – 268 с.

3. Войтенко Т. П. Принцип субъектного подхода в психологии и педагогике: проблема антропологического контекста // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2017. – Вып. 44. – С. 67–83.

4. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика. – Автореф. дис. ... на соиск. уч. степени д-ра психол. наук. – М. : ПИ РАО, 1998. – 42 с.

5. Дроботенко Ю. Б., Назарова Н. А. Оценка универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 85–102.

6. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. – 2005. – № 3 (33). – С. 27 – 34.

7. Мычко Е. И., Потменская Е. В., Парахина О. В. Индивидуально-творческий подход как методологическое основание практико-ориентированного экзамена у студентов педагогических направлений подготовки // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2023. – № 3(65). – С. 7–11.

8. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – СПб. : Питер, 2017. – 287 с.

9. Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспективы // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 1. – С. 120–132.

Информация об авторах

Е. И. Мычко – доктор педагогических наук, профессор;

С. В. Несына – кандидат психологических наук., доцент;

Ю. С. Митина – кандидат педагогических наук., доцент

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 22–27
Научная статья
УДК 378:504.06(06)
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-22-27

Образовательная среда, педагогическое пространство и их значение для формирования экологического сознания

Анна Борисовна Серых[1], Ирина Алексеевна Соколова[2]
[1]Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
[2]Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
[1]annaserykh@rambler.ru
[2]iasokolova@mail.ru

Аннотация. Формирование экологического сознания студентов в организованной средствами педагогической методологии образовательной среде в педагогическом пространстве технического вуза определило направленность исследовательского поиска.

Ключевые слова: экологическое сознание, новообразования междисциплинарной направленности, образовательная среда, образовательное пространство, экологизированная профессионально-образовательная среда.

Для цитирования: Серых А. Б., Соколова И. А. Образовательная среда, педагогическое пространство и их значение для формирования экологического сознания // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 22–27.

Глобальные изменения в новых технических укладах производства, экономических и социальных отношениях, озабоченность общества экологическими проблемами обусловили новые требования к качеству образования. Сегодня успешный профессиональный карьерный рост выпускника вуза неосуществим без сформированной готовности к освоению новых технологий, включая в первую очередь природоподобные, ресурсосберегающие, постижению междисциплинарных знаний, что подразумевает системность встраиваемости и встраиваемости составляющих образовательного процесса и их взаимоотношения.

Деятельность в процессе познания характеризуется наличием закономерных связей, присущих системам, так как «под «системой» понимается совокупность компонентов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и взаимодействие которых порождает новое качество, не присущее этим компонентам по отдельности» [1, с. 5].

Вопрос заключается в определении места новообразования междисциплинарной направленности как результата процесса создания и развития системного подхода в формировании экологического сознания в техническом вузе. В трудах педагогов и психологов встречаются такие понятия, как «среда», «пространство», «поле», «плоскость», «платформа». Широко используются дефиниции «среда» и «пространство», так как понятия «уровень», «плоскость», «платформа», «поле» определяются двумя параметрами, которые могут быть составляющими, образующими среды, или заполнять пространство, обладающие «объёмом».

Понятие «среда», находящееся на стыке педагогики и психологии, имеет широкое использование в философии, социальной экологии, экологической социологии и других направлениях науки, однако до сих пор не имеет четкого и однозначного определения. Термин среда, введенный ещё в эпоху Просвещения, означал в общем смысле «среду» и понимался как окружение, необходимое для формирования, существования и деятельности человека, определяющее его общественные, материальные и духовные условия. В философии образования под общей характеристикой «среды» понимается субстанция, которая обладает определенными свойствами, влияющими на «перенос взаимодействия между данными объектами в отличие от пустого, незаполненного пространства» [7, с. 119].

Слово «среда» этимологически происходит от понятия середины, которое противоположно окружению – все, что находится вокруг середины и, как правило, должно быть конкретизировано: природная, социальная, социокультурная, образовательная информационная и т. д.

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой понятие «среда» определяется как «условия, благоприятные для существования, порождения чего-нибудь».

В Большом толковом словаре русского языка под редакцией С. Кузнецова под словом «среда» понимается «социально-бытовая обстановка, условия, в которых протекает жизнь человека, его окружение». Используются такие выражения, как «среда человека», «человеческая среда», «жизненная среда», «человеческое окружение», «окружающая среда» и т. п.

Понятие «среда человека» включает совокупность как природных (физических, химических, биологических, пространственно-предметных), так и социальных (образовательных, информационных, межличностных, архитектурных) факторов, влияющих на жизнь и деятельность человека. Социальная окружающая человека среда в советском энциклопедическом словаре определяется, как общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности. Она подразделяется на макросреду, охватывающую общественно-экономическую систему в целом – производственные силы, общественные отношения и институты, общественное сознание и культуру, и микросреду, включающую непосредственное окружение человека – семью, трудовой коллектив, учебную группу.

Широкое использование научным сообществом понятия «среда» в разных областях знаний привело к многообразию его видов, которые классифицируются [4]: по степени глобальности (микро-, мезо- и макросреда); по виду существования и развития материи (биологические, технические, культурно-этнические и др.); по направлению решаемых общественно-значимых задач – среды духовного развития и существования человека, физического развития и здорового образа жизни, воспитания, обучения и непрерывного повышения квалификации; технического и коммуникативного развития; экологического состояния страны, региона, города и др.

По мнению Л. С. Выготского, среда для человека является социальной, так как «в её отношении к человеку всегда имеются налицо определяющие социальные моменты», и человек в отношениях к ней всегда пользуется социальным опытом. Социальную среду условно предлагает понимать, как совокупность человеческих отношений (микросреда), что делает её гибким средством воспитания [3, с. 83, 88].

Социальная среда в широком смысле (макросреда) охватывает экономику, общественные институты, общественное сознание и культуру. П. А. Сорокин вложил в это понятие всю Вселенную, сотворенную человеком, включая и духовную, и материальную культуру [9], т. е. «среда» в социологическом аспекте определяется, как «социокультура». Социокультурная среда – это сложная структура общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется формирование, развитие и деятельность человека.

Социокультурная среда общества непосредственно связана с образованием последующих поколений в образовательных учреждениях, в которых осуществляется их обучение, развитие и воспитание, а, следовательно, и с образовательной средой. А. И. Бочкарев, Н. В. Груздева определяют образовательную среду как целостное системно-синергетически организованное пространство, в котором происходит взаимодействие участников образовательного процесса с социокультурным и социоприродным окружением, способствующее раскрытию индивидуальности человека.

Понятие «образовательная среда» разрабатывалось и разрабатывается как российскими, так и иностранными учеными. В большинстве последних исследований образовательная среда характеризуется показателями «эффективности школы» как составная часть социальной системы: особенности микрокультуры, эмоциональный климат, личностное благополучие, качество воспитательно-образовательного процесса [8, с. 177]. В России ещё в середине XIX века при формировании научных основ и создании категорийно-понятийного аппарата отечественного образования учёный-педагог П. Ф. Лесгафт, выделяя «типы» и «характеры» детей, впервые отметил значение «влияния окружающей среды на умственное и нравственное развитие ребенка». При определении образовательной среды В. И.

Слободчиков отталкивался от слова «сретенье», обозначающего встречу, так как образовательная среда начинается там, где происходит встреча образующего и образующегося; где ими совместно проектируется и строится совместная деятельность; где «между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения». В. И. Слободчиков в предложенном им теоретическом культурно-общественном подходе, определяя назначение, цели и функции образовательной среды

в процессе развития ребенка, отмечает, что её истоки находятся в предметности культуры и общества [8, с. 181].

Философские аспекты дефиниции «образовательная среда», приёмы и технологии её организации разрабатывались В. А. Петровским, Н. Б. Крыловой, М. М. Князевой и др. Образовательную среду как подсистему социокультурной среды, исторически сложившихся факторов, обстоятельств Ю. Кулюткин охарактеризовал как совокупность социальных, культурных и специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых происходит становление личности индивида [10].

В. А. Козырев рассматривает образовательную среду как отражение единства социокультурной и духовной жизни общества и непрерывной системы образования в широком смысле, и как системообразующий фактор конкретной образовательной системы – в узком [5]. По мнению К. Маклафина, в качестве образовательной среды выступает социальная система, элементами которой являются эмоциональный климат, личностное благополучие, особенности микрокультуры, качество воспитательного процесса.

Понятие «образовательная среда» по отношении к личностно ориентированному образованию А. В. Хуторской раскрывает, как характеристику внешнего содержания образования, заключающуюся в создании условий для развития личности.

Применительно к практике обучения и воспитания О. С. Газман, М. В. Кларин, В. А. Климов, В. А. Ясвин рассматривали вопросы организации и функционирования образовательной среды в условиях конкретного образовательного учреждения, где формирование личности по заданному образцу расширяет возможности для ее развития в социальном и пространственно-предметном окружении.

Анализируя различные подходы, В. А. Козырев, И. К. Шалаев, А. А. Веряев [11, с. 23–27] также определяют образовательную среду через функционирование конкретного учреждения образования, т. е. среду учебного заведения, включающую совокупность материальных и пространственно-предметных факторов, социальных компонентов, межличностных отношений, взаимосвязанных между собой, так как они дополняют, обогащают и влияют на каждого субъекта образовательной среды, а также организаторов, создающих и оказывающих на нее определенное воздействие. В. П. Лебедева, В. А. Орлов и В. И. Панов [4], связывая оценку образовательной среды с её развивающим эффектом, сосредоточивают внимание на технологическом уровне её реализации и оценки. Б. М. Бим-Бад считает [2, с. 28], что деятельность педагога заключается в организации образовательной среды, опирающейся на личностный потенциал, использующей соответствующую технологию обучения, в которой ученик обучается, получая знания, умения и навыки.

В исследованиях В. В. Рубцова, В. И. Панова, Б. Д. Эльконина и других учёных Института психологии Российской академии образования уделялось внимание образовательной среде. В. В. Давыдов в качестве научной базы для разработки, создания и оценки развивающих образовательных сред предложил алгоритм «существенных показателей»: соответствие каждому возрасту определенных психологических новообразований; обучение организовано на основе ведущей деятельности; реализация взаимосвязи с другими видами деятельности; наличие в методическом обеспечении образовательного процесса системы разработок, гарантирующих достижение необходимого развития психологических новообразований и позволяющих провести диагностику уровня процесса [3, с. 82].

Основой саморазвития в процессе взаимодействия со средой, по мнению Л. С. Выготского, выступает индивидуальный опыт ребенка, который является источником убеждений, определяющих личностный рост, стремление к достижению более высокого уровня развития [3, с. 88]. С. И. Поздняков и П. А. Резник включили в психолого-педагогические условия образовательной среды систему средств общения с человеческим знанием, необходимых для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, для ее передачи, переработки и обогащения.

Обобщив предыдущие исследования, С. В. Кривых сделал вывод, что образовательная среда выступает «как целостная качественная характеристика внутренней жизни образовательного учреждения, определяемая конкретными задачами, которые ставит и решает в своей деятельности» и проявляется в выборе средств их решения, в задействовании информационных ресурсов образовательного учреждения, технологий обучения и обеспечения учебного процесса, что позволяет оценить эффект личностного, социального, интеллектуального роста учащихся.

Представления о целях и задачах образовательного процесса позволило С. В. Кривых выделить культурно-общественный, социальный, эколого-психологический, информационный и системно-синергетический подходы к определению содержания понятия образовательная среда [4].

Под используемой в образовательном процесс «учебной средой» понимаются те материальные, коммуникационные и социальные условия, необходимые для обеспечения процесса обучения, приобретения учащимися определенных знаний, умений и навыков, цели, содержание, методы и организационные формы обучения которых становятся вариативными и могут возникать организованно или стихийно, в отличие от всегда сознательно организующихся образовательных сред. В образовательной среде может существовать множество «учебных сред», в которых осуществляются взаимосвязанные процессы обучения и преподавания.

Конкретизация понятия «образовательная среда» соотносится с понятием «образовательное пространство», которое широко используется. Например, в математике пространство определяется как множество объектов, между которыми устанавливаются отношения, схожие по своей структуре с обычными пространственными отношениями, такими как окрестности, расстояние и т. д. Евклидово пространство является исторически первым и наиважнейшим в математике. Развитие понятия пространства относится к началу XIX века, когда Ж.-В. Понселе создал геометрии проективного пространства, а Лобачевский – неевклидову геометрию. Затем появились многомерные римановы пространства (бесконечномерное пространство функций).

В современной математике рассматриваются проективное пространство в геометрии, линейное пространство в линейной алгебре, пространство событий в теории вероятностей, фазовое пространство физической системы.

В философии «пространство» есть «форма сосуществования материальных объектов и процессов, обладающая «протяженностью, единством прерывности и непрерывности». В толковом словаре Д. Н. Ушакова термин пространство объясняется как: 1) состояние материи, характеризующееся наличием протяженности и объема; 2) промежуток между чем-нибудь; место, способное вместить что-нибудь; 3) поверхность, земельная площадь (книжн.)». Таким образом, исходя из приведённых определений, можно выделить такие характеристики пространства, как целостность всех её объектов с одновременной обособленностью каждого.

Понятие «образовательное пространство» вошло в научную педагогическую лексику в конце 80-х годов XX века, а в дальнейшем и в официальные документы, включая Закон РФ «Об образовании». Введение термина «образовательное пространство», по мнению Ю. П. Гущена, отражает попытки сохранить единство в сфере образования при проведении его децентрализации. Ю. В. Сенько представляет образовательное пространство в виде пространственно-временных связей, прежде всего людей, которые, помогая непосредственным участникам обучения открывать смыслы образования, осуществляют их. С. Ф. Жилкин в социологических исследованиях рассматривает образовательное пространство как фактор непрерывности образования при сохранении основополагающих элементов его системы, представляющих формально-равные возможности, и как совокупность единых требований к отбору содержания, методов и средств обучения, характерных для сообщества в целом.

Т. А. Фомина определяет образовательное пространство района как систему управления развитием личности, в которой выделяются несколько уровней: идеология, философия формирования и развития личности в границах муниципальной системы образования; основные компоненты содержания образования, освоение которых обеспечивает формирование базовой культуры личности; необходимые учебно-методические, кадровые, финансовые и материально-технические условия, обеспечивающие эффективное развитие личности. А. А. Цукер под образовательным пространством понимает место для «совершения человеком образовательного движения». Разбирая процесс проектирования образовательного пространства как формирование во времени в процессе совместной «культуросозидательной и культуроосвоительной» деятельности учителя и учащегося, Б. Д. Эльконин и И. Д. Фрумин назвали его пространством развития.

С. В. Кривых приходит к выводу, что образовательное пространство является той «генерализующей идеей», вокруг которой строится образовательная стратегия, и его можно рассматривать, по сути дела, как генеральное условие любого образования. Образовательное пространство формируется с помощью целого комплекса направлений деятельности

Одним из них является разработка субрегиональной образовательной программы, являющейся эффективным средством интеграции и координации сферы образования с учреждениями культуры, науки и с другими общественными, государственными институтами. Образовательное

пространство – это не конкретно образование, а только специально отведенное или организованное место для его реализации, единое же образовательное пространство выступает как единый ученый комплекс, внутри которого координируются по назначению образовательные учреждения, способные по необходимости изменять свою структуру.

Главным принципом выделения того или иного пространства является ограничение определенной территории с одновременным обозначением некоторого однородного находящегося внутри смысла и качества, которые отличают его от всего остального пространства. Образовательные пространства по территориальному принципу делятся на: мировое образовательное пространство; образовательное пространство России, регулируемое Законом «Об образовании» и другими нормативными документами; региональное образовательное пространство, имеющее региональные законы и нормативные акты; образовательное пространство учебного заведения.

Образовательное пространство представляет собой многокомпонентную и многообразную систему образовательных институтов, процессов и сред, функционирующих на конкретной территории, набор разнообразно связанных условий, оказывающих влияния на развитие личности. Образовательная среда в образовательном пространстве является её составной частью и «параметром порядка в самоорганизующейся системе», как поле активного взаимодействия обучающегося, преподавателя и среды между ними [3].

Каждое отдельно создаваемое пространство в момент создания должно быть по возможности однородным и единым, чтобы сделать реальным осуществление поставленных целей и задач.

Решение экологических проблем региона невозможно без создания условий для формирования экологического сознания будущих инженерно-технических работников. Социокультурная среда, включающая образовательную среду, является частью социально-экономического и культурно-образовательного пространства региона, в котором личность может социализироваться в процессе образования и реализации гуманистической концепции образования [4].

Экологизированная профессионально-образовательная среда является открытой развивающейся системой, постоянно изменяющаяся в гносеологическом процессе формирования экологического сознания, что связано с переходом на новый уровень развития науки и техники.

В педагогических исследованиях рассматриваются различные модификации образовательных сред. Интегрированные, дистанционные, виртуальные образовательные среды способствуют творческому постижению себя как личность, находящуюся в процессе образовательного становления. Экологизированной профессионально-образовательная среда называется, так как её организация призвана способствовать развитию стабильного эмоционально-субъективного отношения к природе при формировании междисциплинарных знаний, умений экологической, технической и экономической направленности в техническом вузе.

Ресурсный потенциал и структурированность, являясь основными характеристиками образовательной среды, выступают показателями для выбора способа её организации. Ресурсный потенциал для экологизированной профессионально-образовательной среды состоит из всего учебно-методического материала, требуемого для формирования экологических, экономических и технологических знаний, необходимых будущему специалисту в области экологически безвредного и ресурсосберегающего машиностроения.

Способ и принципы организации образовательных сред зависят от вида связей и отношений между её составляющими. По принципу организации образовательной среды делятся на среды единообразия, разнообразия и вариативности.

Экологизированная профессионально-образовательная среда в пространстве технического вуза спроектирована и организована по принципу вариативности, как единства многообразия, так как разнообразные связи и отношения имеют характер междисциплинарности, т. е. происходят при объединении разного рода ресурсов в рамках реализации программ, обеспечивающих маршруты социокультурного развития обучающихся.

При введении А. И. Бочкаревым [4] понятия «синергетической среды», определяемой как материальные и духовные условия в образовательной системе, создаётся образовательная среда за счёт увеличения познавательного воздействия при взаимодействии педагога и обучающегося на основе принципов самоорганизации.

Образовательная среда, определяемая как совокупность создаваемых условий её функционирования, включая материальную базу, является частью образовательного пространства, под которым понимают такое пространство, где осуществляются образовательные процессы, способствующие пониманию, осознанию окружающего мира и взаимодействию с ним.

Построение образовательного пространства для организации экологизированной профессионально-образовательной среды и формирования экологического сознания в техническом вузе включает: выделение задач путём синтезирования научных теоретических и практических знаний об окружающем мире с учетом экологических, социальных и техногенных факторов; подбор общедидактических и специальных подходов и принципов построения образовательного пространства; выбор методов, использование технических достижений, достижений в области информатики, естествознания и других наук, положений экоцентрической логики в усвоении знаний, умений и навыков с целью формирования экологического сознания; развитие ценностно-значимых ориентаций, необходимых для становления личностных качеств, составляющих основу экологической культуры, стимулирующих экологически обоснованную деятельность в сложных техносферных ситуациях за счёт оптимизации содержания экологического, экономического и технического образования; организацию среды в процессе учебного процесса на материале реальных экологических и производственных проблем региона.

Формирование экологического сознания студента включает воздействие на его эмоциональную сферу, что значительно сложнее, чем просто передача определённого объёма информации той или иной области, так как для процессов познания и понимания должны включаться такие процессы, которые затрагивают личность в большей степени, чем просто процесс постижения им знаний. Поэтому при оценке, организованной экологизированной профессионально-образовательной среды следует опираться на психологические характеристики темперамента студентов, учет их индивидуальных особенностей, познавательных интересов, показателей развития и прочие характеристики такого сообщества как группа.

Функциональная научно-педагогическая деятельность по созданию экологизированной профессионально-образовательной среды в образовательном пространстве технического вуза призвана способствовать осознанию обучающими себя частью природы, осмыслению необходимости сохранения окружающей среды, формированию готовности к активной природоохранительной деятельности специалистов предприятий любого вида деятельности и форм собственности.

Список источников

1. Беликов, В. А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: монография / В. А. Беликов. – Москва: Владос, 2004. – 357 с.

2. Бим-Бад, Б. М. Щит и оборона детства / Б. М. Бим-Бад. – Москва: Изд-во Российского открытого университета, 1995. – 68 с.

3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.

4. Кривых, С. В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах / С. В. Кривых. – [Электронный ресурс]. – URL: https://portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1299433145&archive=&start_from=&ucat

5. Козырев, В. А. Построение модели гуманитарной образовательной среды / В. А. Козырев. // Педагог. – 1999. – № 7. – [Электронный ресурс]. – URL: https://www.altspu.ru/Journal/pedagog.pedagog_7/a06.html

6. Образовательная среда вуза / Е. А Леванова, А. Б. Серых [и др.] // Глобальный научный потенциал. – 2012. – № 10. – С. 212–217.

7. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике. / В. М. Полонский. – Москва: Высш. шк., 2004. – 511 с.

8. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Москва, 1997. – Вып. 7: Инноватор-Bennet college. – С. 177–184.

9. Сорокин, П. А. Социология революции: учеб. пособие для вузов / П. А. Сорокин. – Москва: Территория будущего, Российская политическая энциклопедия, 2005. – 704 с.

10. Тарасов, С. М. Образовательная среда и развитие личности / Ю. А. Кулюткин, С. М. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.

11. Шалаев, И. К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / И. К. Шалаев, А. Л. Веряев // Педагог. – 1998. – С. 23–27.

12. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с.

Информация об авторах

А. Б. Серых – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор;

И. А. Соколова – кандидат педагогических наук, доцент.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 28–32
Научная статья
УДК 378.2
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-28-32

Педагогическая инженерия – новый интегративный профиль обучения в профессиональном образовании

Фарида Тагировна Шагеева[1], Татьяна Александровна Старшинова[2]
[1,2]Казанский национальный исследовательский технологический университет,
Казань, Российская Федерация,
[1]ShageevaFT@corp.knrtu.ru
[2]StarshinovaTA@corp.knrtu.ru

Аннотация. В настоящее время активно развивается новая отрасль педагогики – педагогическая инженерия. Она основана на том, что процесс обучения должен быть построен на педагогическом проектировании образовательного продукта, на таком «сплаве» образовательных и современных цифровых технологий, чтобы обеспечить этому процессу наибольшую эффективность. Полагаем, что помимо педагогической инженерии как научной отрасли и новой дисциплины, уже изучаемой в некоторых вузах, следует организовать на ее основе системную подготовку будущих педагогов для основного и дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: педагогическая инженерия, педагогическое образование, инженерный вуз, профессиональное образование, интегративный подход.

Для цитирования: Шагеева Ф. Т., Старшинова Т. А. Педагогическая инженерия – новый интегративный профиль обучения в профессиональном образовании // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 28–32.

Введение

Ответом системы образования на вызовы социально-экономических преобразований, современной цифровой трансформации и роста высокотехнологичных производств являются новые подходы к обучению педагогических кадров и новый предмет взаимодействия образования, науки и производства, с целью формирования научно-технологической элиты Российской Федерации.

Одним из таких ключевых подходов является внедрение проектов, связанных с педагогической инженерией [1], которое происходит в ряде ведущих государственных и частных вузов [2], [3], [4], и др.

Инженерия развивается активно уже более 200 лет, даже если не брать во внимание более ранние этапы ее становления, которые, фактически, можно проследить с начала цивилизации. Инженерное дело понимается как «целенаправленное использование научных знаний в создании и эксплуатации инженерных технических устройств, являющихся результатом преобразовательной деятельности инженера» [5].

Но достаточно недавно возникло и получает все большее распространение понятие педагогической инженерии, которая подразумевает применение современных, технологичных подходов к проектированию образования и широкое использование информационных технологий и средств обучения, а также тесно связанное с ним понятия «педагогический дизайн» и «дидактическая инженерия» [6].

Методология

Педагогическая инженерия – новая отрасль педагогики, которая предполагает, что можно гарантировать качество и актуальность процесса обучения с использованием всех возможных методов и инструментов для достижения эффективной передачи знаний и генерации нового знания. Она варьируется от планирования на макроуровне внутри образовательной организации до микроуровня с разработкой наиболее конкретных инструкций по определенной теме отдельной дисциплины.

Таким образом, педагогическая инженерия может пониматься как новая отрасль дидактики или даже ее новое измерение, которое возникло в ответ на новые вызовы: всеобщую

цифровизацию, прочно вошедшую и в образование, дистанционное обучение, взрывной рост объема актуальной информации, который невозможно усвоить, опираясь на постулаты только классической дидактики.

«Педагогический дизайн» является составной частью педагогической инженерии и обычно понимается как искусство и прикладная область, позволяющая создать адекватную учебную среду, а также полную процедуру выбора точных и эффективных материалов, методов или средств оценки успеваемости обучающегося, что позволяет ему достигать целей обучения и развивать значимые навыки.

Педагогический дизайн включает совокупность приемов, методов или стратегий, которые применяются для того, чтобы субъекты процесса обучения могли развивать творческое мышление, синтез, сравнение и сопоставление информации, анализ и концептуализацию, а также эмоциональный и социальный интеллект. Подразумевается также применение системного подхода, который позволяет использовать аналоговые или цифровые технологии для улучшения образования в различных его проявлениях (формальном или неформальном, очном или онлайн) и на различных уровнях (обязательном или профессиональном).

Педагогическая инженерия имеет основополагающее значение для трансформации образования, поскольку позволяет нам перейти от дисциплинарных знаний к построению знаний, основанных на трех положениях.

1)Междисциплинарность, где важны взаимоотношения, взаимодействие и пересечение дисциплин для обмена знаниями. Крайне важно, чтобы каждый из участников образовательного процесса обладал знаниями и навыками в своих соответствующих дисциплинах, а также некоторыми знаниями о содержании и методах других.

2) Трансдисциплинарность, т. е. направление самотрансформации науки и образования через наддисциплинарное, общенаучное и общекультурное видение.

3) Компетенции, то есть совокупность знаний, умений, навыков, опыты деятельности и качеств личности, которые заложены в концептуальную, процедурную и установочную основу в процессе обучения и которые обеспечивают необходимые навыки для автономного и гибкого решения задач возрастающей сложности в разнообразных сценариях, возможных в реальной профессиональной деятельности.

Для того, чтобы гуманитарные науки действительно выполняли свою функцию в университетских образовательных программах, они должны перестать быть сборником абстрактных понятий, оторванных от повседневной жизни и будущей профессии студентов. Путь к этому, с нашей точки зрения, лежит через применение интегративного подхода, который позволяет осуществить синтез технического и гуманитарного, в том числе – психолого-педагогического знания, и на этой основе сформировать профессиональные компетенции будущего педагога.

Проблема интеграции в образовании, междисциплинарных связей разрабатывается давно. Но в настоящее время в высшем и дополнительном образовании она вышла на новый уровень практической реализации, создания значительного количества интегративных курсов и даже целых образовательных программ. В частности, такие разработки ведутся в контексте педагогической инженерии. Такой взрывной рост интеграционных процессов не случаен. На глобальном уровне он связан с последними тенденциями безальтернативной необходимости междисциплинарных разработок в любой области науки, техники и производства. На прикладном же уровне, как мы полагаем, этот рост обусловлен возникновением и широким внедрением нового инструмента в виде цифровых образовательных технологий, что в большинстве вузов реализовано уже на уровне цифровой образовательной среды.

Электронные образовательные ресурсы, как относящиеся к внутривузовской образовательной среде, так и внешние, и информационные технологии позволяют реализовать интегративный подход, синтез информации на новом уровне. Говоря о высшем образовании, мы полагаем, что будущая профессиональная деятельность, ориентация процесса обучения на решение приближенных к профессиональным проблемам и задач может выступать системообразующим основанием педагогической интеграции.

Результаты

Педагогическая инженерия – пример интегративной области знания, которая, в контексте высшего, среднего профессионального и дополнительного образования, может стать основой

подготовки эффективных специалистов, необходимых новой экономике. Ранее она чаще всего рассматривалась только как отдельная дисциплина, включаемая в учебный план подготовки будущих педагогов [7] или инженеров. Но мы полагаем, что с точки зрения более широкого, системного видения было бы правильным всю подготовку преподавателей для сферы профессионального образования, которые будут впоследствии готовить кадры для высокотехнологичных производств, построить на данной междисциплинарной основе. Любая профессиональная деятельность интегративна по своей природе, она предполагает владение знаниями, умениями, навыками и опытом в самых различных сферах [8]. Обученный таким образом преподаватель сможет достойно справиться с вызовами трансформации системы образования, работать как в сфере подготовки, так и переподготовки, повышения квалификации рабочих, технических и инженерных кадров для современной промышленности. Уже в процессе своего обучения он получит системные, взаимосвязанные между собой и опосредованные цифровыми технологиями знания в психолого-педагогической и технической областях.

Инженер-педагог должен иметь целостное и рекурсивное видение, которое позволяет строить процесс обучения посредством совместной работы с обучающимся, где необходимо учитывать: студентов, преподавателей, методы обучения, образовательный контент и существующие технологии, реальную и цифровую среду обучения.

Цифровая эволюция привела нас к разработке образовательных программ, которые должны учитывать множество элементов. Современные цифровые технологии коренным образом меняют роль преподавателя, который становится не единственным источником информации, а в большей степени призван организовывать и сопровождать учебную деятельность обучающегося, последний же должен теперь быть максимально активным субъектом своей профессионально ориентированной учебной деятельности. На этом новом этапе мы переходим к педагогической инженерии не только как к новой научной области, но и как к необходимому сейчас новому профилю в подготовке педагогов профессионального образования.

Речь идет о создании механизмов взаимодействия сферы опережающего педагогического образования и высокотехнологичного производства, направленных на формирование инженерного типа мышления, а также новой методология подготовки преподавателей, обладающих компетенциями в области педагогического проектирования для реализации процесса обучения в очном или онлайн-формате, информационной образовательной среде, реализации междисциплинарного и метапредметного подходов, использования технологических решений в процессе познания и преобразования мира.

Реагируя на эти новые вызовы, кафедра Инженерной педагогики и психологии Казанского национального исследовательского технологического университета с 2024 года переходит к новому профилю подготовки бакалавров по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» - «Педагогическая инженерия».

Педагогическая инженерия как профиль обучения включает фундаментальный компонент трансформации образования, поскольку позволяет перейти от дисциплинарных знаний, характеризующихся академизмом, однородностью навыков и иерархизацией, к построению подготовки, основанной на интегративном подходе, междисциплинарности, трансдисциплинарности, компетентностном подходе.

В рамках такого профиля возможна подготовка педагогов нового поколения для сферы непрерывного профессионального образования, которые впоследствии смогут выстроить процесс обучения, ориентированный на реализацию деятельности педагога как руководства процессом обучения и управление знаниями посредством совместной работы с обучающимся. Выпускники будут владеть современными технологиями и инструментарием проектирования образовательных продуктов.

Бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Педагогическая инженерия» будет готовить к трем основным сферам инженерно-педагогической деятельности:

– преподавание в очном и дистанционном формате профессиональных и общеобразовательных дисциплин;

– методическая деятельность по проектированию образовательных продуктов для очного и дистанционного обучения (образовательных программ, курсов, дисциплин, дистанционных образовательных онлайн-сервисов, методических разработок в виде учебных пособий, рабочих программ, планов занятий);

– организационно-управленческая деятельность в сфере основного и дополнительного образования (организация и управление образовательными проектами).

Мы полагаем, что что такие выпускники будут востребованы и конкурентоспособны на рынке труда. Они смогут успешно работать в основном и дополнительном образовании: в организациях среднего профессионального образования, на крупных системообразующих промышленных предприятиях в отделах по подготовке, повышению квалификации и обучению кадров, в органах административного управления промышленных предприятий и информационно-аналитических центрах, в организациях малого и среднего бизнеса, в онлайн-обучении (дистанционные образовательные программы, курсы, онлайн-школы). Это создает условия и механизмы для более эффективного взаимодействия организаций высшего, среднего профессионального и дополнительного образования с высокотехнологичными компаниями региона.

Основные должности, на которых смогут работать наши выпускники бакалавриата, это: преподаватель профессиональных и общеобразовательных дисциплин; педагог дополнительного образования в очном и онлайн-формате; преподаватель онлайн-курсов и школ; наставник в онлайн-образовании; педагог-дизайнер профессионального обучения; методист учебной части; методист-разработчик образовательных продуктов; специалист по менеджменту качества образования; менеджер по работе с клиентами образовательных услуг; менеджер по развитию проектов, руководитель проектов в сфере образования.

Заключение

Технологичность современного образования, изменение ролей преподавателя и обучающегося потребовали создания нового профиля «Педагогическая инженерия» в подготовке бакалавров по направлению «Профессиональное обучение». Выпускники этого направления призваны в будущем работать в системе непрерывного образования на всех уровнях – среднее профессиональное, высшее, дополнительное образование, им предстоит формировать кадровый потенциал для высокотехнологичных производств регионального и глобального масштаба.

Поэтому нам представляется важным дать им соответствующую подготовку, современную и системную, направленную на развитие не только педагогического, но и инженерного мышления, владение передовыми методами обучения, цифровой средой, навыками проектирования, организации и управления образовательными проектами.

Подготовка по данному профилю может быть особенно успешной именно в инженерном вузе, таком, как «Казанский национальный исследовательский технологический университет», где традиционно, в течение многих десятилетий развивалась инженерная педагогика как отрасль знания, собирающая воедино лучшие достижения педагогической науки и технических дисциплин, разрабатывающая систему подготовки кадров для региональной и глобальной промышленности [9, 10].

Налаженное в вузе взаимодействие между гуманитарными, информационно-коммуникационными и химико-технологическими кафедрами, высокий уровень профессионализма преподавателей позволяют реализовать эти планы. Кафедра «Инженерной педагогики и психологи», на базе которой будет проходить эта подготовка, обладает необходимыми для этого ресурсами и рассчитывает, что такие выпускники будут востребованы и конкурентоспособны на рынке труда.

Список источников

1. Образовательная инженерия. Понятия. Подходы. Приложения / Под научной редакцией доктора пед. наук, профессора И. Д. Рудинского и доктора пед. наук, профессора Е. З. Власовой. – М. : Горячая Линия-Телеком. – 2021. – 240 с.

2. Глотова М. Ю. Цифровая трансформация обучения цифровым образовательным технологиям на основе методов педагогической инженерии / М. Ю. Глотова, Е. А. Самохвалова, Ю. А. Мухлынина // Педагогический профессионализм в современном образовании (в условиях глобальной цифровизации). Под ред. Е. В. Андриенко, Л. П. Жуйковой. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет. – 2022. – С. 9-103.

3. Игнатьева Г. А., Самерханова Э. К., Сдобняков В. В., Тулупова О. В. Педагогическая инженерия: методологический абрис проекта Мининского университета / Г. А. Игнатьева, Э. К. Самерханова, В. В. Сдобняков, О. В. Тулупова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, №2. [Электронный ресурс] URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1354 (Дата обращения: 16.01.24).

4. Назайкинская О. Преподаватели вузов перейдут в режим педагогической инженерии / Школа управления СКОЛКОВО: официальный сайт [Электронный ресурс] URL: https://www.skolkovo.ru/expert-opinions/olga-nazajkinskaya-prepodavateli-vuzov-perejdut-v-rezhim-pedagogicheskoj-inzhenerii/ (Дата обращения: 17.01.24).

5. Негодаев И. А. Философия техники: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Центр ДГТУ. –1997. – 562 с.

6. Нуриев Н. К. Дидактическая инженерия: параметрическое проектирование дидактических систем / Н. К. Нуриев, С. Д. Старыгина – Казань: РиЦ «Школа». – 2020. –104 с.

7. Программа дисциплины «Педагогическая инженерия» / Официальный сайт Казанского (Приволжского) федерального университета [Электронный ресурс] URL: https://kpfu.ru/pdf/portal/oop/63882.pdf (Дата обращения: 15.01.24).

8. Низамиева Л. Ю. Интеграция психолого-педагогического и информационно- технологического знания как средство реализации дифференцированного подхода / Л. Ю. Низамиева, Т. А. Старшинова, В. Г. Иванов // Вестник Казанского технологического университета. – 2008. – № 6. – С. 298-301.

9. Гаврилова О. Е. Подготовка компетентных специалистов легкой промышленности в системе непрерывного профессионального образования технологического университета / О. Е. Гаврилова, Л. Л. Никитина, В. И. Богданова, Ф. Т. Шагеева // Вестник Казанского технологического университета. – 2010. – № 12. – С. 73–78.

10. Иванов В. Г. Преемственная подготовка инженерных кадров для инновационной экономики в исследовательском университете / В. Г. Иванов, Ф. Т. Шагеева, М. Ф. Галиханов // Высшее образование в России. – 2017. – №5. – С. 68–78.

Информация об авторах

Ф. Т. Шагеева – доктор педагогических наук, профессор;

Т. А. Старшинова – кандидат педагогических наук, доцент.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 33–39
Научная статья
УДК 378.147
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-33-39

Оценка эффективности применения интерактивных технологий при подготовке обучающихся в области надзора и контроля безопасности

Татьяна Сергеевна Станкевич
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
stankevich.ts@bgarf.ru, http://orcid.org/0000-0002-8707-7187

Аннотация. Выполнен анализ эффективности применения интерактивной технологии (кейсов) для повышения качества подготовки студентов 3 курса специальности 20.03.01 «Техносферная безопасность» в рамках изучения дисциплины «Надзор и контроль в сфере безопасности». Разработаны кейсы, базирующиеся на реальных задачах в области надзорной деятельности и предполагающие смену парадигм рассмотрения прикладных проблем в системе «Инспектор-Физическое лицо/Юридическое лицо-Судья». С целью оценки эффективности включения кейсов в практические работы обучающихся выполнено тестирование до и после реализации интерактивной технологии. Результаты обработки данных тестирования позволили выявить рост уровня усвоения материала у части обучающихся (студентов мужского пола) на 48,5 % при параллельном незначительном снижении показателей у части обучающихся (студентов женского пола) на 2,8 %. Установлено, что кейсовые методы позволяют повысить качество передачи и усвоения знаний для значительной части студентов – у 50 % обучающихся. На основании результатов оценки эффективности применения интерактивной технологии (кейсов) сформулирован вывод о перспективности использования подхода в образовательной деятельности.

Ключевые слова: обучение, аналитика обучения, кейс, эффективность обучения, управление знаниями.

Для цитирования: Станкевич Т. С. Оценка эффективности применения интерактивных технологий при подготовке обучающихся в области надзора и контроля безопасности // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 33–39.

Управление знаниями направлено на максимально эффективную передачу знаний, включенных в курс обучения студентов [1]. Выбор оптимальных технологии обучения обеспечивает достижение максимального усвоения материала обучающимися и приобретение ими требуемого набора навыков. Поскольку содержание курса может включать как явные, так и неявные знания, важно определить, какие знания какому типу соответствуют, и развивать соответствующую передачу знаний [2, 3].

Интерактивные технологии в области обучения оказывают существенное позитивное влияние на управление знаниями [4, 5]. К интерактивным технологиям, широко применяемым в образовательной практике, относятся кейсы [6].

Кейсы представляет собой интерактивную технологию обучения, направленную на формирование у обучающихся знаний, умений, личностных качеств на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации в контексте профессиональной деятельности, представленной в виде кейса [7, 8].

Для оценки эффективности применения данного инструмента для обучающихся 3 курса специальности 20.03.01 «Техносферная безопасность» в рамках изучения дисциплины «Надзор и контроль в сфере безопасности» разработан ряд кейсов по соответствующей тематике.

Место кейсов в образовательной траектории освоения дисциплины «Надзор и контроль в сфере безопасности», изучаемой на 3 курсе, представлено на рис. 1. Как наглядно видно из рис. 1, общее количество часов – 144 ч, из них лекционных занятий – 15 ч, практических – 30 ч.

Для формирования представления о влиянии кейса на успех усвоения материала как отдельным студентом, так и группой студентов предложено выполнить рассмотрение существующих уровней компетентности обучающихся и сравнивать их с уровнями компетентности после реализации кейсового подхода.

Каждый из обучающихся приступает к учебе, привнося свои индивидуальные знания и опыт. Хотя невозможно ожидать, что все учащиеся будут иметь одинаковые начальные знания по теме, однако есть единая цель обучения – уровень знаний, которого необходимо достичь всем обучающимся.

Следовательно, преподавателю необходимо заметить, какие студенты отличаются по своим способностям и предварительным знаниям от других.

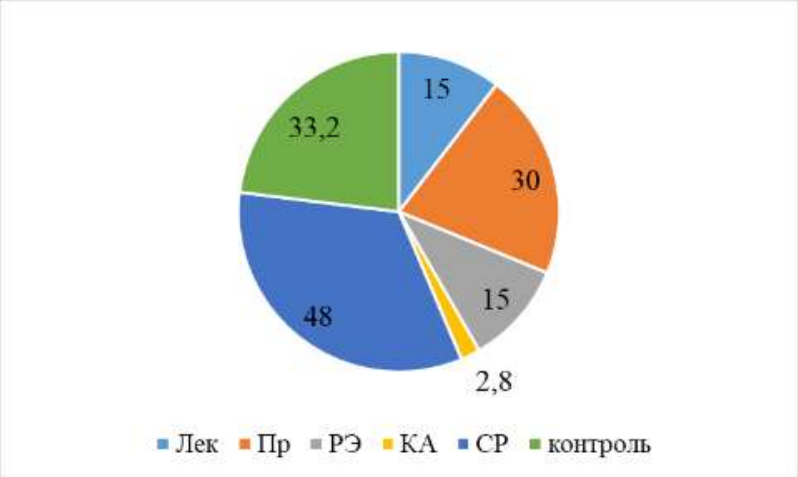


Рис. 1. Структура дисциплины «Надзор и контроль в сфере безопасности»

Для оценки успешности реализации стратегии обучения с включением интерактивного блока (кейсов) необходимы следующие входные данные: исходный уровень знаний студента; итоговый уровень знаний студента.

Рассматриваем группу студентов 3 курса в количестве 18 человек. Половой состав представлен на рис. 2. На рис. 3 отображены данные об успеваемости студентов (индивидуальные тренды), на рис. 4 – данные об успеваемости для групп студентов (разделение групп на основе пола).

Аналитика знаний базируется на выполнении тестирования: тестирование до реализации кейсового подхода; тестирование после реализации кейсового подхода. Структура тестов представлена на рис. 5. Для того чтобы полученные данные были достоверными, необходимо не менее 5 точек сбора данных [9].

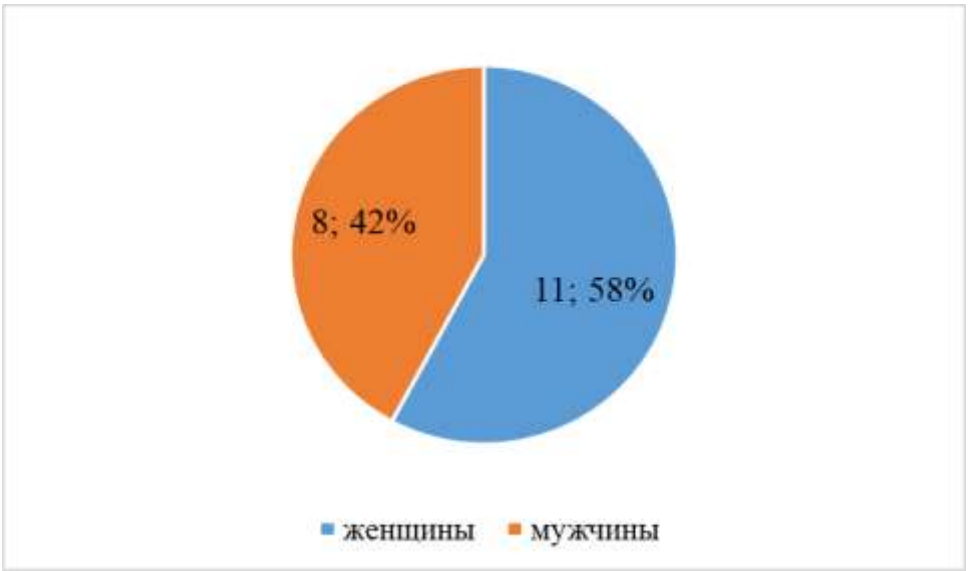


Рис. 2. Половой состав группы

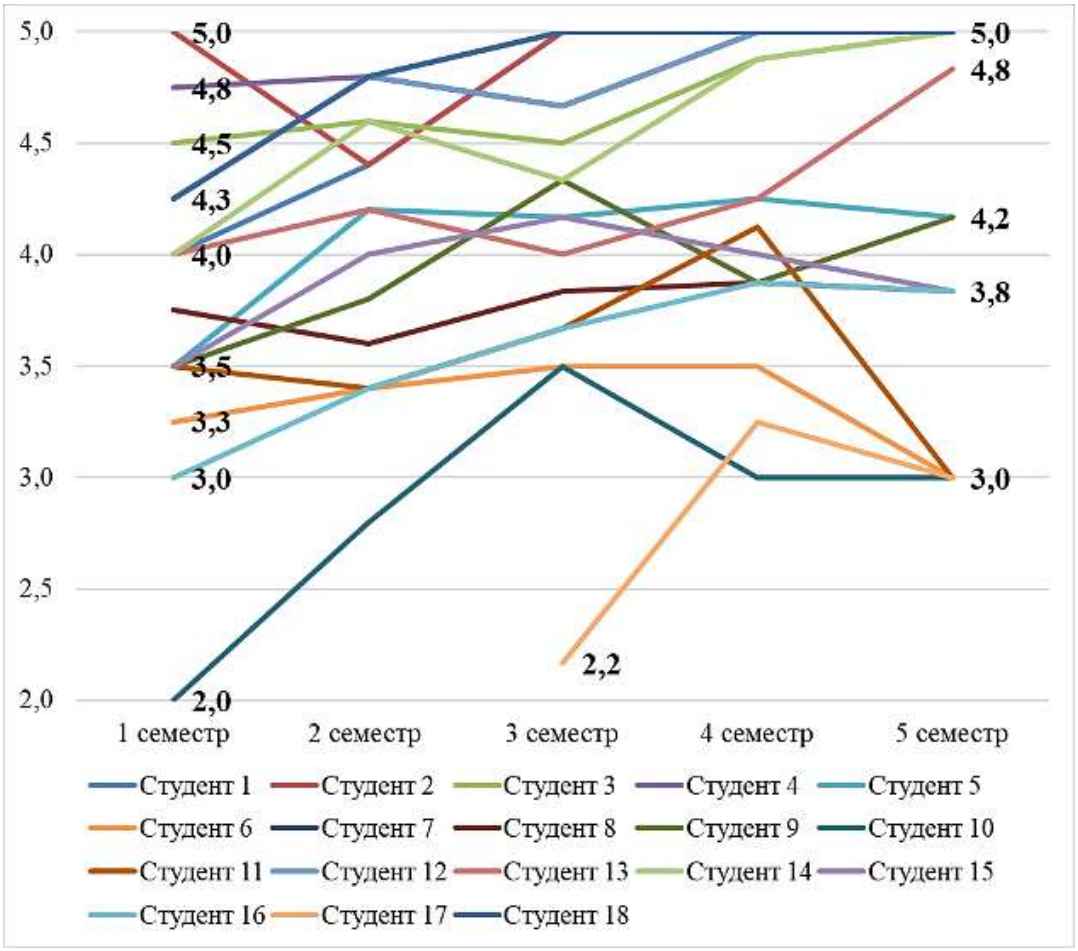


Рис. 3. Данные об успеваемости студентов (индивидуальные тренды)

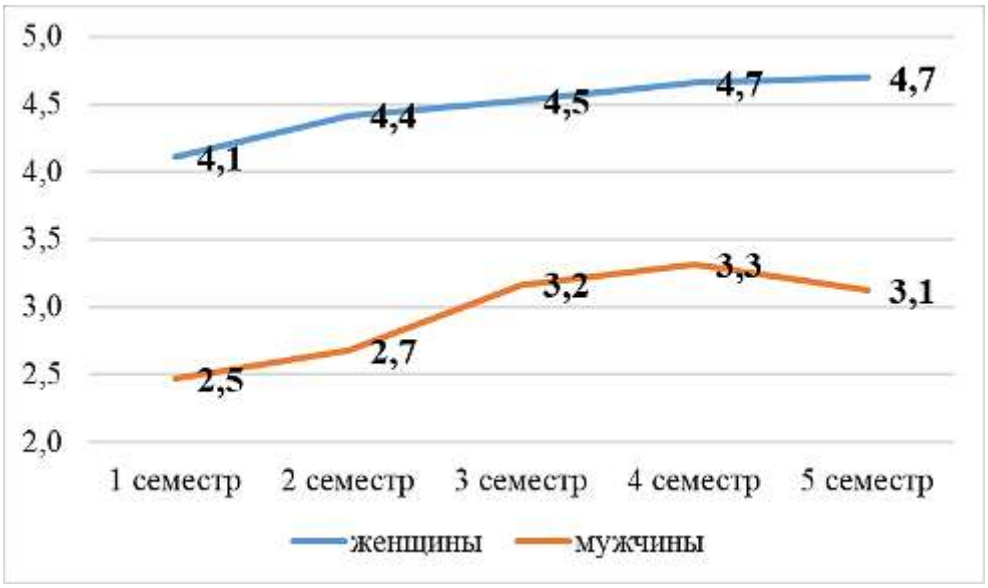


Рис. 4. Данные об успеваемости студентов (половой состав)

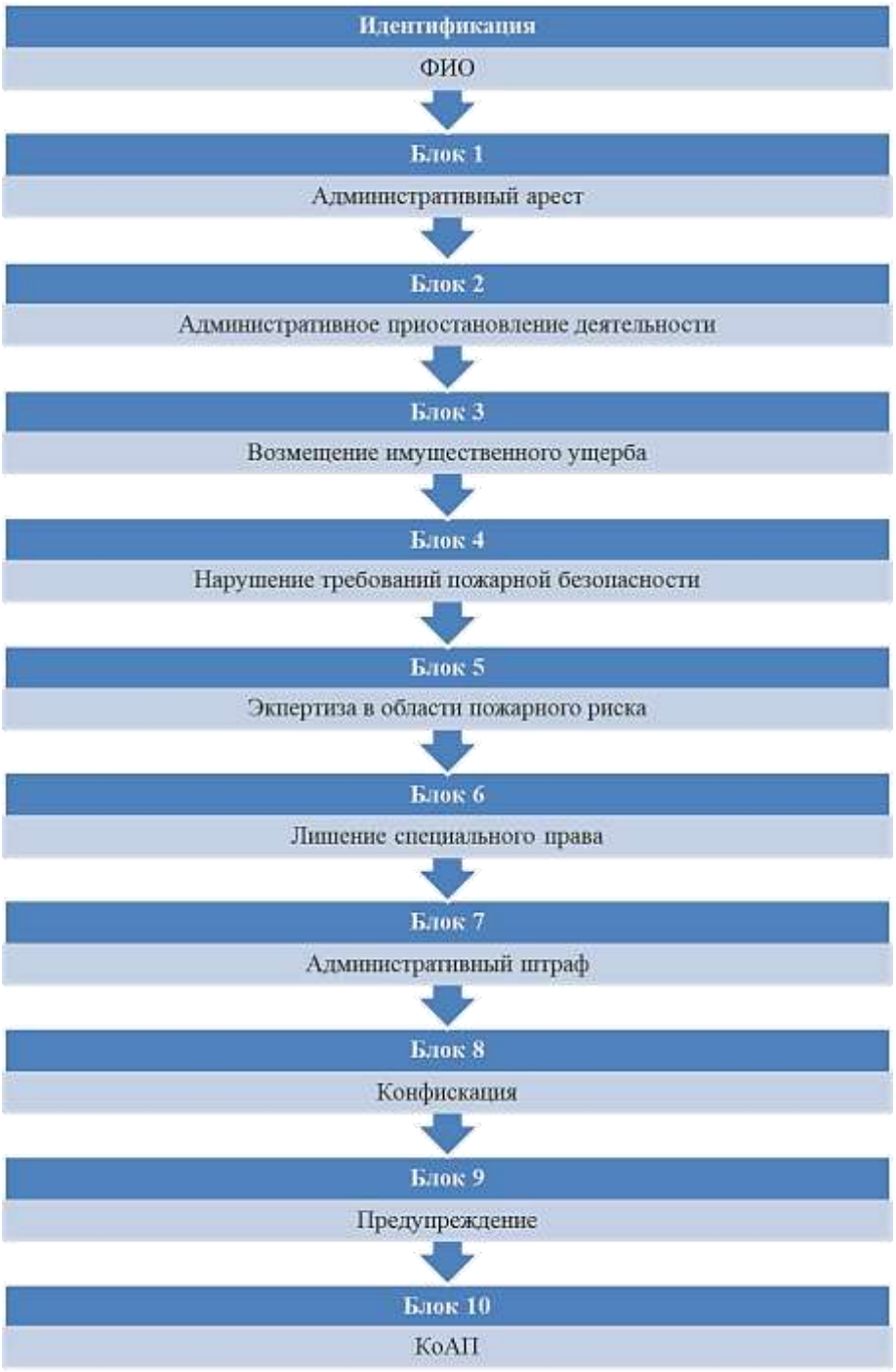


Рис. 5. Структура тестов

Тесты для оценки качества усвоения материала студентами включали 10 пар взаимосвязанных вопросов и вопрос для идентификации обучающегося (не были анонимными).

Разработаны кейсы, базирующиеся на реальных задачах в области надзорной деятельности и предполагающие смену парадигм рассмотрения прикладных проблем в системе «Инспектор-Физическое лицо/Юридическое лицо-Судья». В качестве исходных данных для формирования кейсов использована судебная практика в области пожарной безопасности [10].

В зависимости от того, насколько правильно студент ответил на вопросы до и после изучения дисциплины «Надзор и контроль в сфере безопасности», делаются выводы о начальном и конечном уровне знаний обучающегося. Это дает возможность оценить влияние интерактивного блока предмета на приобретение новых знаний студентом. Полученные баллы тестирования

позволяют сделать выводы о пригодности данной единицы курса (кейса) для отдельных студентов и групп.

Результаты тестирования представлены в таблице 1 (для оценки индивидуального усвоения студентами материала) и в таблице 2 (для оценки усвоения знаний в зависимости от пола).

Таблица 1

Результаты тестирования (индивидуальные)

Студент	Средний балл (5 семестров)	Баллы		Разница
		тест 1	тест 2	
Студент 1	4,7	7	4	-42,9 %
Студент 2	4,9	7	7	0,0 %
Студент 3	4,7	3	7	+133,3 %
Студент 4	4,9	7	8	+14,3 %
Студент 5	4,1	6	5	-16,7 %
Студент 6	3,3	2	6	+200,0 %
Студент 7	4,7	9	8	-11,1 %
Студент 8	3,8	7	7	0,0 %
Студент 9	3,9	7	7	0,0 %
Студент 10	2,9	6	8	+33,3 %
Студент 11	3,5	4	7	+75,0 %
Студент 12	4,7	6	8	+33,3 %
Студент 13	4,3	4	8	+100,0 %
Студент 14	4,6	9	8	-11,1 %
Студент 15	3,9	5	4	-20,0 %
Студент 16	3,6	6	7	+16,7 %
Студент 17	1,7	9	7	-22,2 %
Студент 18	4,8	5	7	+40,0 %

Таблица 2

Результаты тестирования

Студент	Средний балл (5 семестров)	Баллы		Разница
		тест 1	тест 2	
Группа 1 (женщины)	4,5	6,9	6,7	-2,8 %
Группа 2 (мужчины)	2,9	4,7	7,0	+48,5 %

Оценка пригодности выполняется с учетом области, в которой получена точка данных (рис. 6).

Цветные зоны основаны на выявлении возможностей и направлений развития улучшение учебных материалов. Они указывают на то, что содержание курса слишком легко или, наоборот, слишком сложно. Есть 3 зоны: зона оптимального усвоения материала (зеленая); зона низкой сложности (синяя) и зона высокой сложности (красная).

Предпочтительная ситуация – максимальное количество точек, отражающих индивидуальную успеваемость студентов, в зеленой зоне. Можно сделать вывод о том, что все возможности передачи максимального объема знаний были реализованы преподавателем. Студент не столкнулся с какими-либо существенными трудностями в их освоении, в то же время сумел усовершенствовать свои знания.

Синяя область указывает на ситуацию, когда примененная технология не оказала положительного влияния на процесс обучения. У студента не возникло никаких трудностей в обучении предмета, то есть содержание интерактивного блока предмета было слишком простым, студент использовал ранее полученные знания при выполнении заданий, теряя при этом возможность узнать что-то новое.

Красная зона описывает ситуацию, когда предлагаемый материал слишком сложен для ученика и поэтому не освоен. В такой ситуации учитель должен либо пересмотреть материал кейса, либо способ его подачи, чтобы достичь желаемой цели – приобретение знаний.

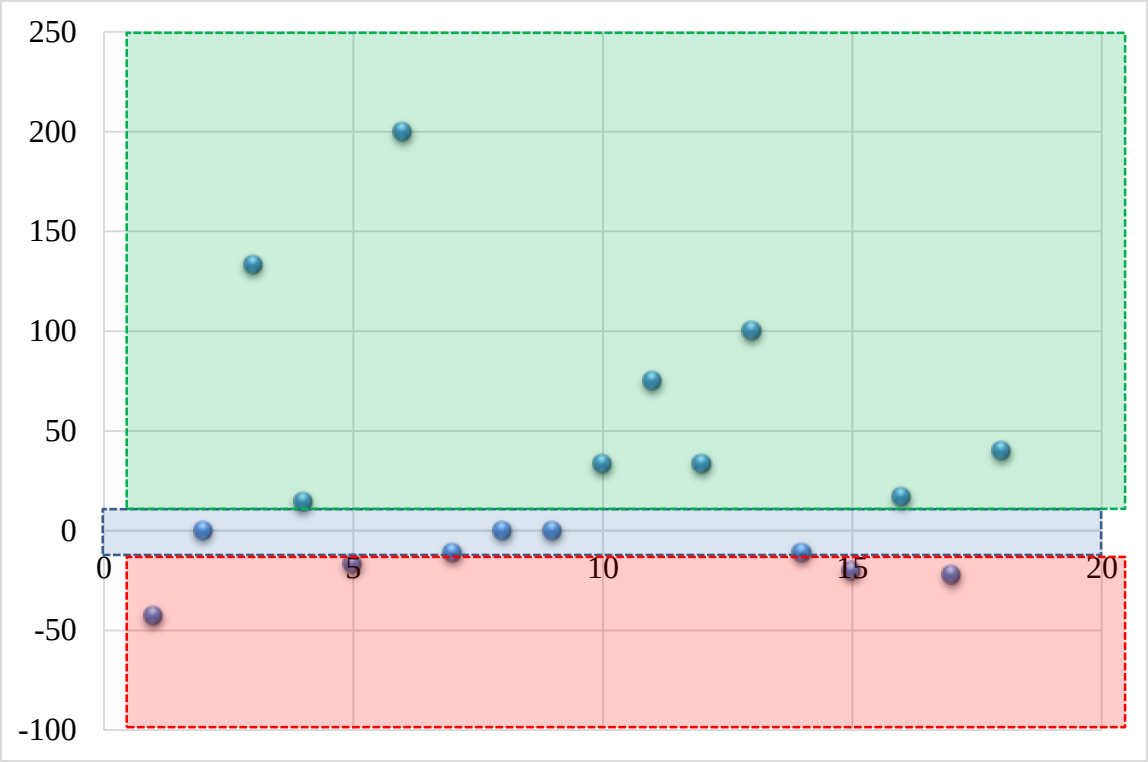


Рис. 6. Распределение результатов

Результаты обработки данных тестирования позволили выявить рост уровня усвоения материала у части обучающихся (студентов мужского пола) на 48,5 % при параллельном незначительном снижении показателей у части обучающихся (студентов женского пола) на 2,8 %. Установлено, что кейсовые методы позволяют повысить качество передачи и усвоения знаний для значительной части студентов – у 50 % обучающихся (в зеленую зону попали 9 человек, в красную зону попали 6 человек, в синюю 3 человека). На основании результатов оценки эффективности применения интерактивной технологии (кейсов) формулирован вывод о перспективности использования подхода в образовательной деятельности.

Таким образом, одним из преимуществ аналитики обучения является возможность получить представление о тех аспектах обучения, которые в противном случае остались бы скрытыми. Это может уменьшить обобщенные предположения о поведении обучающихся и, в более широком масштабе, привести к изменениям в процессе обучении и педагогических практиках.

Преподавателю важно использовать все возможности для обучения за определенный период времени. Применение аналитики в работе направлено на формирование представления о влиянии кейса на успех отдельного студента и группы студентов. В этом процессе важно понять, сумел ли студент приобрести новые знания в ходе обучения в конкретном разделе курса. Данные о приобретении знаний позволяют сделать выводы об эффективности применения интерактивной технологии в рамках дисциплины.

Список источников

1. Becerra-Fernandez, I., Sabherwal, R. Knowledge Management: Systems and Processes. Routledge, 2014. https://doi.org/10.4324/9781315715117

2. Youssef, Y., Ramirez, A., Dolci, P. An Assessment of Knowledge Management Practices in Brazilian Higher Education Institutions: A Qualitative Study. Administrative Science Association of Canada 2012 conference (ASAC 2012), Saint Johns, June 2012.

3. Squier, M. M. The Principles and Practice of Knowledge Management. University of Pretoria, 2006.

4. Абилдина А. С. Кейс-технология как один из инновационных методов в образовании // Педагогическая наука и практика, 2019. – №. 3 (25). – С. 50–52.

5. Толстоухова, И. В. Использование кейс-метода в формировании профессиональных компетенций обучающихся / И. В. Толстоухова, Т. А. Фугелова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 7–1. – С. 200–203.

6. Окунев С. А., Лапшова И. А., Саидов З. А. Ключевые аспекты технологии обучения методом кейсов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. – № 76-1. – С. 239–241.

7. Попова, С. Ю. Современные образовательные технологии. Кейс-стади: учебное пособие для академического бакалавриата / С. Ю. Попова, Е. В. Пронина. 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 126 с.

8. Большаков, А. С. Кейс-технологии в образовательных процессах / А. С. Большаков, В. П. Пилявский, Р. Ш. Тахтаева. – Санкт-Петербург: ИБИН, 2016. – 158 с.

9. Daugule, I., Kapenieks, A., & Timsans, Z. (2022). Use of Knowledge Acquisition Surface to Monitor and Assess Students' Success. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 17(14), pp. 109–125. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i14.31281.

10. Судебная практика по пожарной безопасности. СудАкт: Судебные и нормативные акты РФ Судебные и нормативные акты РФ. URL: https://sudact.ru/practice/po-pozharnoj-bezopasnosti/?page=1 (дата обращения: 04.04.2024 г.).

Информация об авторе

Т. С. Станкевич – кандидат технических наук.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3 (69). С. 40–42
Научная статья
УДК 377, 378
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-40-42

Применение технологии тренинга в профессиональном образовании

Марина Николаевна Булаева[1]✉, Маргарита Игоревна Колдина[2], Юлия Михайловна Борщевская[3]
[1,2]Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, Россия
[3]Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия
[1]bulaevamarina@mail.ru, http://orsid.org/0000-0002-9928-9451
[2]ritius@mail.ru, http://orsid.org/0000-0002-3368-7297
[3]yuliabort@rambler.ru, https://orcid.org/0009-0002-4138-3266

Аннотация. Рассматривается технология тренинга и её применение в профессиональном образовании. Объясняются основные стадии проведения тренинга: от личностного опыта до активного экспериментирования; различные виды технологий тренинга и их подвиды в зависимости от назначения, количества участников и методу проведения. Технология тренинга является не единственным методом организации учебного процесса, поэтому поясняются преимущества использования тренинга на занятии.

Ключевые слова: профессиональное образование, технология тренинга, образовательный процесс, методы обучения.

Для цитирования: Булаева М. Н., Колдина М. И., Борщевская Ю. М. Применение технологии тренинга в профессиональном образовании // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 40–42.

Профессиональное образование имеет огромнейшее влияние на становление российского общество, экономики и политики. Разрабатываются различные методики обучения студентов с целью привлечения интереса к изучаемым дисциплинам и темам, необходимо разнообразие в образовательном процессе, чтобы обучающиеся с точностью освоили материалы.

Технология тренинга включает в себя не только теоретическую информацию, но и обеспечивает высокую практическую активность студентов, создавая возможность применения полученных знаний в деле [2, 8].

Целью данной статьи является ознакомление с технологией тренинга и её применение в образовательном процессе, рассмотрение основных стадий, классификаций и составляющих, а также преимущества ее использования в обучении.

На сегодняшний день тренинг является одним из ведущих методов активного обучения, направленного на усвоение новых знаний и их практическое применение, главной особенностью тренинга является развитие межличностного поведения, развитие социальных установок, помогающих вести активную общественную деятельность. Данный метод активно применяется в организациях, экономических встречах, общественных мероприятиях. Образование оно также не обошло стороной.

Тренинг представляет собой групповое занятие. Теоретическому материалу отводится лишь пятая часть всего занятия, остальное же время отводится на практическое усвоение этих знаний. Отработка полученных знаний может быть ролевая игра и иное активное взаимодействие участников процесса [3, 5].

Сидоренко Е. В. предлагает рассматривать тренинговое обучение как последовательную смену четырех стадий:

– стадия личного опыта;

– стадия рефлексивного наблюдения;

– стадия теоретического обобщения или абстрактной концептуализации;

– стадия активного экспериментирования.

Рассмотрим примерную классификацию тренингов в системе профессионального образования (таблица) [1, 7].

Таблица

Виды тренингов

По дидактическим целям и задачам	обучающий; развивающий; совершенствующий; закрепляющий; контролирующий; мотивационный; стратегический; поведенческий
По форме проведения	групподинамические упражнения; дискуссии; игры; решение кейсов; выполнение практических упражнений
По методу проведения тренинга	тренинг-дрессировка; тренинг-тренировка; тренинг – интерактивное обучение

Участники деятельности имеют одну общую цель – результат. Он может достигаться с помощью различных методов работы, в том числе и через технологию тренинга. При проведении тренинга преподаватель ставит перед собой и участниками образовательного процесса цель, достигающуюся через этапы работы.

Цель должна быть точной и достижимой, ограниченной по времени, и, соответственно, задачи направлены на достижение поставленной цели.

Тема тренинга, в зависимости от дисциплины на которой он проводится, должна быть актуальной и информативной, поскольку это даст возможность обучающимся полностью погрузится в образовательный процесс.

Одним из немаловажных показателей для проведения тренинга является пространство, которое должно быть комфортным, чтобы создать для участников благоприятную обстановку, помогающую активной работе, быть хорошо освещенным и оборудованным всем необходимым (столы, стулья, доска).

Тренер должен создавать атмосферу заинтересованности и вовлеченности, поощрять активность участников и помогать им преодолевать трудности. Следует учитывать индивидуальные возможности каждого студента, для их успешного профессионального развития [4, 6].

Подводя итоги, следует расписать основные преимущества использования технологии тренинга при изучении дисциплин:

– анализ полученной информации, тем самым выявив закономерности и выводы по пройденной теме, развитие критического мышления;

– формирования социализации обучающегося - одна из основных составляющих тренинга, способствующих развитию коммуникационных навыков и работе в команде;

– благоприятная и позитивная атмосфера - источник к удачному тренингу, поскольку нет основных и второстепенных участников тренинга, отсутствует ярое соперничество, повышается внутренняя мотивация обучающегося и его вера в себя;

– незамедлительное применение полученных знаний на практике, поскольку тренинг - это не только лекция (хотя многие думают так), но и прекрасная возможность применить усвоенные знания на практике, тем самым повысив практические умения обучающегося.

Выводы

Образование - сложный социальный институт, дающий человеку состояться в жизни, получить теоретические и практические знания. Для того, чтобы образовательный процесс был интересен и увлекателен, педагоги используют различные методы обучения, деловая игра, кейс-задания, мозговой штурм, тренинг и так далее. Но именно тренинг дает возможность не только получить знания, но и применить их «здесь и сейчас», позволяет развить коммуникационные, социальные навыки, помогает приноровиться к работе в команде, к которой часто сложно привыкнуть некоторым студентам.

Тренинг используется не только в образовании, но и в бизнесе, экономике, культуре и иных сферах жизнедеятельности человека. Но первое знакомство происходит в образовательном процессе, дабы познакомить обучающихся с этой методикой, дать возможность приноровится к ней и применять в дальнейшей профессиональной деятельности.

Список источников

1. Амет-Уста, З. Р. Технология проведения тренинга: от замысла к реализации / З. Р. Амет-Уста // Проблемы современного педагогического образования, 2019. – № 65-1. – С. 13–16.

2. Ахмадова, Т. Х. Особенности использования тренинговых технологий в профессиональном образовании студентов / Т. Х. Ахмадова, Л. С. Озиева, С. С. Цороев // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2(81). – С. 306–308.

3. Барабашкина, Е. В. Педагогический кванториум как средство создания инновационного пространства / Е. В. Барабашкина, А. А. Трифанова, О. Н. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74(1). – С. 26–28.

4. Балльно-рейтинговая система оценки эффективности профессионального развития обучающихся профессиональной образовательной организации / А. Ю. Петров, Ю. Н. Петров, О. Н. Филатова [и др.]. – Нижний Новгород, 2021.

5. Жерихова, Н. А. Инновационные методы обучения студентов / Н. А. Жерихова, А. Е. Мышакина, О. Н. Филатова // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. – Н. Новгород, 2022.

6. Игнатьева, Г. А. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология / Г. А. Игнатьева, В. В. Сдобняков // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – DOI 10. 26795/2307-1281-2022-10-3-7. – EDN VSCFBS.

7. Петров, А. Ю. Компетентностно-личностное развитие обучающихся в пространстве профессиональной образовательной организации / А. Ю. Петров, Ю. Н. Петров, В. И. Ериков. – Нижний Новгород, 2021.

8. Филатова, О. Н. Инновации в профессиональном образовании / О. Н. Филатова, С. А. Зиновьева, М. В. Гринина // Проблемы современного педагогического образования, 2022. – № 77-3. – С. 376–379.

Информация об авторах

М. Н. Булаева – кандидат педагогических наук, доцент;
М. И. Колдина – кандидат педагогических наук, доцент;
Ю. М. Борщевская – кандидат педагогических наук, доцент.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 43-49
Научная статья
УДК 378.147.227
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-43-49

О методиках преподавания дисциплин строительной специальности

Ольга Серафимовна Бычкова[1], Алексей Владимирович Карпенко[2]
[1]Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
[2]Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
[1]os.bychkova@bgarf.ru
[2]rauseralex@gmail.com

Аннотация. Обосновывается возможность преподавания отдельных дисциплин в сфере высшего образования по профилю «строительство» при помощи обращения к кейсам (ситуациям), произошедшим в результате ошибочно принятых решений на различных стадиях жизненного цикла зданий и сооружений. Приведены примеры и задания, предлагаемые студентам для интеракции и тренировки собственного критического мышления, возможности комплексного применения полученных знаний в условиях реально происходящих ситуаций.

Ключевые слова: методика преподавания, строительные специальности, кейсы негативного опыта, критическое мышление, эксплуатация зданий, строительство, строительная экспертиза.

Для цитирования: Бычкова О. С., Карпенко А. В. О методиках преподавания дисциплин строительной специальности // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 43–49.

«Дураки учатся на своих ошибках, а умные – на чужих».

Теодор Рузвельт

Целью обучения в учреждениях высшего образования является приобретение компетенций, позволяющих успешно вести профессиональную деятельность. При этом отрасли профессиональной деятельности разительно отличаются. Если в одних отраслях критически важно знание точных наук и теории, то в других, в особенности в строительстве, необходим опыт применения знаний в реальных ситуациях.

Формирование необходимых компетенций происходит в ходе освоения дисциплин в рамках модулей основной профессиональной образовательной программы высшего образования. Согласно информации [1], представленной на сайте ФГБОУ ВО КГТУ, для специальности 08. 03. 01 Строительство (профиль «Промышленное и гражданское строительство») предусмотрены следующие модули:

– социально-гуманитарный;
– физическая культура и спорт;
– математический и естественнонаучный;
– деловые и научные коммуникации;
– безопасные условия жизнедеятельности;
– инженерно-технический модуль;
– общепрофессиональный модуль;
– профессиональный модуль.

Основная проблематика преподавания отдельных дисциплин в рамках одного модуля заключается в сложности представления обучающимся материала, в результате изучения которого у обучающихся должна сформироваться целостная система знаний и умений. Особенно сложно простроить образовательный процесс дисциплин «Основы технической эксплуатации зданий и сооружений» (Общепрофессиональный модуль) и «Обследование зданий и сооружений» (Профессиональный модуль).

В содержании этих дисциплин главенствующую роль занимает нормативная документация во взаимосвязи с непосредственно реальными строительными объектами. Практически никогда не удается организовать в необходимом объеме доступ на строительные площадки или

завершенные строительством объекты – это требует большого количества разрешений и согласований, а также и затрат на проезд обучающихся.

При этом изучение одних лишь положений нормативной документации непродуктивно. Характерен пример групп студентов бакалавриата, которых в ходе обучения на третьем курсе заставляли учить наизусть и сдавать на зачете определения из Градостроительного кодекса Российской Федерации. По прошествии семестра, на четвертом курсе, студенты не только не могли вспомнить определения, но и объяснить суть ранее зазубреных понятий (например, отличие капитального и некапитального строений).

Первые попытки усовершенствовать образовательный процесс были произведены доцентом кафедры строительства ФГБОУ ВО КГТУ Максимовым Александром Евгеньевичем.

В своих лекциях он подробно описывал примеры из собственной строительной практики. Отметим, что несмотря на явную увлекательность таких лекций, отсутствовала фото/видеофиксация, что отрицательно влияло на усвоение материала, но пример преподавания послужил вдохновением для последующего улучшения методики.

Для разрешения вышеуказанной проблематики была разработана и апробирована методика преподавания дисциплин «Основы технической эксплуатации зданий и сооружений» и «Обследование зданий и сооружений», основанная на подробном разборе ситуаций (примеров, кейсов), произошедших ранее в ходе практического приобретения опыта в организации, занимающейся производством строительно-технических экспертиз.

Предлагаемые студентам кейсы к практическому разрешению, можно в полной мере отнести к *негативным*, вызывающим отрицательные эмоции – это аварии, произошедшие на строительных объектах, судебные разбирательства и экспертизы к ним, рецензии на заключения экспертов и прочие ситуации, характерно показывающие к чему может привести незнание определенных аспектов строительной отрасли.

Важную роль в такой методике преподавания играют современные интерактивные технологии, а именно возможность демонстрации фото/видеоматериалов для повышения наглядности и дополнительного вовлечения студентов в работу на парах. Эффективность и возможность такого способа преподавания доказана давно и обоснована многими научными работами [2, 3].

Обращение к негативным (и даже порой анекдотичным) примерам в образовательном процессе соответствует двум целям:

– повышение интереса к предмету у студентов;

– простота демонстрирования таких примеров в рамках преподавания именно дисциплин «Основы технической эксплуатации зданий и сооружений» и «Обследование зданий и сооружений».

Несмотря на то, что высшее образование в понимании обывателя это нечто «разумное, доброе, вечное» и обязательно положительное, обучающийся гораздо лучше запоминает и усваивает информацию, которая имеет оттенок табуированности в обществе, или просто вызывает яркие отрицательные эмоции (злорадство над чужими ошибками, «Испанский стыд» - ощущение стыда за действия других людей и т. п.). При этом не нужно постоянно им противиться – такие негативные, отрицательные эмоции могут обогащать нашу жизнь и дополнять ее новыми гранями [5, 6].

Однако проявления таких эмоций мало. Через анализ подобных примеров важно направить образовательный процесс на развитие у студентов критического мышления и способности к формированию дедуктивных умозаключений с использованием знаний, полученных в ходе изучения других дисциплин.

Такая организация учебного процесса, сходная с «мозговым штурмом», также рассматривалась исследователями и получила с их стороны положительные оценки, что свидетельствует о ее эффективности [4].

Приведем примеры заданий для обсуждения со студентами строительных специальностей.

Задание 1.

Объект – строящийся индивидуальный каркасный жилой дом с фундаментом из буронабивных свай. Первоначально обучающимся показываются 2 фотографии и задается вопрос – что вам не нравится на них, какие вы можете сделать выводы об ошибках строительства на этапе земляных работ.

Рис. 1. Фото законченных работ по устройству скважин для буронабивных свай

Рис. 2. Фото законченной скважины

Ключ к первой части задания: не произведена срезка плодородного грунта с растительностью, высота кучек земли свидетельствует о малой глубине заложения фундамента, грунт представляет из себя свалку строительных отходов, при малой глубине заложения также требуется его экскавация, способ ведения работ свидетельствует о том, что скважины не пробуривались в грунте, а откапывались вручную.

Во второй части задания обучающимся показывается следующая часть изображений, предоставляется смета с материалами, якобы использованными при строительстве.

На основании предварительных умозаключений и представленных материалов обучающиеся делают окончательный вывод о нарушениях нормативной документации и базовых строительных знаний, а также пригодности либо непригодности возведенного фундамента к дальнейшей эксплуатации.

Рис. 3. Обломок возведенной «сваи»

Рис. 4. «Свая» целиком. Длина – 75 см

Ключ ко второй части задания: глубина заложения «свай» выше глубины промерзания грунтов в Калининградской области, что может в дальнейшем при морозном пучении грунта привести к перекосу отдельных участков фундамента, обсадная труба выполнена из канализационной трубы, отсутствует армирование «сваи», состав закупаемых материалов свидетельствует о том, что «сваи» выполнены не из бетона, а из цемента, ручное откапывание скважин свидетельствует о том, что «сваи» в них будут стоять не жестко, а скорее шарнирно, что под действием ветровых нагрузок приведет к кренам дома. Фундамент не пригоден к дальнейшей эксплуатации и подлежит сносу.

Данное задание позволяет обучающимся вспомнить материал дисциплины «Основания и фундаменты», а также найти взаимосвязь между внешними, кажущимися незначительными, признаками и невозможностью дальнейшего использования подобного результата работ. Особенную ценность составляет то, что подобная ситуация может произойти с любым специалистом, пожелавшим построить себе дом по договору подряда. Выполнение данного задания соотносим с компетенцией ОПК-10 дисциплины «Основы технической эксплуатации зданий и сооружений» и индикатором достижения компетенции ОПК-6. 8 дисциплины «Обследование зданий и сооружений».

Задание 2.

Объект – многоквартирный жилой дом, квартира, расположенная на последнем этаже, подверглась залитию со стороны кровли. Кровля – скатная, покрытие из металлочерепицы. По результатам залития была проведена судебная строительно-техническая экспертиза, определившая размер ущерба. Виновник залития – управляющая компания дома, не согласилась с суммой и самим фактом необходимости оплаты и заказала рецензию на проведенную экспертизу. Обучающимся представляется выкопировка из рецензии (с фотографиями квартиры) и задается вопрос – что в этой рецензии они считают неправильным.

Рис. 5. Местоположение залитой квартиры, указанное в рецензии

Рис. 6. Вид внутри квартиры, зафиксированный во время проведения экспертизы

Цитата из рецензии:

«Согласно данным государственной наблюдательной сети Калининградского ЦГМС 1 и 2 июля 2022 выпали осадки в количестве 15, 6 мм и 6, 2 мм.

Со слов собственника квартиры №… установлено, что было собрано 10 ведер воды объемом – 10 литров, то есть в совокупности вода в количестве более 100 литров три дня перемещалась по перекрытиям (по законам физики вода испаряется) и в один момент вылилась в полном объеме в квартиру №….

Количество осадков – это высота слоя воды в миллиметрах, который образовался бы на поверхности земли, если бы она была абсолютно ровная, то есть осадки бы не стекали, не просачивались в почву и не испарялись.

Следуя данному определению, суммарная сумма осадков за 1 и 2 июля составила бы 21, 8 мм, то есть это 21, 8 кг на один квадратный метр. Таким образом, при данном количестве осадков, для объема в 100 литров, отверстие в кровельном покрытии должно быть – 5 квадратных метра. А с учетом того, что крыша в данном многоквартирном доме скатная, то есть не горизонтальная, по законам физики – отверстие в крыше должно быть более пяти метров. Дефектов отсутствия кровельного покрытия на площади более пяти метров не установлено, как не установлено и каких - либо других дефектов при проведении исследования ….

Таким образом, вода в количестве 100 литров от произошедших осадков 1 и 2 июля 2022 года не могла попасть в чердачное пространство многоквартирного жилого дома.

При наличии отверстия в диаметре 200 мм и учитывая отсутствие горизонтальности крыши, при количестве осадков 21, 8 мм, объем проникших в чердачное пространство дома оставил бы не более 200 миллилитров. С учетом того, что вода по перекрытиям перемещалась три дня, то по закону физики она бы испарилась».

Ключ к заданию 2: в рецензии неправильно указано местоположение самой квартиры, что можно понять из расположения балкона на рис. 6, принимать слова собственника о 10 ведрах воды абсолютно некорректно ввиду того, что не производились измерения поверенным оборудованием с фото/видеофиксацией, заявление о том, что для протечки сквозь кровлю 100 литров воды необходимо отверстие в 5 м^2 абсурдно, ввиду того, что рецензент не рассматривает скатную составляющую кровли и возможные надувы дождевой воды от ветра.

Выполнение вышеуказанного задания заставляет обучающихся абстрагироваться от восприятия рецензии и иных заключений как текстов, составленных профессионалами своего дела, и критически отнестись к ситуации. Помимо этого, выполнение задания требует понимания работы ограждающих строительных конструкций, что также соотносится с результатами обучения по дисциплинам «Основы технической эксплуатации зданий и сооружений» и «Обследование зданий и сооружений».

В заключении следует отметить, что несмотря на то, что преподавание вышеуказанных дисциплин, основанное на использовании примеров(кейсов), вызывающих отрицательные эмоции, упрощает процесс организации занятий обучающихся при полном соответствии целям и задачам обучения, от преподавателя потребуется недюжинное личное, в особенности эмоциональное, участие в занятиях и способность харизматически воздействовать на аудиторию и удерживать внимание именно на сути рассматриваемых вопросов, а не только на их развлекательной составляющей.

Список источников

1. Аннотации рабочих программ дисциплин (модулей) основной профессиональной образовательной программы высшего образования 08.03.01 Строительство (профиль Промышленное и гражданское строительство) / Калининградский государственный технический университет. Калининград, 2023. Систем. требования: Adobe Acrobat. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/ https://www.klgtu.ru/vikon/sveden/files/Annotacii_k_rabochim_programmam_disciplin_(modulyam)(6).pdf (дата обращения 29.05.2024).

2. Антони М. А. Интерактивные методы обучения как потенциал личностного развития студентов [Текст] / М. А. Антони, Е. С. Рудель // Психология обучения, 2010. – № 12. – С. 53–63.

3. Беклемешева Е. В. Использование интерактивных технологий проведения лекционных занятий со студентами технических направлений подготовки // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. – № 1 (67). – С. 133–141.

4. Пустовик Л. В., Сарана И. А., Лунев А. Н. Мозговой штурм как интерактивная технология проведения занятий по дисциплинам «Химия», «Взрывчатые вещества и боеприпасы» // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. – № 1(67). – С. 156–162.

5. Сослюк В. В. Влияние негативных эмоций на психологическое здоровье человека // Международный научный журнал «ВЕСТНИК НАУКИ», 2020. – № 6(27). – Т. 3. – С. 34–37.

6. Тетиор А. Н. Эмоциональная сфера человека: преобладание негативных эмоций // Евразийский союз ученых. 2015. – № 2-2(11). – С. 78–81.

Информация об авторах

О. С. Бычкова – кандидат педагогических наук, профессор;
А. В. Карпенко – аспирант.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 50-57
Научная статья
УДК 378.147
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-50-57

Современные аспекты профессиональной идентичности преподавателей в сфере высшего образования

Тамара Михайловна Дерендяева
Калининградский Государственный технический университет, Калининград, Россия
derendyaeva.tamara@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены проблемы, возникающие в работе преподавателя в сфере высшего образовательния в условиях реформирования системы высшего образования и связанные с феноменом профессиональной идентичности в условиях реформирования образовательной системы. Сделано предположение о возможности угроз потери профессиональных ценностей, появления деформации личности преподавателя в процессе реализации основных задач профессиональной деятельности, утрате субъективности и профессиональной идентичности.

Ключевые слова: преподаватель высшей образовательной организации, реформирование образования, учебная работа, научно-исследовательская деятельность, профессиональные деформации, профессиональная идентичность, структура профессиональной идентичности.

Для цитирования: Дерендяева Т. М. Современные аспекты профессиональной идентичности преподавателей в сфере высшего образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 50–57.

Современное российское общество сталкивается с быстрыми, непрерывными изменениями в социально-экономической, научно-технической и политической сферах, и отсутствие идентичности в ее различных видах препятствует консолидации общества и проведению реформ. Эти изменения требуют высокого уровня подготовки молодых специалистов, способных успешно адаптироваться к новым условиям, связанным со становлением цифровой экономики, владеть навыками управления не только материальными, но и информационными ресурсами современных организаций.

Особую значимость в жизни современного общества всегда имела система образования как фактор повышения научного потенциала и условие успешной модернизации страны. В этой связи, проблема профессиональной идентичности профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений становятся в ряд наиболее актуальных проблем.

Изменения, происходящие в отечественном образовании, меняющие устоявшиеся основы национальной образовательной культуры, обостряют проблему идентичности профессорско-преподавательского состава университетов. В решение стратегических задач, поставленных руководством страны по повышению качества подготовки молодых специалистов, важнейшую роль играет уровень профессиональной готовности профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений.

Одним из условий высокого уровня готовности к исполнению профессиональной миссии является профессиональное самоопределение преподавателей, сформированное тождество со своей профессиональной средой, неразделимости профессии и личности, профессиональной компетентности, результативности в решении текущих задач.

Закон «Об образовании в Российской Федерации», определил разнообразные пути получения высшего образования и увеличил значимость роли рыночного звена в деятельности образовательных организаций. К настоящему моменту сложилась ситуация, при которой профессорско-преподавательскому составу высшей образовательной организации большую часть рабочего времени приходится заниматься документационным обеспечением образовательной деятельности, а не живым общением со студенческой аудиторией.

В настоящее время работодатели отмечают недостаточно высокий уровень подготовки молодых специалистов, указывая, прежде всего, на отсутствие глубоких теоретических знаний и недостаточно высокий уровень практических навыков [2].

Повсеместно наблюдается тенденция увеличения среднего возраста и феминизация, снижение научной результативности и вторичная занятость преподавательского состава.

Нами предпринята попытка проанализировать ситуацию, в которой функционирует преподаватель современного вуза, и по возможности оценить вероятность и величину его профессиональной деформации, а также возможности ослабления или даже потери профессиональной идентичности.

Внешние факторы, влияющие не только на трансформацию университетов, но и на профессиональную деятельность преподавателей и влекущие за собой изменения профессиональных ценностей преподавателей, можно рассматривать на трех уровнях. Международное объединение экономик стран и государств в единый общий рынок, постепенная отмена тарифных и нетарифных ограничений приводит к унификации экономической политики в экономическом секторе и имеет множество последствий, в том числе, и в сфере образования. На мега-уровне имеет место международное объединение стран и государств и наблюдается постепенная отмена различных ограничений, приводящих к унификации политики в сфере образования.

Таблица 1

Факторы влияния на развитие высшего образования и профессиональную деятельность преподавателей

Уровни	**Факторы, влияющие на развитие высшего образования и профессиональную деятельность преподавателей**	**Результаты влияния основных факторов на развитие современного высшего образования**
Мега-уровень	Глобализация, как стирание экономических, культурных и прочих границ между странами, увеличение миграционных потоков в сферах экономики, занятости, образования	– возрастание спроса на высшее образование; – приведение к единой форме всех национальных систем образования; – формирование у студентов глобальной компетенции, необходимой для успешной работы в цифровойэкономике; – появление модели виртуального университета; – трансформация целей и ценностей высшего образования
	Интернационализация как процесс интеграции международного или межкультурного измерения в учебные и исследовательские функции высшего образовательного учреждения	– усиление международного измерения в образовательной, научной, инновационной деятельности университетов; – сочетание традиционных и новых информационных технологий, внедренных в образовательный процесс; – увеличение интенсивности международного обмена студентами и преподавателями; – широкое применение современных информационно-коммуникационных технологий
	формирование и развитие экономики знаний характеризуется преобладанием и доминированием человеческого капитала и знаний как основных факторов производства	– переход от индустриальной экономики к экономике, основным ресурсом в которой выступает знание; – создание бизнес-инкубаторов, технопарков, вовлечение в их деятельность студентов и выпускников; – высокая степень неравенства среди учреждений высшего образования
Мезо-уровень	Внедрение модели университетского предпринимательства в российские реалии, смена модели организации и управления университетом	– генерация знаний, преобразование знаний в практику путем инициирования новых видов деятельности, трансформации внутренней среды университета и модификации его взаимодействия с внешней средой;

Окончание табл. 1

Уровни	Факторы, влияющие на развитие высшего образования и профессиональную деятельность преподавателей	Результаты влияния основных факторов на развитие современного высшего образования
		– переход от финансирования за счет средств бюджета к финансированию на основе самостоятельного поиска источников дополнительных средств; – научно-исследовательская деятельность, как показатель значимости преподавателя; – опасность снижения доли ответственности государства за сферу высшего образования
Микро-уровень	Изменения в деятельности преподавателей отдельно взятых вузов при переходе к модели предпринимательского университета, реорганизация структуры вуза, трансформация видов обучения	– сочетание старых и новых ценностей и внутренней культуры университета; – реализация требований к формированию компетенций; – сочетанием разных стилей и форм управления

Из табл. 1 можно видеть, что для мега-уровня характерны изменения в образовательной сфере, способные вызвать напряжённость в преподавательской среде. На фоне стремительной глобализации российского высшего образования среди профессорско-преподавательского состава стала заметна обеспокоенность социальной незащищенностью преподавателей, снижением качества образования и нарушением российских академических традиций за счёт чрезмерной вестернизации системы образования, непропорциональной оплатой труда по сравнению с иностранными специалистами, тенденцией к созданию интеллектуальных продуктов в ущерб их качеству.

На мезо-уровне проявляются национальные особенности развития образования, оказывающие существенное влияние на профессиональные ценности преподавателей конкретных стран. Мезо-уровень характеризует особенности внедрения предпринимательской модели университета в российскую действительность в первые десятилетия XXI века, связанные с тем, что заказчиком научной деятельности, обеспечивающей как коммерческий результат, так и получение нового знания выступают в первую очередь государственные структуры, в не крупный и средний бизнес.

Активная исследовательская деятельность преподавателя явилась основным показателем его значимости для вуза, что постепенно привело к определенному снижению ценности постоянного совершенствования обучения будущих специалистов. Подобные изменения неодинаково принимаются преподавателями различного возраста и стажа работы, у которых сформировались определённые стереотипы к профессиональным обязанностям при выполнении схожей по содержанию и методам научной, образовательной деятельности, одобряемой коллегами и руководством, так как при освоении новых функций, происходит частичное изменение содержания привычных действий.

Микро-уровень трансформации высшего образования реализуется в системе реорганизации деятельности преподавателей в конкретном вузе, в изменении миссии каждого отдельно взятого вуза, его традиций и особенностей при переходе к модели предпринимательского университета [2, с. 45].

Перманентные внесения изменений в федеральные образовательные стандарты, реализация соответствующих требований к формированию компетенций, содержанию лекций, семинаров и практических занятий стали неотъемлемой частью адаптации системы высшего образования к изменяющимся социально-экономическим условиям. Наблюдается постепенная трансформация целей и задач деятельности университета как социального института, влекущая за собой изменения в содержании ценностей различных групп преподавателей.

В отличие от классического университета, где преподаватель объединяет в себе роли носителя знаний, воспитателя и исследователя, предпринимательская модель, приобщая университетского преподавателя к рыночным механизмам, стимулирует его исследовательскую деятельность не только с точки зрения научного интереса, но и целях привлечения финансовых средств в образовательную организацию.

Согласно мнению современных исследователей, преподавательский состав вузов в настоящее время подвергается сильной феминизации и сокращению степени сменяемости сотрудников. В то же время происходит уход молодых преподавателей за пределы основной деятельности, кроме того, наблюдается практика вторичной занятости в других учебных заведениях, что ведет к ухудшению качества выполнения должностных обязанностей преподавателями по основному месту работы [2, с. 343].

Согласно Е. И. Нидергаус, взгляды преподавателей на цель своей профессиональной деятельности заметно изменились в связи с переходом от классической модели исследовательского университета Вильгельма фон Гумбольдта к новой модели предпринимательского университета. Современные университеты, призванные развивать общую и специальную культуру и участвовать в создании новых знаний и развитии высокотехнологичных отраслей, становятся, участниками регионального развития [1, с. 344]. Переход высшего образования на новую организационную модель сопровождается изменением иерархии профессиональных ценностей преподавателей вузов, представляющих разные поколения [4, с. 107–113].

Утрачивается в какой-то степени значимость работы преподавателя, его уверенность в том, что его профессия достойна того, чтобы ее признали престижной и необходимой для общества. Единство человека и его профессии, глубокое мастерство, осознание своего единения с профессиональным сообществом предполагает профессиональную идентичность, которая свидетельствует о принятии человеком своей работы как средства самореализации и личностного развития, предполагает осознание значимости и ценности для социума избранного вида деятельности.

Недовольство итогами своего труда, утрата чувства принадлежности к посильной возможности решения задач воспроизводства интеллектуального потенциала общества, потеря единства с педагогическим сообществом влечет за собой профессиональную трансформацию и деформацию личности преподавателя, утрату субъективности и возможности сохранения и развития профессиональной идентичности.

Современные исследователи, основываясь на анализе научных источников, предлагают выделять в структуре профессиональной идентичности университетского преподавателя, следующие взаимосвязанные компоненты: профессиональное мировоззрение, профессиональные знания и умения, профессиональные роли, адаптивность личности к профессии и социальной среде, толерантность, открытость новому, готовность принимать иной стиль жизни и мировосприятия [1, с. 701].

С нашей точки зрения, эти два компонента также заслуживают внимания, поскольку для профессии преподавателя представляет актуальность проблема эмоционального выгорания. В силу специфики профессии преподаватель обязан находиться в ситуации более высокого уровня осведомленности, чем студенты.

При этом имеет место риск осознать себя обладателем единственно верного знания, привести к утрате ощущения новизны, приобрести ригидные формы системы мировосприятия и реагирования. Миссия преподавателя, которая заключается в формировании будущих поколений и предполагает постоянное развитие, принятие новых концепций, возможность продвижения вперед, социальный оптимизм, предполагает присутствие профессиональной адаптивности и жизнестойкости.

В подобных условиях личностный консерватизм преподавателя может оказать негативное влияние на качество выполнения профессиональных функций. [1, 4, 5].

Таблица 2

Структурные компоненты профессиональной идентичности преподавателя

Компоненты профессиональной идентичности	Характеристики компоненты профессиональной идентичности
Профессиональное мировоззрение	Динамично развивающееся интегральное свойство личности, выстраивающее картину мира на основе профессиональных ценностей, принципов, убеждений, взглядов, смыслов, мотивов, устремлений, норм поступков и действий
Профессиональные знания и умения	Знание предмета своей деятельности, педагогическое мастерство, педагогический такт, предметно-педагогическое мышление
Профессиональные роли	Лектор, создатель цифрового образовательного контента, ментор, исследователь, экспериментатор, мотиватор, организатор познавательной деятельности, аналитик достижений
Адаптивность к профессии и социальной среде	Профессионализм и преданность делу, жизнестойкость, расширения профессиональных ролей и наделение традиционных ролей новым смыслом и содержанием
Толерантность	Уважение к человеческой личности, терпимость и принятие иной культуры и иных ценностей
Открытость и готовность принимать иной стиль жизни	Владение коммуникационными и информационными технологиями, творческое теоретическое, логическое, интуитивное и эмпирическое мышление

Профессиональное мировоззрение указывает на осознаваемую преподавателями ценность интеллектуального труда, как средства формирования и развития личности студента в целом.

В то же время есть опасность ограничения понимания своей миссии по формированию личности обучаемого только работой с его интеллектуальной сферой. Неотъемлемой сферой деятельности преподавателя в современном вузе является научная работа, которая составляет значительную часть планируемой нагрузки и в основном сводится к написанию и публикации научных статей, изданию монографий.

При существующей практике планирования не предполагает нормирование научной работы в часах, по каждому пункту фиксируется количество наименований, что приводит к фактической перегрузке и вынуждает преподавателей, даже при стремлении заниматься научной работой, на первое место ставить не получение результатов, а выполнение запланированных показателей. Дальнейшее продолжение подобной ситуации создаёт риск замены творческой образовательной деятельности преподавателя её имитацией.

В качестве основной причины происходящего многие исследователи называют бюрократизацию многих сфер деятельности в высших образовательных организациях [1, 3, 4].

На основе анализа официальных нормативных документов, положений об эффективных контрактах и рейтингах преподавателей, сформировался такой тип преподавателя-исследователя, отличительной особенностью которого становится смещение акцента с собственно научной деятельности на институциональную форму существования, на работу в пользу вуза. Публикация научных статей перестает являться надёжным показателем научной эффективности преподавателя.

В свою очередь, формальная потребность в публикациях разного уровня сформировала соответствующий рынок платных услуг по научному редактированию и доработке статей, подготовке рецензий, по включению в список соавторов готовой работы, сопровождению статьи до выхода в журнал. Проблема научной эффективности решается в зависимости от финансовых возможностей автора.

В подобных условиях сложно рассматривать научную деятельность преподавателя как средство его самореализации и развития его профессиональной идентичности. Профессиональное самосознание преподавателя смещается в сторону оказания образовательных услуг отхода от решения задачи приобщения молодого поколения к творческой деятельности по избранной профессии.

Как показывает ряд исследований, проведенных в преподавательской среде, эта тенденция получает своё подтверждение [1].

При исследовании влияния возраста на рейтинг привлекательности профессии преподавателя вуза, ни в одной возрастной группе не был отмечен престиж педагогического труда, а твёрдую уверенность в выборе своей профессии подтвердил только один из пяти опрошенных, что свидетельствует о возможности риска утраты профессиональной идентичности преподавателями вуза [3, 4, 6].

На возрастном этапе 51–60 лет у преподавателей увеличивается значимость успешной научной деятельности, развития своего творческого потенциала, участие в культурной жизни, а именно, посещение театров, музеев и выставок, при этом для них ценность материального благополучия заметно теряет свою значимость.

Отмеченные изменения в ценностной иерархии позволяют говорить о своеобразии данного возрастного этапа. Получается, что в предпенсионном периоде имеет место увеличение значимости профессионального успеха, творческой самореализации и общей социальной активности. Более 10 % респондентов данной возрастной группы отождествляют себя не только как преподавателей, идентифицируя себя, и как исследователей (рис. 1).

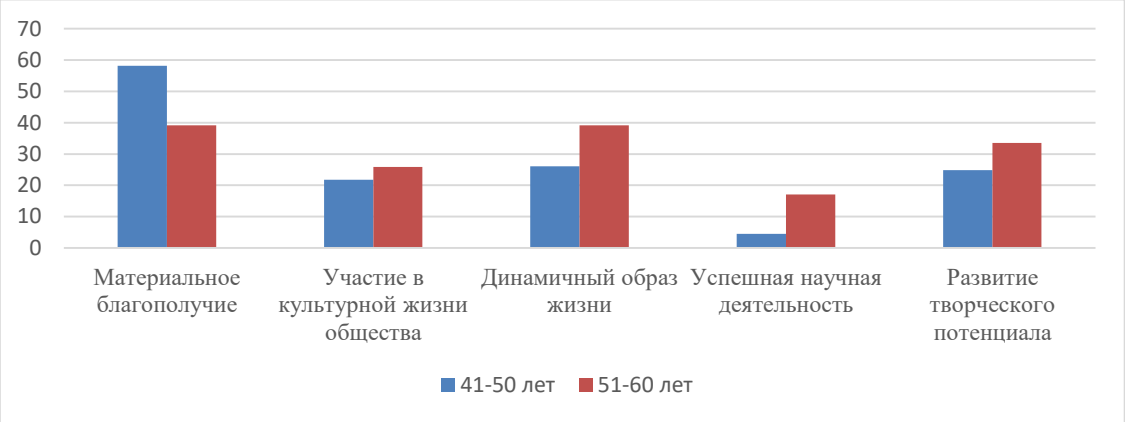


Рис. 1. Представления преподавателей о цели профессиональной деятельности, %

Долгие годы в преподавательской среде публикационная активность измерялась с помощью индекса Хирша или h-index, то есть такого наукометрического показателя, который фиксировал связь числа публикаций с их цитируемостью. Анализ данных свидетельствует, что индекс Хирша дифференцирует различия между разными возрастными группами преподавателей относительно успешной научной деятельности, развития своего творческого потенциала, свободы, независимости и самостоятельности.

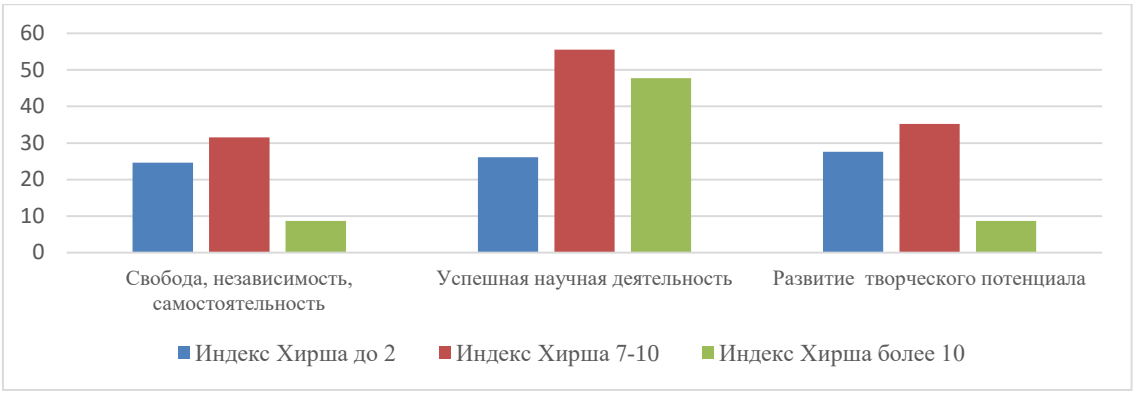


Рис. 2. Распределение ответов среди преподавателей с разным показателем индекса Хирша

Приведенные на рисунке 2 данные позволяют сравнить ценностные ориентации преподавателей с низкой публикационной активностью, у которых h-index имеет значение до 2-х с теми, у кого ее уровень достаточно высок и находится в интервале 7-10 и с теми, чья публикационная активность существенно превышает средний уровень и h-index имеет значение выше 10. У преподавателей с низким индексом публикационной активности значимость успешной научной деятельности существенно ниже, по сравнению с преподавателями со средней и высокой публикационной активностью.

Причем, между преподавателями со средней и высокой публикационной активностью отсутствуют различия в значимости успешной научной деятельности.

Кроме этого, на рисунке 2 можно видеть, что среди преподавателей со средним уровнем публикационной активности, чей h-index находится в интервале 7-10, наиболее ярко выражена

акцентуация на развитие своего творческого потенциала и способностей, на свободу, независимость и самостоятельность.

Можно предположить, что для преподавателей со средним уровнем публикационной активности эти две ценности выполняют более важную целевую роль в личностно-смысловых ориентациях профессиональной деятельности, по сравнению с преподавателями с низким уровнем публикационной активности со значением h-index до 2-х. Это позволяет предположить, что для преподавателей с высоким уровнем публикационной активности значимость развития своего личностного и социального потенциала отходит на второй план. Высокий уровень индекса Хирша среди преподавателей в существенной степени, как правило, коррелирует со стажем научной деятельности, отсюда и снижение значимости развития своего творческого потенциала, свобода, независимость, самостоятельность связано с изменением возраста исследователя.

В целом, приведенные данные позволяют сделать два основных предположения. Во-первых, формальные показатели профессионального статуса преподавателя, наличие ученой степени, звания и занимаемая должность оказывают заметное влияние на значимость успешной научной деятельности. Во-вторых, показатель публикационной активности в виде индекса Хирша связан успешной научной деятельностью и развитием у сотрудника творческого потенциала, творческих способностей, свободы, независимости и самостоятельности мышления.

Критерием типов профессиональной идентичности преподавателей вузов послужило предпочтение видов профессиональной деятельности.

Самым продуктивным типом профессиональной идентичности можно считать преподавателей, имеющих склонность к научно-исследовательской деятельности, нацеленных на поиск новых знаний и инновационную деятельность. Их доля не велика и составляет не более 15 % от общего числа преподавателей университетов. Три четверти преподавателей высшей школы ориентированы на трансляцию знаний, и придерживаются многофункциональности в работе, но их приоритеты уже в недостаточной степени соответствуют требованиям постиндустриального общества.

С увеличением стажа работы и возраста, с повышением профессионального статуса сильнее выражается рассогласованность статусных характеристик. Преподаватели-женщины чаще приходят в профессию по призванию, более лояльны к условиям труда и возможным перспективам. Преподаватели-мужчины чаще мотивированы на реализацию в научно-исследовательской деятельности, что проявляется в их более высоких статусных и должностных характеристиках [3, с. 91].

Между всеми типами профессиональной идентичности преподавателей существует единство, скрепляющее коллективы в единые жизнеспособные образовательные организации, основанное на общности представлений о своей профессиональной миссии, ее ценностях и общественной значимости. Всеми типами преподавательской идентичности признается главенствующая роль в их профессиональной деятельности здоровья, умственных способностей, ответственности, профессионализма, уверенности в себе, целеустремленности, творческих педагогических способностей, стимула для саморазвития, способности к внутреннему самоконтролю, социальной востребованности преподавательского труда.

Многие представители молодого поколения преподавателей склонны воспринимать профессию как инструмент достижения жизненных целей, успешности, высокого социального и материального положения. Преподаватели старшего возраста в подавляющем большинстве воспринимают своё профессиональное предназначение, как трансляторов традиционных знаний и ценностей в новых, меняющихся условиях.

Это с неизбежностью может привести к торможению процесса трансформации академической среды, но в какой-то степени сохраняет целостность профессиональной общности преподавателей высшей школы, и, как следствие, может вызвать опасность потери связи и преемственности поколений [3, с. 91].

Молодые преподаватели, в основном, работая в новых условиях, в своём большинстве оправдывают ожидания руководства университетов, в то время как представители более зрелого поколения, имеющие больший научно-педагогический стаж, стараются войти в новую систему, сохранив свои прежние представления о профессиональной деятельности.

Профессиональная идентичность опытных преподавателей ослабевает под влиянием трансформационных изменений, а профессиональная идентичность их более молодых коллег не может полностью сформироваться, поскольку отсутствуют единство в представлениях о профессиональных целях своей деятельности. Преемственность поколений преподавателей в основном существует только на уровне кафедр, проявляя себя в единстве восприятия образовательной политики государства и вуза. Трансформация академической среды проявляет себя, как общемировая тенденция.

С другой стороны, процесс её реализации, приводит к разрушению профессиональной целостности и идентичности профессии преподавателя университета. Для многих её представителей она перестает быть духовным поприщем и областью призвания, а становится возможностью достижения определенного уровня благ. Подобной обстоятельство не может не свидетельствовать о трансформации ценностных установок и профессиональной общности и не способствует ее развитию.

В этих условиях развитие и сохранение профессиональной идентичности требует опоры на профессиональные ценности, знания, мотивы, восприятие профессиональных ролей и результирующих показателей, свидетельствующих о солидарности с профессиональными нормами и ролями на уровне больших групп и самоидентификации.

В качестве основных направлений активизации профессиональной идентичности и снижения степени профессиональной деформации преподавателей вуза в условиях модернизации высшего образования, следует выделить:

– улучшение условий труда и дальнейшее совершенствование критериев оплаты труда преподавателей;

– повышение престижности профессии преподаватель высшей образовательной организации, формирование имиджа преподавателя как представителя творческой профессии, формирующей специалистов новой формации;

– стимулирование преподавателей к научно-исследовательской деятельности;

– моделирование эталонного образа преподавателя как представителя корпоративной культуры университета.

Профессиональная идентичность являет собой тождественность своей профессиональной общности, обеспечивает единство с принятием норм корпоративной культуры, осознанием ответственности исполнения профессиональных функций и повышение эффективности трудовой деятельности [2, 3].

Итак, профессиональная идентичность преподавателя университета является его слепком, отождествлённым с культурой педагогического сообщества, с ценностями и нормами педагогической профессии. Посредством формирования профессиональной идентичности происходит становление целостной личности, сочетающей высокий интеллект с нацеленностью на трансляцию знаний. Идентификация преподавателя университета имеет как личностное значение, обеспечивая его мировоззренческую целостность, профессиональную востребованность и успешность, так и социальную значимость в форме признания достижения результативности в профессиональной деятельности. Успешная профессиональная идентичность преподавателя представляется залогом эффективности работы всего образовательного учреждения.

В этой связи исследование особенностей профессиональной идентичности преподавателей вузов позволит выявить и осмыслить причины современных проблем подготовки молодых специалистов, определить возможные пути их решения.

Список источников

1. Богданова Т. В. Современные проблемы профессиональной идентичности преподавателей высшей школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 701–705.

2. Губарь, С. А. Утрата профессиональной идентичности преподавателя вуза / А. И. Губарь // Образование и право. – 2020. – № 4. – С. 342–348.

3. Нидергаус Е. И. Профессиональные ценности преподавателей разных поколений в условиях перехода к новой модели предпринимательского вуза // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2023. – № 5 (86). – С. 44–48.

4. Перинская Н. А. Профессиональная идентичность // Знания. Понимание. Умения. – 2018. – № 2. – С. 209–210.

5. Теняева О. В., Тоболевич О. А. Особенности профессиональной идентичности студентов разных уровней образования // Ученые записки КФУ им. В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. Том 4. – 2018. – № 4. – С. 107–115.

Информация об авторе

Т. М. Дерендяева – кандидат педагогических наук, доцент.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 58–64
Научная статья
УДК 377
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-58-64

Реализация проектного подхода в профессиональной деятельности педагога СПО

Екатерина Андреевна Земляницына[1], Ольга Алексеевна Новикова[2], Ольга Александровна Гришина[3]
[1,2,3]Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет), Россия
[1]79506282909@yandex.ru
[2]o.novikova@airportnn.ru
[3]jkmuf05_01@mail.ru

Аннотация. Исследуются особенности и содержание профессионального подхода в образовании. Актуализируется проблема определения его сущности и реализации в профессиональной деятельности. Раскрывается структура подхода и выделяются его основные стадии. Уточняется состав исследователей, которые также предавали огласке ключевые аспекты проектного подхода. Особое значение уделяется понятию «проект», его значению и роли в учебной сфере. В образовании проект реализует множество функций, благодаря которым можно передвигаться от идеи к действиям, осуществлять познавательную деятельность и упорядочивать каждую ступень на протяжении всего образовательного процесса. Характеризуются возможные возникающие ошибки, касающиеся проектного подхода: в практике учреждений профессионального образования наблюдается его применение как использование чужого опыта, тем самым выделяется «липовая неповторимость», а также довольно часто проектный подход реализуется в объединении с проблемным обучением. Во избежание данных искажений приведена совокупность актуальных вопросов, которые созданы для эффективной реализации проектного подхода в профессиональной деятельности педагогов. По итогам исследования делается вывод о непосредственной и первостепенной связи сотрудников и представленного подхода, его роли в становлении будущих квалифицированных специалистов.

Ключевые слова: среднее образование, профессиональная деятельность педагога, проектный подход, проект, образование, профессионально-педагогическое обучение, профессиональное образование, образовательное учреждение.

Для цитирования: Земляницына Е. А., Новикова О. А., Гришина О. А. Реализация проектного подхода в профессиональной деятельности педагога СПО // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 58–64.

В современном мире развитие института образования является сложным комплексным и многоаспектным процессом, который учитывает построение многоуровневой системы целей. В области непрерывного процесса изменения образования в России основополагающими и устанавливающими качество стратегических и целевых ориентиров служат следующие подзадачи: самоорганизация учащихся, развитие факторов и аспектов самостоятельной работы, постоянная и осознанная деятельность, сотрудничество и взаимопомощь. Неразрывно связаны между собой данные моменты: достижение допустимых и предполагаемых результатов обучения и введение в процесс педагогики определённых технологий обучения. В настоящее время одно из ведущих мест занимает проектный подход, который выступает фундаментальным и структурообразующим элементом.

Как уже описывалось ранее, в XXI в. российское образование подвергается постоянным изменениям и развитию. Также профессионально-педагогическое образование содержит конкретную цель: подготовка педагогов профессионального обучения.

Определение особенностей и содержания профессиональной деятельности преподавателей обретает практическую ценность и прикладное значение. Это обусловлено перспективами развития и совершенствования факторов деятельности, гарантий самоактуализации, саморазвития и личностного роста, и построения векторов для роста и совершенствования основных и ключевых компетенций, применяемых педагогами в своей профессиональной деятельности. А значит, для эффективной

реализации образовательного процесса и применения проектного подхода следует применять разнообразные тенденции.

Преподавателям профессионального образования следует не только постоянно развиваться, совершенствоваться, непрерывно приобретать определённые навыки, но и приспосабливаться к передовой деятельности, адаптироваться к различным производствам, а также подстраиваться под новую среду, касаемую профессионального образования [5]. Кем же в таком случае является педагог? Раскроем данное понятие более подробно.

Педагог профессионального обучения – опытный и добросовестный сотрудник, квалифицированный работник, который, во время подготовки обучающихся, воплощает и реализует определённые виды деятельности, такие, как: образовательно-проектировочную, учебно-профессиональную, научно-исследовательскую, организационно-технологическую.

Недаром говорят: «Педагог становится мастером своего дела, профессионалом по мере того, как он осваивает и развивает педагогическую деятельность, овладевает педагогическим капиталом, признавая педагогические ценности» [12]. Соответственно, для демонстрации своего профессионализма преподаватель осуществляет следующие задачи:

– Образовательные. Данная серия задач состоит из непосредственной реализации процесса образования в различных средах: цифровой, электронной. Также сюда относятся возможности проектирования;

– Общекультурные. Данный тип задач включает в себя не только признание культурных ценностей в человеческой жизнедеятельности, но и понимание значения культуры в целом;

– Профессиональные. Этот вид задач направлен на изучение конкретных материалов по определённому профилю подготовки. Исследование может происходить как теоретических, так и практических данных.

Педагог профессионального образования является центральным элементом в определении качества обучения. Для качественной реализации преподавательской работы существует особая характеристика его деятельности, которая выражается в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [9].

Данный документ включает в себя требования к профессии и труду.

Помимо этого, профстандарт содержит в себе перечень функций преподавателя, который представлен на рис. 1.

Обобщённые трудовые функции	Трудовые функции
Преподавание по программам профессионального обучения, среднего профессионального образования (СПО) и дополнительным профессиональным программам (ДПП), ориентированным на соответствующий уровень квалификации.	Организация учебной деятельности обучающихся по освоению учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ профессионального обучения, СПО и (или) ДПП.
	Педагогический контроль и оценка освоения образовательной программы профессионального обучения, СПО и (или) ДПП в процессе промежуточной и итоговой аттестации.
	Разработка программно-методического обеспечения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ профессионального обучения, СПО и (или) ДПП.
Организация и проведение учебно-производственного процесса при реализации образовательных программ различного уровня и направленности.	Организация учебно-производственной деятельности обучающихся по освоению программ профессионального обучения и (или) программ подготовки квалифицированных рабочих, служащих.
	Педагогический контроль и оценка освоения квалификации рабочего, служащего в процессе учебно-производственной деятельности обучающихся.
	Разработка программно-методического обеспечения учебно-производственного процесса.
Организационно-педагогическое сопровождение группы (курса) обучающихся по программам СПО.	Создание педагогических условий для развития группы (курса) обучающихся по программам СПО.
	Социально-педагогическая поддержка обучающихся по программам СПО в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии.
Организационно-методическое обеспечение реализации программ профессионального обучения, СПО и ДПП, ориентированных на соответствующий уровень квалификации.	Организация и проведение изучения требований рынка труда и обучающихся к качеству СПО и (или) дополнительного профессионального образования (ДПО) и (или) профессионального обучения.
	Организационно-педагогическое сопровождение методической деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения.
	Мониторинг и оценка качества реализации преподавателями и мастерами производственного обучения программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практик.
Научно-методическое и учебно-методическое обеспечение реализации программ профессионального обучения, СПО и ДПП.	Разработка научно-методических и учебно-методических материалов, обеспечивающих реализацию программ профессионального обучения, СПО и (или) ДПП.
	Рецензирование и экспертиза научно-методических и учебно-методических материалов, обеспечивающих реализацию программ профессионального обучения, СПО и (или) ДПП.

Рис. 1. Перечень трудовых функций преподавателя профессиональной образовательной организации

Несмотря на то, что стандарт, к сожалению, утратил силу, требования, которые в нём прописаны, остаются актуальными на сегодняшний день и отражают современные условия к педагогической деятельности.

Также в настоящее время действует документ – Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (далее – ЕКС), – который содержит должностные обязанности и требования для каждого сотрудника учреждения профессионального образования: преподавателя, доцента, профессора и так далее [10].

ЕКС сохраняет свою актуальность, а условия применяются в организациях. Отличия двух документов состоят в том, что в профстандарте описываются общие функции, которые должны осуществляться, а справочник включает в себя требования, которые применимы отдельно для каждого педагогического сотрудника. Соответственно, в ЕКС отражена чёткая разница в положениях и функций профессорско-преподавательского состава.

Благодаря реализации представленных выше аспектов педагогами в процессе образования, учащиеся настраиваются и мотивируются на поиск информации, самостоятельную работу, улучшение творческих способностей, а также получение практического или теоретического продукта. В свою очередь, реализация проектного подхода – сложный процесс, который осуществляется с помощью определённых компонентов и протекает через каждый этап. Преподаватель должен выработать как нормы поведения и личностные профессиональные компетенции, так и профессиональные ориентации, а также адаптировать их к системе обучения и современным жизненным условиям [14].

Следовательно, благодаря компонентам, которые представлены на рис. 2, можно точно увидеть готовность педагога к проектной деятельности.

Рис. 2. Компоненты готовности педагога к проектной деятельности

Таким образом, представленный комплекс является необходимым для педагогов и их проектной деятельности и направлен на эффективное создание и реализацию проектной среды.

Цель исследования – охарактеризовать сущность и содержание проектного подхода в профессиональной деятельности педагогов СПО.

Прежде чем теоретически обосновать проектный подход, сначала стоит обратиться к термину «проект». Существует множество исследований, которые касаются данного понятия. Например, предполагается, что термин «проект» произошёл от слова projacere. С латинского это значит «продвигать вперёд». В современности существует множество понятий этого слова.

Так, исследователи, А. И. Балашов, Е. М. Рогова и другие, в своих работах раскрывают следующее описание проекта: «совокупность, комплекс задач и действий, имеющих следующие отличительные признаки: четкие конечные цели, взаимосвязи задач и ресурсов, определенные сроки начала и окончания проекта, известная степень новизны целей и условий реализации…» [1]. Другой учёный, Зуб А. Т., описывает проект как «комплекс действий, состоящий из взаимосвязанных задач, с четко определенными целями…» [4].

Если обобщить представленные мнения, то по своей сути проект – идея, замысел, которые воплощены в описательную и обоснованную формы образов, раскрывающих значение, сущность замысла и возможность его практической реализации.

В образовательных рамках явление «проекта» следует связать с Дж. Дьюи. Педагог подчёркивал, что проект отличается от других феноменов. Также американский философ утверждал о существующих проектных критериях. К ним относятся:

– Осмысливание, осознание процесса. Оно осуществляется в группе, коллегиально и приводит к его развитию и росту;

– Концепции. Благодаря им происходит обобщение знаний и итогов исследования, а также изучений прошлого;

– Информированность о последствиях, действиях, процессах;

– Исследование и изучение внешний условий. Данные обстоятельства непосредственно являются областью развития проекта.

Помимо этого, учёный выделял всесторонность образовательного проекта и его универсальность. Исследователь описывал следующее: в образовании цель проекта состоит из реализации множества функций. Согласно им, строится деятельность, которая реализовывается от идеи до непосредственной реализации. Последняя может быть и познавательной, и активной. Также происходит обобщение каждого этапа образовательного алгоритма.

Помимо этого, Дьюи утверждал об учебном содержании проекта. Оно строится благодаря педагогам. Вследствие его проявления вырабатываются умения и навыки, которые именно с помощью проекта будут развиваться и раскрываться [7]. Однако, если перейти к отечественной педагогике, можно заметить, что проектный подход развивался немного иначе. Его совершенствование происходило с опорой на адаптацию и приспособление под готовое, уже существующее содержание обучения. К сожалению, что-то новое не искалось и не считалось целью.

Теоретические и практические основы теории проектного обучения закреплены в работах следующих исследователей: Б. В. Игнатьева, П. П. Блонского, П. Ф. Каптерева, Н. Н. Иорданского, Н. В. Матящ, П. Р. Полякова, В. Д. Симоненко, В. В. Рубцова, В. Н. Шульгина, Ю. Л. Хотунцева и других [11].

Помимо этого, русский педагог С. Т. Шацкий организовал и возглавил в 1905 году немногочисленную команду коллег и сотрудников, которые предпринимали попытки динамичного применения проектного подхода в преподавательской практике. В дальнейшем эти идеи стали активно использоваться, но, к сожалению, уровень их продуманности и последовательности был невелик.

В профессиональной деятельности проектный подход – это способы достижения поставленной цели, проработки проблемы, а также обозревания задач, совокупность которых обеспечивает реализацию действительных результатов. Данный подход в практике педагогов является методологической базой формирования профессиональной компетентности обучающихся [6].

Также он направлен на индивидуальную работу и самостоятельную студенческую деятельность. Последнее может быть, как групповой, так и парной. Они осуществляются в определённый временный промежуток. Как итог происходит:

– получение недостающих знаний. Они приобретаются из множества источников и применяются обучающимися для решения разных задач;

– построение системного мышления и формирование исследовательских навыков.

Вследствие этого нами были рассмотрены некоторые черты. Они свойственны проектному подходу и включают в себя:

– поставленные чёткую цель и проблему. Они помогают в процессе работы над проектом и обязательны для решения;

– установка такой проблемы, которая персонализирована для автора. В проекте она должна обладать личностно-значимым характером, тогда у последнего формируется стимул в поиске решений и создании качественного продукта;

– подключение обучающихся. Благодаря вкладу многочисленного состава результат будет единым и положительным;

– грамотная разработка исследовательского плана. Качественная подготовка проекта поможет минимизировать риски подхода. Также происходит точная установка объёма работы, выделение ресурсов и определение сроков реализации.

Следовательно, проектный подход классифицирует каждую стадию всего процесса. Его реализация способствует изменению социальной среды, в которой подход осуществляется.

На данный момент проектный подход реализуется в педагогической деятельности в учреждениях не только высшего профессионального образования, но и среднего. Он используется

для подготовки будущих специалистов и рабочих и предполагает конкретную закономерно вытекающую последовательность действий, а именно проверка корректных параметров и значений, установка преобладающих компонентов, формирование пространства в образовании.

Помимо этого, проектный подход подразумевает существование технологического инструментария, который также способствует обретению желаемого результата [3].

На сегодняшний день при анализе множества исследований, касающихся применения проектного подхода, можно определить центральные ресурсы, которыми подход обладает. Например, он осуществляется в несколько стадий, а именно:

– Первый или начальный этап. Ему принадлежит сформулированная идея, сформированная содержательная «основа». С ней проект будет практически применим и прогрессируем;

– Второй этап. В него включена модифицированная в определённый проектный образ гипотеза;

– Третий или заключительный этап. В завершение проекта создаётся его технологическая документация. Она служит необходимым элементом к реализации проектного подхода.

Кроме того, один из исследователей, а именно Блохин А. Л., выдвинул некую технологию проектного подхода, как: «выстроенную совместную деятельность участников проекта, обеспечивающую движение образовательного процесса к определенному результату, в качестве которого выступают продукты творческой деятельности учащихся и развитие их личностных качеств, актуализированных в этой деятельности» [2].

Это означает, что реализация подхода осуществляется, опираясь на структурированный ряд задач. Во-первых, обязательно нужно сформулировать цель, без неё проект не сможет быть реализован.

Во-вторых, команде следует сначала выделить организационную структуру, а далее определить программу работы. Она может быть, как индивидуальной, так и коллективной. И в-третьих, для дальнейшего оценивания эффективности проекта и плодотворности его реализации нужно установить центральные параметры образовательного проекта.

Согласно данной информации, можно прийти к следующему утверждению: в ходе осуществления проектного подхода происходит упорядочивание целей, проблем в системе образования. В результате этой деятельности у обучающихся не только проявляется заинтересованность, но и формируются полезные жизненные навыки.

Например, студенты сами способны трактовать проблематику проекта, определить необходимые задачи по его реализации, рассчитать предположительные риски и потенциальные выгоды от него. Также команда учащихся может самостоятельно искать необходимую и недостающую информацию, например, в источниках или при обращении к руководителю, куратору, экспертам. Последняя группа людей также играет роль при взаимодействии студентов. Помимо этого, сам образовательный процесс становится продуктивным, происходит повышение результативности обучения. Конечно же, выполняются практические и теоретические цели образовательного процесса и детально изучается его внутренняя структура.

Как уже говорилось ранее, в определённый момент проектный подход реализовывался не совсем логично, хоть и был популярным. В советское время, в 1931 году, он был даже запрещённым, считался вредным и ошибочным [8].

Хоть реализация подхода и была восстановлена позже, но в современности при его применении можно сталкиваться с определёнными недостатками.

Например, одной из ошибок является применения чужого опыта. Что это значит? В учреждениях профессионального образования при осуществлении практической деятельности прослеживается неповторимость проектного подхода. Однако эта исключительность раскрывается, по большей части, как использование знаний, умений других людей.

Также частое искажение в практике деятельности проектного подхода происходит при объединении его и проблемного обучения. Это происходит во время процесса обучения. В данном случае подход реализуется как формулировка и выполнение узких задач. В свою очередь, проблемное обучение ставит перед собой цель – найти ответ на определённо сформулированные проблемные задачи. Помимо этого, такой метод в учебном процессе добивается получить целостное восприятие о конечном результате.

В учреждениях профессионального образования проект отличается. Он направлен на поиск подходов и способов, чтобы достичь поставленного результата. В этом и кроется цель проекта. Если вернуться к проблемному обучению, то можно обратить внимание, что при его действии в учреждениях строятся группы, внутри их происходит распределение ролей. Однако, на каждую группу размещается и распределяется свой тип задач. Данный процесс типичен только для конкретного, какого-то одного метода решения проблемной задачи. А значит, представленный метод нельзя отнести к проектному подходу.

Существуют работы, заменяющие проект в различной деятельности: педагогической или управленческой. Вышеизложенные ошибки позволяют отразить некоторые виды. Например, к ним относят разные программы и стратегии, замыслы, план, обычная деятельность, не имеющая чётко поставленных целей, планирование и реализация обучения с опорой на программы, которые были разработаны ранее.

Во избежание некорректного формулирования проектной деятельности, представим её типологию на рис. 3.

Тип проекта	Продукт
Исследовательский.	Практические результаты (доклад, статья, публикация и т.д.)
Инженерно-конструкторский.	Технология, образец продукта, последующий запуск его в массовое производство, обеспечение тиражирования.
Организационный.	Комплект документов, направленный на формирование или развитие организации или ее структурных подразделений.
Инфраструктурный (отраслевой).	Грамотное создание и модернизация объектов инфраструктуры.
Творческий.	Произведение изобразительного или декоративно-прикладного искусства, литературы, видеофильмы и др.
Социальный.	Модель предлагаемых изменений, социально значимый продукт, направленный на решение социальных проблем (например, проекты «Помощь пожилым людям», «Чистый город», «Сбереги дерево» и др.).
Бизнес-проект (предпринимательский).	Бизнес-план коммерческой деятельности и (или) реализуемые предпринимательские идеи.

Рис. 3. Классификация проектов по типу получаемого продукта

Также теоретик и политолог Лассуэлл Г. Д. сформулировал ряд вопросов, которые явно относятся к процедуре решения множества проблем. Соответственно, чтобы не допустить искажения проектных содержания и структуры, а также выделить чёткую суть деятельности проекта, стоит обращаться к представленной на рис. 4 модели общения, раскрытые мыслителем.

Кто? Для кого? С кем? (целевые группы, их мнение и роли)
Для чего? (какие потребности удовлетворены, какие проблемы решены)
Что? (цели, задачи)
Где? (место реализации);
Когда? (как долго)
Как? (механизмы реализации)

Рис. 4. Модель коммуникации Лассуэлла

Именно такая последовательность вопросов играет ключевую роль, а также имеет принципиальное значение и является важным критерием при реализации проектного подхода [13].

Подводя итоги, стоит обратить внимание на то, что проектная деятельность – эффективное средство расширения кругозора, изменения уровня компетенции, профессионализма и развития личности.

Проектирование способно «вырастить» новых учащихся, которые обладают самостоятельностью, спектром умений и набором навыков по целенаправленной деятельности. Будущие высококвалифицированные специалисты готовы к сотрудничеству, взаимодействию, а их работоспособность проявляется в эффективном плане. А значит, реализация проектного подхода в профессиональной деятельности действительна благодаря соблюдению ряда признаков: цель выполняется при последовательном и параллельном осуществлении всех стадий проекта; деятельность отличается комплексностью и системностью; во время воплощения проекта существуют временные ограничения; обязательно достигается результат и создаётся конечный продукт.

Список источников

1. Балашов, А. И., Рогова, Е. М., Тихонова, М. В., Ткаченко, Е. А. Управление проектами: учебник и практикум для среднего профессионального образования // Москва: Издательство Юрайт. 2024. С. 383. Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. С. 12. – URL: https://urait.ru/bcode/536625/p.12 (дата обращения: 05.07.2024).
2. Блохин, А. Л. Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2005. – С. 24.
3. Волков, И. П. Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения // Книга для учителя: из опыта работы. – Москва: Просвещение. 1990. – С. 159.
4. Зуб, А. Т. Управление проектами: учебник и практикум для среднего профессионального образования – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – С. 397. Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. С. 15. – URL: https://urait.ru/bcode/538271/p.15
5. Маркова, С. М. Проектирование педагогических технологий профессионального обучения // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2020. – С. 39–40.
6. Папуткова, Г. А., Саберов, Р. А., Фильченкова, И. Ф. Концепция проектирования основных профессиональных образовательных программ будущих педагогов // Вестник Мининского университета. 2021. – № 4 (37).
7. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – Москва: АРКТИ. 2003. – С. 110.
8. Полат, Е. С., Бухаркина, М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007.
9. ПРИКАЗ от 08 сентября 2015 года № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». – URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=260195.
10. ПРИКАЗ от 11 января 2011 года № 1н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования». – URL: https://docs.cntd.ru/document/902257088#6500IL.
11. Скибицкий, Э. Г., Толстова, И. Э., Шефель, В. Г. Методика профессионального обучения: учеб. пособие. – Новосибирск: НГАУ, 2008. – С. 166.
12. Старикова, Л. Д., Вайнштейн, М. Л. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для вузов – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – С. 125. Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – С. 28 – URL: https://urait.ru/bcode/537430/p
13. Уракова, Е. А., Быстрова, Н. В., Грашина, П. А. Сущность проектного подхода в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования, 2020. – № 69-4. – С. 276–278.
14. Уракова, Е. А. Характеристика проектной деятельности педагога профессионального обучения // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Красноярск - Барнаул - Челябинск - Омск - Нижний Новгород - Москва - Санкт-Петербург, 02–17 ноября 2020 года / под общей редакцией А. Г. Миронова. – Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2020. – С. 320–322.

Информация об авторах

Е. А. Земляницына – старший преподаватель;
О. А. Новикова – магистрант;
О. А. Гришина – студент.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 65–68
Научная статья
УДК 378.012.3:656.6
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-65-68

Процесс реализации профессиографического мониторинга в модели формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности

Кирилл Андреевич Новоселов
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
kirill–n1996@mail.ru; http://orcid.org/0000-0002-4206-6150

Аннотация. Рассматривается профессиографический мониторинг, как технология оценки и диагностики, применяемая в разработанной модели формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения и процесс ее реализации.

Ключевые слова: профессиографический мониторинг, оценка, диагностика, модель, мотивационный компонент, профессиональная компетентность, курсанты, морской вуз, смешанное обучение.

Для цитирования: Новоселов К. А. Процесс реализации профессиографического мониторинга в модели формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 65–68.

Введение

В прошлой статье [1] была рассмотрена модель формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения. Был отмечен инструмент, применяемый в оценочно-диагностическом блоке рассматриваемой модели для оценки уровня мотивационного компонента – профессиографический мониторинг. В данной работе рассматриваем место профессиографического мониторинга в педагогической модели и его возможности, как технологии оценки и диагностики при профессиональной подготовке морских специалистов.

Разработанная нами модель включает: цель; педагогические условия; элементы мотивационного компонента (ценностный, личностный, познавательный и профессиональный); функции (организующая, управляющая, контролирующая); принципы (целостность, системность, индивидуальность, структурность, преемственность); в качестве диагностического компонента представлен профессиографический мониторинг (оценка уровня мотивационного компонента). Приведена характеристика составляющих модели; дана характеристика уровней (высокий, средний, низкий) при формировании мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения.

Анализ теоретических и прикладных [2; 3; 4; 5] подходов решения проблемы процесса формирования профессиональной компетентности позволил выявить влияние учебно-профессиональной мотивации на мотивационный компонент профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения. Применение смешанного формата обучения стало возможным благодаря трансформации традиционной модели дидактики в цифровую, так как цифровые технологии стали неотъемлемой частью образовательного процесса.

В исследовании под смешанным обучением понимается обучение, основанное на применение цифровых технологий, полноценно включенных в образовательный процесс, позволяющее комбинировать традиционное, очное обучение с удаленным, дистанционным и направленное на формирование необходимых компетенций и на развитие способностей обучаемого.

А профессиографический мониторинг – как особый вид педагогического мониторинга, применяемый в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении с целью

длительного наблюдения за объектом, сбора, анализа, систематизации данных, корректировки процесса обучения, для успешного формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности [8].

В связи с малой изученностью профессиографического мониторинга, производится отсылка на ранее опубликованные работы [6; 8; 9; 10], в которых рассмотрено место мониторинга в педагогической практике, появление и использование педагогического мониторинга в качестве инструмента оценки качества образования и выделением из него отдельного вида (в 2002 году), которым и стал профессиографический мониторинг [7].

Профессиографический мониторинг включает в себя первичную диагностику, оценку, контроль, коррекцию, итоговую диагностику, с помощью которых можно будет отслеживать формирование мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условия смешанного обучения, подбирать оптимальные формы проведения занятий в рамках учебного процесса, способствовать эффективному освоению необходимых компетенций [8].

Профессиографический мониторинг состоит из нескольких базовых функций (рис. 1):

– содержательная функция, в которой отражены элементы мотивационного компонента (ценностный, личностный, познавательный, профессиональный), раскрывается их содержание с учетом особенностей профессиональной подготовки по морским специальностям; показатели и уровни (низкий, средний, высокий) мотивационного компонента курсантов, которые оказывают влияние на формирование мотивационного компонента;

– процессуальная функция, связана с организацией учебного процесса профессиональной подготовки курсантов морского вуза с использованием различных форм проведения занятий, применением, опросов, тестирований, современного учебного инструментария с учетом характеристики уровней мотивационного компонента;

– диагностическая функция, является обязательной частью структуры реализации профессиографического мониторинга и представляет собой оценку и анализ получаемой информации о ходе учебного процесса, его динамике, результатах отслеживания изменения уровней мотивационного компонента профессиональной компетентности.

Эффективность процесса формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения зависит от различных факторов. Одним из основных можно считать личностные способности и качества курсанта, которые необходимо отследить, чтобы стало возможном оказание воздействия на учебно-профессиональную мотивацию, а, следовательно, и на мотивационный компонент профессиональной компетентности. Для достижения цели указанной выше в исследовании выделены уровни мотивационного компонента (низкий, средний, высокий) и ниже приведена их характеристика.

Низкий уровень мотивационного компонента характеризуется отсутствием (полным или частичным) фундаментальных знаний и практических навыков; не пониманием ценности и сущности будущей профессии; отсутствием готовности к взаимодействию в группе; низкой активностью в процессе обучения; низкой или отсутствующей мотиваций к учебной и профессиональной деятельности.

Средний уровень мотивационного компонента является наиболее распространённым среди обучающихся в высших учебных заведениях, так как все поступившие обладают определенным комплектом теоретических, а иногда и практических, знаний; имеют некоторое представление о будущей профессиональной деятельности, понимают цели обучения, стремятся соответствовать требованиям, которые будут к ним предъявляться как к будущим специалистам в той или профессиональной отрасли.

Обычно они успешно справляются с учебной деятельностью, хотя учебный процесс меньше их привлекает, не имеют проблем в общении в учебной группе и преподавателями, но при этом они не проявляют инициативы для участия в дополнительных учебных, научных мероприятиях. Понимают суть изучаемой специальности, могут заниматься самостоятельно, обладают мотивацией к учебной и профессиональной деятельности.

Высокий уровень мотивационного компонента характеризуется высокой активностью в учебном и профессиональном аспектах; курсанты сильно замотивированы познавательной, научной, и профессиональной деятельностью, чтобы стать компетентными специалистами; они выполняют все задания преподавателей в установленные сроки; ответственно подходят к решению необходимых задач в процессе обучения, добросовестно выполняют практику; проявляют инициативу при выполнении вне

учебной нагрузки (дополнительные занятия, кружки, конференции), что указывает на их готовность к постоянному самообучению и саморазвитию. Они обладают фундаментальными теоретическими знаниями, имеют представление о нормах поведения и принципах работы в соответствующей профессиональной отрасли, понимают цель своего обучения, свое дальнейшее место работы, уверены в выбранной специальности, у них выработана эмоциональная и волевая устойчивость.

В коллективе и в учебном заведении у них нет проблем, у них налажена коммуникация, как со сверстниками, так и с профессорско-преподавательским составом.

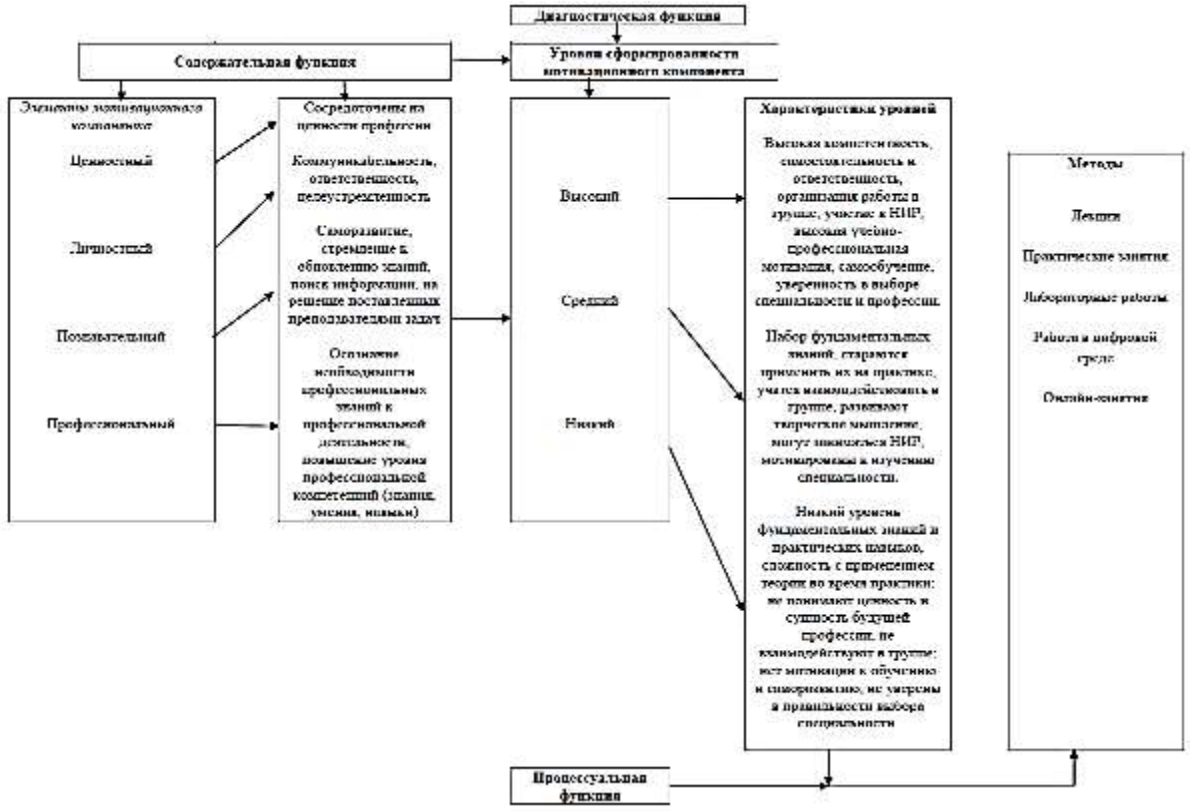


Рис. Процесс реализации профессиографического мониторинга

Дифференцирование мотивационного компонента на уровни позволяет четко определить необходимые воздействия в рамках учебного процесса, так как обучающиеся с высоким уровнем не нуждаются в дополнительных воздействиях со стороны преподавателя, но при этом они могут оказать помощь профессорско-преподавательскому составу с обучающимися со средним и низким уровнями мотивации. Определить уровень мотивационного компонента можно при помощи специальных эмпирических методик (нами был применен опросник Т. И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе»).

Для повышения уровней мотивационного компонента необходимо провести следующий комплекс мероприятий: выяснить причины определенного уровня мотивационного компонента; использовать инструменты, способные повысить и скорректировать учебно-профессиональную мотивацию, заинтересованность обучающихся к учебе, науке, профессии; спланировать проведение всего хода учебного процесса; по завершении периода обучения необходимо провести повторную диагностику, для отслеживания динамики изменения уровней мотивационного компонента профессиональной компетентности.

В итоге, успешное формирование мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения зависит от реализации профессиографического мониторинга в процессе обучения [8].

Экспериментальная работа проводилась на базе Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота, где и было проведено эмпирическое изучение профессиографического мониторинга мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза

в условиях смешанного обучения. Результаты экспериментальных исследований, проведенных в 2021-2022 учебном году и в 2022-2023 учебном году оказались положительными и были опубликованы в статье [9].

Заключение

В результате теоретических и эмпирических исследований, можно придти к выводу, что применение профессиографического мониторинга в модели формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения эффективно, имеет положительное влияние на процесс формирования, что связано с возможностью влияния и, при необходимости, коррекции учебно-профессиональной мотивации, являющейся важной частью мотивационного компонента посредством методов, применяемых в образовательном процессе.

При реализации профессиографического мониторинга становится возможным не только контроль качества образовательного процесса, но и его динамичная корректировка в процессе профессиональный подготовки будущих морских специалистов. Повышение уровня учебно-профессиональной мотивации, оказывает положительное влияние на мотивационный компонент, который способствует развитию личностных и профессиональных компетенций, так как у курсантов появляется, увеличивается потребность в получении знаний, тяга к постоянному самообучению и совершенствованию профессиональных умений и навыков.

Список источников

1. Новоселов К. А. Модель формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота, 2024. – № 2 (68). – С. 180–185.

2. Зимняя И. А. Компетентность человека – новое качество результата образования. В сб. : Проблемы качества образования. Книга 2 // Мат-лы XIII Всероссийского совещания. – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 130 с.

3. Компетенция. Компетентность. Компетентностный подход: [монография] / Рудинский И. Д., Давыдова Н. А., Петров С. В. ; под редакцией доктора педагогических наук, профессора И. Д. Рудинского. – Москва: Горячая линия - Телеком, 2018. – 240 с.

4. Рудинский И. Д., Сметанникова А. А. Компетентностный подход к подготовке кадрового резерва образовательной организации // Вестник науки и образования Северо-Запада России. 2022. – № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-podgotovke-kadrovogo-rezerva-obrazovatelnoy-organizatsii (дата обращения: 11.02.2024).

5. Данченко С. А. Профессиографирование морских профессий (на примере судового электромеханика): [монография] / Данченко С. А., Власенко О. А.; Федеральное агентство морского и речного трансп., Федеральное бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Морской гос. ун-т им. адм. Г. И. Невельского». – Владивосток: Морской гос. ун-т им. адмирала Г. И. Невельского, 2012. – 116 с.

6. Новоселов К. А. Психолого-педагогические вопросы современного образования: монография / К. А. Новоселов, С. Н. Силина, В. А. Пугач [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2024. – С. 16-29. – ISBN 978-5-907830-10-3. – DOI 10.31483/a-10583.

7. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза: дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08. – Екатеринбург, 2002. – 500 с.

8. Силина С. Н., Новоселов К. А. К вопросу теории профессиографического мониторинга формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота, 2023. – № 3(65). С. 12–16.

9. Силина С. Н., Новоселов К. А. Результаты эмпирического исследования профессиографического мониторинга формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота, 2023. – № 4 (66). – С. 72–78.

10. Силина С. Н., Новоселов К. А. 4. 4. Аспекты профессиографического мониторинга при реализации смешанного обучения в морском вузе // Приоритетные направления развития высшего образования в Российской Федерации: коллективная монография. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2023. – С. 234–243.

Информация об авторе

К. А. Новоселов – старший преподаватель.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 69–76
Научная статья
УДК 001.4
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-69-76

К вопросу о специфике CLIL-обучения иностранных студентов – будущих инженеров на этапе предвузовской языковой подготовки

Татьяна Николаевна Резникова
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
tatyana.reznikova@klgtu.ru

Аннотация: Описывается опыт преподавания русского языка как иностранного: проблемы и трудности в обучении иностранных студентов; дается характеристика методологических основ преподавания РКИ в вузе; представлены средства и методы языковой подготовки иностранных студентов; намечены пути решения проблем в подготовке выпускников технического вуза.

Ключевые слова: языковая подготовка, профессионально ориентированное обучение, межкультурная коммуникация, социокультурная адаптация, предметно-языковое интегрированное обучение, коммуникативная компетенция.

Для цитирования: Резникова Т. Н. К вопросу о специфике CLIL-обучения иностранных студентов – будущих инженеров на этапе предвузовской языковой подготовки // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 69–76.

Обучение иностранных студентов традиционно начинается с подготовительного факультета, где задача преподавателя русского языка как иностранного - подготовить абитуриента к поступлению в вуз по основной образовательной программе. Кроме этой основной задачи преподаватель должен оказывать помощь и поддержку в социальной, культурной адаптации, вхождении в новую образовательную среду, психологическую помощь.

С целью определения потребности в оказании помощи в адаптации, кафедрой русского языка КГТУ была разработана анкета для иностранных обучающихся, которая содержит такие важные вопросы, как информация об основных трудностях в обучении, проживании в общежитии, общении с одногруппниками, преподавателями и администрацией вуза. (Приложение 1. Анкета для иностранных студентов). Анкетирование проводилось с учетом недостаточного владения навыками чтения и письма на русском языке, поэтому в целях обеспечения доступности анкет для недавно прибывших студентов опросные листы были составлены на русском, английском и французском языках.

Результаты опроса подтвердили обязательность педагогического сопровождения, потребность в оказании помощи и поддержки со стороны преподавателей РКИ, студенческих офисов, администрации вуза и общежития. Таким образом, мониторинг прохождения процесса адаптации иностранных студентов к российской образовательной среде показал необходимость социокультурной, дидактической, педагогической и психологической поддержки иностранных обучающихся.

В связи с этим преподавателями кафедры русского языка КГТУ была разработана специальная Программа социокультурной адаптации иностранных студентов, рассчитанная на весь учебный год, в рамках которой запланирован ряд мероприятий, направленных на социализацию студентов: «Праздник национальных культур», «День Африки», «Международный день студента», где студенты из разных стран имеют возможность рассказать о своей стране, представить национальные костюмы, музыку, танцы, кухню и т. д. Также регулярно проводятся мероприятия, нацеленные на знакомство с культурой, традициями и обычаями России, в которых участвуют как иностранные, так и российские студенты: «Вечер поэзии», где звучат стихотворения А. Ахматовой, А. Пушкина, И. Бродского, М. Цветаевой, Б. Пастернака, Н. Гильена, М. Лермонтова и других поэтов, «День студента или Татьянин день», рассказывающий о традициях российского студенчества, «Масленица», демонстрирующий культурные традиции России, «День Победы», «День космонавтики» и многие другие.

Участие в подобных мероприятиях помогают иностранному студенту освоиться в новой среде, понять и принять иную культуру, научиться общению со студентами из других стран-

представителями разных культур, дает возможность почувствовать себя частью большого коллектива, в котором дружба, взаимопонимание, творческое взаимодействие, толерантность являются определяющими критериями общения и сосуществования.

Преподаватель РКИ, куратор группы, выступает посредником в так называемом диалоге культур, помощником в преодолении трудностей, возникающих в процессе обучения, в понимании русской культуры, традиций, обычаев, незнакомых норм поведения и условий образовательного процесса.

В соответствии с ФГОС высшего образования Российской Федерации главной целью обучения иностранных студентов русскому языку является формирование и развитие коммуникативной компетенции, в состав которой входит ряд других компетенций: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая, дискурсивная и другие. Одним из важнейших условий адаптации и эффективного обучения иностранцев в российском вузе является знание не только русского языка, но и культуры страны, в которой студент обучается, а также взаимодействие с представителями других культур – межкультурная компетенция.

Внеаудиторные мероприятия, о которых было сказано выше, - формы межкультурного образования, средства формирования межкультурной компетенции.

По мнению Пугачева И. А., знакомство с культурой страны изучаемого языка является основной мотивацией для его изучения. [16, с. 27]

Гудков Д. Б. подчеркивает, что «условием коммуникации является наличие общих знаний коммуникантов, включающих знание кода (т. е. языка как набора разноуровневых единиц и правил оперирования ими) и внекодовые знания, т. е. знания, которые выходят за пределы языка и детерминированы определенной культурой, влияя при этом на коммуникацию. [7, с. 40]

Наиболее сложным периодом для студента является первый месяц пребывания в чужой среде, погружение в незнакомую культуру, так называемый период острой адаптации или культурного шока. Это термин был введен американским исследователем Калерво Обергом в 1960 году и определяется как «следствие тревоги, возникающей в результате потери привычных знаков и символов социального взаимодействия». [23]

Это состояние обусловлено значительной разницей культур и может проявляться в различных формах. Питерова А. Ю. называет шесть основных форм проявления культурного шока: чувство одиночества (отверженности) в новой культуре, которое впоследствии может трансформироваться в отрицание этой культуры; напряжение из-за усилий, прилагаемых для достижения психологической адаптации; чувство потери из-за изменения положения в обществе, утраты друзей; нарушение чувства самоидентификации; тревожность, модифицирующаяся в негодование и неприятие после ощущения культурных различий; чувство собственной неполноценности по причине неспособности справиться с текущей ситуацией. [15, с. 3]

Для преодоления подобных состояний у иностранных обучающихся перед преподавателем РКИ стоит задача минимизации культурного шока, обеспечения педагогического сопровождения, оказания превентивной и ситуативной помощи. Для этого в группах подготовительного факультета назначаются кураторы, от активной и профессиональной работы которых зависит снижение последствий культурного шока и успешность адаптационных процессов у иностранных обучающихся.

В работу куратора входят следующие обязанности: проведение собраний для разъяснения норм поведения в городе, соблюдения правил безопасности; ознакомление иностранных студентов с основными положениями законодательства РФ, касающимися пребывания иностранцев; организация разнообразной адаптационной работы: проведение экскурсий, обсуждение ситуаций, возникающих в связи с незнанием или непониманием правил поведения, местных традиций, устоев; отработка на практике норм поведения в общественных местах; доведение до сведения студентов правил проживания в общежитии (правила приема гостей, соблюдение санитарно-гигиенического режима и т. д.); беседы со студентами, направленные на оценку уровня психофизического самочувствия и выявление факторов, негативно влияющих на адаптационный процесс.

Дидактическая помощь (вхождение в новую образовательную среду) включает в себя знакомство с организацией учебного процесса, нормами и правилами поведения в университете: на занятиях, в общении с преподавателями, одногруппниками, взаимодействие с администрацией, интенсификацию усвоения русского (неродного) языка.

В преподавании русского языка как иностранного как инструменту овладения будущей специальностью и профессионального общения преподаватели кафедры русского языка КГТУ используют формы организации учебной деятельности в русле компетентностного подхода как приоритетного методологического основания.

По мнению Гальсковой Н. Д., процесс обучения иностранному языку представляет собой «движение от цели к результату». Основной стратегической целью языкового образования является формирование вторичной языковой личности обучаемого (исследования Караулова, Халеевой, Гальсковой, Азимова). Практический аспект основной цели языкового образования – это овладение языком как средством общения в бытовой, профессиональной и учебно-профессиональной сферах. Данный аспект выступает как приоритетный для методики преподавания русского языка как иностранного в вузе. [6]

Балыхина Т. М. определяет сферу общения с позиций методики преподавания РКИ как «комплекс взаимосвязанных ситуаций, тем общения и видов речевой деятельности, обусловленный коммуникативными потребностями обучающихся». Иностранные студенты поступают в российские вузы с целью овладения специальностью. В соответствии с этим основными сферами общения являются учебно-научная и профессиональная, и коммуникативные потребности связаны с будущей профессией. [3]

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. дают следующее определение компетентностного подхода – это «подход к обучению, который выражается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка, предполагает реальное практическое владение иностранным языком». [1]

Термин «компетенция» был введен американским психологом Робертом Уайтом в статье «Пересмотр понятия мотивации: концепция компетенции» («Motivation reconsidered: the concept ofcompetence», 2009). В психолого-педагогическом аспекте компетенция интерпретировалась как способность организма к эффективному взаимодействию с определенной средой. В мировой педагогике эта точка зрение нашла свое отражение в работах таких исследователей, как Дж. Винтертон, Ф. Деламар, Л. Спенсер и других.

В лингводидактическом аспекте понятие компетенция - языковая, лингвистическая, коммуникативная – стало объектом научных исследований вслед за публикациями Н. Хомского, американского лингвиста, публициста, философа и теоретика. Разработкой компетентностной парадигмы занимались И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, П. Г. Щедровицкий, В. И. Байденко, Ж. Делор и другие.

Куриленко В. Б. определяет компетенцию как интегральное свойство личности, проявляющееся в стремлении, способности и готовности человека к реализации своего потенциала (знаний, умений, опыта, личностных качеств и др.) в деятельности, общении, саморазвитии.

Компетентностно-ориентированное обучение основывается на следующих методологических принципах:

– формирование у обучающегося способности к самостоятельному решению проблем в различных областях деятельности, с опорой на собственный опыт – это главная цель обучения;

– педагогически интерпретированный социальный опыт решения нравственных, мировоззренческих, профессиональных проблем рассматривается как содержание образования;

– сформированность системы компетенций, которые необходимы для успешной профессиональной деятельности, является результатом образования. [11, с. 74-75].

Новиков А. М. считает, что компетентностный подход базируется на концепции компетенций как основе развития у обучающегося способностей решать важные практические задачи и развития личности в целом. [13]

Андреев А. Л. утверждает, что основным отличием коммуникативной компетенции является усиление практической ориентации образования, выходящей за пределы вузовского образовательного пространства. [2]

Таким образом, реализация компетентностного подхода направлена на практическую цель, а именно на формирование и развитие коммуникативной компетенции.

Балыхина Т. М., Хавронина С. А. под КК понимают «умение решать жизненно важные экстралингвистические задачи средствами иностранного языка» и рассматривают формирование КК как основную цель обучения иностранному языку (в нашем случае – русскому языку как иностранному), что определяет выбор средств и методов обучения. [20]

Методика преподавания РКИ как педагогическая наука основывается на общей дидактике и, соответственно, базируется на дидактических принципах.

Дидактические принципы в практике преподавания РКИ (По Балыхиной, Хаврониной)

Принцип	Описание
Принцип научности	Содержание, приемы обучения и организация учебного процесса соответствует современному уровню развития методики как науки
Принцип системности	Обобщение и систематизация изучаемых языковых единиц с целью объединения в сознании обучающихся различных элементов языка в целостную систему
Принцип наглядности	Использование средств и методов, способствующих адекватному восприятию языкового материала (зрительно-слуховая наглядность), его семантизации (предметно-изобразительная наглядность) и систематизации (схемно-графическая наглядность)
Принцип доступности (посильности)	Содержание, объем и последовательность подачи учебного материала в соответствии с уровнем развития обучающихся
Принцип сознательности	Понимание обучающимися целесообразности учебных действий, языковых единиц (форм, значений, функций)
Принцип активности	Внутренняя когнитивная готовность обучающихся к обучению. Применительно к деятельности преподавателя - принцип активизации
Принцип прочности	Владение языковыми навыками и речевыми умениями на таком уровне, который позволяет сохранять их в иных, более сложных условиях коммуникации

В процессе обучения РКИ выявлены определенные трудности в соблюдении вышеназванных дидактических принципов. Так, наблюдаются уровневые различия между курсом общего владения языком (подготовительный факультет) и языком учебников по специальным дисциплинам, преподавание которых начинается на первом курсе бакалавриата, куда студент попадает после нескольких месяцев обучения языку.

Как известно, существуют пропедевтические курсы по общеобразовательным предметам, которые вводятся в конце первого – начале второго семестра первого года обучения. Однако, как показывает практика, готовность иностранных студентов к обучению на первом курсе различна не только в связи с личной успеваемостью и учебными достижениями, но и уровнем общеобразовательной подготовки в стране, из которой прибыл студент. В этой связи соблюдение принципов доступности, сознательности и системности весьма затруднительно.

На первом курсе бакалавриата, обучаясь в группе с российскими студентами после одного учебного года языковой подготовки, иностранный студент испытывает значительные затруднения в восприятии учебного материала, участии в практических занятиях, в выполнении лабораторных работ и других видов вузовского обучения.

Чуксина И. Г. отмечает, что «для работы с большим объёмом научной литературы студенты должны владеть изучающим, ознакомительным, просмотровым, поисковым видами чтения с целью извлечения из текстов максимум профессионально значимой информации при полном постижении содержания текстов и адекватности их понимания; выполнять и описывать лабораторные работы, слушать и конспектировать лекции». Иностранные первокурсники не владеют не только терминологией специальных предметов, но и элементарной лексикой. «Если для российских студентов новая терминология – это терминология на базе русского (родного) языка, то для иностранцев – это новые слова при отсутствии базы» - подчеркивает исследователь. [21]

Кафедрой русского языка КГТУ в целях оптимизации профессионального обучения иностранных студентов была разработана анкета для преподавателей специальных дисциплин и работников студенческих офисов, и проведено анкетирование.

Анкета содержит вопросы о видах учебной деятельности, наличии вариантов специальных заданий для иностранных студентов, адаптации языка изложения учебного материала, использовании специальных учебных пособий, способах осуществления обратной связи (взаимодействия) между студентом и преподавателем-предметником, сотрудничестве с преподавателями РКИ, информировании студентов о критериях оценивания, обсуждении причин неудач в учебе, изучении национального менталитета, национально академической культуры и другие. (Приложение № 2. Анкета для преподавателей-предметников).

В связи с неизбежным возникновением этих трудностей преподаватели и методисты считают необходимым обучать основам будущей специальности уже на этапе предвузовской языковой подготовки. Балыхина Т. М. отмечает, что основным принципом профессионально-коммуникативной подготовки иностранных обучающихся является принцип профессиональной направленности обучения, реализуемый уже на ранней стадии обучения. Проблематике профессионально ориентированного обучения посвящены труды следующих исследователей – Л. П. Клобуковой, Г. А. Битехтиной, Т. А. Вишняковой, О. Д. Митрофановой, Г. И. Рожковой, В. Б. Куриленко и других.

Существовавшее ранее бинарное разделение иностранных студентов, обучаемых в российских вузах, на филологов и нефилологов, оказалось малоэффективным для формирования профессиональной коммуникативной компетенции. Методисты считают приоритетным и обоснованным профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных студентов в российском вузе. Определение конкретных, более узких профессиональных профилей позволило выявить коммуникативные потребности обучаемых в сфере будущей специальности. В отличие от обучения общенаучному стилю профессионально ориентированное обучение направлено на коммуникацию в конкретной профессиональной сфере.

В соответствии с этим возникла необходимость дифференцированного отбора учебного материала, поиска новых методов и средств обучения языку специальности, подготовки студента к реальной коммуникации в профессиональной сфере.

Гальскова Н. Д. утверждает, что при изучении профессионально ориентированного языкового материала устанавливается взаимосвязь между «стремлением студента приобрести специальные знания и успешного овладения языком» [6, с. 4]

По мнению Гальсковой Н. Д., иностранный язык – это эффективное средство социальной и профессиональной ориентации студента в неязыковом вузе. Для успешного обучения необходимо соблюдать следующие условия:

– конкретное целеполагание иноязычной языковой деятельности (цели должны быть реальны, достижимы, конкретны, с прогнозированием и последующей оценкой результата; соотносимы с типом и содержанием занятия, личностно и профессионально ориентированы);

– обязательная социальная и профессиональная направленность деятельности;

– формирование у студентов способности к творческому, самостоятельному решению конкретных задач;

– располагающий к коммуникации психологический климат в учебной группе (личностно-ориентированный и этнометодический подходы к обучению).

Традиционные пособия по РКИ для иностранных студентов основных курсов российского вуза, несмотря на профессионально направленное содержание и разнообразие заданий, недостаточно ориентированы на формирование и развитие профессиональной коммуникативной компетенции как результат обучения студентов в вузе.

Исходя из вышесказанного, причинами несоответствия уровня языковой подготовки иностранных обучающихся и необходимого для первокурсника уровня владения русским языком являются:

– разный уровень общеобразовательной подготовки (различные образовательные традиции стран, из которых прибыли абитуриенты);

– отсутствие направленности языковой подготовки на реальные коммуникативные потребности в учебно-научной сфере;

– проблемы социокультурной адаптации иностранных обучающихся;

– недостаточная сформированность у преподавателей РКИ этнопедагогической компетенции (термин Пугачева И. А.); [17]

– длительный перерыв (летние каникулы) между обучением на подготовительном факультете и 1 курсе;

– новая система обучения, отличная от обучения на подготовительном факультете, – обучение в новой группе (многочисленные потоки) совместно с российскими студентами – носителями русского языка, много преподавателей, новая система контроля успеваемости и посещаемости, акцент на самостоятельной работе и т. д

Поиск новых, эффективных методов решения проблем профессиональной подготовки иностранных студентов является в настоящее время приоритетным для преподавателей кафедры русского языка КГТУ, так как сложная ситуация с первокурсниками-иностранцами повторяется из года в год. Выявление реальных, конкретных причин низкого уровня сформированности про-

фессиональной коммуникативной компетенции у иностранных студентов (а не простая констатация факта, озвучиваемая преподавателями-предметниками: «они не говорят», «они не понимают», «они не знают» и, как следствие, «они не посещают занятия»), поиск и апробация путей решения проблем – это актуальная педагогическая и методическая задача, стоящая перед преподавателями кафедры русского языка и преподавателями специальных дисциплин, работающими в группах, где обучаются иностранные студенты.

В связи с этим целесообразно обратиться к опыту работы преподавателей иностранных языков, ориентирующихся на относительно новый подход в обучении – CLIL (content and language integrated learning, ПЯИО – предметно-языковое интегрированное обучение). Термин CLIL был введен Дэвидом Маршем, финским ученым, в исследовании «Marsh D. Bilingual education and content and language integrated learning» (Paris: University of Sorbonne, 1994). Это современный образовательный подход к обучению, при котором внимание уделяется и содержанию изучаемого предмета, и изучаемому языку. [24]

В рамках данного подхода обучающийся изучает язык через предмет, а содержание предмета постигает через иностранный язык. CLIL (ПЯИО) базируется на двух основных принципах: язык используется одновременно для учебы и общения (общее владение, учебная сфера), а содержание языковой подготовки соответствует предметной области специальности и направлено на формирование профессиональной коммуникативной компетенции. [12]

CLIL основан на четырех элементах, четырех «С»:

– "content" (содержание: знания, навыки и понятия в области профессиональной сферы деятельности);

– "communication" (общение: использование изучаемого языка ка средства общения);

– "cognition" (познание: развитие навыков мышления, дающих возможность освоения абстрактных и конкретных понятий языка и профессии);

– "culture" (воспитание уважения к альтернативным мнениям, восприятие и понимание иной культуры).

В настоящее время предметно-языковая интеграция стала предметом исследования отечественных методистов (Вотинцева М. В., Миронова И. Н., Сысоев П. В. и др.) Исследователи определяют данный подход как «комплексное, системно-взаимосвязанное обучение иностранному языку с одновременным формированием профессионально-значимых знаний и умений в соответствии с выбранной специальностью. [5]

Д. Койл характеризует CLIL как «запланированную интеграцию контекстуализированного содержания, познания, коммуникации и культуры в практику преподавания и обучения». [22]

Основной задачей преподавателя при таком подходе является обучение коммуникации в предметной области, так как коммуникативные умения в социально-бытовой сфере можно отработать в реальных ситуациях общения, тогда как ситуации профессионального общения необходимо моделировать, применять активные методы обучения и, как было сказано выше, уже на раннем этапе изучения языка (ранняя специализация).

Согласно элементам CLIL, где C-Communication (общение), в структуру каждого занятия по РКИ должны быть включены задания, направленные на взаимодействие во время обучения, коммуникацию, при обязательном условии профессиональной направленности содержания (C-content). Формируя базовые навыки межличностного общения, преподаватели РКИ должны предоставить обучающимся возможность работать в парах и (или) в группах (социальные возможности), моделировать академический язык и помогать понимать содержание изучаемого предмета.

В соответствии с элементом С – cognition (познание) задания должны быть направлены не только на запоминание, понимание и применение языковых и лексических единиц, но и на анализ, собственную оценку и творческое мышление.

Примеры заданий урока CLIL. Тема: Экосистема.

Запоминание. *Опишите (назовите), что вы видите на изображениях? (Предлагается 4 картинки с изображениями животных).*

Понимание. *Создать таблицу «Экосистема», разместить в ней различных животных.*

Применение. *Есть ли такая экосистема рядом с вами? (рассуждение, опора на собственный опыт)*

Анализ. Посмотрите на изображение еще раз. Выберите одно животное и расскажите о нем – чем питается, опишите особенности формы тела и т. д.

Оценка. Работа в парах. Обмен таблицами. *Расскажите, как описал экосистему ваш партнер? Что вы хотели бы изменить или добавить?*

Творческое мышление. *Задание: Если бы вы могли создать экосистему рядом с вашим домом, какие растения и каких животных вы бы там разместили?* [4]

Как видно из примера, задания направлены на коммуникацию и развитие творческого мышления и наполнены определенным содержанием, соответствующим изучаемому предмету.

Согласно структуре 4C, важным компонентом также является C-culture, включающий в себя знание, понимание и уважение культуры страны изучаемого языка и стран других участников обучения, коммуникации. Сысоев П. В. подчеркивает, что преподавателю иностранного языка, который следует принципам CLIL, необходима специальная подготовка. [19]

В связи с этим преподаватели РКИ должны соблюдать следующие условия:

– обязательное знание предмета (ориентирование на будущую специальность иностранных обучаемых);

– необходимость строгого планирования и тщательной подготовки занятий (использование учебников и учебных пособий, направленных на общее владение языком, недостаточно);

– поиск и адаптация аутентичных ресурсов;

– работа с информацией из разны источников (тексты, статьи, интервью, справочная литература, картинки, видеоклипы, фильмы, диаграммы, глоссарии, аудиоресурсы и т. д.);

– учет тесной взаимосвязи различных языковых сфер (социально-бытовая, учебно-научная, профессиональная);

– Понимание языковых потребностей, обучающихся в соответствии с будущей профессией;

– Планирование практических занятий, основанных на решении проблем и направленных на коммуникацию.

Необходимо также уделять внимание оцениванию обучающихся: внедрение регулярного формирующего оценивания; использование различных стратегий; конструктивный отзыв по двум параметрам: знание языка и знание содержания предмета; взаимное оценивание – самооценка и оценка работы одногруппников; разъяснение критериев оценки; использование для оценивания не только балльной системы, но и специальных фраз, направленных на указание недостатков или успехов и нацеленные на дальнейшую работу.

Например:

Вы правильно определили изменения, показанные на графике. В следующий раз используйте данные из графика для обоснования своих утверждений.

Ваше объяснение написано правильно, эти подробности будут полезны другим студентам.

Было бы неплохо включить в схему больше признаков. [4]

Таким образом, CLIL как один из новых подходов в обучении иностранному языку может являться ориентиром для преподавания РКИ в вузе. В настоящее время преподавателями кафедры русского языка совместно с преподавателями кафедры промышленного рыболовства КГТУ разрабатывается учебное пособие по направлению подготовки «Промышленное рыболовство» с опорой на базовые принципы CLIL или предметно-языкового интегрированного обучения. Данное пособие планируется использовать для обучения иностранных студентов подготовительного факультета (2 семестр).

В пособие будут включены задания, направленные на формирование профессиональной коммуникативной компетенции как важнейшей составляющей качественной подготовки специалиста.

Список источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика. обучения языкам). – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Андреев А. Л. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. 2005. – № 2. – С. 3–11.

3. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов / Т. М. Балыхина. – М. : Изд-во РУДН, 2007. – 188 с.

4. Веб-сайт Cambridge English Language Assessment: www.cambridgeenglish.org

5. Вотинцева М. В. Интегрированное обучение иностранному языку как условие формирования профессиональной мобильности экономистов : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Вотинцева Марина Владимировна; [Место защиты: Забайк. гос. пед. ун-т им. Н. Г. Чернышевского]. – Чита, 2011.

6. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов ин. яз. высш. пед. учебных заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2006. – 336 с.

7. Гудков Д. Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. Лекционный курс для студентов РКИ. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 120 с.

8. Драгилева Л. Г. Русский язык как иностранный: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов, обучающихся в бакалавриате по направлению подготовки 35. 03. 08 «Водные биоресурсы и аквакультура». – Калининград: КГТУ, 2017. – 127 с.

9. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие для вузов по специальности «про-фессиональное обучение (по отраслям)»: рек. УМО вузов РФ / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк; гл. ред. Д. И. Фельдштейн; Моск. психолого-социальный ин-т. М. : МПСИ, 2012.

10. Калинникова Л. Н. Развитие и совершенствование методики преподавания русского языка как иностранного кафедрой русского языка КГТУ. – Сборник: Инновации в науке, образовании и бизнесе - 2012. Труды X Международной научной конференции. В 2-х частях. – 2012. – С. 327–330.

11. Куриленко В. Б. Методология и методика непрерывного профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных медиков: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Куриленко Виктория Борисовна; [Место защиты: ФГАОУ ВО Российский университет дружбы народов], 2017. – 561 с. – С. 413-425.

12. Локтюшина, Е. А. Предметно-языковое интегрированное обучение как подход к профессиональному образованию [Текст] / Е. А. Локтюшина, Т. Н. Сайтимова // Бизнес. Образование. Право. – 2015. – № 2. – С. 324–328.

13. Новиков А. М. Культура как основание содержания образования // Педагогика. 2011. – № 6.

14. Официальный сайт ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет» - Калининградский государственный технический университет | Главная страница (klgtu.ru)

15. Питерова А. Ю. Культурный шок: особенности и пути преодоления // Наука. Общество. Государство. 2014. – №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-shok-osobennosti-i-puti-preodoleniya (дата обращения: 15.10.2023)

16. Пугачев И. А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии [Текст] : [монография] / И. А. Пугачев. – Москва: Российский ун-т дружбы народов, 2016. – 482, [1] с.

17. Пугачев, И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам [Текст] / И. А. Пугачев. – Москва : Российский ун-т дружбы народов, 2011. – 283, [1] с.

18. Стурикова М. В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. – № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentsiya-k-voprosu-o-definitsii-i-strukture (дата обращения: 18.09.2023).

19. Сысоев П. В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 5. – С. 21–31.

20. Хавронина С. А., Балыхина Т. М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» [электронный ресурс] / Хавронина С. А., Балыхина Т. М.; Российский ун-т дружбы народов. – Москва: Российский ун-т дружбы народов, 2008.

21. Чуксина И. Г. Проблемы обучения иностранных курсантов-первокурсников морского вуза на неродном для них языке // Известия Балтийской государственной академии РФ. Психолого-педагогические науки: Научный журнал. –Калининград: изд-во БГАРФ, 2020. – № 2 (52). – С. 175–178.

22. Coyle D. Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts // Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes / ed. by J. Masih. – L.: CILT Publications, 1999. – P. 46–62.

23. Oberg, K. (1960). Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. Practical Anthropology, os-7(4), 177–182.

24. Marsh D. Bilingual education and content and language integrated learning. Paris: University of Sorbonne, 1994.

Информация об авторе

Т. Н. Резникова – старший преподаватель.

ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3 (69). С. 77–85
Научная статья
УДК 159.922
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-77-85

Влияние культурных факторов на формирование социального интеллекта студентов

Сабина Хикмат кызы Ализаде
Азербайджанский государственный педагогический университет, Баку, Азербайджан
sabina.az@gmail.com

Аннотация. Выявлены характер и степени влияния культурных факторов на формирование социального интеллекта будущих специалистов. В качестве культурных факторов были рассмотрены принятые в социальной среде нормы и ценности. Определено содержание социального интеллекта студентов, его структурные компоненты, а также степень влияния культурных факторов на их формирование. Сравнивается содержание социального интеллекта студентов высших учебных заведений с характеристиками, относящимися к качествам «мессианской личности». Это духовно-инновационное сознание, личностные черты изначального и современного человеческого типа, творческий подход к деятельности и т. д. Определено, что на способности студентов к логическому мышлению, на формирование навыков самостоятельного принятия решений и уровень эмоционального интеллекта влияет и гендерный фактор. Самооценка уровня социального интеллекта у студентов достаточно высокая.

Ключевые слова: студенческая молодежь, социальный интеллект, гендерные различия, культурное влияние, семейные ценности, лабильность интеллекта, самооценочная мотивация.

Для цитирования: Ализаде С. Х. Влияние культурных факторов на формирование социального интеллекта студентов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 77–85.

Актуальность. В структуре интеллекта развитие социального интеллекта в ряде случаев рассматривается как формальный показатель. Однако при анализе личной и профессиональной деятельности людей становится ясно, что существует связь между достигнутыми успехами и социальным интеллектом, то есть чем выше уровень социального интеллекта, тем больше успех человека.

Исследования показывают, что специалисты самых разных профессий способны реализовать себя в широком спектре областей в зависимости от уровня развития социального интеллекта. К примеру, успехи в педагогической деятельности преподавателя во многом связаны с уровнем развития социального интеллекта, поскольку этот интеллект играет большую роль в процессе работы со студентами.

Социальный интеллект проявляется в коллективных и индивидуальных видах деятельности. В зависимости от уровня развития социального интеллекта сотрудники могут активно и плодотворно помогать друг другу, выполнять свои задачи на должном уровне. Люди с низким социальным интеллектом имеют в этом плане ограниченные возможности. В этом плане становится актуальным развитие социального интеллекта будущих специалистов с высшим образованием.

Степень разработанности проблемы. Термин «социальный интеллект» в психологии использовал Э. Торндайк в 1920 году [1]. Он интерпретировал это понятие как способность быть мудрым в своих отношениях и управлять ими.

А. П. Лобанов [2], С. В. Руденко [3], И. Б. Кудинова [4], М. А. Вышквиркина [5] и др. по итогам своих исследований установили, что формирование социального интеллекта у студентов зависит не только от их природно-генетических способностей, но и от культурных норм среды. Известно также, что есть взаимосвязь между социальным интеллектом и поведением человека. Ясно, что «усвоение индивидом требований, выдвигаемых обществом, и выполнение возложенных на него обязанностей в соответствии с этими требованиями» и есть социальная роль [6, 311].

Х. Ю. Айзенк [7], Б. Ф. Скиннер [8], Д. Гоулман [9], Р. Дж. Штернберг [10] и др. выдвинули идею о наличии связи между понятиями интеллекта и социального интеллекта.

Социальный интеллект проявляется в поведении человека во время движения, деятельности, и т. д. Хотя деятельность организуется на основе социальных навыков, она, прежде всего, является результатом когнитивной деятельности человека. Когнитивная деятельность позволяет понять процесс с помощью приобретенных знаний. Понимание зависит от того, как обрабатывается информация. Здесь идет взаимодействие культуры и поведения. Это отражается на социальных ролях, выполняемых человеком. Известно, что социальная роль зависит от социального статуса и норм поведения, сконцентрированных в целесообразных действиях, совершаемых в социальной среде [11, 99-100]. С точки зрения социальной ролевой структуры она может быть уникальной и шаблонной. Эти формы поведения возникают в зависимости от типа характера и влияния окружающей социальной среды.

А. Бандура и К. Роттер (12), Х. Гарднер (13), Д. Гольман (9), Д. В. Ушаков (14) и другие считают, что в процессе выполнения социальной роли культурные нормы и уровень социального интеллекта прямо пропорциональны друг другу. О. Ю. Суднева, К. Р. Шарафиева, В. Г. Сой и О. Р. Карагулова выдвинули три основных критерия поведенческого компонента социального интеллекта: а) социальная перцепция (умение слушать собеседника и понимать юмор); б) социальное взаимодействие (готовность к совместному действию, подготовка к коллективному взаимодействию и коллективному творчеству, которое является высшей формой этого влияния); в) социальная адаптация (объяснение и убеждение других, принятие чужой позиции, открытость с окружающими) [15, 161-166]. В этой классификации они раскрывают важные подкомпоненты поведения. Эти подкомпоненты регулируются культурными нормами в процессе действия.

Таким образом, исследователи проанализировали проблему социального интеллекта с разных сторон. Один из этих аспектов является регулирование социального интеллекта в соответствии с культурными нормами.

Введение в проблему. На основе современных социально-психологических исследований выявлены некоторые качества, связанные с культурными нормами молодежи и важных для формирования социального интеллекта. Это, в свою очередь, позволило также выявить малоэффективные аспекты развития структуры социального интеллекта студентов.

В целом, студенты могут добиться развития своего социального интеллекта через личностное развитие. Можно предположить, что приобретение навыков использования ИКТ является важным фактором в этом деле. Но этим дело не ограничивается. Мы считаем, что если в содержании социального интеллекта будет отсутствовать культурное взаимодействие, то он будет в какой-то степени похож на искусственный интеллект – неэмоциональный, бесчувственный и безразличный к людям.

В первую очередь это связано с вопросами понимания и управления другими людьми, в функции социального интеллекта. Можно утверждать, что в условиях утверждения искусственного интеллекта неразвитость социального интеллекта может привести к исчезновению культурных норм. То есть развитие социального интеллекта однозначно связано с культурой, как утверждает Роберт Дж. Штернберг [10].

Свое мнение он основывает на том, что для людей с разным культурным прошлым разработаны разные тестовые образцы. Это конечно не напрасно. Например, при сравнении африканской и азиатской культур с европейской культурой высняется, что носитель западной культуры обладает более разнообразными аспектами интеллекта. Это потому, что они уделяют больше внимания социальным и эмоциональным аспектам поведения. Для этого в социологии созданы скрытые теории.

Мы частично рассмотрели эти теории в нашем исследовании (А. Йенсен и др.) «Изучение поведения людей, особенно детей, в разных культурах позволяет предположить, что сильные стороны людей в разных культурах не всегда хорошо выражаются в обычных тестах на интеллект.

Например, в некоторых культурах знание лекарственных трав, используемых для борьбы с паразитарными заболеваниями, или знание охоты и собирательства, или знание того, как эффективно ловить подледную рыбу, могут быть более важными для оценки интеллекта, чем результаты стандартизированного теста. Эскимосские дети могут знать, как ориентироваться зимой в замерзшей тундре без очевидных ориентиров, но при этом они могут не набрать высоких баллов по обычным тестам на интеллект. Некоторые из тех, кто получит высокие баллы в таких тестах, будут неспособны выполнять такую навигацию, что приведет к опасности для их жизни» [16].

С. Роскхалл, М. Л. Тан также обосновывают связь между социальным интеллектом и культурой [17]. То есть практически сформировавшийся культурный интеллект аналогичен социальному интеллекту. В его основе лежит способность понимать других и управлять ими. Если социальный интеллект больше связан с пониманием эмоций других (эмпатия), то культурный интеллект и социальный интеллект включают в себя каждый из них (понимание других, управление, понимание эмоций и т. д.). «Людям из разных уголков мира требуются разные навыки вербального и выразительного самовыражения. То есть человек с высоким эмоциональным или социальным интеллектом не обязательно обладает высоким культурным интеллектом. А многочисленные исследования показывают, что существует связь между эмоциональным и социальным интеллектом» [17, p. 43].

К. Коч и М. Туран подходят к вопросу более фундаментально. При оценивании роли культуры как основного фактора в развитии социального интеллекта у студентов они определяют социальный интеллект, как часть культурного интеллекта. Их вывод состоит в том, что сам культурный интеллект формируется в социальной среде. Уровень социальных навыков определяется культурным интеллектом.

Студенты, обладающие обоими этими качествами, активно участвуют в глобальной, интегрированной среде: «концепция культурного интеллекта возникает в социальной среде. Аналогичным образом, понятие социальных навыков касается взаимоотношений человека с социальной средой. То есть культурный интеллект и социальные навыки являются взаимосвязанными понятиями.

Кроме того, можно утверждать, что студенты с высоким уровнем культурного интеллекта и социальных навыков являются активными личностями, принимающими на себя больше ролей в интерактивной среде, связанной с глобальной ареной» [18. с. 246].

Известно понятие «мессианского человека» (мессианизм – вера в пришествие Христа, религиозное представление о его роли в спасении какого-либо народа и человечества), на которое часто ссылаются в своих подходах авторы, определяя характерные особенности человека, к которому применяется это понятие, следующим образом: «духовно-инновационное сознание; все аспекты личности – «героические», «гармоничные» черты человеческого типа и синтезированные черты, характерные для современного типа; имеется творческий подход к жизни человека и т. д. » [19, s. 23].

Появление такого инновационного человеческого сознания Ю. А. Гусев связывает с новыми представлениями об особом восприятии, активной памяти, искусственном интеллекте, словом, технических способностях, сформировавшихся благодаря развитию компьютерных технологий.

По мнению М. И. Ильясовой [21], С. Т. Кулиевой [22], С. Ургана [23], К. Альбрехта [24], Е. В. Беляевой [25], а также других специалистов, занимающихся этой проблемой, студенты, желающие развивать себя в карьерной сфере, заинтересованы в развитии не только своих индивидуальных качеств, в том числе социального интеллекта, но и социальных качеств личности в целом. Во всех этих вопросах на первый план выходит культурный фактор.

Известно, что «культура есть совокупность материальных и духовных благ, показатель уровня развития общества и конкретного человека, которая понимается как деятельность по созданию, сохранению, присвоению и передаче ценностей» [20, с. 78].

Кроме того, «в задачи, стоящие перед каждой профессией, входит и культура профессии. Если специалист, профессионал выполняет свои обязанности профессионально, честно и добросовестно, если он подходит ответственно к своей работы, это свидетельствует о том, что он обладает высоким уровнем культуры». [20, с. 60].

Среди факторов, определяющих культуру кадров педагогической профессии, можно выделить следующие: наличие общей культуры, культурной компетентности, творческого педагогического мышления, освоение новых педагогических технологий и умение их использовать. Упомянутое совпадает с приведенными выше характеристиками, которые Ю. А. Гусев дает мессианской личности. Эти характеристики занимают важное место в структуре социального интеллекта студентов. Они включают в себя коммуникабельность и искренность, терпение в отношении других, толерантность и синергизм во взаимоотношениях, сотрудничество, соблюдение групповых интересов и т. д.

Цель и задачи. Основная цель исследования – определить особенности социального интеллекта студентов и влияние культурных факторов на его формирование. В результате можно будет определить направления формирования и дальнейшего развития социального интеллекта студентов в период обучения.

Методика. Для достижения цели мы проанализировали ряд научных изданий, обобщили проблематику и выразили к ней свое отношение. Кроме того, было проведено анкетирование студентов вузов и проанализированы его результаты.

Организация и проведение исследования

Для того чтобы выяснить, насколько культура влияет на формирование у студентов социального интеллекта. В первом полугодии 2023 мы провели тестовое исследование по интеллектуальной лабильности Р. Амтхауэра среди 94 студентов, обучающихся на первом курсе Азербайджанского государственного педагогического университета (Баку) по специальности «Социально-психологическая служба в образовании» (47 юношей, 47 девушек). Целью опроса было определение способностей студентов к логическому и социальному мышлению, выявление навыков самостоятельности в поведении, уровня эмоционального реагирования на социальные ситуации.

Рассмотрены образовательная среда в семье, нормы и ценности, требования и запреты, ожидания и принадлежность и т. д. [27, с. 553-559].

1. Какой из этих внутренних факторов препятствует развитию вашего социального интеллекта?

а) стараюсь быть осторожным, чтобы не потерпеть неудачу в своих попытках решить определенную проблему;

б) чрезмерный внутренний контроль над своими действиями и поведением;

в) остерегаться «морального я»;

г) страх, застенчивость и неуверенность в себе.

2. Какой из этих внешних факторов препятствует развитию вашего социального интеллекта?

а) боюсь, что члены моей семьи будут недовольны;

б) боюсь подвергаться критике и замечаниям окружающих;

г) наличие чрезмерного социального контроля в культурной среде, где я живу;

3. Какая из этих потребностей наиболее важна для развития вашего социального интеллекта?

а) ориентироваться на успех, выполнять действия, позволяющие добиться успеха;

б) утвердиться в какой-то сфере;

в) эффективно работать, развиваться;

г) чувство необходимости для других;

д) самореализация и самоактуализация.

4. Считаете ли вы себя готовым преодолевать трудности в различных (социальные, психологические, эмоциональные, интеллектуальные и т. д.) ситуациях, чтобы доказать, на что я способен?: «Да»; «Нет!»; «Зависит от ситуации».

5. Если вы выбрали ответ «Нет», укажите факторы, препятствующие этому:

а) я к этому не готов;

б) я не могу принять самостоятельное решение во всех случаях;

в) в некоторых вопросах необходимо разрешение и помощь родителей;

г) Мне приходится советоваться с родителями по всем вопросам.

При подведении итогов выдвинутые нами идеи подтвердились.

Первый вопрос: «Какой из этих внутренних факторов препятствует развитию вашего социального интеллекта?» В ответах студентов на вопрос чаще выбирался вариант «а». Этот вариант выбрали 39 из 94 студентов (11 юношей, 28 девушек) (боюсь, что мои попытки потерпят неудачу – 41,48 %).

«Какой из этих внешних факторов препятствует развитию вашего социального интеллекта?» в ответах на вопрос предпочтение было отдано варианту «б» (подвергаться критике и замечаниям окружающих). Такой вариант выбрали 32 студента (34,04 %). В этом варианте юноши больше доминировали (19 юношей, 13 девушек).

Третий вопрос был связан с взаимосвязью социального интеллекта и потребностей – «Какая из этих потребностей важнее для развития вашего социального интеллекта?».

Выбор студентов был одинаковым в вариантах «б» (чувство необходимости для других) и «г» (чтобы проявить себя в какой-то области) (30 человек – 31,91 %), в варианте «б» преимущество имели юноши (18 человек), а в варианте «г» девушки (21 человек).

В следующем вопросе студенты должны были решить, считают ли они себя готовыми преодолевать трудности в различных (социальных, психологических, эмоциональных, интеллектуальных

и т. п.) ситуациях («Да»; «Нет!»; «Зависит от ситуации»). Большинство студентов выбрали вариант «в» (33 человека – 35, 10 %).

В этом отборе с небольшим отрывом победили юноши (17 человек). На этот вопрос 32 студента ответили «Нет!» (24 девушки, 8 юношей). Наконец, из вариантов, выбранных студентами, ответившими «Нет!» на последний вопрос, было ясно, что проблема, которая их больше всего беспокоила, заключалась в том, что не во всех случаях они могли принять самостоятельное решение (вариант «б»). Ответы распределились следующим образом:

а) я к этому не готов (7 человек: 5 девушек, 2 юноши);

б) не могу во всех случаях принять самостоятельное решение (11 человек: 7 девушек, 4 юношей);

в) родителям нужна помощь в некоторых вопросах (9 человек: 7 девушек, 2 юношей);

г) Мне приходится советоваться с родителями по каждому вопросу (5 человек: 5 девушек).

При подведении итогов подтвердились предположенные нами факторы: велико влияние родителей, семейных ценностей и культуры в целом на формирование социального интеллекта студентов.

После этого мы рассмотрели гендерные различия в содержании социального интеллекта у студентов. Чтобы выделить гендерные различия в интеллекте студентов, мы поработали с тестом «Интеллектуальная лабильность».

Согласно требованиям методики, здесь более уточненной областью с точки зрения структуры интеллекта являются внимание, восприятие, понимание, анализ и синтез в процессах мышления, а также аспекты, связанные с социальной природой интеллекта.

Таблица 1

Результаты теста интеллектуальной лабильности

Уровни лабильности	результаты				результаты	
	девушки		юноши		число	процент
	число	процент	число	процент		
0-4 ошибки: низкая лабильность	6	13 %	8	17 %	14	15 %
5- 9 ошибок: средняя лабильность	24	51 %	25	53 %	48	51 %
10-14 ошибок: повышенная лабильность, трудности в мышлении	17	36 %	14	30 %	32	34 %
15 и более ошибок: интеллектуальная отсталость	0	0	0	0	0	0

Согласно результатам, низкую интеллектуальную лабильность имеют из 47 студентов 13 % – в группе девушек и 17 % – в группе юношей. Другими словами, их интеллект обладает постоянными и стабильными качествами. Это есть показатель, близкий к верхней границе интеллекта и способностей к социальному интеллекту. На этом уровне показатель группы юношей на 4 % выше, чем у девушек. Средняя лабильность составляет 51 % в группе девушек и 53 % в группе юношей. Более высокая лабильность и трудности мышления также на 6 % чаще встречаются у девушек, чем у юношей.

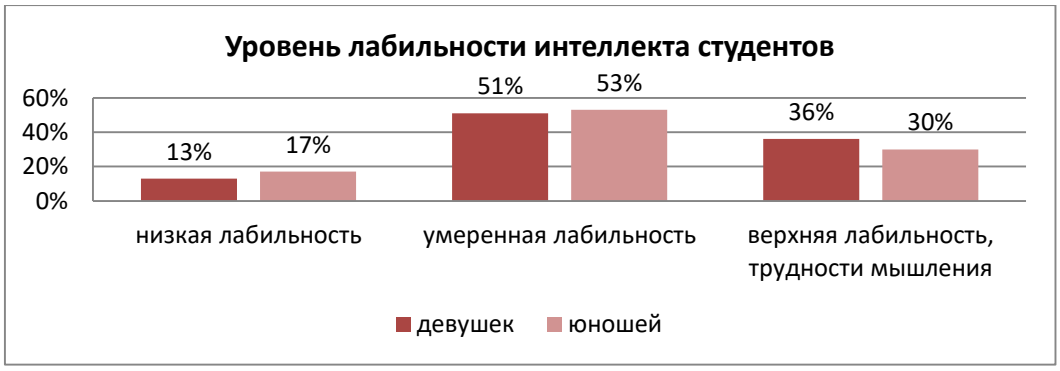


Рис. 1. Гендерные различия в интеллектуальной лабильности

Эти результаты соответствуют психологическим и биологическим основам гендерных различий в мышлении. Итак, по основам гендерных различий, у юношей больше возможностей для развития социального интеллекта.

Мы также сопоставили эти результаты с результатами теста социального интеллекта, который мы провели с этими же студентами. Для этого мы использовали методику «Диагностика мотивации самооценки уровня социального интеллекта у студентов» в модификации Д. Марлоу и Д. Кроуна [27, с. 635-636].

Диагностика мотивации самооценки студентов по уровню социального интеллекта

Цель: оценить точность высказываний, изучая ответы студентов относительно их социального интеллекта.

Инструкция. «Внимательно прочитайте каждое из следующих утверждений. Если вы считаете, что это верно и соответствует особенностям вашего поведения, напишите «Да», если неверно, напишите «Нет».

Стимульный материал

1. Я внимательно читаю каждую книгу, прежде чем вернуть ее в библиотеку.
2. Я без колебаний помогаю нуждающимся.
3. Я обращаю внимание на то, как я одет.
4. Я веду себя за столом дома так же, как и в общественных местах.
5. Мне никто никогда не нравился.
6. Бывали случаи, когда я чего-то не делал, потому что не был уверен в своих силах.
7. Иногда мне нравится посплетничать.
8. Я всегда внимательно слушаю, кто бы ни был собеседник.
9. Бывают случаи, когда я нахожу вескую причину, чтобы оправдаться.
10. Бывают случаи, когда я злоупотребляю чьей-то помощью.
11. Я всегда готов признать свои ошибки.
12. Иногда вместо того, чтобы простить человека, я пытаюсь ему отомстить.
13. Были времена, когда я упорно делал это так, как умел.
14. У меня нет внутреннего возражения, когда меня просят о помощи.
15. Я никогда не злюсь, когда люди со мной не согласны.
16. Перед дальней поездкой я всегда тщательно думаю, что возьму с собой.
17. Были времена, когда я завидовал другим.
18. Иногда люди раздражают меня своими вопросами.
19. Иногда, когда люди попадают в беду, я думаю, что они получили по заслугам.
20. Я никогда не говорил иронических слов.

Обработка результата

За каждый вариант рассуждения с ключом начисляется один балл.

Ответы «Да»: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 11, 14, 15, 16, 20.

Ответы «Нет»: 6, 7, 9, 10, 12, 13, 17, 18, 19.

Общий итоговый балл по шкале «Самооценка мотивации на уровне социального интеллекта» получается путем суммирования всех аспектов. Чем выше итоговый балл, тем выше мотивация. Поэтому желание представить себя окружающим как человека, полностью соответствующего социальным нормам, очень велико. Низкий результат свидетельствует как об отказе от традиционных норм, так и о завышенных требованиях к себе.

0-7 баллов: низкий уровень социального интеллекта;

1-8-14 баллов: средний уровень социального интеллекта;

2-15-20 баллов: высокий уровень социального интеллекта.

Наше тестирование в аудитории показало, что высокий показатель социального интеллекта не всегда связан с биологическим (базовым) интеллектом или половыми характеристиками, а скорее – с индивидуальными способностями и личностными показателями.

Таблица 2

Результаты мотивации самооценки уровня социального интеллекта

Уровни социального интеллекта	результаты				результаты	
	девушки		юноши		число	процент
	число	процент	число	процент		
15-20 баллов: высший уровень	11	23 %	9	19 %	20	21 %
8-14 баллов: средний уровень	24	51 %	23	49 %	47	50 %
0-7 баллов: низкий уровень	12	26 %	15	32 %	27	29 %
	47	100 %	47	100 %	94	100 %

В таблице представлены показатели самооценки социального интеллекта у студентов мужского и женского пола, обучающихся на первом курсе. Как видно, в общих результатах девушки имеют более высокие и средние показатели социального интеллекта, чем у юношей. По общим итогам результаты низкие лишь у 29 % студентов.

Однако этот показатель составил 34 % по лабильности интеллекта, как и отдельные результаты для девушек и юношей по базовому интеллекту. Повышенная лабильность интеллекта составила 36 % у девушек и 30 % – у юношей.

Тот же показатель социального интеллекта составляет у девушек 26 %, у юношей – 32 %. То есть четко видны различия между базовым и социальным интеллектом девушек и юношей. Этот результат говорит о том, что в наше время девушки лучше ценят себя с точки зрения социальной активности и проявляют больше инициативы для ее достижения.

Об этом свидетельствуют результаты академического образования.

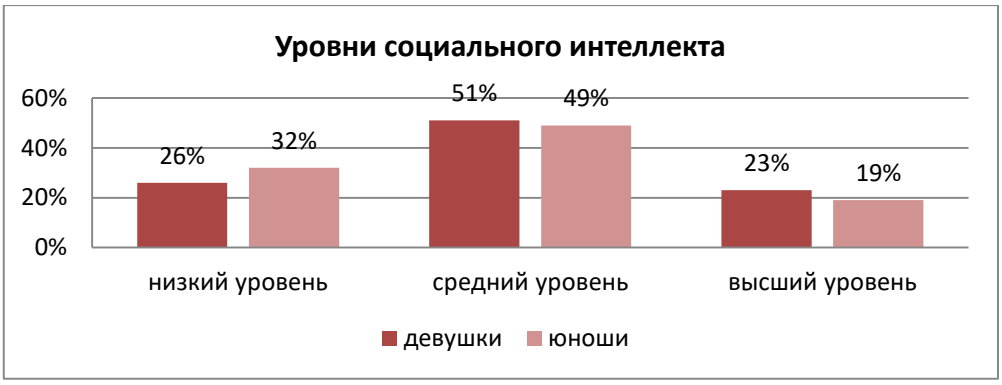


Рис. 2. Соотношение уровня интеллекта юношей и девушек

Заключение

Исследование показало, что в социальном интеллекте наблюдаются признаки полового диморфизма. Интеллект девушек несколько ниже, чем у юношей. Более высокая лабильность и трудности мышления также чаще встречаются у девушек, чем у юношей. Эти результаты согласуются с психологическими и биологическими фактами гендерных различий в мышлении: девушки испытывают объективные трудности в развитии биологических (базовых) аспектов своего социального интеллекта.

Интеллект мальчиков обладает более стабильными и устойчивыми качествами. Это означает показатель, близкий к верхнему пределу возможностей интеллекта и социального интеллекта. Но современные средства ИКТ могут помочь девушкам в этой области. У них есть возможность компенсировать эту слабость путем разработки собственного искусственного интеллекта.

Кроме того, по результатам самооценки показателей социального интеллекта у студентов мужского и женского пола показатели социального интеллекта девушек превосходят показатели юношей. По крайней мере, так считают девушки.

Результаты говорят о том, что в наше время девушки лучше ценят себя с точки зрения социальной активности и проявляют больше инициативы для ее достижения. Результаты научных исследований также доказывают это. То есть внутренние факторы влияют на развитие социального интеллекта студентов, однако практически они также находятся под внешним влиянием.

Например, когда студентам необходимо проявлять активность, они опасаются неудач в своих попытках. В наших беседах с ними, когда мы спрашивали их, кого они опасаются, они указывали на членов семьи, учителей, сверстников и других взрослых, которых они уважают и сторонятся.

Или на вопрос, какие внешние факторы препятствуют развитию социального интеллекта, они отмечали, что члены их семьи будут недовольны, что они будут подвергаться критике и критике со стороны окружающих людей, а также указывали на чрезмерный социальный контроль в их культурной среде.

В то же время студентам трудно преодолеть социальные, психологические, эмоциональные и интеллектуальные ситуации, с которыми они сталкиваются, чтобы доказать, на что они способны, потому что они к этому не готовы.

Во многих случаях они опасаются принимать самостоятельные решения. Они не хотят действовать без разрешения родителей, считают более важным проконсультироваться с ними. Как видно, в каждом из перечисленных нами случаях можно найти следы прямого или косвенного влияния культурных факторов.

Список источников

1. Thorndike E. L. Intelligence and its uses // Harper's Magazine, 1920. – № 140. – С. 227–235.
2. Лобанов, А. П. Соотношение социального интеллекта и стратегий принятия решений у студентов магистратуры // А. П. Лобанов, Н. П. Радчикова / II Всероссийская научно-практическая конференция. Московский государственный психолого-педагогический университет. 24-25 октября 2017. – С. 157–160.
3. Руденко, С. В. Социальный интеллект как фактор успешности педагогической деятельности: автореф. дис. … канд. психол. наук. – Киев: 2008. – 29 с.
4. Кудинова, И. Б. Психологические условия становления социального интеллекта личности: на примере старшеклассников и студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск: 2006. – 26 с.
5. Вышквыркина, М. А. Особенности социального интеллекта студентов с разной картиной мира / М. А. Вышквыркина, И. А. Панкратова // Интернет-журнал «Мир науки», 2016. – Том 4. – № 3. https://mir-nauki.com/17PSMN316.pdf//
6. Əliyev, R. İ. Etnopsixologiya: qloballaşma və millilik/ R. İ. Əliyev. – Bakı: Nurlan, 2007, 180 s.
7. Айзенк, Г. Ю. Интеллект: Новый взгляд // Вопросы психологии, 1995. – № 1. – С. 111–131.
8. Теория оперантного подкрепления Скиннера // Теории личности / К. С. Холл, Г. М. Линдсей. – СПб. : Апрел Пресс, 2000. – С. 509–547.
9. Goleman, D. Social Intelligence: The New Science of Human Relations-hips Paperback / Goleman, D. Bantam, 2007. 416 c.
10. Sternberg, R. J. Creating a vision of creativity||The first 25 years. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 2006, s (1), 2-12.
11. Babayeva Ş. Sosial psixologiya / Ş. Babayeva, M. Həsənova. Bakı: ADPU-nun mətbəəsi, 2018. 324 s.
12. Бандура, А., Роттер, Дж. Социально-когнитивное направление в теории личности // Теории личности. – СПб. : Питер, 1997. – С. 373–431.
13. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. Пер. с. Анг. – М. : Изд. И Д. Виляме, 2007. 512 с.
14. Ушаков, Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2019. – С. 11–29.
15. Суднева, О. Ю. Особенности социального интеллекта студентов гуманитарных и не гуманитарных специальностей // О. Ю. Суднева, К. Р. Шарафиева, В. Г. Цой, О. Р. Каракулова/ Вестник Томского Государственного Университета, № 381, 2013. – С. 161–166.
16. Robert J. Sternberg. Culture and Intelligence https://oxfordre.com/psychology/display/10.1093/
17. Thomas Rockstuhl, and Mei Ling Tan. Cultural Intelligence andcompetencies // https://ochrome-extension:
18. Kenan Koç &Mehmet Behzat Turan // The Impact of Cultural Intelligence on Social Skills among University, Vol. 7, No. 6, 2018, p. 241-242.
19. Гусев, Ю. А. Многослойная реальность сознания // https://dereksiz.org/mnogoslojnaya-realenoste-soznaniya.html

20. Ильясов М. И. Современные проблемы профессионализма и педагогической компетентности учителя. – Баку, «Наука и образование», 2018. – 208 с.

21. Гулиев Т. А. Управление человеческими ресурсами / Т. А. Гулиев. – Баку: Нагил еви, 2013. – 828 с.

22. Гулиева Ш. Т. Психология управления и социология / Ш. Т. Гулиева. – Баку: Экономический университет, 2018. – 222 с.

23. Urğan, S. Kültürel Zeka. S. Urğan, Ş. Sevim, 2019. – 180 s.

24. Альбрехт, К. Социальный интеллект. Наука о навыках успешного взаимодействия с окружающими / К. Альбрехт. – Психология бизнеса, 2011. – 302 с.

25. Беляева, Е. В. Социальный интеллект и психологические качества личности руководителя: // автореф. дис. … канд. психол. наук. – Самара, 2005. – 28 с.

26. Психологические тесты / сост. С. Касьянов. – М. : Эксмо, 2006. – 608 с.

27. Методика диагностики самооценки мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. / Ред. и сост. Райгородский Д. Я. – Самара. – 2001.

Информация об авторе

С. Х. Ализаде – кандидат психологических наук, старший преподаватель.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 86–92
Научная статья
УДК 378
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-86-92

Ретроспективный анализ проблемы подготовки специалистов по защите информации

Денис Александрович Богданов
Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Саратов, Россия
svki.bogdanov@yandex.ru

Аннотация. Анализ научного исследования в любой области целесообразно производить в ретроспективе рассматриваемого вопроса, соотносить современную проблематику с ее историческими предпосылками и на базе этого прослеживать возможные тенденции его развития. Ретроспективный анализ является одним из основных научных методов при проведении историографического анализа. Рассмотрена хронология событий в области подготовки специалистов по защите информации, что позволило выделить шесть этапов становления и развития данной проблемы в педагогической науке и практике, определить особенности и основные направления подготовки будущих специалистов в области защиты информации в России и за рубежом, выявляя соответствия в развитии национальной системы защиты информации и содержании современной подготовки специалистов. На основе проведенного ретроспективного анализа было выявлено, что изменение требований к обеспечению защиты информации обусловлено уровнем развития информационных технологий, а этапы подготовки специалистов связаны с реальной ситуацией их востребованности в процессе обеспечения защиты информации.

***Ключевые слова*:** ретроспективный анализ, защита информации, безопасность, подготовка специалистов, конфиденциальность, система.

Для цитирования: Богданов Д. А. Ретроспективный анализ проблемы подготовки специалистов защиты информации // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 86–92.

В настоящее время наша страна, да и весь мир остро нуждается в специалистах по защите информации. Это связно с тем, что развитие информационных технологий стремительно растёт, а это значит, что мошенников сети становится все больше и больше. Эта проблема интересовала отечественных авторов еще в 80 – х годах прошлого столетия. Первые научные труды авторов В. В. Шуракова, А. Г. Мамиконова, В. В. Культа, А. Б. Шелкова имели характер монографии. В настоящее время постановка этой проблемы звучит шире и глубже, а также пополняется целым рядом таких авторов, как В. Ю Гайкович, В. А. Герасименко, А. А. Грушо, Г. В. Емельянова, П. Д. Зегжда, В. П. Лось, Р. В. Мещеряков, В. А. Минаев, С. П. Расторгуев, А. А. Стрельцов, Д. С. Черешкин, А. Ю. Щербаков и другие.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что жертвами кибератак все чаще становятся компании с хорошей системой безопасности в сети. Существующие средства защиты обнаружив атаку начинают предотвращать ее только на определённое время, когда злоумышленники используют уязвимость, которая ещё никому не известна. Для проведения целевой атаки у злоумышленников существуют специально подготовленные инструменты, разработанные в новых техниках, которые эксплуатируют уязвимость нулевого дня [1, с. 34].

Эти атаки направлены на критическую инфраструктуру, и могут в большой промежуток времени оставаться незамеченными. По данным последних исследований на 2022 год с момента взлома до обнаружения в среднем проходит до 10 дней. В настоящее время можно проверить этот же сетевой трафик спустя некоторое время, с учётом новой информации с использованием обновлённой политики безопасности [2].

Анализ проблематики любого современного научного исследования одним из первых своих этапов должен заявлять исследование истории рассматриваемого вопроса, соотносить современную

проблематику с ее историческими предпосылками и на базе этого прослеживать возможные тенденции его развития. Все это, в своей совокупности, позволяет правильным образом понять структуру вопроса, сформированную на базе исторического опыта и попытаться спрогнозировать его дальнейшее изменение.

Кроме того, ретроспективный анализ в проблематике любого научного исследования позволяет не только рассмотреть исторические этапы становления решения рассматриваемого вопроса, но, и с исторической и научной точек зрения, обосновать методологию исследование данной проблемы на настоящем этапе ее развития с учетом имеющегося научного и иного инструментария. Основной научной задачей любого современного педагогического исследования выступает определения, классификации и анализа того объема научных и иных знаний, который на текущий момент уже накоплен наукой и обществом по данному вопросу. Один из основных научных методов раскрытия исследуемого вопроса, применяемый при проведении историографического анализа, выступает метод ретроспективного анализа. Рассмотрим его подробнее.

Само значение термина – «ретроспективный анализ» в его простейшем переводе можно трактовать «как взгляд назад». Применение этого метода можно заметить в многочисленных научных трудах таких выдающихся исследователей, как С. И. Архангельский, Б. С. Гершунский, Б. Т. Лихачев и др. При этом необходимо заметить, что каждый исследователь своих научных трудах опирается на определенный ракурс, под которым метод ретроспективного анализа, а одновременно с этим и авторы, дают понять, что применение данного метода должно осуществляться с наиболее общих позиций, позволяющих выявить максимально большое количество системных закономерностей, общих характеристик их функций, свойственных рассматриваемому объекту научной проблематики.

Ретроспективный анализ представляет собой мощный инструмент, который позволяет нам заглянуть в прошлое и раскрывать следы компрометации в системах. Этот процесс позволяет выявлять разнообразные угрозы, начиная от несанкционированного доступа и вредоносного программного обеспечения на корпоративных ресурсах, и заканчивая следами целевых атак от известных хакерских группировок.

Также, ретроспективный анализ способен выявлять полную компрометацию корпоративной инфраструктуры и следы эксплуатации уязвимостей в программном обеспечении. Важно подчеркнуть, что для успешного проведения ретроспективного анализа необходимы актуальные данные и правила детектирования, а также информация от вендоров, сообщества и пользователей, которые активно следят за угрозами и создают индикаторы компрометации [3, с. 78].

Ретроспективный анализ поможет найти узкие проблемные места в рабочем процессе или рабочей атмосфере, так же определить, а на каких этапах защита системы наиболее уязвима, а значит дает понятие над чем стоит работать более эффективно и оценить насколько успешна стратегия по решению проблемы [4, с. 56]. Данный анализ очень полезный инструмент, его предназначение ускорить реагирование на инциденты, не давая угрозам распространяться по сети или повторяться через не идентифицированные точки входа.

В нашей стране подготовка специалистов в этой области имеет историю длиною в 50 лет. Но в то время она не была системной, системной она стала примерно с 1992 г. на тот момент государственный комитет высшего образования сформировал вузовскую научно-техническую программу «Методы и технические средства обеспечения безопасности информации». Подготовка кадров в области информационной безопасности представляет собой важный аспект в сфере защиты жизненно важных интересов государства в информационной среде. Национальная безопасность Российской Федерации очень зависит вот обеспечения информационной безопасности, а в связи с ростом прогресса информационных технологий эта зависимость будет возрастать [5, с. 45].

Система подготовки специалистов в данной области это важная составляющая комплекса мероприятий по противодействию различным угрозам и имеет структурные аналогии с общей системой подготовки специалистов в России [6, с. 65]. К настоящему времени количество вузов, которые начали подготовку специалистов в данной сфере, уже превысило отметку 150. Как говорит нам статистика, потребности общества и государства специалистов в данной области информационных технологий удовлетворяется не в полной мере [7, с. 56].

Владельцы информационных ресурсов имеют законное право контролировать соблюдение требований по защите информации на своих платформах. Это важно для обеспечения безопасности данных пользователей и предотвращения возможных нарушений. Они также имеют право применять

меры, включая ограничение обработки информации, если требования по защите информации не соблюдаются. Это может быть необходимо для предотвращения утечек данных, несанкционированного доступа или других нарушений информационной безопасности. Кроме того, средства обеспечения образовательных технологий играют важную роль в подготовке специалистов в области информационной безопасности. Они позволяют обучать и развивать навыки и знания, необходимые для эффективной защиты информации. Такие средства могут включать образовательные платформы, онлайн-курсы, тренажеры и другие технологии, которые помогают специалистам освоить необходимые навыки. Этапы обучения специалистов по защите информации стоит рассматривать в системе международной безопасности, а также глобальных информационных противоборств.

Для дальнейшего анализа исторических периодов развития и становления профессий и специальностей, связанных с обеспечением защиты информации и данных, предварительно необходимо рассмотреть особенности профессионального становления специалистов, чья деятельность связана с информационной безопасностью и защитой данных. [8].

Анализ литературных источников по данному вопросу показал, что динамика изменения требований к профессиональным знаниям, навыком и умениям, необходимым для профессионального осуществления своей деятельности специалистом в области защиты информации, имеет высокие показатели, постоянно изменяющиеся с течением времени и развитием научно-технического прогресса. Каждый исторический этап подготовки специалистов в области защиты информации характеризуется свойственными только ему средствами, формами и методами обучения и подготовки профессиональных специалистов в данной сфере [9].

В основу классификации данных этапов положены этапы развития компьютерных технологий (таблица).

Таблица

Этапы развития профессиональной подготовки специалистов по защите информации

№ этапа	Период	Характеристика этапа и деятельности
1	До 1816 г.	Защиты конфеденциальной информации
2	1816–1935 г.	Применение технических средств защиты информации. Изобретение «Энигмы»
3	1946–1960 г.	Появление первого компьютера. Ограничение физического доступа к средствам хранения информации Появление локально-вычислительных сетей. Разграничение доступа.
4	1960–1990 г.	Создание и развитие глобальной сети «Интернет» Обеспечение защиты информации
5	1990–2000 г.	Начало массового использования персональных компьютеров. Зарождение хаккерского движения.
6	2000 г. –н. в.	Повсеместная цифровизация.

Во время первого этапа развития сферы профессиональной деятельности специалистов по защите информации (до создания технических средств связи и хранения информации), защита информации заключалась в сохранении и конфиденциальной передаче фактов, имеющих для человека жизненное значение. Данный этап профессиональной подготовки специалиста в области защиты информации (вплоть до момента появления и широкого распространения технических средств, обеспечивающих хранение и передачу информации), заключался в обеспечении сохранности и конфиденциальности фактической информации, имеющий жизненно важное значение для человека.

Второй этап можно характеризовать созданием и началом широкого применения специальных технических средств (телефон, радиосвязь), на котором на первую роль выходит обеспечение конфиденциальности передаваемой информации. В рамках рассматриваемого этапа защита информации была реализована с помощью средств и методов шифрования данных, когда исходный объём информации на стороне передачи зашифровывался специальным определённым образом, а на стороне приёма данный объём информации расшифровывался с помощью имеющихся специальных ключей.

Третий этап в области защиты информации был связан с изобретением и началом широкого применения электронных персональных вычислительных машин (компьютеров). На данном этапе большую актуальность приобрели уже не вопросы шифрования данных, а вопросы обеспечения

физического контроля, целостности и неприкосновенности данных, хранимых в компьютерных системах.

Датой начала четвёртого этапа принято считать середину 1960 годов, когда в США, под эгидой Министерства обороны была создана первая компьютерная сеть агентства по перспективным научно-исследовательским проектам (Advanced Research Projects Agency Network ARPANet) как средство быстрого обмена военной и научной информацией в электронном виде. Благодаря разработке данной компьютерной сети, был наработан опыт первой успешной эксплуатации компьютерных сетей, которые вскоре начали своё победоносное шествие по всему земному шару. С этого момента понятие информационной безопасности ещё более расширилась, включив в себя, помимо непосредственно физического обеспечения неприкосновенности данных, хранимых на компьютере и передаваемых через коммуникационные сети, функционал управления доступом, системы парольной защиты, уровни администрирования сетевых систем и ресурсов.

Наступление пятого этапа в области защиты информации и данных пришлось на начало восьмидесятых годов, когда в различных странах начали появляться первые группировки лиц, чья деятельность была направлена на получение несанкционированного доступа к компьютерам и компьютерным сетям. Впоследствии, данные лица получили название «хакеров», чья деятельность в основном, была направлена на обнаружение уязвимостей программного обеспечения и компьютерной инфраструктуры. Данный этап характеризуется широким распространением персональных компьютеров и увеличением информационных рисков для каждого пользователя персонального компьютера. Ввиду того, что угрозы информационной безопасности и защиты данных на данном этапе начали затрагивать практически каждого человека, имеющего компьютер или иное современное средство коммуникации. На данном этапе стала ясна необходимость скорейшей разработки новых параметров обеспечения информационной безопасности, в том числе в беспроводных сетях передачи данных. Уже на этом этапе стало очевидно, что информация приобрела роль стратегического ресурса любого государства, а обеспечение её безопасности часто стало выступать основным элементом стратегии национальной безопасности современного государства.

В настоящее время все мы переживаем шестой этап развития систем информационной защиты, начавшийся примерно в конце девяностых годов XX столетия и характеризующиеся колоссальными темпами увеличения объёмов хранимой и передаваемой информации. На данном этапе существует огромное количество информационных угроз, начиная от взломов компьютерных систем группами хакеров, создание и распространение компьютерных вирусов и заканчивая технологиями социальной инженерии. Всё это предопределило необходимость непрерывного повышения и совершенствования систем защиты информации, хранимой в настоящее время в компьютерных системах и передающихся по каналам связи.

В настоящее время с 2010-го года идёт переход на двухуровневую систему образования, а также начало подготовки специалистов в области информационных технологий по разным отраслям. Для настоящего периода имеет характер активного развития научно технических методов защиты информации, а также формирование методологических основ обеспечения гуманитарной составляющей информационной безопасности. Потребность в специалистах растёт за счёт большого количества компьютерных преступлений, это тем самым рождает социальный заказ для вузов России. Современная защита с каждым годом становится все сложнее, и сложнее как по целям, так и по методам, для этого есть необходимость в расширении номенклатуры образовательных специальностей по защите информации [10].

Необходимо отметить, что существует переподготовка специалистов государственного сектора, которые борются с преступлениями сфере компьютерной информации. Тематика российского обучения разработана с учётом специфики Российского рынка. Подготовка специалистов требует больших затрат, хотя бы на обычное лицензионное программное обеспечение, расходные материалы и доступ в интернет. Решение этой проблемы в России находится путём интеграции с промышленными предприятиями, которые выступают спонсорами материально-технического снабжения вузов и тоже удовлетворяют собственные потребности в молодых специалистах [11, с. 234].

Проведя анализ программ подготовки и переподготовки специалистов в области информационной безопасности Российской Федерации позволил нам выделить перечень особенности обучения:

– Большое количество номенклатуры направления подготовки переподготовки информационной безопасности в учебных центрах;

– Направленность обучения ну влюблённую теоретическую подготовку специалистов по наиболее общим аспектам безопасности, а также ознакомления относительно полного спектра метода системы защиты информации;

– Акценты на практическое направление обучения;

– Ориентация на изучение конкретных продуктов и правил их эксплуатации;

– Высокая мобильность в содержании читаемых курсов, быстрый отклик информации;

– Проведение учебных курсов по нормативно-правовой базе защиты информации.

Ещё один положительный момент подготовки специалистов является осуществление государством мониторинга качества образования специалистов по защите информации [5, с. 78]. Нравственные качества студентов, человеческий фактор тоже очень важные условия повышения качества подготовки специалистов в области информационной безопасности. Важной характеристикой личности специалистов в области информационной безопасности является их способность обеспечивать надежную защиту информации при её передаче, хранении и обработке, как в автоматизированных системах, так и в биологических системах. Проблему человеческого фактора решает два направления, один из них это: совершенствование технологий профессионального отбора на специальности, связанные с защитой информации в процессе обучения [4, с. 345]. Целесообразно было бы в заведении создать лаборатории, которые могли бы заниматься изучением мотивации студентов к совершению противоправных действий в области информационных технологий, а также выработку рекомендаций для оперативной корректировки учебно-воспитательной работы. Одним из важных направлений деятельности в области подготовки специалистов является профориентационная работа среди молодежи и тестирование абитуриентов на их профессиональную пригодность [12, с. 66]. Также, ужесточение отбора на специальности, связанные с защитой информации, является важным фактором для повышения качества подготовки специалистов в данной области.

Этот алгоритм позволяет более точно оценивать и сравнивать способности и навыки кандидатов, а также определять их уровень подготовки в соответствии с установленными эталонами. Такой подход способствует более объективной и надежной оценке профессиональной готовности и может быть полезным инструментом в области образования и подготовки специалистов. Кроме того, важно определить диапазон измерения уровня сформированности качеств, в пределах которого успешность подготовки не снижается, а также уровень развития каждого качества. Эти параметры помогут в улучшении процесса обучения и подготовки специалистов.

Информационные преступления имеют серьёзное воздействие, включая использование информационной войны для воздействия на психологию и идеологию людей, а также разжигания конфликтов. Понимание поражающих факторов информационного оружия и методов противодействия информационным операциям имеет важное значение в обеспечении информационной безопасности [13, с. 34 с].

Для отражения современных достижений в области защиты информации, есть необходимость регулярно не менее одного раза в год пересматривать содержание специальных учебных дисциплин, которые касаются информационной безопасности. Также имеет место быть, дополнение учебных программ подготовки специалистов в области информационной безопасности дисциплинами, охватывающими нормативно-правовую базу информационных технологий и стратегии информационной войны, представляется важным шагом для обеспечения комплексной подготовки специалистов в этой области.

Повышение квалификации руководящего состава также имеет немаловажную роль, так как это благоприятно может повлиять на повышение эффективности работы самих организаций и достижение лучших результатов в их деятельности. Путь усовершенствования повышения квалификации- проведение аттестации лиц, которые занимаются подготовкой или переподготовкой кадров [14, с. 3].

Повышение уровня подготовки квалифицированных кадров в области информационной безопасности представляет собой сложную задачу, и рассмотренные моменты играют важную роль в этом процессе. В связи с этим можно отметить ключевые моменты повышения уровня подготовки квалифицированных кадров:

Учет актуальности проблем информационной безопасности с учетом региональных особенностей поможет адаптировать обучение к конкретным вызовам, с которыми сталкиваются региональные организации и индивидуальные специалисты.

Формирование качественной и количественной структуры подготавливаемого контингента включает в себя привлечение и поддержку студентов с разным уровнем подготовки и интересами в области информационной безопасности.

Разработка развернутого перечня должностей специалистов для данного направления деятельности поможет определить и адаптировать программы обучения к конкретным профессиональным потребностям.

Актуализация документов по лицензированию и контролю качества подготовки специалистов с учетом региональной специфики позволит более точно регулировать процесс обучения и оценивать его эффективность.

Дифференциация по образовательным программам и обогащение учебно-методическими материалами сделают обучение более гибким и адаптированным к разнообразным потребностям студентов.

Более активное вовлечение представителей работодателей в процесс подготовки специалистов способствует более тесному соответствию обучения реальным потребностям рынка труда и улучшению качества подготовки выпускников.

Сравнив между собой исторические этапы, пройденные системой подготовки специалистов в области защиты информации, можно сделать вывод о том, что в течение времени функции данных специалистов претерпели существенные изменения, постоянно адаптируясь под условия, в которых в определённый исторический промежуток времени приходилось работать специалистам в области защиты информации.

Всё это, естественно, не могло не наложить отпечаток на постоянное изменение требований к системе подготовки специалистов в области защиты информации в рамках высшего образования, получаемым им в ВУЗе. В настоящее время отличительной особенностью подготовки данного специалиста является необходимость безопасности в постоянной изменяющийся, динамичной информационной среде, постоянная работа с большими объёмами данных, погружение в них, что предопределяет наличие у данного специалиста знаний, навыков и умений осуществлять эту функцию быстро и эффективно.

Подводя итоги обзору научного наследия в области исследуемой проблемы, нельзя не отметить, что на современном этапе развития науки в педагогике высшего военного образования накоплен опыт профессиональной подготовки специалистов по защите информации. На основе проведенного ретроспективного анализа, было выявлено, что изменение требований к обеспечению защиты информации обусловлено уровнем развития информационных технологий, а этапы подготовки специалистов связаны с реальной ситуацией их востребованности в процессе обеспечения защиты информации.

В настоящее время все говорит о том, что у молодых людей существует повышенный интерес к данному направлению подготовки, что имеет связь с началом становления научно методологического базиса информационной безопасности способствуя дальнейшему активному развитию системы подготовки специалистов в области защиты информации. Анализ научных источников и доступность информации в интернет-пространстве действительно позволяет утверждать, что в настоящее время информационная отрасль в России и в других странах нуждается в квалифицированных кадрах.

С ростом цифровых технологий, кибербезопасности, анализа данных и других аспектов информационной сферы увеличивается потребность в специалистах, обладающих соответствующими знаниями и навыками. Развитие образовательных программ, активное привлечение студентов и специалистов, а также создание условий для профессионального роста в данной области имеет важное значение для обеспечения информационной безопасности и эффективности работы информационной отрасли.

Список источников

1. Вострецова, Е. В. Основы информационной безопасности: учебное пособие для студентов вузов / Е. В. Вострецова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. – 204 с.

2. Усанин, С. С. Акутализация подготовки специалистов защиты информации Росгвардии / С. С. Усанин // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации : сборник научных статей XII Межвузовской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 19 ноября 2020 года. Т. Часть 2. – Новосибирск:

Новосибирский военный институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2020. – С. 298–302. – EDN OPKKBI.

3. Ванштейн, Ю. В., Демин С. Л., Кирко И. Н. Основы информационной безопасности. – Красноярск : СФУ, 2018. – 303 с.

4. Петров, С. В. Информационная безопасность: учебное пособие / Гафнер . – М. : АРТА, 2016. – 296 с.

5. Ефимова, Л. Л., Информационная безопасность и защита информации: учебное пособие. – М. : Феникс, 2017. – 342 с.

6. Белов, Е. Б., Лось, В. П., Мещеряков, Р. В., Шелупанов, А. А. Основы информационной безопасности : учебное пособие для студентов вузов,– М. : 2018. – 356 с.

7. Нестеров, С. А., Методическое пособие. Информационная безопасность и защита информации: учеб. пособие / С. А. Нестеров. – СПб. : Изд- во Политехн. ун-та, 2019. – 126 с.

8. Анурьева, М. С. историко-логический анализ становления системы подготовки специалистов по защите информации / М. С. Анурьева // Профессиональное образование в России.

9. Богданов, Д. А. Основные характеристики профессиональной подготовки будущих офицеров подразделений информационных технологий к использованию средств защиты информации / Д. А. Богданов // Академический вестник войск национальной гвардии Российской Федерации. – 2022. – № 2. – С. 47–52. – EDN LDOSZU.

10. Ляхненко, С. В. Специалисты по защите информации, как основной элемент системы защиты информации / С. В. Ляхненко // Информационная безопасность – актуальная проблема современности. Совершенствование образовательных технологий подготовки специалистов в области информационной безопасности.

11. Патырка, Т. Л. Информационная безопасность: учебное пособие. – М. : Форум, 2016. – 432 с.

12. Семененко В. А., Информационная безопасность: учебное пособие. – М. : МГИУ, 2017. – 277 с.

13. Ясенев В. Н.: Информационная безопасность: учебное пособие. – Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2017. – 198 с.

14. Ярочкин В. И., Информационная безопасность – М. : Академический проект, 2018. – 544 с.

Информация об авторе

Д. А. Богданов – преподаватель.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 93–96
Научная статья
УДК 378.091.12
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-93-96

Индикаторы сформированности правовой компетентности специалиста командного плавсостава в морском вузе

Александр Владимирович Грунтов
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
a.gruntov@bgarf.ru

Аннотация. Представлены индикаторы достижения сформированности правовой компетентности в период обучения курсантов в морском вузе. Определены критерии сформированности профессионально-правовой компетентности будущих морских специалистов командного плавсостава.

Ключевые слова: правовая компетентность, специалист командного плавсостава, процесс обучения в морском вузе.

Для цитирования: Грунтов А. В. Индикаторы сформированности правовой компетентности специалиста командного плавсостава в морском вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3 (69). С. 93–96.

Динамичное развитие морского транспорта, усложнение логистики, увеличение объема перевозок, и, как следствие, повышение их аварийности, угрозы террористического характера, случаи нападений в отдельных судоходных районах Африки и Юго-Восточной Азии, позволяют говорить о необходимости не только постоянного совершенствования уровня организации судоходства и обеспечения транспортной безопасности, но и обеспечения надлежащей правовой подготовки командного плавсостава. Согласно ст. 52 «Кодекса торгового мореплавания Российской Федерации» от 30. 04. 1999 № 81-ФЗ (ред. от 28. 02. 2023), к командному составу, кроме капитана судна, относятся помощники капитана судна, механики, электромеханики, радиоспециалисты и врачи.

К командному плавсоставу относятся работники указанных должностей гражданского (морского, речного и рыбопромыслового) флота, принимающие непосредственное участие в плаваниях. В соответствии с Федеральным Законом РФ от 9. 02. 2007 № 16-ФЗ «О транспортной безопасности» основными целями и задачами ее обеспечения являются «нормативное правовое регулирование в области обеспечения транспортной безопасности; определение угроз совершения актов незаконного вмешательства; оценка уязвимости объектов транспортной инфраструктуры и транспортных средств; разработка и реализация требований по обеспечению транспортной безопасности».

Проблемой нашего исследования явилась необходимость разработки процесса формирования профессионально-правовой компетентности специалиста командного плавсостава в период обучения в морском вузе с определением содержания, структуры, подходов, принципов, методов, модели, педагогических условий ее формирования.

Сформулировав цель (проектировать модель, выявить и обосновать педагогические условия формирования профессионально-правовой компетентности специалиста командного плавсостава в морском вузе), определили задачи исследования:

– проанализировать правовую подготовку курсантов в образовательном процессе морского вуза и обосновать необходимость формирования профессионально-правовой компетентности специалиста командного плавсостава;

– раскрыть сущность, понятие и структуру профессионально-правовой компетентности специалиста командного плавсостава;

– разработать модель формирования профессионально-правовой компетентности специалиста командного плавсостава в морском вузе;

– оценить результативность в ходе опытно-экспериментальной работы модели формирования профессионально-правовой компетентности будущего специалиста командного плавсостава.

Опираясь на полученные в ходе эксперимента результаты, сочетавшиеся с осмыслением опыта деятельности преподавателей морских вузов по формированию правовых компетенций курсантов, базировавшейся на реализации разработанной модели формирования профессионально-правовой компетентности будущих специалистов командного плавсостава в период подготовки в морском вузе через внедрение в учебный процесс спецкурса «Правовое обеспечение организационно-управленческой деятельности специалиста командного плавсостава», обобщение экспериментальных данных, можем констатировать следующее[2]:

– введено в педагогический тезаурус определение профессионально- правовой компетентности специалиста командного плавсостава. Профессионально-правовая компетентность специалиста командного плавсостава – это подготовленность выпускников морского вуза к решению профессиональных задач организационно-управленческой деятельности, включающая в себя:

а) знание нормативно-правовых актов, касающихся организации судоходства, обеспечения безопасности мореплавания, трудовых отношений и охраны труда морских специалистов, первичного оформления и расследования аварийных и несчастных случаев, а также правил, инструкций и рекомендаций, регламентирующих меры по организации безопасности судна и экипажа и др.;

б) умение применять совокупность правовых знаний для решения задач организационно-управленческой деятельности;

в) владение актуальной нормативно-правовой базой для принятия обоснованных с правовой точки зрения решений в профессиональной сфере;

Обосновываем критерии сформированности профессионально-правовой компетентности будущих специалистов командного плавсостава (когнитивный, мотивационно-волевой, деятельностный) и компоненты (когнитивный с показателями: знания нормативно-правовых актов, касающихся организации судоходства, обеспечения безопасности мореплавания, трудовых отношений и охраны труда морских специалистов, расследования аварийных и несчастных случаев, а также правил, инструкций и рекомендаций, регламентирующих меры по организации безопасности судна и экипажа и др.; умение применять совокупность правовых знаний для решения задач организационно-управленческой деятельности; мотивационно-волевой с показателями: ответственность, коммуникативность, результативность; деятельностный с показателями: знания, умения, владения актуальной нормативно-правовой базой для принятия обоснованных с правовой точки зрения решений в профессиональной сфере) [1];

Модель формирования профессионально-правовой компетентности будущего специалиста командного плавсостава. Модель включает: целевой блок (цель; задачи: формирование когнитивного, мотивационно-волевого, деятельностного компонентов); содержательный блок (методологические подходы: системный, компетентностный, деятельностный, личностный; принципы: целостный, системный, междисциплинарный; функции: целеполагания, мотивирующая; субъекты: курсанты, преподаватели; педагогические условия: организационные, психолого-педагогические, дидактические); процессуальный блок определяет этапы формирования профессионально-правовой компетентности специалиста командного плавсостава (базовый, практико-ориентированный, профессиональный) активные формы работы и методы обучения, реализуемые в условиях группового обучения за счет применения совокупности средств дидактического комплекса учебно-методических модулей: «Правоведение», «Морское рыболовное право.

Организация судоходства и ведения промысла», «Правовое обеспечение организационно-управленческой деятельности специалиста командного плавсостава»; оценочно-результативный блок включает совокупность критериев и показателей оценки уровня сформированности компонентов профессионально-правовой компетентности, диагностических методик (определение исходного уровня сформированности профессионально-правовой компетентности, мониторинга на всех этапах ее формирования, диагностики методом тестирования и экспертных оценок); когнитивный, мотивационно-волевой, деятельностный критерии позволяют оценить уровни сформированности компонентов профессионально-правовой компетентности специалиста командного плавсостава: низкий, средний, высокий.

В связи с тем, что «компетентность правовая – важная интегративная характеристика личности, основой которой выступают его знания и опыт поведения в правовой сфере жизнедеятельности, а проявлением – способность ориентироваться в ситуациях, связанных с правовыми отношениями правовую компетентность представляем единством личностного, гносеологического, операционного,

процессуального и оценочного компонентов, обеспечивающих в своем взаимодействии продуктивную правовую деятельность и творческую самореализацию личности будущих специалистов командного плавсостава[4].

Так, личностная составляющая проявляется в мотивации выбора правомерных вариантов поведения; гносеологическая – в правовых знаниях, проявлением операционного компонента являются познавательные и практические умения вести в сфере правового регулирования; процессуальная составляющая отражает технологические аспекты законопослушной деятельности; оценочная – представляет комплекс отношений личности к нарушениям законности и правопорядка [5].

Приведем индикаторы сформированности профессионально - правовой компетентности специалиста командного плавсостава в морском вузе

В табл. 1 приводятся результаты оценивания уровней сформированности правовой компетентности будущего специалиста командного плавсостава в экспериментальной и контрольных группах.

Таблица 1

Уровни сформированности компонентов профессионально-правовой компетентности специалиста командного плавсостава в экспериментальной и контрольных группах

Компоненты правовой компетенции	**Экспериментальная группа – 56 чел. – 100 %**			**Контрольная группа – 56 чел. – 100 %**		
	низкий	**средний**	**высокий**	**низкий**	**средний**	**высокий**
Первый этап – универсальный – УПК-1 (2019 г.)	41 чел. (73 %)	15чел. (27 %)	0 %	49 чел. (87 %)	6 чел. (11 %)	1 чел. (2 %)
Когнитивный	41	15	0 %	49	6	1
Мотивационно-волевой	0	0	0	0	0	0
Деятельностный	0	0	0	0	0	0
Второй этап – практико- правовой ППК-2 (2021 г.)	19 чел. (34 %)	32 чел. (57 %)	5 чел. (9 %)	48 чел. (86 %)	8 чел. (14 %)	0 %
Когнитивный	19	27		48	8	0 %
Мотивационно-волевой	0	3	2	0	0	0
Деятельностный	0	2	1	0	0	0
Третий этап – профессиональный ПК-3 (выпуск – 2023 г.)	14 чел. (27 %)	27 чел. (48 %)	15 чел. (25 %)	52 чел. (93 %)	4 чел. (7 %)	0 %
Когнитивный	10	18	5	50	2	0
Мотивационно-волевой	3	7	5	2		0
Деятельностный	1	2	5	0	0	0

Таблица 2

Сравнительный анализ уровней сформированности профессионально-правовой компетентности специалиста командного плавсостава у выпускников экспериментальной группы в 2023 году и в 2018 году

Результат	**Экспериментальная группа – 56 чел. – 100 % (2023 год)**			**Экспериментальная группа – 56 чел. – 100 % (2018 год)**		
	низкий	**средний**	**высокий**	**низкий**	**средний**	**высокий**
ПКСКПС	7 чел. (12 %)	29 чел. (52 %)	20 чел. (36 %)	47 чел. (84 %)	6 чел. (11 %)	3 (5 %)
Когнитивный	4	20	10	41	5	1
Мотивационно-волевой	2	5	5	6	1	0
Деятельностный	1	4	5	0	0	0

Данные индикаторы позволяют сделать однозначный вывод об эффективности разработанной модели формирования правовой компетентности будущего специалиста командного плавсостава и обосновывают её надлежащий уровень.

Список источников

1. Артамонова Е. И., Тесленко О. В. Повышение эффективности педагогического образования в условиях высшей школы // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота, 2020. – № 4 (54). – С. 13–18.

2. Грунтов А. В. Технологии обучения, формирующие правовую компетенцию будущих специалистов командного плавсостава // Современное образование: традиции и инновации, 2023. – № 2. – С. 47–50.

3. Грунтов, А. В., Бугакова, Н. Ю. Модель формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава в период обучения курсантов в морском вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота, 2023. – № 4 (66). – С. 60–68.

4. Сырых В. М. Социология права / В. М. Сырых. – М. : Юстицинформ, 2004. – 464 с.

5. Федорова М. Ю. Нормативно-правовое обеспечение образования: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / М. Ю. Федорова. – 4-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 176 с.

Информация об авторе

А. В. Грунтов – старший преподаватель.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 97–105
Научная статья
УДК 378.601.546:13(470.26)
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-97-105

Патриотические представления студентов и курсантов: результаты мониторинга (ПРОДОЛЖЕНИЕ. НАЧАЛО №1 (67)2024; №2 (68) (2024))

Елена Викторовна Дорофеева
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
dorofeeva.ev@bgarf.ru

Аннотация: На основе анализа материалов опроса студентов и курсантов КГТУ, БГАРФ исследуются патриотические взгляды учащейся молодежи и делаются выводы о соответствующих представлениях. Проведенное анкетирование позволило осуществить мониторинг сформированности личностных качеств гражданина-патриота. Данное исследование поможет преподавателям высшей школы, преподавателям истории, философии и основ российской государственности найти наиболее эффективные методы, формы педагогической работы в рамках преподаваемых дисциплин в целях осуществления эффективного патриотического воспитания и оказания положительного влияния на мировоззренческие, аксиологические, ценностные установки современной студенческой молодежи. На основе полученных результатов могут быть внесены соответствующие коррективы в план воспитательной работы ВУЗа.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, философия, основы российской государственности, музейная педагогика, театральная педагогика, музыкальная педагогика, история.

Для цитирования: Дорофеева Е. В. Патриотические представления студентов и курсантов: результаты мониторинга // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 97–105.

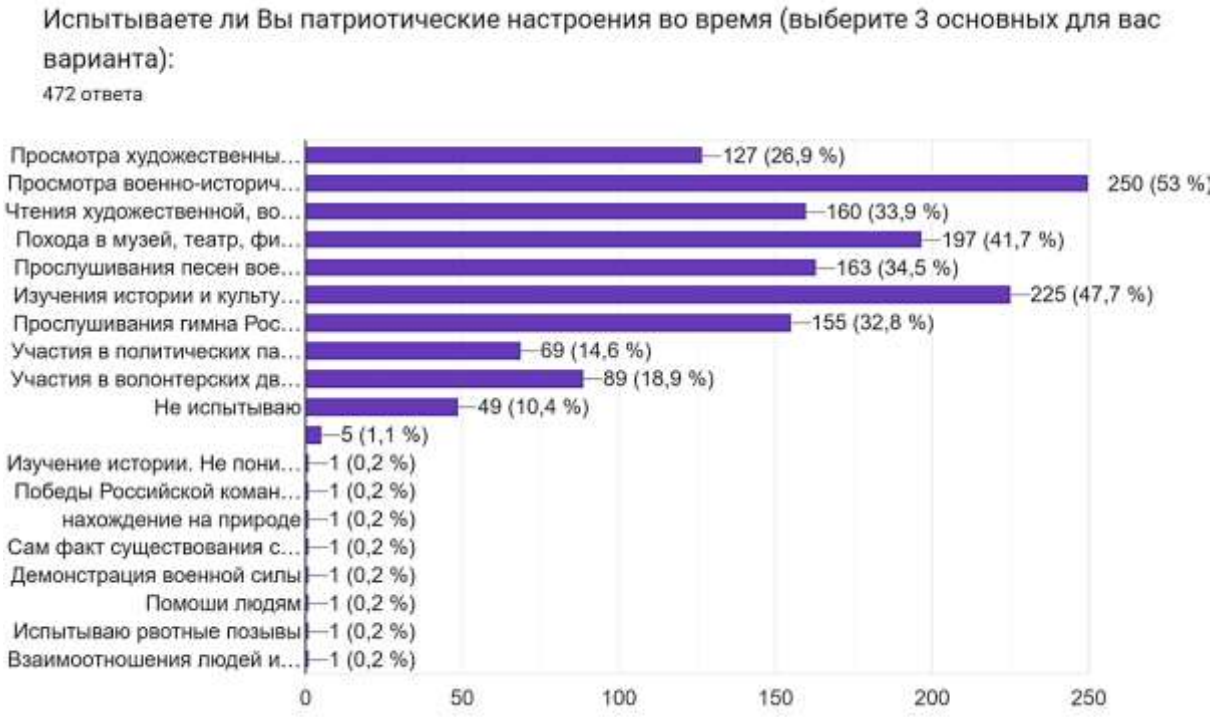
В предыдущих статьях мы указали на то, что, согласно опросу, абсолютное большинство студентов и курсантов – патриоты – 88,9 %, а 28 % считает, что патриотов за последнее время стало больше, а это почти каждый третий участник опроса. На формирование патриотических качеств большинства, опрошенных повлияли родители – это 64,2 %. Почти четверть опрошенных считает, что историю своей страны можно не знать, но патриотом быть. 43,1 % считают, что для проявления патриотических чувств не связано со знанием государственного гимна страны. Половина опрошенных считает, что патриотизм никак не связан со службой в армии и готовностью защищать родину ценой своей жизни.

Согласно ответам, 32,7 % (154 человека) хотели бы переехать в другую страну, т. е. каждый третий студент/курсант испытывает желание отправиться жить в другую страну, 62,9 % считает, что человек, который уезжает жить и работать за границу может быть патриотом. Большинство участников опроса больше всего гордится достижениями в науке и культуре, образовании и искусстве – 43,2 %. Понятие «патриотизм» большинство определяет для себя как любовь к родному дому, городу, стране, верность национальной культуре, традициям, укладу жизни – 73,1 %. Абсолютное меньшинство видит смысл патриотизма в непримиримом и неприязненном отношении к другим нациям и народам, что говорит о достаточно высоком уровне развития культурной коммуникации и культуры в целом.

Для большинства наших студентов/курсантов любовь к Родине связана с любовью к семье (61,7 %), своей малой родине (58,9 %), заботой о родных и близких (33,1 %). Примером патриота для большинства опрошенных является президент России В. В. Путин, многие привели в пример Сталина и Ленина, среди деятелей культуры примером настоящего патриота чаще всего выступает Пушкин А. С., часто упоминались имена великих полководцев – Суворова и Кутузова, для абсолютного меньшинства примерами патриотов являются учителя и преподаватели, 8–10 % затруднились ответить на вопрос о том, кто для них выступает символом патриота.

Обратимся к анализу ответов на следующие вопросы.

Испытываете ли Вы патриотические настроения во время (выберите 3 основных для вас варианта). Из ответов следует, что патриотические настроения возникают у большинства во время просмотра военно-исторических, документальных фильмов (53 %), изучения истории и культуры России (47,7 %), похода в музей, театр, филармонию, выставку, посещения экскурсий (41,7 %), чтения художественной, военной литературы (33,9 %), просмотра художественных фильмов (26,9 %), прослушивания песен военных лет (34,5 %) и гимна РФ (32,8 %). Каждый пятый патриотические чувства и настроения испытывает при занятии волонтерской деятельностью (18,9 %). При этом каждый десятый не испытывает патриотических настроений в каких-либо ситуациях.



Таким образом, опрос показал абсолютную правильность направления воспитательной работы кафедры, в основе которой лежит примат музейной, театральной и эстетической педагогики. В рамках нашей педагогической деятельности мы проводим эксперимент с 2016 учебного года и до настоящего времени (2024 учебный год) и за это время в патриотическое, музейно-историко-культурологическое, эстетическое воспитание включено более 1000 человек. За это время в рамках изучения дисциплин философии и культурологии студенты и курсанты БГАРФ под нашим руководством посетили:

– музеи: «Фридландские ворота», «Форт Денхофф (Форт №11)», «Старый Люнет» (Балтийская Коса), «Подвальчик с историями», «Бункер», «Историко-художественный музей», музей «Бункер», «Дом Китобоя», «Прибалтийский судостроительный завод «Янтарь».

– Калининградский областной драматический театр.

– Калининградскую областную филармонию им. Е. Ф. Светлова.

– творческую, культурно-историческую, краеведческую встречу *30.11.2022*–е группы 11УВТБ с культурологом-краеведом Кулаковым.

– «Урок Добра» *21.03.2023, 11.05.2023* – совместно с Калининградским добровольческим центром в лице Евгении Деминой и финалистом премии МЫВМЕСТЕ – Дорофеевым Владимиром проведен «Урок Добра» для студентов и курсантов БГАРФ, посвящённый вопросам добровольчества и волонтерства.

18.03.2024, 19.03.2024, 5.06.2024, 7.04.2024 для групп первого и второго курсов специальностей: «Судовождение», «Информационная безопасность автоматизированных систем», «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики», «Эксплуатация судовых энергетических установок» в рамках преподавание дисциплины «философия» нами были проведены музейно-педагогические занятия в краеведческом музее «Фридландские ворота» [15].

1.11.2023 и 29.03.2024 года для группы первого курса специальности «Эксплуатация судовых энергетических установок» и группы второго курса направления подготовки «Техносферная безопасность» прошли музейно-философский, историко-педагогический маршрут «Дорогами побед – подвиги героев прошлого», приуроченный ко Дню народного единства – дню воинской славы России и к 79 годовщине штурма города-крепости – Кёнигсберга, которая состоялась с 6 по 9 апреля 1945 года. Так 29 марта 2024 года курсанты первого курса групп М11 и М12 под руководством преподавателей: Рябцевой Нины Лаврентьевны и Дорофеевой Елены Викторовны познакомились с прошлым нашего города, узнали историю штурма города-крепости Кенигсберг, отдали честь главному архитектору победы за Восточную Пруссию, горою Советского Союза – маршалу Василевскому Александру Михайловичу, посетили три музея: частный военно-патриотический музей, историко-художественный музей, где осмотрели панораму штурма Кенигсберга и уникальный макет города времен ВОВ, спустились в бункер последнего коменданта крепости, где Отто Ляш подписал акт о капитуляции.

Экскурсию в музее-бункере нам провёл лично его директор Бадамшин Михаил Галимханович. Подвиги героев вдохновляют, знакомство с историей нашей малой родины, с историей мужества наших предков, их духовным единством в борьбе с врагом помогают нам гордится своей страной, больше понимать и ценить ее культуру, знать её историю [12].

В рамках кафедральной воспитательной работы организован доктором культурологических наук Шаховым Вячеславом Александровичем «Центр духовно-патриотического развития и культурно-творческих инициатив студентов и курсантов КГТУ», который начал свою работу в 2019 году и продолжает ее до настоящего времени, организовывая личные встречи с интересными авторитетными в той или иной области личностями, в определенном смысле лидерами мнения по самым разным тематическим блокам:

– патриотизм ветеранов в сердце молодежи, военно-историческое воспитание студенческой молодежи как потенциал формирования духовно-патриотических смыслов, м*емориально-ритуальный туристский поход, посвящённый «Дню военного разведчика»,*

– э*ффективность молодежной политики государства по предотвращению терроризма и национального экстремизма в России,*

– подвиги героев Красной армии в Великой Отечественной войне 1941-45 гг. (Битва за Восточную Пруссию 1944-1945, русский театр как духовно-патриотический базис воспитания молодежи),

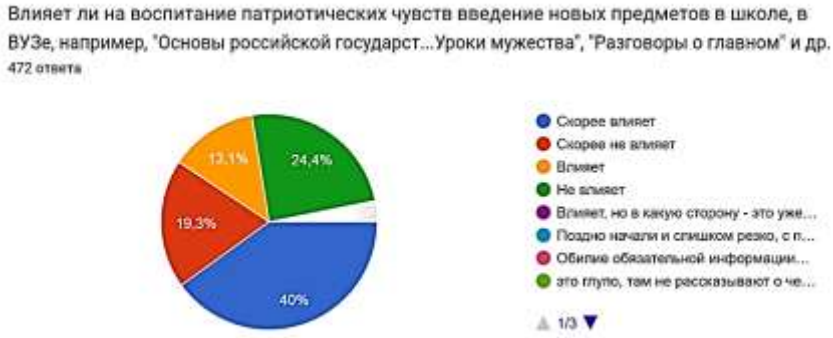
– русский музей как дух отечественной культуры, культурный проект «Молодое слово Запада России», культурный объекты Всемирного наследия ЮНЕСКО в Калининградской области. Воспитательной работой центра за период с 2019 по 2024 год охвачено более 2500 студентов/курсантов.

Так в рамках работы «Центра» 15 февраля 2024 года нами была организована встреча с православным священником, доктором теологии, профессором Смоленской православной Духовной семинарии протоиереем отцом Георгием (Урбановичем) [13]. Во встрече приняло участие около 100 студентов и курсантов БГАРФ и КГТУ. Она была посвящена историческому контексту времени зарождения христианства, его духовной основе и вызвала неподдельный интерес со стороны учащейся молодежи.

14.03.2024 года состоялась встреча с доктором исторических наук, профессором, директором музея «Фридландские ворота» Ярцевым Андреем Анатольевичем, тема встречи: «Историография музейной деятельности в Калининградской области» [14].

16.05.2024 года в рамках воспитательной работы Института инженерной педагогики и гуманитарной подготовки и кафедры философии и культурологии состоялось итоговое занятие Центра духовно-патриотического развития и творческих инициатив студентов и курсантов. Встреча была посвящена теме «Культурный объект Всемирного наследия ЮНЕСКО в Калининградской области ФГБУ “Национальный парк Куршская коса”». Перед слушателями выступила Юлия Андреевна Майорова, заместитель директора по научной деятельности ФГБУ «Национальный парк Куршская коса». Она подняла вопросы, связанные с уникальностью и универсальностью этого природного объекта как культурного ландшафта, преобразованного человеком. Именно в таком виде он входит в список объектов мирового культурного наследия ЮНЕСКО. Во встречи приняли активное участие курсанты первого курса специальности «Эксплуатация судовых энергетических установок» и курсанты направления подготовки «Управление водным транспортом и гидрографическое обеспечение судоходства» [16].

Такие мероприятия создают вдумчивую атмосферу в рамках изучения гуманитарных предметов, обеспечивают необходимый духовно-аксиологический базис для формирования мировоззренческих и патриотических воззрений студентов/курсантов [14].



Влияет ли на воспитание патриотических чувств введение новых предметов в школе, в ВУЗе, например, «Основы российской государственности», «Основы православной культуры», «Уроки мужества», «Разговоры о главном» и др. ? 53,1 % ответили, что влияет и скорее влияет; скорее не влияет и не влияет – 43,7 %. Позиции, связанные с ответами «скорее влияет» и «скорее не влияет» – это позиции сомневающиеся, но склоняющиеся больше в ту или иную сторону. Нам интереснее сравнить ответы более конкретные/уверенные в своей позиции: влияет – не влияет. И в данном случае мы видим, что большинство 24,4 % (115 человек) ответили – не влияет, а меньшинство 13,1 % (62 человека) – влияет.

Какие на ваш взгляд формы аудиторной и внеаудиторной работы в процессе изучения дисциплин История России, Основы российской государственности, Философия, Политология способствуют формированию патриотизма?

26,7 % – экскурсии, посещение музеев, выставок, театра, филармонии;

17,6 % – лекции;

16,3 % – просмотр документальных фильмов, посвященных историческим событиям, выдающимся личностям;

12,3 % – круглые столы, дискуссии в рамках семинарских занятий;

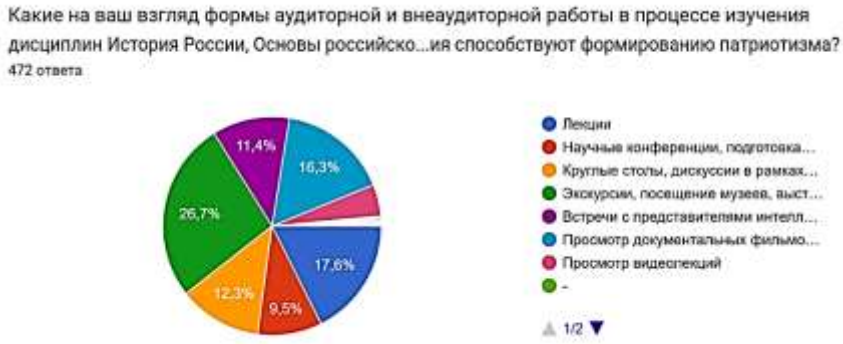
11,4 % – встречи с представителями интеллигенции, ветеранами войн и др.

9,5 % – научные конференции, подготовка исследований, докладов, сообщений.

4,7 % – просмотр видеолекций.

В качестве подтверждения нашей точки зрения, приведем ответ одного из студентов: «Патриотизм – это в первую очередь комплекс чувств, из чего следует что патриотизм формируется эмпирическим путем, именно после самоосознания этого факта индивидуально каждым, следует изучать все аспекты страны с научной точки зрения».

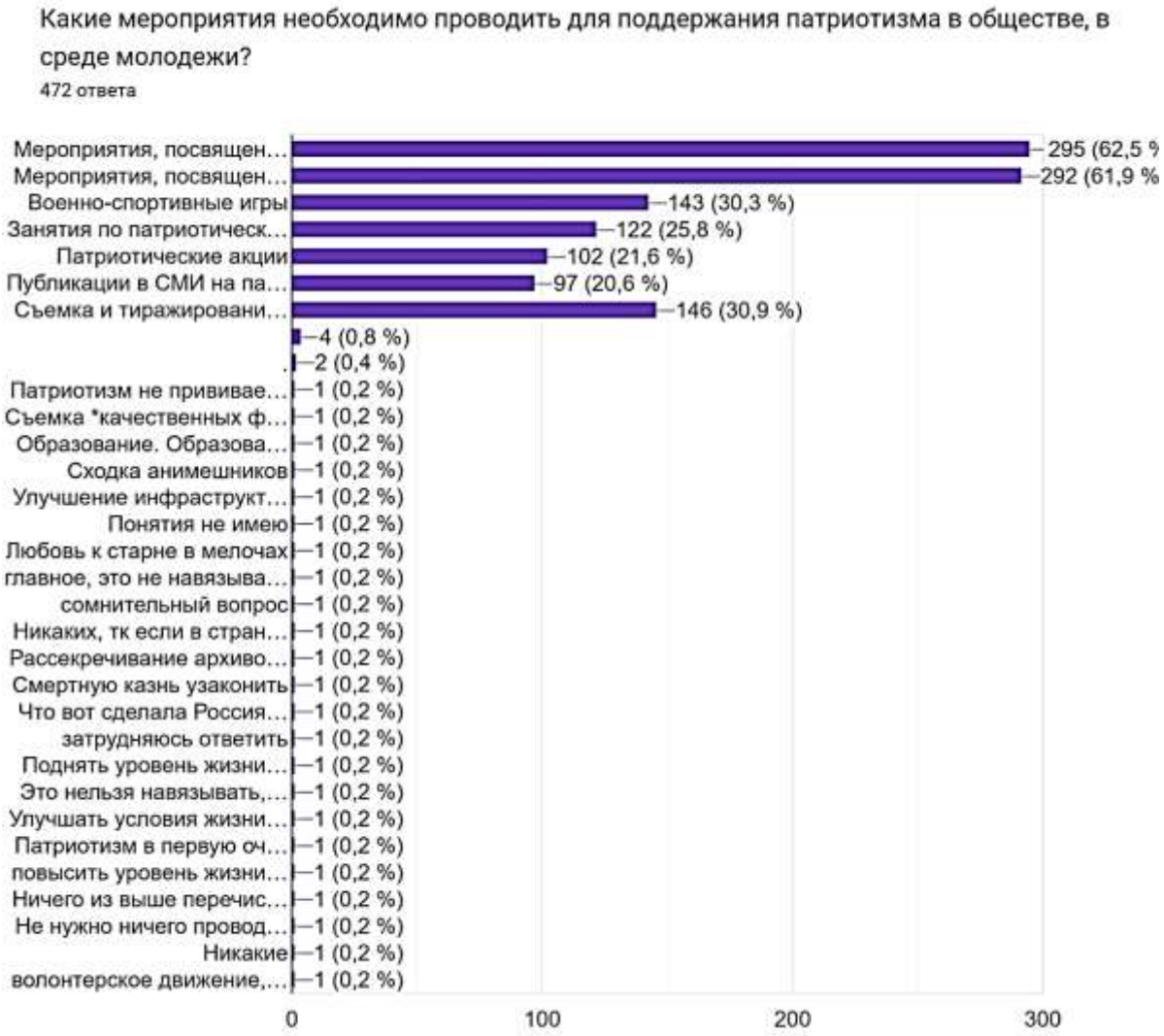
Из ответов видно, что наиболее востребованными формами изучения дисциплин являются те, в которых задействованы все органы чувств, наблюдается как теоретическая, так и практическая вовлеченность студентов в процесс обучения, а отчуждение – минимально.



Какие мероприятия необходимо проводить для поддержания патриотизма в обществе, в среде молодежи?

Наиболее популярные ответы распределились следующим образом:
Мероприятия, посвященные истории и культуре родного края – 62,5 %.
Мероприятия, посвященные истории и культуре страны – 61,9 %.
Съемка и тиражирование фильмов патриотического содержания – 30,9 %
Военно-спортивные игры – 30,3 %.
Занятия по патриотическому воспитанию – 25,8 %.
Патриотические акции – 21,6 %.
Публикации в СМИ на патриотическую тему – 20,6 %.

По данным ответам можно сделать вывод о том, что прежде всего знакомство с историей и культурой страны, края играет ключевую роль в формировании патриотических ценностей. Таким образом, именно музейная педагогика и эстетическое воспитание в целом способно обеспечить нам качественный воспитательно-образовательный процесс и интериоризацию важнейших духовных ценностей, аксикреацию и формирование мировоззрения будущего специалиста, без отчуждения, через осмысление и принятие.



Какие факторы, на Ваш взгляд, оказывают наиболее негативное влияние на развитие, формирование у Ваших сверстников, у Вас патриотических чувств? Ответ на данный вопрос предлагалось сформулировать самостоятельно. Приведем некоторые их них:

– Нерациональное использование человеческих и природных ресурсов. Сомнительные изменения законов, продвижение воинской тематики и тематики патриотизма, так как моё мнение и формулировка патриотизма отличается от большинства тех, что мне предлагают учителя/педагоги/сми и прочие.

– Сравнение с другими странами, использование иностранной письменности.

– Духовная нищета, вызванная экономикой и информационной политикой государства.

– Лекции по «Основам российской государственности», бесполезные новые предметы.

– Пропаганда в интернете, насильственный патриотизм, обязательное участие в различных патриотических мероприятиях, добровольно-принудительный характер, чрезмерный напор на формирование патриотизма в молодом поколении, отсутствие информации о культуре и истории родного края.

– Иностранные медиа, пропаганда западных СМИ, общественное мнение, направленное на отрицание достижений и успехов нашей страны негативное влияние другой культуры, просмотр западных программ и фильмов, распространение иностранных слов в подростковой лексике, новомодные увлечения молодёжи, лгбт сообщества.

– Коррупция.

– Информация негативного характера по отношению к стране, слова об ошибках в стране и за её пределами со стороны нашей медиа группы и в особенности внешней, «Фейки» из СМИ и СМИ других стран, просмотр фильмов с лживыми фактами против Родины.

– Скучные монотонные рассказы об истории, уроки истории в школе, когда молодёжи совершенно сухо предоставляют теоретический материал по истории., так ведь и саму историю России в целом не захочется слушать, скучно будет.

– Агрессивный стиль патриотического воспитания, частое упоминание «врагов».

– Окружение, которое может как формировать, так и губить развитие патриотизма.

– Отсутствие поднятия флага в ВУЗах.

– Деятельность на территории РФ ультраправых организаций «патриотов», чьи высказывания и действия как правило имеют агрессивный, зачастую националистический характер.

– Нарушение обещаний со стороны избираемой власти.

– Отсутствие рассказов о великих достижениях страны, неуважение к труду прошлых поколений.

– Необразованность наверно, молодежный максимализм, социальные сети, Тик Ток и другие, атомизация социума.

– Обязательное военное обучение и навязывание политических идей, боязнь армии.

– Современный человек благодаря развитию интернета более не может закрывать глаза на происходящее. Если раньше можно было читать только определённые газеты или смотреть определённые каналы, сейчас невозможно оставаться в информационном вакууме. Наиболее негативное влияние на развитие патриотических чувств вызывает во мне внешняя и внутренняя политика России.

В целом, если систематизировать все ответы, обобщить их, то к основным факторам, препятствующим формированию патриотических чувств, можно отнести: информационные фэйки, вестернизация культуры, особенно молодежных субкультур, социальные сети, насильственное навязывание патриотических представлений, сухое, отчужденное преподавание истории и других гуманитарных предметов, ситуация в экономике страны, недобросовестность политиков, общая бездуховность, необразованность, атомизированность, крайний индивидуализм и национализм ближайшего окружения.

Основываясь на полученных данных, их обобщения и интерпретации можно сделать следующие выводы:

1. Большинство студентов испытывает патриотические настроения во время просмотра военно-исторических, документальных фильмов (53 %), изучения истории и культуры России (47,7 %), похода в музей, театр, филармонию, выставку, посещения экскурсий (41,7 %), что говорит о важнейшей роли воспитательной работы в вузе, которая позволяет делать образовательный процесс максимально неотчужденным от субъекта обучения и успешно интериоризировать важнейшие ценности русской, российской культуры.

2. Большинство 24,4 % (115 человек) ответили, что на воспитание не влияет новых предметов в школе, в ВУЗе, а меньшинство 13,1 % (62 человека) считает, что влияет. В качестве наиболее приемлемых форм аудиторной и внеаудиторной работы в процессе изучения дисциплин История России, Основы российской государственности, Философия, Политология более половины опрошенных называет экскурсии, посещение музеев, выставок, театра, филармонии, просмотр документальных фильмов, посвященных историческим событиям, выдающимся личностям, встречи с представителями интеллигенции, ветеранами войн – 54,4 %.

3. Наиболее востребованными в молодежной среде мероприятиями, которые необходимо проводить для поддержания патриотизма в обществе, являются мероприятия, посвященные истории и культуре родного края – 62,5 % и мероприятия, посвященные истории и культуре страны – 61,9 %. В качестве главных препятствий на пути к патриотическому воспитанию и формированию соответствующих чувств и представлений были названы информационные фэйки, насильственный характер патриотического воспитания, вестернизация культуры, отсутствие экономических успехов в стране, уныло преподавание истории, дефицит информации о достижениях и подвигах героев, истории и культуре края.

4. Наибольшие патриотические чувства у студентов вызывают исторические события Отечественной войны 1812 года, Великой Отечественной войны, Парада Победы, история Блокады Ленинграда. Согласно ответам подвиги героев заставляют нас задуматься: о будущем, о ценности жизни, о смысле жизни, о своих поступках, о любви к Родине, о патриотизме, о том, какие они храбрые, о героизме граждан нашей страны, о самопожертвовании людей ради своей родины, о том какими мы должны быть, о важности защиты Отечества, памяти о наших героях, о том, что нужно дорожить своей родиной, над тем, что делать нам сейчас и в будущем, о бескорыстной любви к Родине и важности заботы о ближних, о том, что необходимо хранить память о своей Родине, о храбрости и чести, о том, что мы должны быть сплоченными, о том, как важно ценить жизнь и помнить, что люди сделали для нашей жизни, о том, что мы живем благодаря им, о культуре страны, о нашем долге перед родиной, страной, о человечности, о том, что мы должны быть сплоченными, о жертвах, которые иногда нужно принести для благополучного будущего, О том, насколько у нас прекрасные люди, что их хочется защищать, о том, как мы живем, стоит ли совершать подвиги ради тех или иных людей, смогли бы мы так же в подобной ситуации?, об истинном патриотизме, о том, как сильно человек может любить своё отечество, о качествах русского народа, о смысле войн.

Патриотический настрой студенческой молодежи в полной мере проявился в ответе на вопрос о будущем России: «Когда я задумываюсь о будущем своей страны, то ...». Абсолютное большинство надеется на лучшее, чувствует гордость, думает о хорошем, переживает за то, что России для успешного развития не хватает человеческих ресурсов, надеются на улучшение в экономике и социальной сфере, готовы работать на благо государства, участвовать в развитии внутренней и внешней политики. У многих будущее вызывает тревогу, они переживают за свою страну, за себя, им страшно, но в этой тревоге и в этом страхе заложена вера и надежда на успех, на наше общее благополучие и любовь к Родине. В качестве примера приведем и другие ответы:

– Мне кажется, что мы идем немного по наклонной, у молодежи нет стимула учиться, работать, рабочие профессии уже не так престижны, потому что работников не ценят.

– Я понимаю: «Кто, если не мы?!»

– Понял, что я счастливый человек.

– Думаю, о том, какую я принесу пользу.

– Хочу внести в него свой вклад.

– Меня наполняет смешанный с осторожностью оптимизм.

– Представляю экономически, культурно и военно развитую великую державу.

– Представляю полную независимость, и процент экспорта в разы больше импорта.

– Надеюсь на то, чтобы более-менее мирные годы продолжались и впредь. Я верю, что в наше время мы проживём всю свою жизнь в спокойствии и защите. За введение войны люди платят большую цену-море человеческой крови. Пусть этого в будущем будет как можно меньше.

– Мечтаю о развитие многих отраслей.

Быть достойным гражданином своей страны – значит быть ... патриотом, ответственным человеком, Человеком, честным, преданным, верным своей стране, законопослушным гражданином, уважающим культуру своей страны, достойным гражданином своей страны, хорошим порядочным человеком, просто полезным обществу, людям, готовым встать на защиту, специалистом в своей области работы, готовым помочь Родине, добрым, правопорядочным, готовым в любую минуту помочь людям, ответственным за ее природу, окружающую среде, культуру, знающим ее историю и культуру образцовым гражданином, социально активным человеком, занимающимся волонтерской деятельностью.

– Ответственным перед гражданами других стран. Быть примером для отстающих наций, и страшным соперником для передовых, как в идеальном, так и в материальном плане.

– Как минимум - не делать зла в любом масштабе. В идеале - творить добро и работать на благо страны.

– Быть самым главным критиком своей страны.

– Вовлеченным в жизнь страны, участие общенародных мероприятиях, знать историю своей страны.

– Выносить мусор.

– Быть образованным человеком с чистым разумом.

– Жить с открытыми глазами на происходящее и всё равно выбирать её.

– Честным со своей страной, любить её и делать что-либо для её стабильности, развития прогресса, создания надёжного будущего.

– Быть честным, мыслящим, великодушным человеком, который заботится о людях и природе.

– Быть бескорыстным, сильным, добрым.

Таким образом, в два раза больше человек придерживается позиции, что простое и даже навязанное, отчужденное изучение предметов не вносит свой вклад в патриотические настроения, более того самостоятельные ответы на данный вопрос показывают, что часть студентов говорит о негативном влиянии дополнительной учебной нагрузки, отвращении и скуке, связанной со всем патриотическим.

С одной стороны, это говорит о том, что недооценивается ценность образовательного процесса в контексте формирования патриотических чувств и представлений, а, с другой стороны, о том, что качество проведения этих уроков/предметов оставляет желать лучшего: проблема кадров, нагрузки, материалов и их объема, поверхностность и формальность.

Любой отчужденный образовательный процесс, который не включает обучающегося в него через эмоциональную активность, интерес, не способствует интериоризации важнейших смыслов и ценностей, формирует оппозиционную точку зрения, протестные настроения и агрессию к самому этому процессу, а часто и к смыслам, который через него пытаются транслировать.

Вывод: именно качество преподавания гуманитарных дисциплин как в школе, так и в вузе способно внести свой значительный положительный, продуктивный вклад в патриотическое воспитание. Информационную войну можно выиграть именно через музейное, эстетическое воспитание молодежи, применяя активные методы и формы обучения: посещение театров, музеев, проведение круглых столов, организацию дискуссий, научной работы со студентами и школьниками, просмотр документальных фильмов, подготовку и обсуждение докладов о выдающихся личностях (ученых, героях и др.).

Необходимо уходить от формализма, начетничества и бездушного, отчужденного обучения, стараться максимально разносторонне, объективно и с помощью разных методик говорить о ценности культурно-исторических достижений России. В рамках педагогической проблемы формирования патриотических представлений важнейшая и особая роль принадлежит системе Высшего образования России, так как процесс профессионального развития будущего инженера/специалиста связан с особой интенсивностью осмысления молодым человеком/девушкой своей социальной роли, социальной ответственности, своего будущего.

Студенческий возраст – период формирования ценностного ядра мировоззрения личности, период осознания себя как личности, способной нести ответственность не только за себя, свою семью, но и за других, жить и работать во благо Родины. Поэтому качественное, интерактивное, иммерсивное, духовно-аксиологическое, патриотическое воспитание в ВУЗе способно обеспечить формирование духовных «скреп», сохранение и развитие страны. Целесообразно организовать процесс патриотического воспитания так, чтобы он носил системный, непрерывный, взаимосвязанный и ценностный характер, был основан на деятельностном подходе, опирался на живой интерес личности обучающегося к истории и культуре своей страны, своего края, вовлекал в активную добровольческую деятельность, бескорыстное лужение людям и обществу.

Список источников

1. Василенко О. В., Карпова О. В., Харитонов М. Ю. Историческая память и представления студентов о патриотизме (опыт исследования читательских интересов) //Вестник Чувашского университета – 2018. – № 4. – С. 21 – 32 – Режим доступа:. https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskaya-pamyat-i-predstavleniya-studentov-o-patriotizme-opyt-issledovaniya-chitatelskih-interesov (дата обращения: 6.09.2023).

2. Горшкова М. А. Патриотическое воспитание студентов как основа гражданского становления молодежи // Социально-гуманитарные проблемы современности: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 24 апреля 2022. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. – 138 с. – Режим доступа:https://apni.ru/article/650-patrioticheskoe-vospitanie-studentov-kak-osnov (дата обращения: 6.09.2023).

3. Критерии патриотизма. Надо ли быть патриотом? И что для этого нужно? – Режим доступа: https://fom.ru/TSennosti/14446 (дата обращения: 6.09.2023).

4. Нефедова А. С. Патриотическое воспитание студентов в современном мире // Учёные записки ЗабГУ Сер. Педагогические науки. – Том 13. – 2018. – № 5. – С. 71–76 – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-studentov-v-sovremennom-vuze-1 (дата обращения: 6.09.2023).

5. Опрос ВЦИОМа показал разное понимание патриотизма у россиян. – Режим доступа: https://www.interfax.ru/russia/838467 (дата обращения: 13.09.2023).

6. Патриотизм: мониторинг. Быть патриотом – значит работать на благо своей страны, защищать ее и говорить о ней правду, как бы ни было тяжело, считают россияне. – Режим доступа: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/patriotizm-monitoring (дата обращения: 13.09.2023).

7. Патриотизм и патриоты. Должен ли каждый быть патриотом? – Режим доступа: https://fom.ru/TSennosti/14882 (дата обращения: 13.09.2023).

8. Рябцева Н. Л. Патриотическое воспитание студентов при изучении дисциплины «История» в инженерно-техническом вузе // Известия БГАРФ: психолого-педагогические науки. Научный рецензируемый журнал, образовательное СМИ –2023. – № 2 (64). – С. 215 – 218.

9. https://mokeevo.edu.yar.ru/rip/rabochie_materiali/diagnostiki/dnv/14.pdf

10. https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/72650/

11. https://m.business-gazeta.ru/amp/570932

12. https://bgarf.ru/novosti/academy/kursanty-posetili-ekskursiyu-dorogami-pobed-podvigi-geroev-proshlogo-/

13. https://bgarf.ru/novosti/academy/ocherednoe-zanyatie-tsentra-dukhovno-patrioticheskogo-razvitiya-i-tvorcheskikh-initsiativ/

14. https://bgarf.ru/novosti/academy/direktor-muzeya-fridlandskie-vorota-stretilsya-so-studentami-i-kursantami/

15. https://bgarf.ru/novosti/academy/kursanty-posetili-muzey-fridlandskie-vorota/

16. https://bgarf.ru/novosti/academy/v-akademii-proshla-vstrecha-s-predstavitelem-np-kurshskaya-kosa/

Информация об авторе

Е. В. Дорофеева – кандидат педагогических наук, доцент.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 106–112
Научная статья
УДК 005.642.8(075)
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-106-112

Учебные издания как способ подготовки менеджеров в новых условиях

Марина Жановна Киракосян
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
Kirakosyan58@mail.ru

Аннотация. Несмотря на заметный рост интереса к самоменеджменту в нашей стране в системе обучения разного уровня он не пользуется особой популярностью. Технологии самоменеджмента необходимо вводить в вузе не столько с теории, сколько с развития активной жизненной позиции и стремления к развитию своих потенциальных возможностей. Правильно спланированная программа обучения в вузе имеет большое значение для повышения производительности труда, поскольку влияет на моральный настрой и уровень профессионализма сотрудников.

Ключевые слова: самоменеджмент, самоорганизация, рост производительности труда (ППТ), обучение персонала, самоорганизация, вуз.

Для цитирования: Киракосян М. Ж. Учебные издания как способ подготовки менеджеров в новых условиях // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 106–112.

Последние два года сформировали ряд проблем, которые могут определить динамику развития российской экономики на ближайшие годы. Из-за санкций, выдвигаемых в сторону РФ, все усложняется. Санкции становятся камнем преткновения на пути к стабильному развитию предприятий [5, 80]. РФ пережила крупнейшую со времен распада СССР волну эмиграции. Устойчивый дефицит на рынке труда, вызванный оттоком рабочей силы за пределы РФ, стал одной из причин ускорения инфляции существенно выше целевых значений.

В настоящее время безработица в РФ находится на самом низком уровне и главной стратегией организаций становится не подбор новых специалистов, а удержание уже имеющихся кадров. Страна остро нуждается в развитии технологий и специалистов, отвечающих современным вызовам. Предложение в экономике не поспевает за растущим спросом, при том что мощности предприятий задействованы практически полностью. Повышение зарплат в борьбе за работников стало существенно опережать улучшение производительности труда, что вылилось в рост цен.

Устойчиво развивающиеся предприятия не могут существовать без постоянного роста производительности труда, что подразумевает экономию рабочего времени на изготовление единицы продукции или дополнительное количество произведённой продукции в единицу времени. В любой формуле по повышению производительности труда в знаменателе мы найдём увеличение численности персонала, квалификацию кадров и мотивацию персонала. Однако вопрос вовлечения большого объема ресурсов представляется на данном этапе проблематичным. Задача буквально каждого руководителя найти и реализовать на практике правильный ответ на такой вопрос: «Как мы можем повысить производительность труда?».

При этом всегда следует начинать с поиска ответа на другой вопрос: «Как мы можем улучшить нашу рабочую силу?» [1, 223].

Улучшить рабочую силу и достичь повышения результатов производительности труда можно только тогда, когда работники обладают необходимыми знаниями, развитыми навыками и мотивацией ориентированной на достижение результата. Не вызывает сомнения, что залогом успеха компании в условиях необходимости постоянного развития технологий и изменения конъюнктуры рынка является обучение персонала. Непрерывный процесс обучения помогает решить проблему кадровой текучки, сэкономить на подготовке новых сотрудников.

Также это оказывает мотивирующее влияние на работника, т. к. ценный работник стремится к новым знаниям, а получая их становится более лояльным к работодателю. Работа и производительность коллектива, состоящего из квалифицированных сотрудников, менее подвержена негативным

влияниям, вызванным как внешними воздействиями, например, санкциями, так и внутренними, например, сокращения, увольнения по собственному желанию, прием на работу новых необученных сотрудников и их адаптации [3, 81]

Экономические трудности, изменения в политической обстановке и ухудшение международной обстановки серьезно повлияли не только на действующий персонал, но и на возможности будущих профессионалов – студентов, причем во многих аспектах их жизни. Сегодня не приходится говорить о обмене студентами, международных проектах, доступе к новейшим научным материалам, культурном разнообразии. Санкционные ограничения коснулись всех областей жизни. Встает вопрос, как и каким образом смягчить этот удар и подготовить студентов к профессиональной деятельности?

Исследователи вывели идеальную формулу обучения – «нужные знания, у нужных людей, в нужный момент времени». Правильно спланированная программа обучения имеет большое значение для повышения производительности труда, поскольку влияет на моральный настрой и уровень профессионализма сотрудников. Вполне очевидно, что одной из главных задач современного вуза стало обновление учебно-методической сопровождающей учебного процесса.

Как известно, профессионализм закладывается во время обучения. Обучение очень важно, но оно эффективно тогда, когда помогает решить проблемы организации, позволяет достичь какого-то нового рубежа, лидировать среди конкурентов и т. п. Каждая организация борется за рост производительности труда своего персонала, за удержание кадров.

Здесь особое внимание следует уделять выстраиванию эффективных методов мотивации, принятию самостоятельных решений, организации рабочего времени и самоорганизации своей деятельности, то есть главные тренды обучения должны быть сконцентрированы вокруг решения практик и технологий самоорганизации и управления своим временем. Действенным инструментом самообразования и самосовершенствования современного руководителя и сотрудника являются техники самоменеджмента.

Одно из правил менеджмента гласит: «Чтобы управлять другими, научись сначала управлять собой». Чем раньше появится данный навык, тем легче будет реализовываться профессиональная деятельность и личностный рост.

Самоменеджмент, как показывает опыт успешных управленцев, играет значительную роль в развитии не только учреждения, но и студента, так как цель самоменеджмента состоит в том, чтобы максимально использовать все возможности человека для достижения эффективных результатов. При подготовке к профессиональной деятельности самоменеджмент, как ни один другой предмет, дает возможность научить студента как планировать свои дела и принимать конкретные решения, как рационализировать собственный труд, как выступать публично, поддерживать и повышать свою работоспособность, а также противостоять негативным психологическим эффектам, затрагивающим как личность работника, так и изменение его отношения к труду, противостоять стрессу и негативным тенденциями на рынке труда.

Понятие «самоменеджмент» на сегодняшний день не имеет общепринятого определения, различные авторы характеризуют его с точки зрения своего научного направления [8, 57]. Известно, что существует два близких, но нетождественных современных термина, которыми обозначают управление собственным временем: это тайм-менеджмент и самоменеджмент. Первое понятие означает управление личным временем. Второе - управление личностными ресурсами в целях повышения эффективности жизни современного делового человека, достижения личных и профессиональных целей [2, 5].

Однако этими качествами дело не исчерпывается. Сегодня менеджер должен уметь подстраиваться под особенности рынка труда в условиях санкций, адаптироваться к санкционному давлению, демонстрировать инновационную активность, оперативно реагировать на внешнее воздействие, сохранять конкурентную способность, видеть возможности для личного развития.

Несмотря на заметный рост интереса к самоменеджменту в нашей стране в системе обучения сотрудников на предприятиях он не пользуется особой популярностью. На это существует ряд причин:

– во-первых, заниматься перевоспитанием взрослого человека, – неблагодарное и бесполезное занятие. Навыки самоменеджмента невозможно приобрести ни руководителю, ни сотрудникам непосредственно в тот момент, когда они понадобились. Это постоянный процесс развития личности. Умение управлять собой постепенно сойдет на нет, если его не использовать в повседневной жизни;

– во-вторых, организации на обучение отправляют в основном работников, имеющий большой опыт работы, в то время как именно молодым специалистам в большей степени не хватает знаний и практики. Молодые специалисты не используют свой потенциал на полную мощность, поскольку не знакомы с принципами организации своего времени. Нередко случается, что, окунувшись в рабочую среду, уже в ближайшее время после начала работы молодой специалист начинает терять уверенность в своих силах и знаниях, понимать, что недооценил сложность профессии, и подумывает о поиске другой работы. Между тем, молодые специалисты представляют собой уникальный вид трудовых ресурсов, являясь важнейшим стратегическим резервом для организации [2, 25]

Необходимость серьезной подготовки студентов самоменеджменту имеет и другую причину.

Для реального использования самоменеджмента в образовании недостаточно простого знакомства с теми или иными образцами управленческого и самоуправленческого опыта, так как это будет простое копирование чужого образца без внутреннего понимания его сути и адаптации к конкретным условиям, что приведет к несомненному краху, даже самого передового в этом плане опыта. Технологии не работают без серьёзного осмысления и жизненного опыта. Они оторваны от жизни, от реальных проблем. Из десятков предложенных советов следует подобрать только те, что походят личности студента, и заставить их работать на себя.

Процесс развития при использовании правил самоменеджмента должен быть взаимным, то есть теоретический и практический материал предмета, как основополагающий элемент, согласно которому студент осуществляет свою учебную функцию, должен способствовали или в крайнем случае не мешали ему применять правила самоменеджмента в учебной деятельности и стать основой для практической реализации полученных знаний в дальнейшем.

Анализируя проблемы личной эффективности студента, мы сталкиваемся с рассеянностью, ленью, невнимательностью, неумением правильно организовывать рабочее пространство и время, отсутствием самодисциплины. Это негативно влияет на процесс выполнения поставленных задач и на сам результат деятельности непосредственно.

Возникает вопрос: когда обучение необходимым навыком будет наиболее эффективным? Очевидно, что в вузе. Большинство студентов не имеют опыта самоорганизации, не понимают значимости саморазвития, не умеют планировать учебную нагрузку, не могут отделить главное от второстепенного. Отсутствие этих навыков отрицательно сказывается на реализации личности в различных сферах. Поэтому представляется особо значимым формирование навыков самоменеджмента еще на вузовском этапе становления специалиста.

В связи с этим перед вузовской системой стоит задача формирования и постоянного совершенствования способностей студентов к учению и саморазвитию. В вузе должны быть созданы такие условия, в которых студенты непрерывно стремились бы к реализации собственных возможностей, развитию своего потенциала. Это значит, что процесс вузовской подготовки должен рассматриваться как значимый этап, стимулирующий к саморазвитию.

Целью исследования стал анализ состояния обучения самоменеджменту в высшей школе и определению тенденций его развития.

При подготовке статьи был проведен анализ научных публикаций по тематике исследования, в частности; теоретические положения в области профессиональной педагогики, практические аспекты профессиональной подготовки студентов, личностно-деятельностный подход к обучению, использован материал учебника «Самоменеджмент и эффективное руководство» [3]

Проанализированы работы отечественных и зарубежных ученых: монографии, диссертационные исследования, статьи в сборниках научных работ, материалы конференций, периодических печатных изданий, а также публикуемые в сети Интернет научные обзоры электронных конференций, электронных журналов по теме нашего исследования.

Опираясь на указанные положения был составлен учебник «Самоменеджмент и эффективное руководство» [3], который в условиях масштабного санкционного давления и неопределенности окружения, может быть полезным для подготовки специалистов. Учебник состоит из семи тем.

Тема 1. Самоменеджмент как технология развития персонала.

Процесс подготовки к профессиональной деятельности требует от будущего профессионального работника умения превращать ситуацию, для которой свойственна неупорядоченность действий, обусловленная внешними обстоятельствами, в ситуацию направленных и выполнимых задач. Даже тогда, когда со всех сторон сваливаются разные задания и работа буквально занимает все время, можно

благодаря последовательному планированию времени и использованию методов научной организации труда лучше осуществлять свою деятельность, каждый день планирую свое время в том числе и для досуга.

Техники развития персонала способствуют эффективному выполнению учебных заданий с минимальными затратами, более разумно подходить к организации учебных процессов, добиваться более высоких результатов, снизить загруженность и перенапряжение от занятий, свести к минимуму спешку, стрессы, способствовать развитию личностного потенциала студента, его учебной активности.

Тема 2. Личное развитие: зачем и куда двигаться?

Развитие – это всегда переход из одного качества в другое. Для человека процесс развития является неизбежным и постоянным на протяжении всей его жизни. Ведь от профессиональных качеств специалистов во многом зависит эффективность организации и личностный рост сотрудников.

Тема ставит задачу ответа на вопрос: как сделать личное развитие управляемым? Выбор пал на рефлексивные практики и самодиагностику, которые помогут выявить проблемы и правильно воспринимать их. Пройдя этот этап, легче определить, что нужно сделать для того, чтобы справиться с проблемой и по возможности оградить себя от её возникновения в будущем.

Знание рефлексивных практик должны помочь студенту рационально организовать свою учебную деятельность, максимально использовать свои возможности в учебе

Тема 3. Оценка и развитие коммуникативных и личных способностей менеджера как условие эффективного руководства.

Выбор темы продиктован тем, что развитые коммуникативные навыки – это одно из часто встречающихся требований в описании вакансий. Очевидно, что коммуникативные навыки сотрудников влияют на эффективность предприятия. Люди, которые умеют общаться на работе, принимают лучшие решения, мотивируют и вдохновляют коллег, строят отличные команды и внедряют изменения.

Как правило, предприятия акцентируют внимание на том, что идеальный кандидат должен обладать достаточными коммуникативными навыками, чтобы быть эффективным на своем рабочем месте. Ни для кого не является секретом, что словарный запас наших студентов далек от идеального. Обучить их грамотной коммуникации в рамках одной темы невозможно, такая задача и не ставится. Обратить внимание студентов на проблему, шаг навстречу желанию саморазвития.

Тема 4. Самоменеджмент как искусство управлять своим временем.

Общепризнанно, что профессиональная успешность зависит от объективных условий, позитивного мышления и от типа личной установки на успех. Неумение планирования, распределения своих сил и возможностей порождает дефицит времени, что приводит к отрицательным учебным результатам студента. Эффективное управление собой, своим временем, коммуникациями и стрессом являются фундаментальными навыками, которые позволяют выделяться в мире профессиональной деятельности.

Тема призвана овладеть искусством распоряжаться своим временем, что в итоге поможет студенту:

– подготовке к занятиям с меньшими затратами;
– лучше организовать учебную деятельность;
– получить хорошие результаты учебной деятельности;
– меньше спешить;
– улучшать знания;
– оставлять временя на личную жизнь
– допускать меньше ошибок;
– достигать учебных, профессиональных и жизненных целей

Тема 5. Управление ресурсом активности и работоспособности

Работоспособность – величина функциональных возможностей организма студента, характеризуется количеством и качеством работы, выполняемой за определенное время. Выбор темы обусловлен необходимостью разрешения проблемы управления работоспособностью на основе саморегуляции в процессе обучения студентов вуза в современных условиях.

Упомянутая проблема никогда не теряла своей актуальности, но в последнее время ее острота возрастает. Новые реалии предъявляют новые требования к подготовке профессионалов, связанные с необходимостью повышения качества образовательного процесса, одним из современных направлений которого является управление изменением уровня работоспособности.

Любая кризисная ситуация сопровождается трудностями. Современный специалист, чтобы оставаться востребованным в течение продолжительного времени, должен демонстрировать высокий актуальный уровень профессиональной подготовки, а также обладать способностью к выполнению самостоятельной учебной деятельности в рамках совершенствования профессиональных компетенций без отрыва от производства. Все это может вызывать переутомление и стрессы. Это и неопределенность, и сокращение бюджетов, и изменения в планировании и психологическое напряжение в коллективе.

Высокая когнитивная нагрузка выступает мощным негативным фактором, который приводит к повышенной напряженности и стрессу. Стресс, вообще, стал неотъемлемой частью нашей жизни, в том числе и студента. Студенты являются одной из социальных групп населения с повышенным уровнем риска развития утомления и связанное с этим падение работоспособности. Так, например, понимая, что он ничего не успевает (как известно, большинство студентов все делают в последний момент), студент выбирает из двух зол меньшее, т. е. выбирает для подготовки тот предмет, который считает наиболее для себя важным в ущерб другим. В этот момент особенно проявляется ценность умения управления работоспособностью и активностью, как одного из способов противодействия хаосу в учебе.

Тема 6. Результативное руководство и лидерство.

Подход с позиции развития личных качеств студента исходит из постулата о том, что успешные руководители обладают неким набором личных качеств, которые позволяют им успешно реализовать функции управления и быть лидерами. Лидерство нужно организации только если оно направлено на результативность. Современные организации становятся все более зависимыми от технологий, и необходимость постоянной адаптации привела к призыву руководителей переосмыслить методы работы предприятий во всех отраслях.

Студенческое лидерство является ключевым элементом в образовательном процессе, оказывая значительное влияние на академическую успеваемость студентов. Это включает в себя понимание того, как студенты-лидеры могут влиять на своих сокурсников, стимулируя их к достижению академического успеха. В ходе исследования изучения темы рассматриваются различные аспекты лидерства, которые могут иметь влияние, в том числе, на мотивацию к учебе, учебной дисциплине и общую академическую культуру. Более позитивная и открытая среда способствует лучшему обучению и участию студентов. Таким образом, студенты-лидеры не только улучшают свои образовательные результаты, но и помогают создать более поддерживающей среды для всех студентов и побуждает учиться сообща для достижения общей цели окончания вуз.

Тема призвана способствовать развитию лидерских качеств студентов, стимулировать их инновационное поведение, обеспечивать использование новых знаний на всех этапах учебной деятельности.

Тема 7. Управление результативностью.

Эффективное обучение, на наш взгляд, невозможно без такой организации учебной деятельности, при которой студент, поняв, что именно он не знает, не умеет, сам начинает активно действовать, восполняя недостаток знаний или умений, воспринимает точку зрения преподавателя как один из возможных вариантов решения учебной задачи соотносит с собственными представлениями, сравнивает с мнением одногруппников.

Поведенческие аспекты, рассматриваемые в теме, дают понимание баланса нормативного и поведенческого, которые часто выступают ключом и необходимым условием результативности. Поведенческая структура представляет собой систему отношений между людьми. Нормативная структура сформирована ценностными ориентациями, нормами, принятыми в организации и ролевыми ожиданиями. Баланс нормативного и поведенческого очень выступает ключом и необходимым условием результативности не только работника, но и студента, а способность распознавать и интерпретировать эмоции, продуктивно использовать их для оптимального решения проблем.

Важно объяснить, что результативность и эффективность не врожденные качества человека. Если поведение требует развития каких-либо способностей и навыков для этого существуют

методики, практикуя которые можно сформировать привычки, а значит создать устойчивый фундамент результативности. Авторы рекомендуют взять за основу «пять привычек» Питера Друкера.

Особое внимание в данной теме уделяется эмоциональному интеллекту. Все знают, что эмоции могут помогать на работе и в жизни, но также могут быть серьезной помехой, все дело – в качестве и интенсивности внутренней эмоциональной жизни человека [12]. Эмоциональный интеллект проявляет свою эффективность при средних значениях эмоционального напряжения человека.

Если студент испытывает уныние и подавленность, его энергия истощается и пропадает в бездонной черной дыре. Если он сверх-напряжен и паникует, в разбушевавшейся эмоциональной стихии тонкие интеллектуальные навыки «сгорают», превращаясь в пепел.

Развитие способностей эмоционального интеллекта, на наш взгляд, поможет бороться с последствиями санкционного режима, который распространяется не только на экономическую составляющую нашей страны, но и на психологическую, будет способствовать выработке мотивации к достижению цели, правильному отношению к неудачам и провалам, сдерживать эмоциональные порывы, контролировать настроение и содействовать, а не мешать мыслительным процессам и принятию решений.

Приобретенные на данном этапе навыки могут быть полезны для написания ВКР или магистрской диссертации.

Современная экономика держится не на менеджерах, а на том, что знает профессиональный работник, на том, как он может реализовать в профессиональной деятельности свои знания. Ситуация в стране и в мире требует пересмотра многих концептуальных основ учебного материала, особенно, в сфере менеджмента и экономики. Следует научиться вырабатывать в себе внутреннее желание работать и достигать поставленных целей, которое вызвано конкретными стимулами.

Человек работает над собой, над совершенствованием своего «Я» всегда, всю жизнь, и хорошо выполненное дело, как и сам процесс творчества, приносит ему высшие радости [8, 60] В связи с чем, одной из важных проблем повышения качества образования является повышение качества учебной литературы.

Подготовка современных учебников в соответствии с требованиями нового содержания предъявляет авторам учебников множество дополнительных требований В современных условиях учебный материал должен трансформироваться с целью поддержания оптимального баланса между «классическим» теоретическим материалом и новым соответствующим требованиями и реальному состоянию рынка труда, поскольку ситуация в стране меняется в два раза быстрее, чем учебники и учебные издания.

Разработанный учебник по Самоменеджменту и эффективному руководству призван помочь адаптироваться к актуальной экономической конъюнктуре и развиваться в направлении:

– личностного потенциала;
– личного развития;
– развития коммуникативных навыков;
– управления собой, своим временем;
– управления стрессом;
– лидерских качеств.

Исходя из выбранной концепции выстраивались и практические разработки для занятий [6, 4] по следующей стратегии: метод проектов, проектно-ориентированная дискуссия, имитационно-деловые игры, метод кейсов и как завершающий этап составление портфолио.

Самоменеджмент, как дисциплина, является перспективной областью изучения. Механизмы самоменеджмента, представленные в учебнике, могут быть использованы в работе управленческого персонала для повышения профессиональной компетенции руководителей всех уровней управления, а также при обучении студентов в высших учебных заведениях.

Список источников

1. Асалиев А. М., Шубенкова Е. В. ст. Развитие и обучение персонала как основа повышения производительности труда. // В жур. Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник. Мат-лы XIX Нац-ой науч. конф. с междунар. участием. Выпуск 15. – Ч. 1. – 2020. – С. 223–226. – С. 223.

2. Ежак Е. М., Фадейкина В. С. Ст. Проблема текучести кадров среди молодых сотрудников // В сб. Системное обеспечение условий достойного труда : материалы IV Всерос. науч. -практ. конф. (Новосибирск, 7–8 декабря 2023 г.) / Сиб. гос. ун-т путей сообщения. – Новосибирск.

3. Киракосян, М. Ж., Огий, О. Г. Самоменеджмент и эффективное руководство. Учебник для студентов обучающихся в магистратуре. – Калининград : Издательство ФГБОУ ВО «КГТУ». 2024. – С. 5.

4. Матыцина Н. П. Управление персоналом организации РФ в условиях санкций // В жур. Международный научный журнал «Символ науки», 5-1, 2023.

5. Самоукина Н. Управляем персоналом в кризис, 2022. – 200 с.

6. Тайм-менеджмент. Учебник для студентов, обучающихся в бакалавриате по направлениям подготовки 13.03.01 «Теплоэнергетика и теплотехника» и 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника». – Калининград : Издательство ФГБОУ ВО «КГТУ», 2023.

7. Самоменеджмент: учебное пособие. [Электронный ресурс] // Н. М. Горяйнова, Н. П. Пасешник. – Челябинск: ЮУТУ, 2022. – Режим доступа: https://www.inueco.ru/rio/2022/978-5- 6047814-4-9.pdf, свободный. – Загл. с экрана. – 218 с.

8. Ярушева С. А., Бабенко А. В. Самоменеджмент как фактор профессионального развития управленческих кадров // Общество, экономика, управление, 2023. – Т. 8. – № 4. – С. 56–61.

Информация об авторе

М. Ж. Киракосян – доцент кафедры.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 113–119
Научная статья
УДК 37.091.398
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-113-119

Особенности удовлетворенности жизнью студентов в процессе формирования ценностно-смысловой профессиональной Я-концепции в педагогическом университете

Ирина Сергеевна Новикова[1], Елизавета Алексеевна Иванова[2]
[1,2]Московский педагогический государственный университет
[1]is.novikova@mpgu.su ORCID 0000-0002-2196-3522
[2]ivanova14.ea@gmail.com

Аннотация. Представлено описание особенностей удовлетворенности жизнью студентов в процессе формирования ценностно-смысловой профессиональной Я-концепции в педагогическом университете, а также их взаимосвязь. Освещается обзор имеющихся исследований в области понимания категорий «удовлетворенность жизнью», «ценности молодежи», «ценностно-смысловая профессиональная Я-концепция» и представлены результаты исследования студентов педагогического университета по данным параметрам.

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью, ценностно-смысловая профессиональная я-концепция, педагогическая деятельность, взаимосвязь ценностей и удовлетворенностью жизни, студенческая молодежь, традиционные российские ценности.

Для цитирования: Новикова И. С. Иванова Е. А. Особенности удовлетворенности жизнью студентов в процессе формирования ценностно-смысловой профессиональной Я-концепции в педагогическом университете // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 113–119.

Удовлетворенность жизнью является важным фактором предотвращения психологических проблем и повышения качества жизни человека и общества. Однако в современном обществе происходит усиление конкуренции, увеличение скорости жизни, усложнение социальных связей и снижение стабильности, нарастание неопределенности, что отражается на самочувствии, психическом и эмоциональном состоянии населения и, соответственно, может приводить к переживанию неудовлетворенности жизнью.

Тем не менее, интенсивный характер течения жизни лишь в незначительной степени затрагивает те психические явления внутреннего мира человека, которые по своей сущности устойчивы и в этой связи являются «спутниками» в совладании с непредсказуемыми и порой нежелательными изменениями окружающего мира. К таким явлениям можно отнести ценности личности, которыми можно руководствоваться в условиях экзистенциальных потрясений.

Отсюда вытекает актуальный вопрос о том, выступают ли ценности и переживание удовлетворенности жизнью взаимосвязанными психологическими конструктами. В настоящее время исследования на предмет ценностей и удовлетворенности жизни молодежи, особенно будущих педагогов, ориентируются на такие ценности как: преемственность поколений, воспитание духовно-нравственной личности, практическая польза подготовки будущего педагога, коллективные вопросы обучения и воспитание в духе «МЫ», а также личный пример как воспитательная функция - все это находится в тесном соотношении с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями [3; 15].

Стоит отметить, что периодом активного формирования личности и ценностных ориентаций, определения своих жизненных целей и приоритетов является студенчество. На первом курсе студенты только начинают свой путь в системе высшего образования, осваивают новые знания и навыки, а также вступают в новые социальные и межличностные отношения. На четвертом курсе студенты уже имеют определенный опыт, более углубленные знания в своей области и находятся на пороге окончания учебы. В этом ракурсе исследование взаимосвязи ценностей и удовлетворенности жизнью студенческой молодежи актуально, так как позволяет более глубоко понять особенности

студенческой жизни, выявить различия между группами студентов, определить то, как их ценности соотносятся с удовлетворенностью жизнью, что все вместе может быть полезно для разработки программ и стратегий психологической поддержки и развития студентов.

Феномен ценностей в психологии, педагогике и гуманитарной науке в целом является сложным для теоретического изучения, поскольку существуют различные трактовки данного понятия и подходы к его изучению.

Ценности, по словам А. И. Титаренко, являются устойчивыми образованиями личности, «выражающие суть нравственного смысла человеческого бытия, а опосредованно – и наиболее общие культурно-исторические условия и перспективы» [14]. С. Л. Рубинштейн рассматривает ценности как «то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека. Ценность – значимость для человека чего-то в мире» [13].

В обоих определениях ценности рассматриваются как мера значимости жизненных явлений, что позволяет человеку ориентироваться в мире и выбирать наиболее важные и значимые для него аспекты жизни. Анализируя данные определения, можно сказать о том, что ценности отражают морально-нравственного смыслы, принципы и нормы, являются устойчивыми образованиями личности, определяя ее поведение и действия. Помимо этого, ценности могут меняться со временем и зависят от социальных, культурных и исторических условий, а также индивидуально-личностных особенностей человека.

«Ценности – это, с одной стороны, характеристики предметов (явлений), в которых человек как-то заинтересован и которые он оценивает положительно или отрицательно, а с другой – такие формы сознания, в которых выражено нормативно-оценочное отношение человека к окружающей действительности», – пишет О. Г. Дробницкий [6]. В этом определении подчеркивается двойственность понятия ценностей.

С одной стороны, это объективные характеристики предметов или явлений, которые вызывают у человека определенный интерес, а также эмоции и чувства. С другой стороны, ценности являются субъективными представлениями человека о том, что должно быть важно и значимо в его жизни, какое поведение является правильным или неправильным, какие цели следует достигать, а каких избегать.

Ж. В. Горькая систематизирует трактовки понятия «ценность» и выводит пять его определений [5]:

Ценность – это идеи, образы или представления, отражающие культурно-исторические нормы.

Ценность – основа выбора направления жизненного пути личности и способа управления своей деятельностью, интегрирующая систему мотивов личности.

Ценность – основа механизмов социальной регуляции поведения и деятельности, связанная с социально-психологическим климатом общества и социальных групп, исследуется в работах.

Ценность – система убеждений, отражающая дух, индивидуальное своеобразие человека и общества.

Ценность – стандарт социального контроля и социальных санкций.

Таким образом, ценности включают в себя культурно-исторические нормы, мотивы личности, социально-психологический климат общества и группы, а также индивидуальное своеобразие человека и общества.

Удовлетворенность жизнью является одним из компонентов субъективного благополучия личности. Следует отметить, что в психологической науке благополучие рассматривается в двух контекстах: как субъективное и как психологическое. Некоторые исследователи отождествляют данные понятия, другие, наоборот, считают, что трактовки этих понятий необходимо развести. Понятие «субъективность» отражает свойства внутреннего мира человека и его физическое, психологическое и духовное самоощущение. В работе Э. Динера утверждается, что, несмотря на схожесть структур и содержания психологического благополучия и субъективного благополучия, их нельзя рассматривать как полностью совпадающие. Автор полагает, что субъективное благополучие является одним из аспектов психологического благополучия [1].

К. Рифф предлагает шестикомпонентную структурную модель психологического благополучия, в которой данный феномен содержит такие элементы, как принятие себя, позитивные отношения с окружающими, автономию, способность эффективно управлять своей жизнью и окружающей средой, цель в жизни и личностный рост [2].

В концепции И. В. Дубровиной психологическое благополучие рассматривается как критерий психического и психологического здоровья человека. Психическое здоровье – это «состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения, деятельности». Другими словами, психическое здоровье – это адекватное, конгруэнтное отражение объективной реальности.

Оно в большей степени связано с физиологической основой психического функционирования. Если говорить про психологическое здоровье, то данный термин означает «психологическое свойство развитой личности». Психологическое здоровье определяет особенности взаимоотношений между людьми и самоотношение личности, оно связано с осознанностью и самоактуализацией. И. В. Дубровина пишет, что «психологическое здоровье наполняет человека субъективным ощущением благополучия [7].

Таким образом, психологическое благополучие – это сложный, комплексный и многомерный феномен, в то время как субъективное благополучие можно рассматривать как самоощущение личности, ее субъективное переживание психологического благополучия. В структурном виде психологическое благополучие включает в себя субъективное благополучие, а последнее, в свою очередь, – качество жизни и удовлетворенность ею. Между этими двумя понятиями пролегает тонкая грань.

Студенту, как будущему педагогу необходимо обладать не только качественными академическими знаниями в своей педагогической отрасли, но и профессионально-важными личностными ценностями и качествами, которые особую значимость представляют именно для обучающихся студентов, в том числе и демонстрировать позитивное отношение к жизни и общую удовлетворенность жизни [10; 11].

Сфера деятельности студентов разнообразна: в зависимости от собственных интересов, жизненного положения и условий образовательной среды учебно-профессиональная деятельность студентов может сочетаться с трудовой, спортивной, творческой и т. д., что расширяет их межличностные связи и, соответственно, удовлетворяет потребность в общении. Для студенческой молодежи особую ценность приобретают общение со сверстниками и расширение социальных связей (общение с людьми разного возраста и социального статуса) как возможность поделиться своими переживаниями, мыслями, мировоззрением, планами, найти друзей и любовь, а также глубже познать самого себя [8].

Исследование Т. А. Выгодчиковой расширяет результаты других эмпирических исследований по проблеме ценностей студентов, обогащая их более содержательным и проработанным описанием ценности саморазвития, в том числе, профессионального. Так, у студентов на первом месте серди ценностей стоят здоровье, общение и саморазвитие, причем последнее выражается в желании отвлечься от рутины, развлечься и лишь иногда в стремлении улучшить и совершенствовать свое «Я». Профессиональные ценности связаны не с профессионально-личностным ростом, а с движением вверх по карьерной лестнице [4].

В работе В. А. Швецовой описывается, что характеристиками (индикаторами) удовлетворенности жизнью студентов в большинстве случаев выступают «такие свойства, как достаточная активность в учебной деятельности, относительная удовлетворенность ее результатами, умеренный уровень переживания разочарования и досады, средняя степень усталости, умеренное беспокойство о будущем, достаточное ощущение полноты жизни и душевного равновесия» [15].

Такая категория как ценностно-смысловая профессиональная Я-концепция рассматривается как осознанная миссия и призвание и представляет собой целостный многокомпонентный динамический комплекс представлений личности о себе как субъекте профессиональной деятельности и как саморазвивающейся личности, которая реализуется в ценностно-смысловых субъект-субъектных отношениях в соответствии с традиционными российскими ценностями [9; 12].

В эмпирическом исследовании приняли участие студенты ФГБОУ ВО «МПГУ» Института педагогики и психологии в количестве 124 человека (в возрасте от 17 до 25 лет).

По результатам использования комплекса методик (шкала удовлетворенности жизнью Э. Динер в адаптации Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева; портретный ценностный опросник Ш. Шварца в адаптации Т. П. Бутенко, Д. С. Седовой, А. С. Липатовой) целью которого являлся сбор информации об особенностях удовлетворенности жизни и ценностных ориентиров студентов в процессе формирования ценностно-смысловой профессиональной Я-концепции в педагогическом университете, а также о взаимосвязи изучаемых компонентов.

Для обработки результатов использовались методы описательной (среднее значение, стандартное отклонение) и аналитической статистики (U-критерий Манна-Уитни, r-коэффициент корреляции Спирмена). Исследование проходило в период формирования ценностно-смысловой профессиональной Я-концепции (весенний семестр 2024 уч. г.). В таблице 1 отражены результаты описательной статистики по итогам исследования ценностных особенностей студентов педагогического университета.

Таблица 1

Результаты описательной статистики индивидуальных ценностей студентов

Ценности	M (среднее значение)	SD (стандартное отклонение)
Благожелательность – забота	15,66	3,73
Самостоятельность – действия	14,75	3,35
Гедонизм	14,33	2,54
Безопасность – личная безопасность	14,01	2,5
Универсализм – забота	14,81	2,49
Самостоятельность мысли	14,66	2,50
Безопасность – общественная	13,48	2,71
Репутация	12,46	2,59
Достижение	12,28	2,61
Универсализм – толерантность	11,85	2,60
Стимуляция	10,88	2,92
Конформность – межличностная	10,86	2,66
Конформность – правила	10,6	3,38
Скромность	9,71	2,70
Универсализм – природа	9,63	2,69
Власть – ресурсы	9,48	3,33
Традиционализм	9,4	2,98
Власть – доминирование	8,68	2,34

По полученным данным можно констатировать, что в среднем участники исследования высоко оценивают такие ценности, как самостоятельность действия, гедонизм, личная безопасность, благожелательность как долг и как забота. При этом разброс баллов по этим ценностям относительно мал, что говорит о том, что участники не сильно разнятся в том, насколько важна каждая ценность для них лично.

Таким образом, в целом именно вышеперечисленные ценности являются важными и значимыми для респондентов. Раскрывая их содержательно, можно сказать, что свобода в выборе своих действий, стремление к чувственному наслаждению и удовольствию, желание чувствовать себя в безопасности и обеспечить ею свое близкое социальное окружение, стремление быть надежным и достойным доверия членом общества, а также поддержка значимой контактной группы и забота о благополучие ее членов являются руководящими принципами в жизни студентов, которые имеют личностную значимость для них.

Из всех ценностей ниже оценивалась ценность власти, проявляющаяся в доминировании. То есть студенты в основном не руководствуются такими целями, чтобы просить, заставлять других людей что-то делать за них по их желанию и требованию. Иными словами, оказание влияния на других людей посредством контроля над ними не является значимой целью их жизни.

Стоит обратить внимание на шкалу «Традиционализм», по которой набраны средние значения, но их разброс велик, что указывает на индивидуальные различия в оценке данной ценности. Иными словами, у одних студентов традиционные ценности выражены сильнее, они склонны к тому, чтобы придавать значимость культурным, семейным и/или религиозным традициям, следовать определенным обычаям, верованиям, практикам, присущим той культуре, с которой студенты себя идентифицируют. Однако другая часть респондентов не придает традиционным ценностям особой значимости.

Все представленные выше результаты можно объяснить возрастно- и социально-психологическими характеристиками студентов, которые мы описывали в теоретической части исследования. На данном этапе жизни студенты активно стремятся к самостоятельности, удовлетворению своих потребностей и желаний, но при этом им также важно проявлять близкие отношения и заботу

о других людях. Это может быть связано с тем, что юноши и девушки в возрасте 17-25 лет находятся на переходном этапе от зависимости от родителей к самостоятельной жизни. Поэтому для них важно найти баланс между своими собственными интересами и вовлеченностью в часть жизни других.

Отсутствие высокой оценки ценности власти, проявляющейся в доминировании, может свидетельствовать о том, что студенты предпочитают решать проблемы и конфликты мирным путем, стараясь найти общее решение в диалоге, а не пытаясь доминировать над другими людьми, поскольку на данном возрастном этапе многие студенты стремятся к дружеским и любовным отношениям с окружающими и не хотят оказывать негативное влияние на них, чтобы найти такие близкие отношения или при их наличии не потерять их.

Различия в оценке ценности традиционализма могут отражать сложную социальную ситуацию, в которой развиваются студенты: с одной стороны, в период студенчества приходит осознание важности той культуры, с которой они себя идентифицируют, с другой – не всегда особенности культуры могут предоставить студентам возможности для реализации их целей, планов и мечтаний, которые, как правило, носят характер юношеского максимализма.

Также нами было проведено исследование содержания удовлетворенности жизнью студентов педагогического университета, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели описательной статистики удовлетворенности жизнью студентов

Показатель	M (среднее значение)	SD (стандартное отклонение)
Общий показатель удовлетворенности жизнью	25,15	5,91

По результатам распределения выборки по трем категориям по уровню удовлетворенностью жизни были выявлены следующие данные, которые отражены в таблице 3.

Таблица 3

Распределение общей выборки по уровням значений удовлетворенности жизнью студентов

Уровень	M (среднее значение)	% и кол-во человек
Низкий уровень удовлетворенности жизнью	8,35	18 % (22 чел.)
Средний уровень удовлетворенностью жизни	21,77	40 % (49 чел.)
Высокий уровень удовлетворенностью жизни	25,65	43 % (53 чел.)

Оказалось, что выборка состоит преимущественно из студентов со средними (40 %) и высокими (43 %) значениями по шкале удовлетворенности жизнью. Этим объясняется тенденция выборки к достойной оценке удовлетворенностью своей жизни. Данные результаты свидетельствуют о том, что студенты, как на начальном этапе обучения, так и на завершающем могут сказать о том, что их реальная жизнь в полной мере близка к идеалу. Жизненные обстоятельства студентов во всем благоприятные и что в целом они полностью довольны своей жизнью.

Описав и проанализировав результаты исследования ценностей и удовлетворенности жизнью студентов педагогического университета, мы приступили к эмпирическому изучению основного вопроса данной статьи – какова специфика взаимосвязи ценностей и удовлетворенности жизнью среди студентов. Для установления статистической взаимосвязи между ценностями и удовлетворенностью жизнью мы использовали r-коэффициент корреляции Спирмена, что представлено в табл. 4.

Таблица 4

Коэффициенты корреляции между шкалами удовлетворенности жизнью и ценностей студентов

Категория ценностей	Удовлетворенность жизнью
Самостоятельность мысли	0,128
Самостоятельность действия	**0,606***
Стимуляция	0,171
Гедонизм	0,138
Достижение	**0,511***
Власть – ресурсы	-0,046

Окончание табл. 4

Категория ценностей	Удовлетворенность жизнью
Власть – доминирование	-0,042
Репутация	0,078
Безопасность – общественная	0,175
Безопасность – личная	**0,615***
Конформность – правила	**0,573***
Конформность – межличностная	0,046
Традиционализм	**0,471***
Скромность	0,099
Благожелательность – долг	**0,686***
Благожелательность – забота	**0,582***
Универсализм – забота	**0,586***
Универсализм – природа	0,043
Универсализм – толерантность	0,151

Примечание: * – статистическая значимость корреляций на уровне $p < 0, 01$.

Обнаружены статистически значимые прямые, слабой и средней силы связи удовлетворенности жизнью с ценностями самостоятельности действия, достижении, личной безопасности, конформных правил, традиционализма, ценностей благожелательности долга и заботы, а также универсализма заботы. Иными словами, можно предположить, что в выборке существует тенденция к следующей закономерности: чем выше студенты ценят самостоятельное, независимое принятие решения относительно их собственной жизни, достижение успеха и признания в своих собственных глазах и в глазах других, соблюдение правил и законов, традиционных ценностей и культурных практик, быть надежным и достойным доверия членом общества, проявления поддержки другим людям и желание им блага, стремление к равенству, справедливости и защите всех людей, тем выше удовлетворенность жизнью студентов.

Изложенные выше результаты мы объясняем следующим образом. Ценности самостоятельности действия и достижения успеха и признания могут способствовать уверенности в своих силах и контролю над разными аспектами жизни. Студенты, отдающие предпочтение этим ценностям, вероятно, чувствуют себя более удовлетворенными в жизни, так как они могут реализовывать себя, достигать целей и планов в соответствии со своими собственными внутренними решениями. Ценность личной безопасности вызывает ощущение спокойствия и защиты, что важно для переживания удовлетворенности собственной жизнью.

Проявление поддержки к другим людям и желание им блага связаны с более высокой удовлетворенности жизнью, поскольку это формирует чувство эмпатии, сопереживания, ценности социальной связи и взаимодействия, что является сильными ресурсами личности. Стремление к равенству, справедливости и защите всех людей свидетельствует о высокой нравственности и готовности помогать другим в нужде, что дает некоторый энтузиазм и силы личности и, в свою очередь, тесным образом сопрягается с удовлетворенностью жизнью.

Отметим, что в общей выборке некоторые ценности – самостоятельность действия, личная безопасность, благожелательность в формах долга и заботы – имеют высокие значения, они же положительно коррелируют с удовлетворенностью жизнью. В этой связи можно предположить, что вышеперечисленные ценности студентов могут быть ресурсами для отношения к жизни как к более близкой к идеальному представлению о ней и благоприятной.

Таким образом, по результатам исследования особенности удовлетворенности жизнью и профессиональной ценностно-смысловой Я-концепцией студентов и взаимосвязи данных феноменов, мы можем сделать следующие выводы:

Приоритетными в жизни студентов, как на начальном, так и на завершающем этапе обучения выступают ценности свободы в выборе своих действий, стремления к чувственному наслаждению и удовольствию, желания чувствовать себя в безопасности и обеспечить ею свое близкое социальное окружение, стремления быть надежным и достойным доверия членом общества, поддержки значимых людей и существенные забота об их благополучии являются значимыми и руководящими в жизни студентов как на начальном этапе обучения, так и на завершающем.

При этом эти ценности остаются устойчивыми, поскольку не зависят от курса обучения, а, скорее, обусловлены возрастными и социально-психологическими особенностями студентов.

В общей студенческой выборке удовлетворенность жизнью положительно связана с ценностями самостоятельности действия, достижении, личной безопасности, конформных правил, традиционализма, ценностей благожелательности долга и заботы, а также универсализма, заботы.

В выборке существует тенденция к следующей закономерности: чем выше студенты ценят самостоятельное, независимое принятие решения относительно их собственной жизни, достижение успеха и признания в своих собственных глазах и в глазах других, соблюдение правил и законов, традиционных ценностей и культурных практик, быть надежным и достойным доверия членом общества, проявления поддержки другим людям и желание им блага, стремление к равенству, справедливости и защите всех людей, тем выше удовлетворенность жизнью студентов.

Список источников

1. Diener, E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem / E. Diener // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – № 68. – P. 653-663.

2. Ryff, C. D. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719-727.

3. Васильева, О. Ю. Традиционные ценности современного российского педагогического образования / О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, Е. И. Казакова // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2022. – Т. 20, № 4. – С. 4-17.

4. Вишневская, М. Н. Изучение жизненных ценностей студентов педагогического вуза: сравнительный анализ / М. Н. Вишневская, Е. А. Андреева // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 2(139). – С. 261-267.

5. Горькая, Ж. В. Психология ценностей: учебное пособие / Ж. В. Горькая. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2014. – 92 с.

6. Дробницкий, О. Г. Мир оживших предметов / О. Г. Дробницкий. – М. : Изд-во политической литературы, 1967. – 350 с.

7. Дубровина, И. В. Психологическое благополучие школьников: учебное пособие для вузов / И. В. Дубровина. – М. : Издательство Юрайт, 2022. – 140 с.

8. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – 14-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 656 с.

9. Новикова, И. С. Особенности профессиональной Я-концепции студентов / И. С. Новикова // Кризис идентичности: личность, профессионал, сообщество. Актуальное состояние и пути преодоления: сборник материалов Всероссийского форума специалистов помогающих профессий с международным участием, Новосибирск, 07–12 декабря 2022 года. – Новосибирск: Манускрипт-СИАМ, 2023. – С. 55–61.

10. Новикова, И. С. Педагогические условия формирования ценностно-смысловой профессиональной Я-концепции студентов педагогического университета / И. С. Новикова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2023. – № 4(66). – С. 98–101.

11. Новикова, И. С. Статус педагога глазами современных студентов / И. С. Новикова // Современные тенденции развития общего и вузовского образования: Сборник научных статей II всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Ярославль, 01 декабря 2022 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2022. – С. 270–273.

12. Новикова, И. С. Ценностно-смысловая профессиональная Я-концепция студентов педагогического университета: структурно-содержательный аспект / Н. В. Тамарская, И. С. Новикова // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 4(133). – С. 54-62.

13. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб. : Питер, 2003. – С. 282–426.

14. Титаренко, А. И. Структура нравственного сознания: Опыт этико-философского исследования / А. И. Титаренко. – М. : Мысль, 1974. – 278 с.

15. Указ Президента Российской Федерации от 9. 11. 2022 № 809 "Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей" URL:http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019. (дата обращения 12.06.2024). Режим доступа: Официальный интернет портал правовой информации. – Текст: электронный.

16. Швецова, В. А. Характеристика уровня удовлетворенности жизнью студентов / В. А. Швецова // Проблема психологии личности в условиях социокультурных вызовов российскому обществу : Сборник статей. – Белгород : Издательский дом «Белгород», 2018. – С. 75–82.

Информация об авторах

И. С. Новикова– ассистент кафедры;
Е. А. Иванова – студентка

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 120–125
Научная статья
УДК 378.147
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-120-125

Реализация воспитательных возможностей иностранного языка: из опыта обучения английскому языку будущих программистов

Наталья Валентиновна Андреева[1], Анжелика Анатольевна Суслина[2], Татьяна Анатольевна Садовская[3], Жанна Владимировна Глотова[4], Елена Захаровна Мондраева[5]
[1,2,3,4,5]Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
[1]andreeva@kantiana.ru, https://orcid.org/0000-0003-3763-5125
[2]angyteach@mail.ru
[3]tanya-sad@mail.ru
[4]glotova_hanna@mail.ru
[5]len.mondraeva@yandex.ru

Аннотация. Важнейшей составляющей образовательного процесса в высшем учебном заведении наряду с обучением является воспитание. Дисциплина «Иностранный язык» с учетом определенных условий ее реализации способна вносить свой вклад в воспитание и развитие студентов. В статье представлены результаты реализации модели формирования профессионально-нравственного сознания студентов средствами дисциплины «Иностранный (английский) язык» на направлении подготовки «Прикладная математика и информатика». Подчеркивается, что одновременно с направленностью на достижение обучающих целей дисциплины преподавателю необходимо фокусировать внимание на целях развития и воспитания.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, воспитание, иностранный язык, неязыковые направления подготовки, воспитательный потенциал иностранного языка, профессионально-нравственное сознание.

Для цитирования: Андреева Н. В., Суслина А. А., Садовская Т. А., Глотова Ж. В., Мондраева Е. З. Реализация воспитательных возможностей иностранного языка: из опыта обучения английскому языку будущих программистов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 120–125.

В последнее время все отчетливее наблюдается тенденция интеграции обучающей, развивающей и воспитывающей функций высшего образования при значительном усилении роли последней [3; 5; 8]. Высшее образование как социальный институт призвано осуществлять нравственное воспитание обучающихся с ориентацией на ценностно-смысловое освоение ими окружающей действительности. Данное обстоятельство неизменно влечет за собой изменения в требованиях к подготовке современного специалиста, что находит свое отражение в содержании формируемых универсальных компетенций, обучающихся [7; 10].

Выпускник вуза должен иметь не только знания и навыки в сфере своей непосредственной профессиональной деятельности, но также обладать чертами сформировавшейся личности, способной активно участвовать в общественной, производственной и культурной жизни, выполнять различные социальные роли. Нравственное воспитание при этом является сложным многогранным процессом, результатом которого должно стать формирование у личности студента вуза нравственного сознания, нравственных чувств, убеждений, потребностей, нравственно мотивированного поведения [7; 9].

Среди критериев нравственной личности выделяют среди прочего способность человека к рефлексии, т. е. анализу своего мышления, действий и ситуации, в которую человек попадает. Такая способность позволяет делать выводы и руководствоваться ими в последующей деятельности. Кроме того, нравственный человек должен быть интеллектуально развит, что в первую очередь предполагает

уровень его осознанности: насколько он умеет опираться на свой опыт и ощущения, как отличает хорошее от плохого, умеет ли делать выбор и в целом понимает ли свои жизненные цели и способы их достижения [1].

Каждая из дисциплин учебного плана вуза с учетом определенных условий ее реализации призвана вносить свой вклад в воспитание и развитие студентов, в развитие их высших потребностей, интересов и ценностных ориентаций, что является важнейшим условием формирования личности студента [4]. Следовательно, преподавателям индивидуальных дисциплин, в особенности, гуманитарного характера, необходимо выявлять и реализовывать развивающий и воспитательный потенциал своей дисциплины, учитывая при этом, что именно создание условий для саморазвития личности в процессе обучения является решающим фактором в воспитании студентов в вузе.

По мнению И. Э. Ярмакеева, воспитательный потенциал учебной дисциплины является совокупностью мировоззренческих, аксиологических, культурологических аспектов и соответствующих им организационно-деятельностных ресурсов учебной и внеаудиторной работы, творческая актуализация которых позволяет не только успешно реализовать воспитательную функцию процесса обучения, но и значительно обогатить целевой, содержательный и процессуальный компоненты общего и профессионального воспитания будущих специалистов [11].

Так, Е. Н. Тарасова в разработанной ею авторской системе реализации воспитательного потенциала учебной дисциплины «Педагогическая антропология», выделяет, с одной стороны, механизм реализации воспитательного потенциала (формы, методы, средства воспитания, примеры, ситуации, личностный смысл профессиональных знаний и умений) и, с другой стороны, формируемые нравственные личностные качества студентов в процессе освоения дисциплины [7].

Дисциплина «Иностранный язык» как учебный предмет неязыковых направлений подготовки обладает значительным воспитательным потенциалом, реализация которого зависит от постановки конечных целей и выбора соответствующих инструментов достижения этих целей. Воспитательный потенциал изучения иностранного языка заложен в его содержании, используемых материалах, методологии преподавания [6].

В отношении воспитательной функции изучения иностранного языка выделяют также среди прочих личностный аспект [2]. Личностное развитие – неотъемлемая составляющая воспитательного процесса при изучении иностранного языка в вузе. Формируемые в ходе изучения иностранного языка качества способствуют реализации профессионального аспекта воспитательной функции иностранного языка, повышая мотивацию студентов к изучению иностранного языка в неязыковом вузе.

Основными факторами, создающими условия для реализации воспитательного потенциала иноязычного образования являются следующие: 1) включение в программу обучения тем, содержание которых дает возможность затронуть как будущую профессиональную сферу, так и создать возможности для рефлексии или анализа описываемых ситуаций и явлений; 2) использование творческих, поисковых методов обучения, предполагающих постановку проблемы, выявление и сопоставление точек зрения, позиций, предъявление аргументации, то есть, методов с высокой личностной вовлеченностью обучающихся, способствующих формированию личностных, мировоззренческих качеств.

Эксперимент по реализации воспитательных возможностей дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе проводился авторами в течение весеннего семестра 2023–2024 учебного года. В нем принимали участие 26 студентов трех подгрупп первого курса направления подготовки «Прикладная математика и информатика» Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта.

Необходимо отметить, что входное тестирование, проведенное в начале курса обучения, показало, что уровень владения английским языком студентов данных подгрупп был от B1+ до B2 согласно шкале Общеевропейских компетенций владения иностранным языком. Данное обстоятельство позволило уже на первом курсе включать в рамках часов самостоятельной работы материалы по профессиональной тематике, на основе которых и проводилась работа по реализации воспитательной функции дисциплины «Иностранный (английский) язык».

Объединяющей для выбранного блока учебных материалов стала тема «Компьютерные игры», что было продиктовано несколькими факторами. С одной стороны, многие из студентов указанного направления рассматривают разработку видео игр в качестве своей будущей профессиональной деятельности, поэтому выбор темы совпал с их профессиональным интересом.

С другой стороны, гейм индустрия стала общественным явлением, а компьютерные игры являются неотъемлемой частью досуга молодых людей в последние десятилетия. Раскрытие

механизмов психологического воздействия игры на человека, закладываемых разработчиками игр в их основу, представлялось нам обладающим воспитательным потенциалом как с точки зрения осознания своего собственного поведения в игре (личностный аспект), так и понимания деятельности разработчика (профессиональный аспект).

Авторами настоящего исследования была разработана модель профессионально-нравственного воспитания студентов средствами дисциплины «Иностранный (английский) язык» на неязыковом направлении подготовки, которая состояла из следующих компонентов: целевой, включающий в себя когнитивный и мотивационный элементы, и процессуальный. Целевой компонент подразумевает постепенное формирование в процессе освоения дисциплины нравственных личностных качеств студентов, а именно профессионально-нравственного сознания, способности к рефлексии, анализу своего мышления, действий и ситуаций.

Когнитивный компонент предполагает высокий уровень осознанности обучающегося, его интеллектуальное развитие, приобретение нового знания, расширение знаний. В свою очередь мотивационный компонент предполагает вовлеченность и заинтересованность студентов в изучении данной тематики, эмоциональное отношение к ней. И, наконец, процессуальный компонент включает в себя инструменты реализации воспитательного потенциала дисциплины: формы, методы, средства воспитания. При этом важно отметить необходимость использования эмоциональных, деятельностно-ориентированных форм педагогического влияния на студента, таких, как творческие задания, педагогические задачи, тесты, ситуации морального выбора как методы организации социального опыта студентов [7].

Остановимся кратко на основных элементах процесса работы над указанной темой. Процессуальный компонент реализации воспитательных возможностей дисциплины «Иностранный (английский) язык» включал в себя на начальном этапе знакомство студентов с аутентичными текстами по теме. В частности, для самостоятельного ознакомления были предложены тексты, раскрывающие психологические основы создания игр: «Understanding User Psychology: Thinking Like a Game Designer», «What Makes Games So Addictive: the Psychology Behind Gaming». На занятии прежде всего была проведена работа с новой лексикой, включая в том числе подбор и обсуждение русскоязычных эквивалентов некоторых специальных терминов игровой индустрии, которые не имеют аналогов в русском языке и которыми студенты оперируют без перевода. Обсуждались виды мотивации человека, типы игроков, потребности человека и способы их удовлетворения через игры, а также игровые механики, закладываемые разработчиками видеоигр.

В рамках личностно-ориентированного подхода с целью стимулирования саморефлексии [1] студентам давалось задание определить, к какому типу игроков они относятся и объяснить почему. Кроме того, говоря о видах мотивации деятельности, студентам было предложено сформулировать свое видение факторов, побуждающих их к той или иной деятельности, включая учебную, досуг, будущую профессиональную деятельность и т. д.

Завершающим пунктом данного этапа была подготовка студентами в рамках индивидуального или парного проекта презентации видео-игры с определением в ней различных игровых механик и последующим обсуждением их эффективности, способов привлечения и удержания игроков в игре.

На данном этапе обучения в качестве воспитательной цели рассматривалось формирование у студентов умения анализа и оценки своих действий наряду с расширением знаний. Эмоциональное отношение к обсуждаемым проблемам обеспечивалось опорой на личный опыт обучающихся, в частности, на их собственную игровую деятельность.

На следующем этапе экспериментальной работы студенты должны были познакомиться с видео лекциями платформы TED Talks, в частности с лекцией Джейн МакГониал (Jane McGonial) «The game that can give you 10 extra years of life». Во время подготовительной стадии, предваряющей просмотр видео-лекции, проходила работа с лексикой, которая могла вызвать у студентов затруднения в понимании смысла лекции.

После прослушивания и просмотра видео лекции и знакомства с текстом проходило обсуждение основных ее аспектов. При этом преподаватель своими вопросами фокусировал внимание студентов таким образом, чтобы дать им возможность вынести свое оценочное суждение по тому или иному поводу.

Так, в продолжение начатого на предыдущем этапе разговора о механизмах психологического воздействия разработчиков видео игр на пользователей, студентам было предложено

определить способы воздействия, выступающего на аудиторию, на что в силу отсутствия жизненного опыта многие молодые люди не обращают внимание. Были определены такие приемы, как обращение к личному опыту путем включения «личной истории», использование для подтверждения информации ссылок на авторитетные, в том числе научные, источники, включение методов статистического анализа, поддержка действий аудитории посредством одобрения, использование эмоционально-окрашенной лексики в речи и т. д.

В процессе мозгового штурма обсуждалась эффективность приемов воздействия на аудиторию. Кроме того, студентам было предложено написать эссе по содержательной стороне видео лекции на тему «Как игра позволяет формировать резильентность человека» с последующим обсуждением. Таким образом, данный нарратив был проанализирован как с содержательной, так и с формальной точек зрения.

Второй оригинальной видео лекцией на платформе TED Talks, которая была использована в процессе экспериментальной работы по выявлению воспитательного потенциала дисциплины «Иностранный язык», стала видео лекция Дафне Бавельер (Daphne Bavelier) «Your brain on video games». Работа над данным материалом проходила по схеме, сходной с процессом работы над видео лекцией, описанным выше: предварительная стадия, стадия просмотра и прослушивания материала, последующее фокусированное обсуждение в форме диспута и мозгового штурма. На описанном этапе обучения в качестве воспитательной цели помимо расширения знаний рассматривалось формирование у студентов умения анализа и оценки действий других людей, анализа ситуаций. Эмоциональная вовлеченность студентов в тему обеспечивалась как формальной и содержательной сторонами видео лекции, так и акцентированием внимания студентов в рамках последующего обсуждения на эмоциональных аспектах изучаемого материала.

Третий этап экспериментальной работы по реализации воспитательных возможностей дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых направлений подготовки включал в себя самостоятельную работу студентов в рамках кейс-метода на тему «Использование игр в образовании». Студентам предлагалось подготовить материалы об использовании игр, специально разработанных для образовательных целей. Работа предполагала последующую презентацию материала. Воспитательный аспект данного этапа включал в себя формирование у студентов способности к рефлексии и анализу изучаемой темы, эмоциональное отношение обучающихся обеспечивалось побуждением их к оценке эффективности образовательных игр с точки зрения своего собственного опыта.

На финальном этапе работы студенты участвовали в дискуссии на тему «Геймификация в различных сферах деятельности». Одним из условий обсуждения данной темы была опора на свой собственный опыт учебной деятельности. Данный этап подводил итог всем предыдущим этапам, так как предполагал интеграцию различных навыков, которые формировались у студентов посредством английского языка в рамках эксперимента: коммуникативный навык, выражающийся в использовании вновь изученной лексики, навык анализа и оценки информации, навык анализа своей деятельности.

По окончании работы с учебными материалами, студенты отвечали на вопросы анкеты, где им предлагалось оценить собственные результаты изучения данной темы с точки зрения получения нового знания или расширения имеющегося (когнитивный компонент), а также в плане эмоционального отношения к теме и к играм в целом (мотивационный компонент).

Обратная связь показала, что многие студенты узнали для себя новую информацию, в частности были даны следующие ответы (стиль источников сохранен): «впервые узнал о "механике зависти"»; «узнал о психологии в видеоиграх»; «учебный материал помог мне поделить игровые механики на разные типы»; «впервые узнал про пирамиду потребностей Маслоу»; «пополнил свои знания понятиями на английском языке»; «после работы с данными материалами мои знания систематизировались и я начал видеть полную картину, до этого понимал, что есть гейм-механики»; «узнал, что разработчики манипулируют нами на подсознательном уровне»; «задумался о том, что у игр, связанных с реальностью, есть свое собственное название ARGs»; «"механика зависти" открыла мне глаза на некоторые элементы игр, такие как таблицы лучших игроков»; «из презентаций других узнал о новых играх».

С точки зрения эмоционального воздействия изученных материалов на студентов, следующие ответы заслуживают внимания (стиль источников сохранен): «впечатлило то, что игры способны помочь людям»; «произвели впечатление те приемы, которые используют разработчики для привлечения пользователей (ранее не подозревал, что такие мелочи влияют на

процессы и успешность игр)»; «меня поразило то, что с помощью игр можно бороться с болезнями»; «мне запомнилось видео о том, как продлить жизнь на 10 лет с помощью игр»; «впечатлило присутствие "огромной" мотивации у людей к играм»: «некоторые игры могут спасти жизнь человека, поменять их взгляды и убеждения»; «игры могут не только отделять людей от социума, но и способствуют социализации, развивать более близкие отношения между людьми»; «игровые механики тесно связаны с психологией, с нашими потребностями»; «особенно удивила механика "безмятежной продуктивности" (blissful productivity)»; «понравилось, что темы занятий были близки к играм и IT (профессиональный аспект)»; «впечатлило то, насколько простые схемы используют разработчики, чтобы удерживать человека за игрой, и насколько эти схемы эффективны»; «меня сильно впечатлила трогательная история Джейн МакГониал, которой игра помогла преодолеть трудности, связанные с травмой головы»; «было удивительно узнать, что игры стали изучать с научной точки зрения и относиться к ним серьезно».

Последний вопрос анкеты касался того, повлияло ли новое знание на отношение студентов к играм и к игровой индустрии в целом. Были получены следующие ответы (стиль источников сохранен): «стал больше задумываться о том, что и для чего делают разработчики»; «новые знания не поменяли мое отношение к играм, но теперь, когда я сажусь играть в новую игру, я могу проанализировать, какие игровые механики в ней используются, это достаточно интересно»; «понял, что и почему меня привлекает в играх, почему люди могут быть зависимы от них»; «играя в игры, я стал обращать внимание на игровые механики»; «новые знания улучшили мое отношения к играм»; «изменилось отношение не столько к играм, сколько к разработчикам игр: не очень приятно осознавать, что тобой манипулируют с целью заработать»; «большую часть своей жизни я играю в игры, и для меня это уже базовая вещь (новые знания никак не повлияли на мое отношение к играм)»; «играю в видео игры с 4-х лет, мое отношение сложно изменить»; «стал относиться к играм как к более комплексной вещи, чем просто развлечение»; «было интересно поглубже разобраться в том, как игра управляет игроком»; «это новое знание повлияло на мое отношение к играм, поскольку я начал понимать, как они могут быть полезны для моего здоровья и долголетия»; «для меня как человека, который интересуется разработкой игр и игровой индустрией в целом и планирует в будущем работать именно в этой сфере, с технической стороны нового было мало, но интересно было узнать историю лектора с TED и историю её игры»; «если я когда-либо решу разработать игру самостоятельно или стать частью команды разработчиков игр, то я думаю эти знания будут для меня полезны»; «…конечно, после лучшего понимания специфики игр, я понял, что игры это и хорошо и плохо одновременно. Люди часто утверждают, что игры имеют только негативные стороны, но, как выяснилось, есть также и плюсы».

Анализ ответов обучающихся на вопросы анкеты по результатам проведенного экспериментального обучения позволяет сделать выводы о воспитательных возможностях дисциплины «Иностранный язык». Большинство ответов свидетельствует о зрелости оценок студентами как изученного материала, так и своего собственного опыта, и знаний, приобретенных в результате освоения блока дисциплины «Иностранный (английский) язык».

Обучающиеся четко формулируют ответы на вопросы, акцентируя внимание на тех аспектах, которые действительно вызвали у них интерес, были полезными, впечатлили, что свидетельствует о способности студентов к рефлексии. Наличие оценочной лексики в ответах студентов свидетельствует об их эмоциональном отношении к данной теме, что также можно трактовать как показатель достижения цели воспитательной направленности экспериментального обучения. Особенно ценно с точки зрения достижения цели экспериментального обучения то, что в своих ответах студенты упоминают профессиональный аспект, говоря о возможности, например, в дальнейшем использовать полученные знания на практике.

В целом, полученные результаты позволяют говорить о возможности иностранного языка в формировании профессионально-нравственного сознания обучающихся при условии того, что одновременно с направленностью на достижение обучающих целей дисциплины преподаватель фокусирует внимание на целях развития и воспитания. Иными словами, каждая единица учебной дисциплины, включая содержание, формы, методы и средства, должна носить воспитательный характер и быть направлена на формирование у студентов профессионально-нравственных личностных качеств.

Список источников

1. Антонова, Е. В. Нравственное и когнитивно-познавательное развитие / Е. В. Антонова // Молодой ученый. – 2017. – № 52 (186). – С. 187-190.

2. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции: монография / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – Москва: ООО «Издательская группа "Логос"», 2009. – 336 с.

3. Голованов, В. П. Воспитание в современных социокультурных условиях: новые вызовы, возможности, ответственность / В. П. Голованов // Социально-политические исследования. – 2020. – № 3 (8). – С. 123-133. – DOI 10. 20323/2658-428X-2020-3-8-123-133.

4. Квач, Н. В. Воспитательные возможности дисциплины «Иностранный язык» в вузе в современных условиях / Н. В. Квач // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 4. – С. 27. – DOI10.17513/spno.32772.

5. Меретукова, З. К. Усиление воспитывающей функции обучения как проблема педагогической науки и образования / З. К. Меретукова, А. Р. Чиназирова, А. М. Шехмирзова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2018. – № 2 (218). – С. 58–69.

6. Романова, Е. Н. Условия и средства реализации воспитательного потенциала иноязычного образования / Е. Н. Романова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 1.

7. Тарасова, Е. Н. Нравственно-ориентированное воспитание студентов вуза в процессе преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла / Е. Н. Тарасова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – № 30–2. – С. 60–66.

8. Тимашкова, Л. Н. Воспитательный потенциал современного урока: функции, компоненты / Л. Н. Тимашкова, А. Д. Саврицкая // Воспитание как стратегический национальный приоритет: международный научно-образовательный форум, Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 года. Часть 1. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 233-239. – DOI 10. 26170/Kvnp-2021-01-53.

9. Харченко, С. А. К вопросу о нравственном воспитании студентов вуза / С. А. Харченко, Ю. А. Подобедова // Учебная самостоятельность личности – основа образования через всю жизнь: материалы II Международной научно-практической конференции, Иркутск, 23–31 марта 2020 года. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2020. – С. 197–200.

10. Чуракова, А. В. Воспитательная среда как основа формирования универсальных компетенций студентов / А. В. Чуракова // Открытое образование. – 2022. – Т. 26, № 6. – С. 22–30. – DOI 10.21686/1818-4243-2022-6-22-30.

11. Ярмакеев, И. Э. Воспитание будущего учителя в процессе педагогического образования (профессионально-смысловой контекст) / И. Э. Ярмакеев // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 12. – С. 53–55.

Информация об авторах

Н. В. Андреева – кандидат педагогических наук, доцент;
А. А. Суслина – кандидат филологических наук, доцент;
Т. А. Садовская – кандидат педагогических наук, доцент;
Ж. В. Глотова – кандидат педагогических наук, доцент;
Е. З. Мондраева – кандидат педагогических наук, доцент.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 126–131
Научная статья
УДК 340.1
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-126-131

Об итогах олимпиады по дисциплине «Право» среди учащихся 9 классов

Ирина Константиновна Аринцева[1], Олеся Александровна Макарова[2], Наталья Алексеевна Куркова[3]
[1]Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
[2,3]Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
[1]lux6699@mail.ru
[2]mgf1906@yandex.ru
[3]kurkovna@list.ru

«У человека есть три пути научиться действовать разумно:
Первый, самый благородный – размышление;
второй, самый простой – подражание и
третий, самый горький – собственный опыт»

Конфуций

Аннотация. Проанализированы итоги проведения регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по дисциплине «Право» в 2023–2024 гг. Авторами проведен сравнительный анализ результатов конкурсных работ учащихся 9 классов, предложены рекомендации в рамках дополнительной подготовки учащихся к олимпиаде по дисциплине «Право», что, безусловно, является важным вкладом в развитие правового просвещения школьников.

Ключевые слова: правовое просвещение, правовая грамотность, итоги олимпиады по дисциплине «Право», Региональный этап Всероссийской олимпиады школьников.

Для цитирования: Аринцева И. К., Макарова О. А., Куркова Н. А. Об итогах олимпиады по дисциплине «Право» среди учащихся 9 классов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 126–131.

Одной из активных форм развития интереса к юриспруденции служат олимпиады. Они позволяют, прежде всего, выявить учащихся, проявляющих интерес к изучению права, желающих углубить свои правовые знания. Проведение олимпиады является неотъемлемой частью юридического образования и выполняет обучающую, развивающую и воспитательную функции. Участие школьников в олимпиадах способствует расширению их кругозора и повышению правовой культуры.

Олимпиада играет важную роль в раннем самоопределении учащихся, привлечении одаренных ребят в юридическую науку. В ходе выполнения олимпиадных заданий участники совершенствуют свои знания, получают навыки принятия правовых решений, укрепляют соревновательный дух.

В ходе Регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по дисциплине «Право» (далее – РЭВсОШ), которая состоялась в феврале 2024 года учащиеся 9 классов показали следующие результаты: средний балл составил 32,7 балла. Всего в олимпиаде приняли участие 22 конкурсанта.

Региональный этап олимпиады по праву включал выполнение письменных заданий по различным отраслям права. Вопросы были представлены разными уровнями сложности и типами: от простых заданий в форме теста до аргументированных ответов и эссе.

В целом, положительным результатом проведения РЭВсОШ является увеличение числа участников олимпиады среди учащихся 9 классов, что показывает определенный интерес конкурсантов к самой дисциплине «Право», учитывая тот фактор, что этот предмет самостоятельно не входит в число общеобразовательных дисциплин ФГОС, что показано на диаграмме № 1.

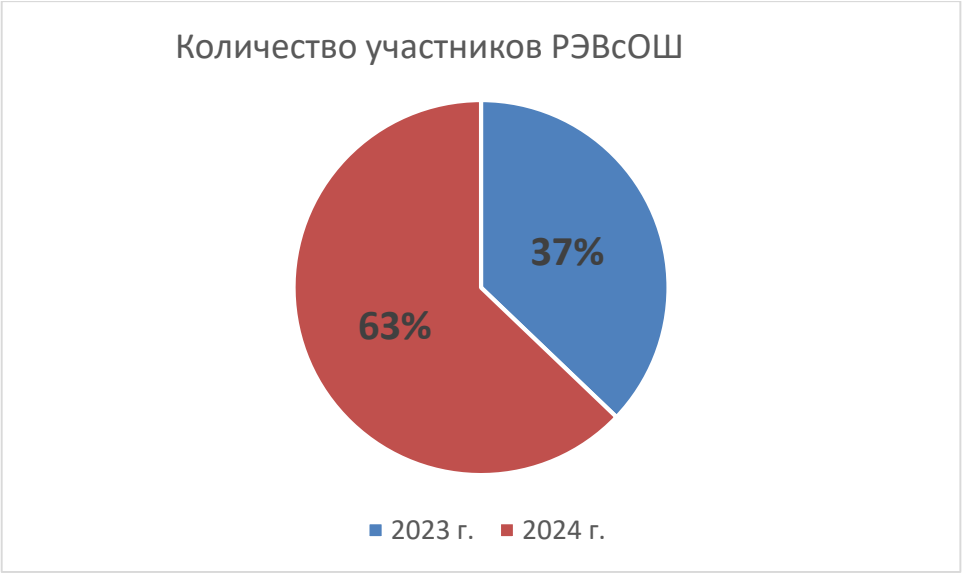


Диаграмма № 1. Количество участников РЭВсОШ в 2023-2024 гг.

В 2024 г. количество набранных участниками баллов распределилось между участниками следующим образом (см. табл. 1).

Таблица 1

Количество набранных участниками баллов 2024 г.

65 баллов	4 %	1 конкурсант
45-50 баллов	-	-
41-44 балла	14 %	3 конкурсанта
30-39 баллов	41 %	9 конкурсантов
17-29 баллов	41 %	9 конкурсантов

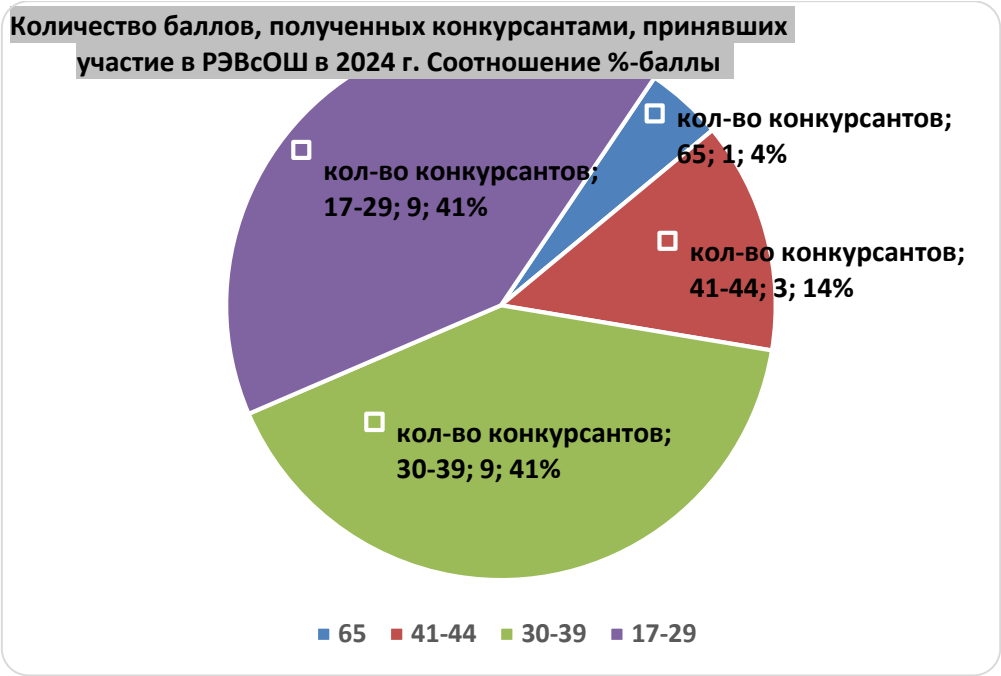


Диаграмма № 2. Количество баллов, полученных конкурсантами в 2024 году

Проведенный сравнительный анализ показал, что в 2024 году произошло снижение среднего балла выполненных работ по сравнению с 2023 годом.

Количество баллов, полученных участниками РЭВсОШ в 2023 году (см. табли. 2).

Таблица 2

Количество баллов, полученных участниками РЭВсОШ в 2023 году

40-50 баллов	47 %	6 конкурсантов
30-40 баллов	38 %	5 конкурсантов
18-30 баллов	15 %	2 конкурсанта

Таким образом, несмотря на то, что в 2024 году самый высокий результат по количеству полученных конкурсантами баллов составил 65, в целом, произошло снижение количества баллов по сравнению с показателями 2023 года. Число участников, набравших минимальное количество баллов увеличилось с 15 % в 2023 г. до 41 % в 2024 г., тот же самый показатель по количеству участников, набравших от 30 до 39 баллов, что наглядно видно на гистограмме.

Диаграмма 3. Сравнительный анализ результатов выполнения конкурсных работ в 2023-2024 гг. РЭВсОШ

Участники олимпиады показали максимальные результаты и на высоком уровне выполнили задания №№ 12-14 блока заданий № VI (решение задач). В частности, задания по гражданско-правовой тематике, по которым все участники олимпиады набрали максимальное количество баллов. Средний балл составил 8,4 балла.

Следует отметить, что ни один тест или экзамен не покажут действительных успехов в усвоении права столь наглядно, как результаты, полученные по результатам олимпиады. Успешное выступление школьника действительно свидетельствует о его заметных достижениях в усвоении правовых знаний.

Наибольшее количество ошибок и затруднений вызвали задания блока I № 1–5, которые полностью не выполнил ни один участник олимпиады, анализ проверенных работ показал, что задание № 5 из блока I (субъекты, уполномоченные рассматривать дела об административных правонарушениях) не выполнил правильно ни один конкурсант. Частично данный блок заданий выполнило 40,9 % обучающихся, средний балл за задания № 1–5 составил 2,2 балла.

Задания блока II на установление соответствия также вызвали у конкурсантов затруднения и были выполнены лишь частично, полностью с данным блоком заданий не справился ни один конкурсант, средний балл за задания №№ 6–7 составил 2,3 балла. Анализ допущенных ошибочных суждений показал, что большинство участников в задании № 6 в качестве основания для ограничения родительских прав назвали ограничения пользования гаджетами в течение дня, что вызывает определенную озабоченность.

Пожалуй, наиболее сложной оказалась для учащихся задача № 8 (блок III), посвященная принципу языка судопроизводства, которую полностью не выполнил ни один конкурсант.

Задания из блока IV «Перевод латинских выражений» (задание № 9), также вызвало трудности, как и задания №№ 10–11, связанные с расшифровкой аббревиатур наименований органов исполнительной власти РФ (блок V), задания 10–11.

Полностью задание № 9 выполнили два конкурсанта, кроме того, верно интерпретировав значение латинского выражения, что свидетельствует о достаточно высоких навыках толкования правовых аксиом и норм российского права.

В задании № 15 блока VII участники олимпиады, в целом, справились достаточно успешно, средний балл за это задание составил 4,8 балла, однако, полностью задание не было выполнено ни одним конкурсантом.

Так, учащиеся не справились с пунктом 6 задания, связанного с разграничением предметов ведения полномочий между органами государственной власти РФ и органами власти субъектов РФ в Конституции РФ.

Блок VIII (эссе). Пожалуй, вызвало наибольшие затруднения у конкурсантов. Это задание выполнило 9 из 22 участников (40,9 %), максимальный балл за это задание составил 14 баллов, средний балл – 4, 1 балла из 18 максимально возможных.

– ответы на обязательные вопросы. Большая часть школьников не смогли назвать источники, принятые в указанные даты и определить их связь с Конституцией;

– дата вступления Конституции РФ в силу и официальный источник ее опубликования.

В критериях оценивания заданий блока 2 не определена их взаимосвязь с обязательными вопросами в блоке 1. Соответственно, при не верных ответах на обязательные вопросы в блоке 1, следовало все же оценить текст по критериям в блоке 2. Такой подход не соответствует объективности.

Таким образом, предусмотрен максимальный балл за эссе в соответствии с критериями – 18 – не получен ни одним участником.

Максимальные баллы среди учащихся 10–11 классов по сравнению с 9 классами распределись следующим образом:

9 кл. – 4,1 (максимальный балл 14);

10 кл. – 3,72 (максимальный балл 12):

11 кл. – 2 (максимальный балл 3)

Задание блока IX (правовой кроссворд) полностью не было выполнено ни одним участником олимпиады, самый высокий балл за данное задание составил 16 баллов, средний балл – 8 баллов, полностью не приступили к выполнению задания 2 конкурсанта. Пункт 5 кроссворда по вертикали, связанный с термином *инсуррекция* (термин международного публичного права) не заполнил ни один конкурсант.

Задание блока X на установление правильности или ошибочности суждений в праве было выполнено большинством конкурсантов, однако не в полном объёме, не приступил к выполнению задания 1 конкурсант, средний балл за задание – 7 баллов из 10 возможных.

По сравнению с итогами Олимпиады 2023 г. следует отметить следующее. В 2023 году участники олимпиады показали более высокие баллы и показали свои знания и продемонстрировали умения при решении блока заданий № VI (решение задач). В частности, задания №№ 19-22 и 22–25, по которым все участники олимпиады набрали максимальное количество баллов.

Типичными ошибками и недочетами при выполнении заданий стали задания из блока IV «Перевод латинских выражений», задания 13–15, определенные затруднения вызвали задания, связанные с расшифровкой аббревиатур (блок V), задания 16–18, также как и в этом году.

Задания под №№ 27 и 28 (развернутого типа), задание 29 (кроссворд) и задание 30 (суждение о праве) полностью не выполнил ни один участник олимпиады, как и подобные задания в 2024 г.

В 2023 г. задание № 1 из блока I (полномочия наблюдателя при проведении выборов или референдума) не набрало ни одного балла и не выполнил ни один участник олимпиады.

Пожелания для школьных учителей при подготовке к региональному этапу олимпиады состоят в следующем: рекомендуется повышать уровень компетенций учащихся на предмет знания латинских слов и крылатых выражений, а также навыков логического и критического мышления, общего кругозора и основ правовых знаний.

В частности, при подготовке к региональному этапу олимпиады и проведения учебных занятий по дисциплине «Обществознание» (п. 9. 11 ФГОС ССО), установленные и введенных в

действие рядом нормативно-правовых актов [3, 4, 5] для формирования базовых знаний обучающихся о системе прав человека и гражданина РФ[1], правах ребенка и механизмах защиты прав в РФ [2] следует учитывать, что, например, наличие судебной практики или иной правоприменительной практики является важной составляющей для подготовки школьников.

Следует помнить, что олимпиада – это не контрольная работа. Олимпиада проверяет мыслительную деятельность учащихся, умение переносить программные знания по праву в иные совсем незнакомые ситуации, логически рассуждать и правильно применять нормы права. Учащиеся вовлекаются в творческий процесс и приобретают навыки научной деятельности.

Рекомендуется в рамках дополнительной подготовки учащихся к олимпиаде по дисциплине «Право» включать задания по формированию практических навыков, которые должны учитывать следующие вопросы:

– полезные ресурсы (сайты) органов государственной власти и местного самоуправления (например, для знакомства учащихся с их названиями, полномочиями органов государственной власти), т. е. практических навыков, связанных с поиском правовой информации;

– задания, направленные на выработку практических навыков в сфере толкования (понимания) норм права, правовых аксиом и конструкций;

– задания по составлению проектов исковых заявлений в суд, заявлений (обращений) в правоохранительные органы, т. е. формированию навыков по применению норм права.

Таким образом, при подготовке к олимпиаде необходимо уделять значительное внимание развитию умений мыследеятельности, способствующих успешному применению полученных правовых знаний на практике, при решении разнообразных ситуационных задач.

Следует порекомендовать педагогам при подготовке конкурсантов к региональному этапу олимпиады привлекать юристов, преподавателей, студентов-волонтеров юридических вузов. Ведь объем фактического и теоретического материала, которым должен владеть школьник - участник олимпиады, значительно больше, чем в школьных учебниках, что требует дополнительной подготовки.

Предложения организаторам олимпиады: предусмотреть для учащихся 9 классов более понятные для конкурсантов задания, в частности, по блокам III (развернутая задача), включающая именно практико-ориентированные задания для школьников, направленные на понимание и выработку навыков толкования норм права.

Думается, что в конкурсные задания следует включать практические задачи, которые должны учитывать следующие вопросы:

– для получения представления о механизме правовой защиты в судебных органах с учетом знаний в сфере уголовного, гражданского и процессуального отраслей права, включая основные нормы и институты этих отраслей права;

– знания базовых норм гражданского, административного и уголовного права, предусматривающих юридическую ответственность;

– задания должны быть актуальными, включающими конкретные жизненные ситуации, и предполагающие выработку конкретного решения данной задачи (с конкретными алгоритмами действий);

– задания могут включать в себя составление проектов исковых заявлений в суд, жалоб (обращений) в правоохранительные органы.

Представляется, что одним из решений по повышению качества подготовки конкурсантов РЭВсОШ является реализация дополнительных курсов подготовки школьников к участию в региональном этапе именно со стороны преподавателей юридических вузов, например, БФУ им. И. Канта. Кроме этого, необходимо разработать методическое пособие, которое поможет учителям и школьникам подготовиться к следующей олимпиаде.

Список источников

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // Официальный текст Конституции РФ с внесенными поправками от 14.03.2020 опубликован на Официальном интернет-портале правовой информации http://www.pravo.gov.ru, 04.07.2020.

2. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 № 124-ФЗ (ред. от 28.04.2023).

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29. 12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023).

4. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100).

5. Приказ Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413».

Информация об авторах

И. К. Аринцева – старший преподаватель;
О. А. Макарова – кандидат юридических наук, доцент;
Н. А. Куркова – кандидат юридических наук, доцент.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 132–140
Научная статья
УДК 378
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-132-140

Технология обучения студентов неязыкового вуза профессиональной лексике на английском языке

Ольга Борисовна Бессерт
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Западный филиал, Калининград, Россия
bessert-ob@ranepa.ru
SPIN-код: 7001-6618
AuthorID: 642616

Аннотация. Актуальность создания и поддержания среды иноязычного общения в университетском сообществе при сокращении «контактных» видов работы по иностранному языку в учебных планах для неязыковых специальностей требует использования современных подходов и технологий, а также междисциплинарных решений при обучении для формирования и совершенствования иноязычной компетенции будущих профессионалов. В статье выявляются особенности восприятия и употребления профессиональной лексики на английском языке, анализируются типичные лингвокультурные ошибки по результатам тестирования 257 студентов, на примере дисциплины Иностранный язык в сфере таможенного дела.

Ключевые слова: высшее образование, образовательные технологии, профессиональная лексика, лингвокультурные ошибки, оценка результатов исследования.

Для цитирования: Бессерт О. Б. Технология обучения студентов неязыкового вуза профессиональной лексике на английском языке // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 132–140.

Технология обучения студентов неязыковых вузов профессиональной лексике на английском языке базируется на методе Content and Language Integrated Learning (CLIL), который объединяет языковую и профессиональную подготовку. Этот метод использует аутентичные материалы и задачи, способствующие освоению профессиональной лексики в контексте реальных коммуникативных ситуаций. Исследования показывают, что CLIL значительно улучшает владение профессиональной лексикой и общими языковыми навыками студентов, что подтверждает его эффективность в образовательной практике.

Студенты неязыковых вузов, изучающие английский язык для профессиональных целей, сталкиваются с особыми вызовами, связанными с усвоением специализированной лексики. Эти студенты часто имеют ограниченный опыт в изучении языка на уровне, необходимом для полного понимания терминологии и профессиональных концепций в иностранном языке, что приводит к трудностям в восприятии и усвоении профессиональных терминов, необходимых для успешной работы в выбранной области.

Исследования показывают [3, 4], что эффективные методы преодоления трудностей включают в себя применение инновационных образовательных технологий в обучении, таких как контекстуальное использование лексики, интерактивные учебные материалы и методы обучения, ориентированные на реальные ситуации в профессиональной сфере.

Такие методы способствуют более глубокому пониманию и усвоению специализированной лексики, а также повышают мотивацию студентов к изучению языка для достижения профессиональных целей. Кроме того, адаптация учебных программ и использование мультимедийных ресурсов способствуют более эффективной адаптации студентов к профессиональной лексике на английском языке. Это включает в себя разнообразные учебные материалы, включающие аудио- и видеоматериалы, интерактивные упражнения и кейсы в контексте профессиональной области.

Исследования в этой области имеют важное значение для разработки эффективных образовательных стратегий, способствующих улучшению восприятия и усвоения профессиональной лексики на английском языке студентами неязыковых вузов [7].

Эти стратегии могут содействовать повышению качества образования и подготовке специалистов, готовых к работе в международной среде и обществе, требующем быстрого и продуктивного обмена профессиональной информацией на иностранном языке.

Анализ ситуации с уровнем владения английским языком

Согласно данным, полученным в результате анализа ситуации с владением английским языком взрослыми респондентами [6], стандартизированный онлайн тест, результаты которого с 2011 г. публикуются ежегодно, в 2022 году прошли 2, 1 миллиона участников из 111 стран мира, при этом Россия находится на 40 месте (рис. 1) со средним уровнем владения английским языком по шкале уровня: очень высокий/ высокий/ средний/ низкий/ очень низкий и на 29 месте из 35 европейских стран (Рис. 2).

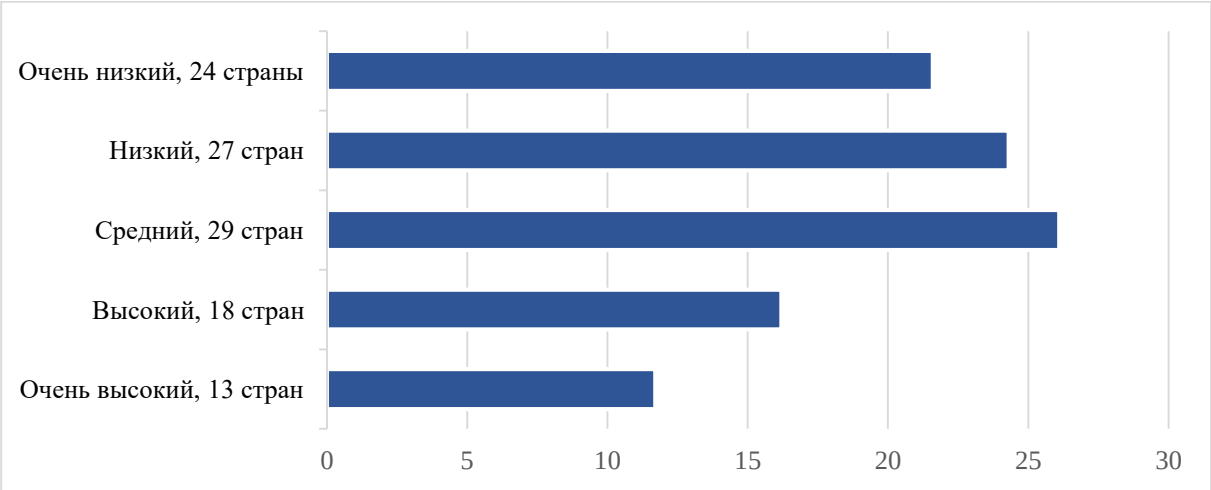


Рис. 1. Уровень владения английским языком, мировой рейтинг, %, 2022 г.

И если в мировом рейтинге страны с очень высоким и высоким уровнем владения иностранным языком имеют суммарно 27,9 %, а страны с низким и очень низким уровнем составляют почти половину – 45,9 %, то среди европейских стран (рис 2.) доля стран с очень высоким и высоким уровнем составляет 65,7 %, в то время, как страны со средним уровнем – 28,6 %, а с низким и очень низким уровнем всего 5,8 %.

Примечательно, что в стандартизированном онлайн тесте при описании навыков и умений по уровням, выделяются профессиональные навыки и умения, такие как сделать презентацию по работе или заключить контракт с носителем языка, так в случае «среднего уровня», которому соответствуют российские респонденты, выделяют следующие профессиональные навыки: участие в совещаниях по своей специальности, написание электронных писем коллегам по работе на знакомые темы [9].

Отметим, что результаты стандартизированного онлайн теста коррелируют с результатами TOEFL iBT 2020 (r=0, 81), а также с IELTS Academic Test 2019 (r=0, 75) [8].

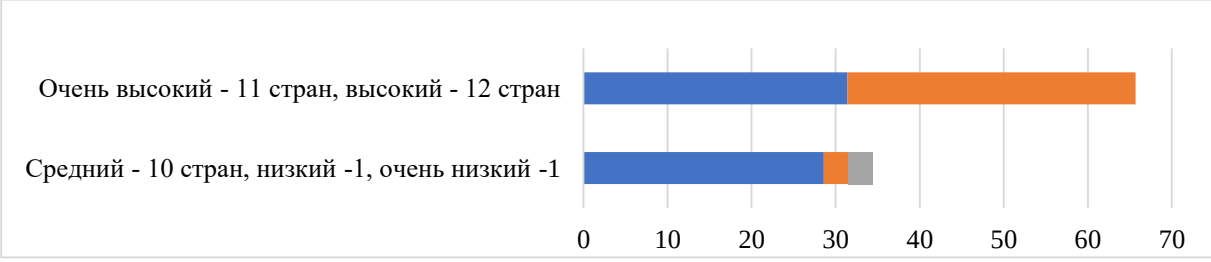


Рис. 2. Уровень владения английским языком, региональный рейтинг, %, 2022 г.

В России самым массовым экзаменом по иностранным языкам, который сдается выпускниками школ, является единый государственный экзамен (ЕГЭ). В 2023 году число школьников, которые выразили желание сдавать ЕГЭ по иностранному языку составило [5] более 85,7 тысяч человек, что на 7,6 % меньше, чем в предыдущем, 2022 году (92,8 тысяч выпускников). При этом в 2,8 раза по сравнению с 2022 годом увеличилось количество выпускников, которым не удалось набрать минимальный проходной балл, хотя число «стобалльников» по иностранному языку в 2023 году по сравнению с 2022 годом увеличилось на 32 % (рис. 3).

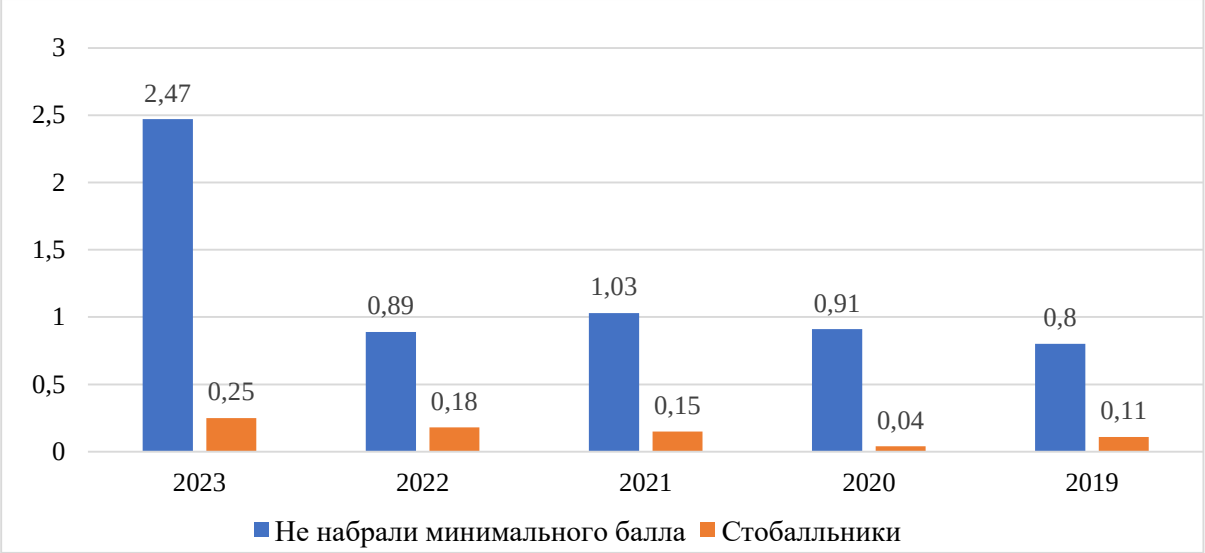


Рис. 3. Основные результаты ЕГЭ за 2019-2023 гг., % от числа участников по годам

Анализ результатов ЕГЭ за 2023 год показал, что задания по аудированию (73,5 %), по грамматике и лексике (70,6 %) и письму (70,3 %) выполнены вполне успешно, а самыми трудными для выпускников оказались задания по чтению (67,9 %). Авторы методических рекомендаций [5] считают, что на более низкий результат ЕГЭ по чтению повлияла как замена традиционных печатных изданий на аудиокниги, так и общая тенденция в обществе к снижению заинтересованности в чтении.

Лингвокультурные трудности при обучении профессиональному иностранному языку

Результаты внутреннего входного тестирования в Западном филиале РАНХиГС подтверждают данные стандартизированного онлайн теста, и не имеют корреляции с данными ЕГЭ, так как для студентов, поступающих на неязыковые специальности и направления подготовки, в требованиях к документам не предусмотрен иностранный язык как обязательный предмет для зачисления. Ежегодное внутреннее входящее тестирование по английскому языку в Филиале проводится с целью определения уровня подготовки пришедших новых студентов и для дальнейшего выстраивания траектории обучения в соответствии с уровнем компетенций каждого студента.

Входящее тестирование состоит из двух частей: онлайн теста и самопрезентации. 55 вопросов онлайн теста по Use of English, аудированию и чтению проверяют уровень владения английским языком по шкале: pre-intermediate – intermediate – upper-intermediate – advanced. В 2023 году получены результаты теста: pre-intermediate – 49 %; intermediate – 45 %; upper-intermediate – 5 %; advanced – 1 %. На втором этапе входного тестирования студентам предлагается сделать самопрезентацию, при этом студенты могут выбрать «свободный» формат самопрезентации или ответить на предложенные вопросы, а также могут сделать видео/аудиозапись самопрезентации или выступить в группе.

Вопросы для самопрезентации направлены на профессиональную деятельность, отношение к работе и планирование карьеры:

1. Амбициозны ли Вы? Почему так считаете, объясните.
2. Есть ли у Вас карьерный план? Чем хотите заниматься через 10 лет?

3. Как Вы предпочитаете работать? Даны варианты ответов, обоснуйте свой выбор.

4. Что будете делать для продвижения по работе? Даны варианты ответов, обоснуйте свой выбор.

5. Каковы основные обязанности государственного служащего?

6. Опишите свою будущую профессию (важные задачи; необходимые знания, навыки и умения; трудовая деятельность; условия труда; место работы; профессиональные интересы; стиль работы и т. д.).

Входящее тестирование знакомит преподавателя с уровнем владения английским языком студентами, начинающими курс «Иностранный язык в профессиональной сфере», позволяет через личный кабинет в **системе дистанционного обучения** (СДО) каждому студенту получить индивидуальный результат, на практических занятиях при обсуждении результатов тестирования преподаватель объявляет максимальный и минимальный результаты тестирования без фамилий/имен студентов, это помогает каждому студенту сориентироваться и оценить свой результат относительно результатов коллег по группе, но не предполагает выставление баллов/оценок в ведомости текущего контроля, поскольку входящим тестированием мы проверяем ранее полученные обучаемыми компетенции.

Студенты неязыковых вузов, приступая к завершающему этапу обучения в вузе по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», уже имеют большой и разнообразный опыт изучения иностранных языков. В начале семестра для анализа потребностей и ожиданий мы в каждой группе обсуждаем запросы обучаемых. Студенты не всегда четко формулируют, чем бы они хотели заниматься, но всегда точно определяют те формы работы, которые по их опыту им кажутся скучными и безрезультатными. Практические занятия для студентов очной формы обучения проходят в аудиториях, но с обязательным размещением всего курса в СДО Moodle, а также с использованием корпоративной платформы Teams/МТС Линк для тех студентов, которые по уважительной причине не могут присутствовать в аудитории.

Использование ресурса СДО позволяет эффективно обучать иностранным языкам благодаря интеграции различных инструментов для создания погружающей и интерактивной обучающей среды, дает возможность использовать в учебных целях мультимедийные ресурсы, такие как видео, аудиозаписи, интерактивные упражнения и инструменты для общения в реальном времени. Эти разнообразные ресурсы соответствуют различным стилям обучения, улучшая понимание и запоминание языковых структур и словосочетаний.

Визуальные помощники, например, помогают визуальным обучающимся находить ассоциации слов с изображениями, в то время как упражнения для аудирования помогают тем, кто предпочитает обучаться через прослушивание и разговорную практику. Адаптивные технологии обучения в рамках СДО персонализируют обучающий процесс, позволяют настраивать обучение под уровень навыков/умений и темп обучения каждого студента. Эта адаптивность оптимизирует процесс обучения, обеспечивая получение контента, соответствующего уровню навыков, что увеличивает эффективность, заинтересованность и мотивированность обучающихся.

По дисциплине Иностранный язык в сфере таможенного дела (английский) с 2020 по 2023 годы обучались 257 студентов, мы проанализировали результаты их работы при помощи тестов, обнаружили типичные лингвокультурные ошибки при использовании студентами профессиональной лексики. Обучение было организовано по утвержденной программе, с использованием рекомендованных учебников и учебных пособий [1, 2] и дополнено аудио-, видеоматериалами и обучающими тестами в СДО для исследования особенностей восприятия профессиональной лексики на английском языке студентами.

Всего студентам предлагалось 4 обучающих теста, по 20 вопросов в каждом тесте, в общей сложности 300 лексических единиц профессиональной лексики на проверку восприятия и выявление лингвокультурных ошибок. Тесты состоят из перемешивающихся вопросов разных типов: множественный выбор, верно/неверно, на соответствие, короткий ответ и числовой ответ. Каждая попытка оценивается автоматически и баллы записываются в журнал оценок, это позволяет преподавателю проанализировать результаты каждого студента и группы, а также выявить трудности при использовании профессиональной лексики и проработать ошибки на практических занятиях.

Настроенная шкала оценивания по интервалам 95–100 %, 80–95 %, 60–80 %, ниже 60 % дала следующие результаты (Рис. 4), с 18, 6 % ответов студентов, получивших за задание 60 % и менее.

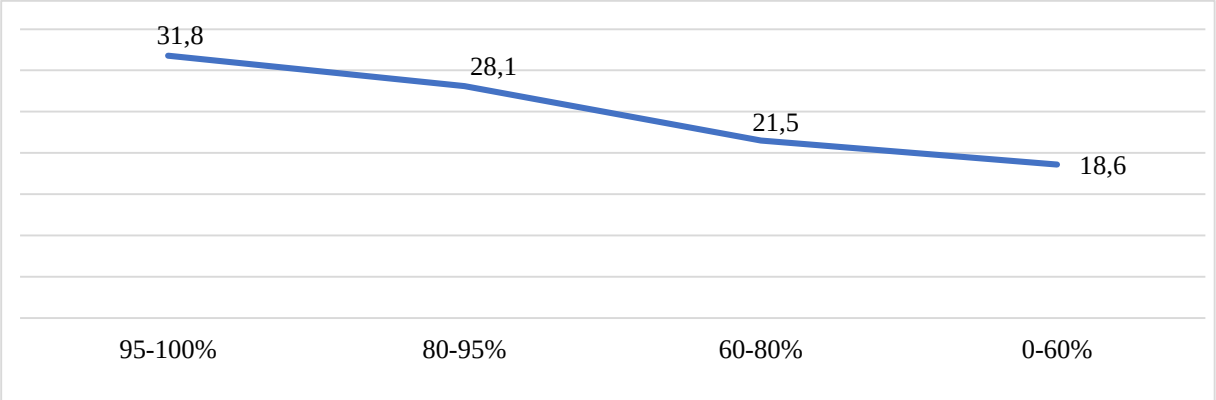


Рис. 4. Распределение итоговых результатов выполнения 4-х тестов, %

Тесты носят обучающий характер, поэтому важно на этапе обнаружения проблем при использовании профессиональной лексики уделить достаточное внимание коррекции возникающих трудностей. При анализе результатов каждого из тестов по баллам (рис. 5) мы выделяем сложные для восприятия студентов задания и вопросы, и на практических занятиях работаем с ними.

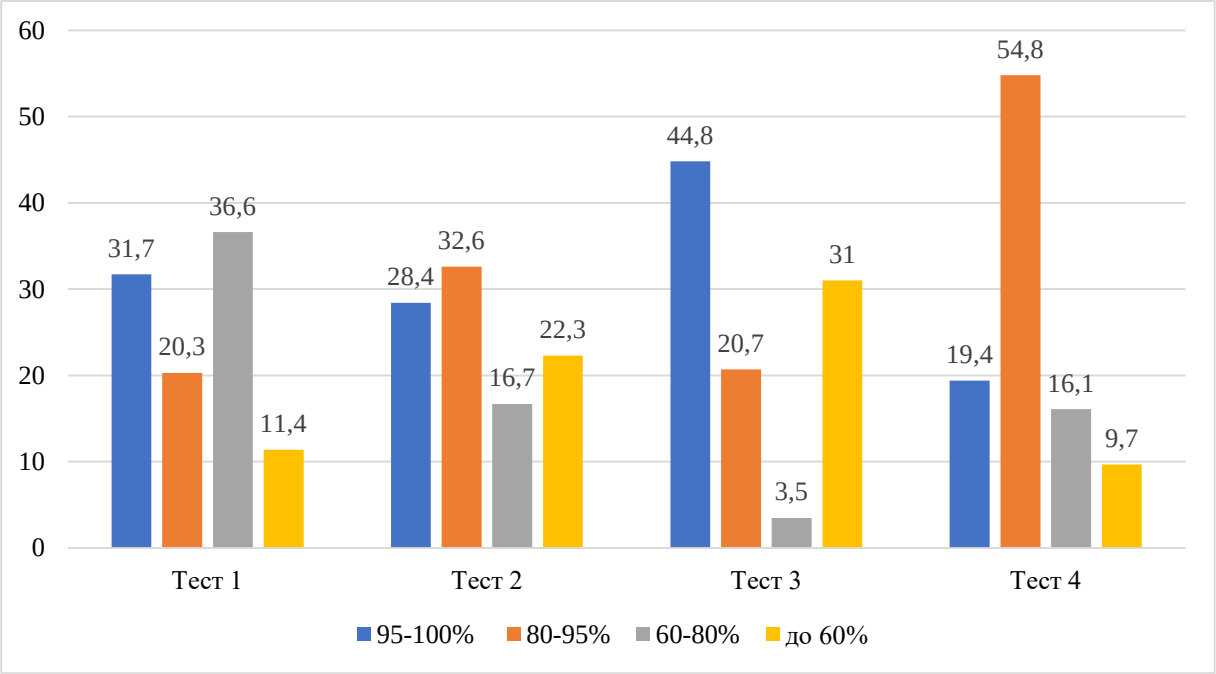


Рис. 5. Распределение результатов 4-х тестов по баллам, %

Профессиональный язык сотрудников таможенных органов, часто называемый «таможенной терминологией», имеет решающее значение для содействия международной торговле, обеспечения безопасности и соблюдения законодательных и нормативных требований. Как правило, сотрудникам таможенных органов необходимо эффективно общаться как в письменной, так и в устной форме, поэтому их профессиональные знания иностранного языка должны включать в себя следующее:

1. **Юридическая терминология:** работники таможни должны хорошо разбираться в юридических терминах и нормах, связанных с торговлей, импортом и экспортом. Это включает в себя знание международных торговых соглашений, тарифных классификаций и таможенных кодов. Например, Legal Terminology:

Tariff classification. The process of determining the appropriate tariff code for a specific product based on its characteristics, materials, and intended use.

Rules of Origin. The criteria that define where a product was manufactured, impacting its eligibility for preferential trade agreements.

Valuation. The methods used to determine the customs value of imported goods, often based on the transaction value or valuationrules.

2. **Технический жаргон:** сотрудники таможенных органов должны понимать техническую терминологию, связанную с проверкой товаров, включая знание специфики отраслей, типов продукции и производственных процессов. Таких, например, как Technical Jargon:

Non-Intrusive Inspection (NII). The use of X-ray scanners, radiation detectors, and other equipment to inspect cargo without physically opening it.

Harmonized System (HS) Codes. A standardized system for classifying products for customs purposes based on a hierarchical structure of codes and descriptions.

Biosecurity Measures. Procedures for inspecting and preventing the spread of biological threats, such as diseases in agricultural products.

3. **Язык оценки рисков:** знание языка оценки рисков необходимо для оценки и выявления потенциальных угроз безопасности, контрабанды или товаров, требующих дополнительного досмотра. Это Risk Assessment Language:

Contraband. Goods that are prohibited by law, such as illegal drugs, counterfeit items, or banned agricultural products.

Targeting. The process of identifying high-risk shipments or passengers for closer inspection based on specific risk indicators or profiles.

Container Security Initiative (CSI). A program aimed at enhancing the security of containerized cargo through advanced inspection methods.

4. **Международная торговая документация:** сотрудникам таможенных органов необходимо понимать и интерпретировать торговую документацию, такую как коносаменты, коммерческие счета-фактуры и сертификаты происхождения, часто на нескольких языках, например, International Trade Documentation:

Bill of Lading. A document issued by a carrier that details the goods being shipped, their destination, and terms of transport.

Certificate of Origin. A document that certifies the country in which a product was produced and is often required for preferential trade agreements.

Commercial Invoice. A detailed invoice provided by the exporter to the importer, including information on the goods and their value.

5. **Коммуникативные навыки и умения:** эффективные коммуникативные навыки/умения необходимы таможенникам для профессионального и дипломатичного взаимодействия с импортерами, экспортерами и коллегами. communication Skills:

Verbal Clearance. The process of orally verifying the information on shipping documents and cargo to expedite customs clearance.

Liaison Officer. A customs officer responsible for maintainingcommunication and collaboration with other government agencies and international counterparts.

Dispute Resolution. The process of resolving conflicts or disagreements between customs authorities, importers, and exporters.

6. **Знание языка для составления отчетов:** сотрудники таможенных органов должны уметь точно документировать результаты проверок и взаимодействия в письменных отчетах. Language Proficiency for Reporting:

Customs Declaration. A formal document submitted by importers or exporters to provide information on the nature, value, and origin of goods.

Inspection Report. A document detailing the findings of a customs inspection, including any discrepancies or violations.

Seizure Report. A report documenting the confiscation of goods found to be in violation of customs regulations.

7. **Знание культурных особенностей:** понимание культурных нюансов и норм в международном бизнесе может помочь таможенникам при общении с людьми из разных стран. Multilingual Proficiency:

Multilingual Customer Service: The ability to assist andcommunicate with international traders in their native languages to ensurecompliance and facilitate trade.

Language Training. Ongoing education to improve proficiency in languagescommonly used in trade.

Cultural Awareness. Gift-Giving Customs: Understanding the cultural norms related to giving and receiving gifts, as it can vary significantly between countries.

Negotiation Styles. Recognizing and adapting to different negotiation approaches based on cultural expectations and values.

Решение проблем усвоения профессиональной лексики требует баланса между использованием технологий и созданием возможностей для общения в реальном времени и обратной связи, которая осуществляется через виртуальные классы (вуз работает на платформе Teams/ МТС Линк) или практические занятия с преподавателем в аудитории. СДО предлагают динамичный и универсальный подход к изучению иностранных языков, используя технологии для предоставления доступного, персонализированного и интерактивного языкового обучения. Профессиональный язык сотрудников таможенных органов отрабатывается и закрепляется в тестах на странице курса в СДО (Рис. 6, 7)

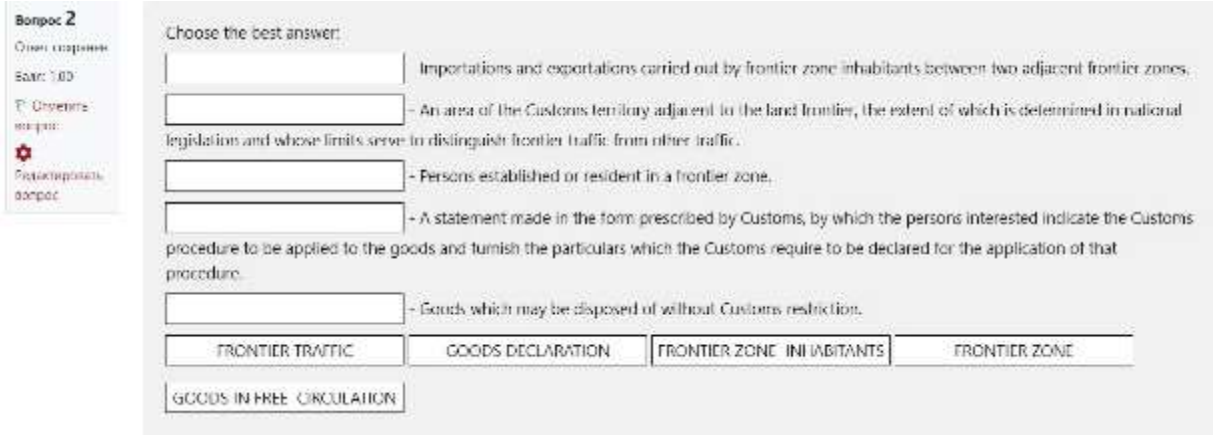


Рис. 6. Задание теста на профессиональную лексику

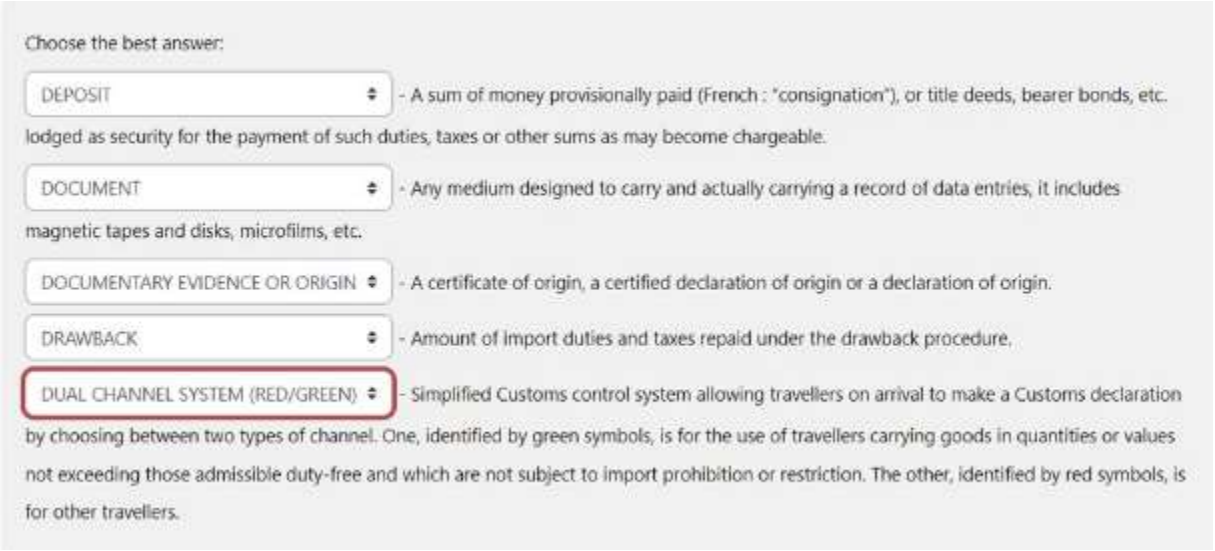


Рис. 7. Задание теста на профессиональную лексику

В завершение курса студенты оценивают свой результат (довольны ли своей работой), уровень комфортности обучения (отсутствие стресса при работе) и делятся впечатлениями от работы, оценивая себя в динамике: начало – середина курса – финал.

Восприятие профессиональной лексики при обучении на втором-третьем курсе не всегда сразу успешно, т. к. термины, которые встречаются в рамках курса профессионального иностранного языка,

недостаточно «присвоены» и не всегда привычны студентам даже на русском языке. К сожалению, так необходимая и приветствующаяся многими исследователями и практиками междисциплинарная работа с терминологией отсутствует в вузе, это требует дополнительных усилий от преподавателей-предметников и пока не реализуется, хотя имеет огромный потенциал.

Введение в тексты слайдов презентаций по профессиональным дисциплинам терминологии на английском языке параллельно с русским, ссылки и обсуждение на практиках и семинарах статей и публикаций англоязычных авторов, введение в практику обсуждения промежуточных результатов по практике, по отдельным видам работы на английском языке, участие в международных конференциях молодых ученых с сообщениями на английском языке – все это реальные достижимые практики, которые не всегда реализуются сегодня в вузах.

С другой стороны – использование потенциала привычного для студентов онлайн контента и разработанных по курсу тестовых заданий вызывает интерес, позволяет мотивировать и соответствовать особенностям восприятия профессионального контента обучающимися.

Выводы

Уровень подготовки по иностранному языку в целом и разница в уровнях подготовки по видам речевой деятельности у студентов неязыковых вузов оставляет желать лучшего и требует персонализации обучения для поддержания мотивации и получения результата. Входное тестирование и собеседование об ожиданиях о курсе, успехах и провалах в предыдущем опыте изучения иностранных языков мотивирует студентов на осознанную индивидуальную работу и профессиональный рост.

Объединение онлайн контента, отобранного для реализации курса в целях дополнения рекомендованного программой материала, и разработка тестовых заданий для выявления типичных лингвокультурных ошибок при использовании профессиональной лексики студентами неязыкового вуза с дальнейшим детальным анализом и проработкой материала, способствуют более успешному мотивированному обучению студентов с учетом их особенностей восприятия профессиональной лексики.

Методика обучения студентов неязыковых вузов профессиональной лексике на английском языке опирается на подход CLIL, который сочетает языковое и профессиональное образование. В рамках этого метода применяются аутентичные материалы и задания, обеспечивающие освоение профессиональной лексики через практические коммуникативные ситуации. Научные исследования подтверждают, что CLIL значительно повышает уровень владения профессиональной лексикой и общими языковыми компетенциями студентов, что свидетельствует о его высокой эффективности в образовательном процессе.

Список источников

1. Абуева, Н. Н. Английский язык в таможенном деле: практическое пособие для вузов / Н. Н. Абуева, Э. М. Нурмагомедова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 104 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-07848-0. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/512908 (дата обращения: 05.12.2023).

2. Абуева, Н. Н. Английский язык для изучающих логистику и таможенное дело: учебное пособие для среднего профессионального образования / Н. Н. Абуева, Э. М. Нурмагомедова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 104 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-10163-8. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/516772 (дата обращения: 05.12.2023).

3. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: Аналитический доклад / науч. ред. Е. А. Суханова, И. Д. Фрумин. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021. – 46 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/506461902.pdf – Дата доступа: 28.09.2023.

4. Колкер Я. М., Устинова Е. С. На пути к внедрению английского языка в профессиональные дисциплины неязыкового профиля // Иностранные языки в высшей школе. 2022. – № 1 (60). – С. 78–88. DOI: 10.37724/RSU.2022.60.1.008.

5. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2023 года по иностранным языкам (английский, немецкий, французский, испанский, китайский языки) М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, А. Е. Бажанов, Е. В. Кузьмина, Е. И. Ратникова, Л. Ш. Рахимбекова, М. М. Нурмагомедова Москва, 2023. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2023/inyaz_mr_2023.pdf (Дата доступа: 28.09.2023.).

6. Отчет о рейтинге уровня владения английским языком 2022. [Электронный ресурс] // Сайт EF English Proficiency Index. – Режим доступа: https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf – Дата доступа: 28.09.2023.

7. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes. A Learning Centered Approach. – Glasgow: Cambridge University Press, 1991. – 188 с.

8. Proficiency Bands. EF English Proficiency Index. [Электронный ресурс] // Сайт EF EPI 2023. – Режим доступа: https://www.ef.com/wwen/epi/about-epi/#proficiency-bands – Дата доступа: 28.09.2023.

9. The world’s largest ranking of countries and regions by English skills. [Электронный ресурс] // Сайт EF EPI 2023. – Режим доступа: https://www.ef.com/wwen/epi/ – Дата доступа: 28.09.2023.

Информация об авторе

О. Б. Бессерт – кандидат педагогических наук, доцент.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 141–145
Научная статья
УДК 378.14
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-141-145

Организационные и педагогические аспекты взаимодействия преподавателя и студентов в условиях дистанционного обучения

Ирина Геннадиевна Булан
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
blago_ira@bk.ru

Аннотация: Рассматриваются организационные и педагогические аспекты взаимодействия между преподавателем и студентами в условиях дистанционного обучения. Организационные аспекты включают в себя необходимость четкого соблюдения учебных планов, административную поддержку, использование современных технических средств и подготовку как преподавателей, так и студентов. Педагогические аспекты включают в себя развитие ключевых компетенций у студентов, таких как целенаправленность, взаимное доверие, взаимопомощь, систематическая связь и использование разнообразных форм обучения.

Представлен пример структуры занятия по высшей математике «Дифференциальные уравнения», где обсуждаются организационные аспекты, такие как подготовка учебного материала и создание обучающей среды, а также педагогические аспекты, такие как целенаправленное обучение, взаимное доверие и взаимопомощь, систематическая связь и обратная связь, и использование разнообразных форм обучения; рассмотрено методическое обеспечение учебного занятия: основные понятия и определения, учебный материал и онлайн-ресурсы.

Ключевые слова: взаимодействие, организационные аспекты, педагогические аспекты, методическое обеспечение.

Для цитирования: Булан И. Г. Организационные и педагогические аспекты взаимодействия преподавателя и студентов в условиях дистанционного обучения // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 141–145.

Понятие «взаимодействие» играет фундаментальную роль в образовательном процессе, отражая важность связи и воздействия между участниками образовательной системы.

В современной педагогике педагогическое взаимодействие рассматривается как одно из ключевых понятий, которое в то же время является научным принципом организации педагогического процесса.

Приведем в качестве примеров некоторые современные трактовки понятия «педагогическое взаимодействие».

Таблица 1

Трактовки понятия "педагогическое взаимодействие"

Определение	Автор
Взаимодействие – различные ***формы связи***, воздействия на кого-то, переход от одного состояния к другому, а также развитие объектов через их взаимодействие.	В. Я. Ляудис
Взаимодействие – сотрудничество, ***диалог***, необходимые для развития личности студента и преподавателя. Характеризуется сотрудничеством, гуманными отношениями, субъект-субъектными отношениями и другими аспектами.	Ю. К. Бабанский, Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, М. И. Станкин
Взаимодействие – ***активность,*** осознанность, целенаправленность действий учащихся и преподавателя. Они выступают как субъекты педагогического процесса.	И. А. Зимняя

Окончание табл. 1

Определение	Автор
Педагогическое взаимодействие – ***многоаспектный процесс***, включающий дидактическое, воспитательное и социально-педагогическое взаимодействие. Всегда специально организованный.	И. А. Зимняя
Педагогическое взаимодействие – ***специально организованный процесс***, направленный на решение поставленных образовательных задач	Т. Б. Гребенюк
Педагогическое взаимодействие – ***преднамеренный контакт*** между педагогом и воспитанниками, приводящий к взаимным изменениям в их поведении, деятельности и отношениях.	В. А. Сластенин

Анализ существующих трактовок позволяет сделать следующий вывод: несмотря на то, что различные исследователи по-разному определяют сущность педагогического взаимодействия, все они сходятся в том, что педагогическое взаимодействие представляет собой многогранное явление со сложной внутренней структурой.

В контексте педагогического взаимодействия между преподавателем и студентами, особенно в условиях дистанционного обучения, уделяется внимание различным аспектам, начиная от ясности контента до организации эффективной обратной связи.

При поиске оптимальных способов организации и поддержания эффективного и осмысленного взаимодействия в условиях дистанционного обучения мы обращаем свое внимание на следующие факторы:

1. Снижение социализированности: Виртуальное взаимодействие, хотя и предоставляет удобные средства коммуникации, уменьшает социальные контакты среди обучающихся.

2. Снижение мотивации и когнитивных способностей: Взаимодействие в дистанционном формате способно влиять на внутренние психологические качества участников.

3. Технические и технологические аспекты: Важным вопросом является обеспечение доступности технологий для всех участников образовательного процесса и качественного владения ими.

4. Цифровая грамотность преподавателей: Цифровая грамотность включает не только владение разнообразными электронными ресурсами, но и их вдумчивое использование для развития каждого обучающегося.

Решение этой проблемы требует разработки подходов к организации взаимодействия, которые учитывают индивидуальные потребности обучающихся, обеспечивают стимулы для мотивации и осознанного участия, а также способствуют формированию осмысленной и гуманитарной образовательной среды.

Обратим внимание на основные характерные признаки педагогического взаимодействия в условиях дистанционного обучения:

– целевая направленность на формирование у студентов умений сотрудничества, культуры общения, умений учебной деятельности (особенно взаимоконтроля, взаимооценки);

– взаимное доверие в межличностных отношениях преподаватель-студент и студент-студент;

– взаимопомощь студентов в совместной работе;

– организация и осуществление по определенному плану систе-матической связи преподавателя и студентов с помощью информационных технологий (электронная почта, чаты, блоги и др.);

– использование различных форм обучения для формирования названных выше умений таких, как онлайн-лекции, интерактивные задания, вебинары, групповые проекты, самостоятельное изучение материала и другие. Разнообразие форм обучения помогает адаптировать процесс обучения к различным стилям обучения студентов и обеспечивает их полноценное участие в образовательном процессе.

Для успешного и эффективного осуществления такого взаимодействия необходимо рассмотреть подробнее организационные и педагогические аспекты педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в условиях дистанционного обучения.

Организационные аспекты

Для успешной реализации модели педагогического взаимодействия в условиях смешанного обучения требуется организационная подготовка и поддержка, а именно:

При рассмотрении организационных аспектов для обеспечении эффективного дистанционного обучения следует учитывать следующие моменты:

1. Содержание:

– Методическое обеспечение учебного процесса: Важно адаптировать учебные планы к дистанционному формату обучения, учитывая особенности онлайн-обучения и возможности использования различных методов обучения и оценки знаний.

2. Использование современных технических средств:

– Выбор платформ и программ: Выбор и использование подходящих онлайн-платформ, программ и приложений для дистанционного обучения, таких как вебинарные платформы, электронные учебники, системы управления обучением (LMS) и другие инструменты.

– Техническая поддержка: Обеспечение доступности технической поддержки для преподавателей и студентов, чтобы решать возникающие проблемы с оборудованием или программным обеспечением.

3. Подготовка аудитории и преподавателей:

– Обучение преподавателей: Подготовка преподавателей к использованию современных технических средств и методов обучения, адаптированных к онлайн-формату.

– Подготовка студентов: Обеспечение студентов необходимыми инструкциями и ресурсами для эффективного участия в дистанционном обучении, включая доступ к учебным материалам, техническим средствам и поддержке при необходимости.

Педагогические аспекты

Педагогическое взаимодействие между преподавателем и студентами при листанционном обучении включает в себя не только передачу знаний, но и развитие ключевых компетенций у студентов, таких, как:

– целевая направленность: формирование у студентов знаний и умений в предметной области, сотрудничества, культуры общения и учебной деятельности. [3].

– взаимное доверие: создание доверительных отношений между преподавателем и студентами, что способствует более эффективной коммуникации и взаимодействию. [1].

– взаимопомощь: содействие студентов друг другу в процессе обучения и совместной работе.

– систематическая связь: организация систематической обратной связи между преподавателем и студентами с использованием современных информационных технологий. [4].

– использование разнообразных форм обучения: применение учебного диалога, взаимного контроля и оценки, психолого-педагогической и методической поддержки для эффективного формирования компетенций у студентов. [5].

Модель педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в условиях дистанционного обучения представляет собой сложную систему, требующую комплексного подхода к организации и реализации. Однако, при соблюдении организационных и педагогических аспектов, эта модель способствует эффективной реализации учебного процесса, формированию ключевых компетенций у студентов и повышению качества образования в целом [2].

Приведем пример структуры занятия с реализацией педагогического взаимодействия преподавателя и студентов (занятие по высшей математике "Дифференциальные уравнения").

Тема: Методы решения обыкновенных дифференциальных уравнений первого порядка.

Цель: Познакомить студентов с основными методами решения обыкновенных дифференциальных уравнений первого порядка и развить навыки их применения на практике.

Организационные аспекты:

1. Подготовка учебного материала: Преподаватель создает онлайн-курс, который включает в себя видеолекции, теоретический материал, примеры решения задач, задания для самостоятельной работы, а также дополнительные материалы для более глубокого понимания темы.

2. Создание обучающей среды: Студентам предоставляется доступ к онлайн-ресурсам, таким как электронные учебники, справочные материалы, видеоуроки и интерактивные задания.

3. Организация обратной связи: Преподаватель устанавливает коммуникационные каналы для обратной связи, такие как электронная почта, форумы для обсуждения и онлайн-консультации.

Педагогические аспекты:

1. Целенаправленное обучение: Преподаватель формулирует цели занятия и объясняет студентам, какие конкретные навыки и знания они должны получить в результате изучения данной темы.

2. Взаимное доверие и взаимопомощь: Преподаватель создает доверительную атмосферу, где студенты могут задавать вопросы и обмениваться идеями. Он также поощряет студентов к взаимопомощи, организуя групповые проекты или обсуждения темы на форумах.

3. Систематическая связь и обратная связь: Преподаватель регулярно проводит тестирование и самопроверку заданий, предоставляя студентам обратную связь по результатам их работы и помогая исправлять ошибки.

4. Использование разнообразных форм обучения: Преподаватель применяет различные методы обучения, такие как просмотр видеолекций, чтение теоретических материалов, решение практических задач и проведение онлайн-практических работ.

Представим вариант методического обеспечения учебного занятия с реализацией организационных и педагогических аспектов.

Таблица 2

Методическое обеспечения учебного занятия при дистанционном обучении

Блок взаимодействия	**Онлайн-ресурс**	**Организационные аспекты**	**Педагогические аспекты**
Блок по организации взаимодействия	1) Форум: eios.klgtu.ru/user/index. php?id=7893 2) Чат: vk.com 3) Электронная почта: andrejamelkov@gmail.com 4) Форум Stack Exchange: Форум Stack Exchange по дифференциальным уравнениям	Создание тем и обсуждение вопросов в форуме, использование чата для оперативной связи, электронная почта для обратной связи, использование Stack Exchange для получения экспертных ответов.	Поддержка общения и обмена знаниями, оперативное решение проблем, консультации со специалистами.
Теоретический материал	Онлайн-ресурсы: 1) - Курс лекций по дифференциальным уравнениям: teach-in.ru/course/differential-equations - 2) Справочник «Дифференциальные уравнения»: zaochnik.com/spravochnik/matematika/differentsialnye-uravnenija/ 3) Сайт Khan Academy Раздел «Дифференциальные уравнения» https://www.khanacademy.org/math/differential-equations	Доступ к лекциям, справочным материалам и учебным ресурсам онлайн.	Обеспечение студентов теоретическим материалом для самостоятельного изучения.
Методический блок	Пошаговое решение дифференциальных уравнений в онлайн режиме: https://www. wolframalpha.com/	Пошаговое решение задач с дифференциальными уравнениями в интерактивном режиме.	Помощь студентам в понимании и обсуждения методов решения дифференциальных уравнений.
Практический материал	Выполнить задания самостоятельно: eios.klgtu 	Постановка задач студентам для самостоятельного решения.	Взаимопроверка, взаимоконтроль навыков решения задач студентами.

Окончание табл. 2

Блок взаимодействия	**Онлайн-ресурс**	**Организационные аспекты**	**Педагогические аспекты**
Задания для обсуждения	1) Привести примеры решения уравнений с разделяющимися переменными, однородных уравнений первого порядка; линейных уравнений первого порядка в геометрических задачах, физических задачах: eios.klgtu 2) Найти ошибку в представленных примерах: eios.klgtu	Проведение обсуждений по заданным темам на форуме.	Организация взаимодействия в процессе обсуждения.
Блок контроля	Уровневый тест проверки знаний: eios.klgtu	Проведение тестирования знаний студентов по теме.	Взаимооценка студентами уровня усвоения материала.

Таким образом, организационные и педагогические аспекты дистанционного обучения существенны для создания эффективной образовательной среды, а методическое обеспечение является ключевым инструментом для обеспечения успешного взаимодействия студентов и преподавателей, а также достижения учебных целей.

Список источников

1. Бадахова И. Т. Организация эффективного взаимодействия преподавателя и студентов в условиях образовательного пространства вуза // Мир науки, культуры, образования. 2017. – 6 (67). – С. 371–372.

2. Гребенюк Т. Б., Булан И. Г. Модель педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в условиях дистанционного обучения // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2015. – № 11. – С. 7–14.

3. Коротаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии. Мин-во образования и науки. Уральский гос. пед. университет. – М. : Academia, 2007. – 253 с.

4. Лийметс Х. И. О месте категории «взаимодействие» в педагогике / Х. И. Лийметс // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании: сб. науч. тр. ; Таллин, пед. ин-т. – Таллин, 1979.

5. Makarova L. N., Starcev M. V. Problemnye zony vzaimodejstviya prepodavatelej i studentov. Social'no-'ekonomicheskie yavleniya i processy. 2017. – T. 12. – № 5. – P. 210–216.

Информация об авторе

И. Г. Булан – кандидат педагогических наук, доцент.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 146–149
Научная статья
УДК 614.841:656.61.08
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-146-149

Проблема практической подготовки членов экипажей морских судов к чрезвычайным ситуациям: борьбе с пожаром

Михаил Станиславович Жуйков
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
zms97@yandex.ru

Аннотация. Рассматриваются методы подготовки членов экипажа к борьбе с пожаром, основанные на опыте старших помощников и капитанов, столкнувшихся в реальности с пожаром на судне. Собранный анализ инцидентов показал, что существующие методы, характеризуемые расписанными обязанностями между экипажем – не эффективны, и не реализуются в чрезвычайной ситуации. Предлагаемые усовершенствования методики практической подготовки нацелены на уменьшение паники, рациональное использование сил экипажа и знание специальных судовых технических средств борьбы с огнём.

Ключевые слова: Подготовка экипажа, борьба с пожаром, тревоги, расписание по тревогам, аварии и происшествия.

Для цитирования: Жуйков М. С. Проблема практической подготовки членов экипажей морских судов к чрезвычайным ситуациям: борьбе с пожаром // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 146–149.

Muster list или расписание по тревогам – это судовой документ, дающий инструкции членам экипажа об их действиях при различных экстренных ситуациях. Во время тревог, проводимых на судне, члены экипажа тщательно отрабатывают свои действия, имитируя реальный пожар, или другие чрезвычайные ситуации. Так же, согласно международной конвенции ПДНВ, до принятия обязанностей на борту судна, каждый член экипажа должен получить информацию по поводу того, как действовать в чрезвычайных ситуациях [2, 4].

Однако в реальности события могут развиваться по-другому.

Так, например, сухогруз «Франциска» следовал вдоль побережья Англии. Время около 22:00, шторм - 10 баллов. Срабатывает пожарная тревога в грузовом трюме. Перевозимый груз – контейнеры с углём и подержанные автомобили. Капитан, предполагая, что при возгорании могли вспыхнуть автомобили, объявляет общесудовую пожарную тревогу. В этот момент старший механик подготавливает пожарные шланги, старший помощник берет ручное управление судном, второй помощник со вторым механиком одевают пожарные костюмы, готовясь к разведке и борьбе с огнем.

Разведка докладывает, что тревога была ложной. Пыль от угля из-за качки попала на пожарные датчики, чем и было вызвано срабатывание дымовых сенсоров. В течение всего этого времени рядовой состав судна, одев спасательные костюмы, собрался в кают-компании, и вместо подготовки к борьбе с пожаром, собрался покидать судно. В следующем порту захода весь рядовой состав был списан.

Другой засвидетельствованный случай. Судно идёт в открытом море. Пожар в машинном отделении, сильное задымление. Вся машинная команда закрывается в ЦПУ. Старший помощник капитана с мессманом (помощник судового повара), одев костюмы пожарных, заходят в задымленное помещение и выводят экипаж из зоны пожара. Огонь был потушен активацией системы пожаротушения СО-2. Самое интересное тут обязанности мессмана на судне при пожаре, – принести аптечку и носилки к месту ЧП.

Эти, и многие другие истории людей, участвовавших в реальной борьбе с огнем на торговых судах, показывают, что судовой план по борьбе с пожаром, описывающий индивидуальные обязанности всех членов экипажа в большинстве случаев не реализуется. Из этого проистекает определённая уязвимость подобного планирования, и подхода в целом к подготовке экипажа к чрезвычайным ситуациям.

Важно отметить, что здесь и далее речь пойдёт об экипажах и судах торгового флота, что подразумевает не большой по численности экипаж на достаточно большом по размерам судне. Так же важно в подобной тематике полагаться на фундамент личного опыта, чтобы излишне не теоретизировать сугубо практический вопрос.

Итак, muster list, расписание по тревогам или план по тревогам, что же нам говорят об этом международные требования?

Согласно международной конвенции СОЛАС-74, правило III/37. 3:

The muster list shall show the duties assigned to the different members of the crew including:

1. closing of the watertight doors, fire doors, valves, scuppers, side scuttles, skylights, portholes and other similar openings in the ship;

2. equipping of the survival craft and other life-saving appliances;

3. preparation and launching of survival craft;

4. general preparations of other life-saving appliances;

5. muster of passengers;

6. use ofcommunication equipment;

7. manning of fire parties assigned to deal with fires;

8. special duties assigned in respect to the use of fire-fighting equipment and installations; and

9. for passenger ships only, damage control for flooding emergencies [1].

Очевидно, что при распределении приведённых выше обязанностей между членами экипажа кому-то достанутся наиболее рискованные, например, быть членом пожарной команды, а кому-то – менее, например, подготовка спасательных средств. Можно предположить, что при подобном обезличенном подходе к планированию борьбы с огнём велик риск не слаженной работы, паники и в худшем случае гибели судна.

Подтвердить или опровергнуть эту гипотезу могут только капитаны и старшие помощники, реально столкнувшиеся с пожаром на судне. Немало примеров подтверждающих эту гипотезу было приведено и рядовыми членами экипажа. Однако в реальной экстренной ситуации они, в силу своей должности, не могли объективно оценить всю картину происходящих действий.

Собранный массив данных, подтвердил однозначную актуальность проблемы не достаточной эффективности современного подхода к подготовке экипажей к борьбе с огнём. Большинство членов командного состава столкнувшихся в той или иной мере с возгоранием на судне однозначно заявляют, что главным элементом успешной борьбы с пожаром является - экипаж.

Следовательно, для успешного взаимодействия необходимо во время тревог наиболее рискованные обязанности доверять эмоционально более сильным членам экипажа.

Разумеется, в рамках их компетенций и опыта. Каждую тревогу выбирая разных людей на разные роли и наблюдая за ними, наиболее вероятно получится эффективно справиться с чрезвычайной ситуацией. В реальности же зачастую во время тревог проводится формальная проверка знаний своих обязанностей согласно расписанию по тревогам. Здесь будет интересно рассмотреть требования конвенции СОЛАС-74 к проведению пожарных тревог на судне, правило III/3. 5. 2:

Each fire drill shall include:

1. reporting to stations and preparing for the duties described in the muster list required by regulation 8;

2. starting of a fire pump, using at least the two required jets of water to show that the system is in proper working order;

3. checking of fireman's outfit and other personal rescue equipment;

4. checking of relevantcommunication equipment;

5. checking the operation of watertight doors, fire doors, fire dampers and main inlets and outlets of ventilation systems in the drill area; and

6. checking the necessary arrangements for subsequent abandoning of the ship [1].

Как мы видим тревога должна включать в себя очень много проверок оборудования, которое действительно критически важно, но международные требования не учитывают личной готовности экипажа к экстремальной ситуации.

Говоря о личной готовности, очень эффективным было бы перенять опыт у дайверов-спасателей. Эта профессия подразумевает наличие навыка сохранять спокойствие в экстренной ситуации, выполняя при этом необходимые действия. Во время подготовки наставники используют вариативность сценариев развития событий. Подобный подход вырабатывает у людей эмоциональную стойкость, способность быстро ориентироваться в нестандартной ситуации, и не впадать в ступор.

Еще одним фактором, подчёркивающим важность вариативности имитируемых сценариев во время тревог – являются разные специфические средства пожаротушения. Зачастую они примитивны, и для их использования необходимо выполнить несколько простых шагов. Однако если не знать этих шагов – в критической ситуации это может закончиться плачевно.

Так, например, при перевозке контейнеров, при возгорании груза, использование воды для тушения – критически опасно и только увеличит силу возгорания.

Такие случаи, к сожалению, происходят, а причина – незнание экипажем доступных технических средств. Одних только переносных средств борьбы с огнем в контейнерах существует огромное множество: Foam applicator (Тушение пеной) (рис. 1), Hydro Pen (тушение водой, CO2, пеной) (рис. 2), Piercing nozzle (тушение водой) (рис. 3) [3].

Рис. 1. Foam applicator

Рис. 2. HydroPen

Рис. 3. Piercing nozzle

Следует так же подчеркнуть, что все эти переносные средства пожаротушения – могут быть использованы только группой людей. Поэтому важно, чтобы все члены экипажа знали и умели использовать специфические инструменты борьбы с огнем.

Безусловно, при изыскании новых подходов к проведению тревог и подготовке экипажей к экстренным ситуациям важно не оторваться от реальности. Очевидно, что при каждодневных учениях как у профессиональных спасателей можно достичь наилучших результатов, однако зачастую из-за загруженного расписания судна, плановых работ и т. п. времени не хватает даже на проведение полноценных тревог хотя бы пару раз в месяц.

Особенно это актуально в наше время, когда каждый час работы судна имеет денежный эквивалент. Поэтому принципиально важно сосредоточиться на качественной, а не на количественной составляющей данного вопроса. Анализируя бесценный опыт людей, столкнувшихся с реальным случаем пожара на судне становится очевидна важность учитывать готовность коллектива в целом и назначенных на те или иные обязанности членов экипажей, в частности.

Реальные случаи пожара показали, что слепое разделение обязанностей по тревогам и формальное их повторение может сыграть злую шутку в экстренной ситуации. Отсюда следует огромная важность, во время учебных тревог, ответственным за их проведение - наблюдать и анализировать личную готовность членов экипажа выполнять те или иные обязанности.

Наличие плана действий в экстренной ситуации – это основа успешной операции. Однако опыт показывает важность сделать план по тревогам – живым и динамичным организмом, способным меняться и адаптироваться с учётом личных психологических и физических качеств членов экипажа. А у самого экипажа выработать сильный «иммунитет» к различным экстренным ситуациям за счёт вариативности отрабатываемых сценариев и выполняемых ролей во время тревог.

Эти методы подтверждают капитаны прошедшие реальные случаи пожара на судне и этот опыт безусловно можно и нужно использоваться уже сейчас, как говориться «один хороший опыт важнее семи мудрых советов».

Список источников

1. Международная конвенция SOLAS-74, CONSOLIDATED EDITION, 2020 published in 2020 by the INTERNATIONAL MARITIME ORGANIZATION, Albert Embankment, London SE1 7SR. 2020.

2. МКУБ/ ISM Code - International Management Code and Revised Guidelines on Implementation of the ISM Code. INTERNATIONAL MARITIME ORGANIZATION, Albert Embankment, London SE1 7SR. Fifth edition. 2018.

3. FSS Code - International Code for Fire Safety Systems, INTERNATIONAL MARITIME ORGANIZATION, Albert Embankment, London SE1 7SR. Third edition. 2015.

4. ПДНВ-78 Руководство для моряков, с учётом Манильских поправок 2010 года, Международная федерация транспортников. 2010.

5. https://www. pok. fr

6. https://www. viking-life.com

7. https://aecsupply.com

Информация об авторе

М. С. Жуйков – инженер судоводитель, специалист.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 150–153
Научная статья
УДК 371.335(571.12)
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-150-153

Фантазийная композиция как средство формирования художественной культуры студентов-архитекторов

Константин Николаевич Зыков[1], Ольга Вячеславовна Богданова[2]
[1,2]Тюменский Индустриальный Университет г. Тюмень Россия,
[1]konztk@list.ru
[2]89224807740@mail.ru

Аннотация. Рассматривается проблема формирования художественной культуры студентов-архитекторов в процессе выполнения фантазийной композиции; возможности развития этих качеств при освоении основных профессиональных дисциплин «Рисунок» и «Живопись и колористика» в соответствии со стандартом высшего образования. В ходе анализа литературы авторы рассматривают понятия фантазия и композиция, уточняют понятие «фантазийная композиция», выявляют эффективные способы формирования художественной культуры студентов-архитекторов при использовании эффективных методов, таких как ассоциативные упражнения, упражнения по трансформации форм и образов, на стилизацию и создания декоративного образа; творческие задания и проекты по созданию фантазийных композиций на различные темы.

Ключевые слова: композиция, фантазия, художественная культура, студенты-архитекторы.
Для цитирования: Зыков К. Н., Богданова О. В. Фантазийная композиция как средство формирования художественной культуры студентов-архитекторов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 150–153.

В современном российском профессиональном образовании становится актуальным качественная подготовка студентов творческих специальностей, таких как художник, дизайнер и архитектор. Потому как творческие личности оказывают влияние на развитие общества в целом, генерируя и продвигая новые идеи, креативные решения задач в различных областях человеческой деятельности.

Приоритетным направлением в этой связи является формирование культурных ценностей в процессе профессиональной подготовки высококвалифицированного специалиста в своей области.

Так, в новых федеральных образовательных стандартах 07.03.01 Архитектура наряду с развитием универсальных и общепрофессиональных компетенций, отмечается важным компетенции художественно-графические, которые позволяют определить профессиональную ориентацию студента, способного к проектному решению с использованием традиционных и новейших средств изображения на должном уровне овладения основами художественной культуры и объемно-пространственного мышления [1]. Становится очевидным, что для студентов основой является овладение художественной культурой.

Это подтверждается указанными компетенциями при освоении основных профессиональных дисциплин Рисунок и Живопись и колористика в соответствии со стандартом высшего образования.

Например, такая общепрофессиональная компетенция как (ОПК-1) Способен представлять проектные решения с использованием традиционных и новейших технических средств изображения на должном уровне владения основами художественной культуры и объемно-пространственного мышления [1].

Проблема формирования художественной культуры не нова. Ею занимались специалисты в разных областях знаний.

Известно, что в культурологии существует несколько точек зрения на этот счет.

Так, группа философов Кононенко Б. И. А. Я. Флиер и др. под теремном художественная культура рассматривали область культуры, которая объединяет в себе различные виды искусств

и связанных с ним форм деятельности, которые находят различные формы отображения бытия в художественных образах, и их аспектов, способствующих этому роду деятельности [2].

Игнатов В. С. рассматривает художественную культуру как совокупность процессов и явлений духовно-практической деятельности по созданию произведений искусства [3].

Учитывая социальные запросы общества на качественную подготовку студентов вуза по направлению, архитектура; формирование основ художественной культуры рассмотрим дисциплины, формируемые участниками образовательных отношений такие как Рисунок и Живопись и колористика.

Рисунок является базовой дисциплиной для освоения дисциплин «Основы архитектурного проектирования», «Учебная практика», «Живопись и колористика» и т. д. Изучая основы рисунка на дисциплинах, студенты знакомятся с шедеврами искусства графики, благодаря чему происходит освоения художественного опыта различных поколений графиков, знакомство с манерой рисунка, создание художественного образа.

Так, графическая манера при передаче различных форм отображения бытия в художественных образах Ван Гога и Врубеля отличается характерной особенностью [4, с. 23].

Графические техники в обучении архитекторов способны справляться с множеством учебных и творческих задач. Что рождает потребность в изучение самых разных технических возможностей материалов и инструментов, которые студенты задействуют в дальнейшем в технике рисунка.

Однако, в современной художественной культуре происходят глобальные изменения, где искусство выступает как одна из форм общей социальной практики, позволяющей актуализировать реальные условия человеческой жизнедеятельности в воображаемых образах и символических отношениях [5, с. 1].

Учитывая вызовы времени необходимо рассмотреть новые подходы к обучению, где культура студента-архитектора будет отвечать современным тенденциям на основе полученных знаний.

В этой связи, становится актуальным формирование культуры студента-архитектора через создание совершенно новых наглядных образов, которые бы раскрывали продуктивные возможности будущего архитектора.

Анализируя работы исследователей проблемы подготовки студентов-архитекторов, мы пришли к пониманию того, что существует острая необходимость в становлении специалиста способного к смелым креативным решениям в контексте современной культуры.

1. Так, В. П. Мамугина рассматривает проблему архитектурного образования, одним из решений которого представляется автором в процессе выполнения ***фантазийного*** рисунка, позволяющего пройти все ступени создания произведения [6].

В нашем случае, рассмотрим понятие ***фантазийная композиция*** (относительно дисциплин Рисунок и Живопись и колористика), который строится из двух понятий ***фантазия и композиция***.

2. Понятие фантазия издавна тревожило умы ученых. Нередко понятие фантазии ставили в ряд с такими понятиями как воображение и творчество.

3. Однако, в отличии от воображения, которое обусловлено опытом и оперированием известными образами, фантазия может вывести образную мысль за границы узнаваемого.

4. Так, анализируя и обобщая исследования философов и психологов, В. О. Федотова дает свое понятие фантазия, как некое динамическое восприятие действительности в моменты созерцания художественных образов [7]

В толковом словаре Даля, понятие фантазия трактуется как, творческая сила художника, самобытная сила созидания [8].

5. Следовательно, в нашем исследовании мы будем рассматривать фантазию как некое динамическое восприятие действительности в момент переживания ярких мыслительных образов или в моменты созерцания художественных образов.

6. Рассматривая понятие, композиция, обратимся к словарю, где композиция трактуется как построение художественного произведения, обусловленное его содержанием, характером и назначением и во многом определяющее его восприятие [9].

Н. Н. Волков связывает понятие композиция с единством смысла [10].

7. Таким образом, ***фантазийная композиция*** сочинение художественного произведения, связанное единством смысла, на основе динамического восприятия действительности в момент переживания ярких мыслительных образов или в моменты созерцания художественных образов.

8. В программе изучения Рисунок (48 часов) предусмотрены темы связанные с процессом построения фантазийной композицией, потому что напрямую отражают суть творческих заданий как

«Архитектурная фантазия: импровизация», «Архитектурная фантазия: ландшафт по фотоматериалам», «Архитектурная фантазия: интерьер», «Комбинаторика: фантазия на тему портрета», «Архитектурная фантазия: экстерьер», и при изучении дисциплины Живопись и колористика (12 часов) студентами вуза предусмотрены темы направленные на формирование культуры средствами творческих заданий «Ассоциативная фантазия: город, праздник, музыка», «Ассоциативная фантазия: шрифтовая группа, гармонические сочетания цветов», «Декоративная фантазия: мой мир (автопортрет), поэзия, оживление натюрморта» и т. п.

9. Подобные темы как правило завершают курс обучения или раздел дисциплины, где студенты на основе полученных знаний, умений и навыков могут создавать фантазийные композиции по различным темам.

10. Ведущими методами деятельности студентов выступают различные ассоциативные упражнения, упражнения по трансформации форм и образов, на стилизацию и создания декоративного образа, при этом деятельность преподавателя строится по принципу от простого к сложному.

11. Так, например, перед выполнением творческого задания «Архитектурная фантазия: интерьер» студенты выполняют задания на тему «Интерьер исторического здания широкоформатный», где выполняются множество заданий по зарисовкам различных элементов здания и выполняются задания по композиции интерьера исторического здания. При этом важно отметить, что студент работает не только с натурой, но и с произведениями искусства мастеров разных эпох и стилей.

12. Так, на этапе знакомства с Образом и цветом в живописи и архитектуре студенты выполняют различные упражнения такие как геометрические и цветовые построения сравнительный анализ и др.

Например, при сравнении двух несхожих пейзажей А. Дерена (см. рис. 1) дают студенты должны найти сходство и различие приемов композиции и живописи. В процессе анализа студенты могут проследить изменение авторского стиля одного художника в различные творческие периоды.

Рис. 1. Живописные пейзажи А. Дерена

Из этого следует, что формирование основ художественной культуры – это многоаспектный сложный процесс, охватывающий весь период обучения студента, начиная с знакомства с основами изобразительной деятельности, до создания фантазийных композиций в различных видах художественного изображения. В процессе анализа научной литературы нами выявлены эффективные способы активизации процесса формирования художественной культуры студентов-архитекторов Выявленные способы

Учитывая всё вышеперечисленное, можно отметить необходимость использования в образовательном процессе наиболее эффективных методов на начальном этапе (ассоциативные упражнения, упражнения по трансформации форм и образов, на стилизацию и создания декоративного образа) и на этапе становления художественной культуры выпускника (творческие задания и проекты по созданию фантазийных композиций на различные темы).

Список источников

1. ФГОС 07. 03. 01 Архитектура Приказ от 8 июня 2017 г. № 509 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 07. 03. 01 архитектура file:///C:/Users/bakie/Downloads/FGOS_07_03_01_____08_06_2017_N_509. pdf (дата обращения: 20. 05. 2024)

2. Флиер, А. Я. Избранные работы по теории культуры / А. Я. Флиер; Главный редактор серии: А. Я. Флиер; Выпускающий редактор: Т. В. Глазкова. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство "Согласие"», 2014. – 560 с.

3. Игнатов, В. С. Художественная культура России XIX-XX вв. : учебное пособие / В. С. Игнатов; Российский гос. открытый технический ун-т путей сообщ. – Москва: РГОТУПС, 2006. – 175 с.

4. Фаворский В. А. Литературно-теоретическое наследие. О композиции. Москва: Советский художник, 1988. – 588 с.

5. Галеева Т. А., Прудникова А. Ю. Художественные практики XX века как школа толерантности. – Екатеринбург, 2008.

6. Мамугина В. П. Творческое развитие будущих архитекторов в подготовке по рисунку // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – Тамбов, 2014. – Вып. 8 (136). – С. 60–66.

7. Федотова В. О. Смысловое соотношение понятий «фантазия» и «воображение» file:///C:/Users/bakie/Downloads/smyslovoe-sootnoshenie-ponyatiy-fantaziya-i-voobrazhenie.pdf]/ (дата обращения: 10. 05. 2024)

8. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / В. И. Даль; совмещ. ред. изд. В. И. Даля и И. А. Бодуэна де Куртенэ. – Москва: Олма-Пресс: Крас. пролетарий, 2004. – 700 с.

9. Большая Советская энциклопедия (БСЭ): [сайт]. Москва, 1969-1978. URL: http://niv.ru/doc/encyclopedia/bse/articles/5926/kompoziciya. htm (дата обращения: 10. 05. 2024)

10. Волков Н. Н. Композиция в живописи. – Москва: Искусство, 1977. – 98 с.

Информация об авторах

К. Н. Зыков – доцент кафедры, член СХ России;

О. В. Богданова – старший преподаватель, член ТСХ России.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 154–158
Научная статья
УДК 372.881.111.1
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-154-158

Формирование иноязычных лексических навыков младших школьников на основе полисенсорного подхода

Юлия Зигмундовна Миркина[1], Полина Вячеславовна Енкулева[2]
[1,2]Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
[1]julia_mirkina@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-9427-5480
[2]polly_kulakova18@mail.ru

Аннотация. Рассматривается полисенсорный подход к обучению иностранному языку в целом и иноязычной лексике в частности. Использование в учебном процессе упражнений и заданий, спроектированных на основе полисенсорного подхода, подразумевает задействование максимального количества каналов восприятия информации у обучающихся, что делает процесс обучения лексической стороне иноязычной речи особенно эффективным. Описывается разработанный на основе полисенсорного подхода комплекс упражнений, направленный на формирование лексических навыков младших школьников, а также приводятся результаты его апробации в учебном процессе.

Ключевые слова: полисенсорный подход, иностранный язык, лексические навыки, младшие школьники, обучение иноязычной лексике.

Для цитирования: Миркина Ю. З., Енкулева П. В. Формирование иноязычных лексических навыков младших школьников на основе полисенсорного подхода // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 154–158.

Важность освоения лексики в процессе обучения иностранному языку не может быть переоценена, учитывая ее роль в обеспечении эффективной коммуникации на иностранном языке. При этом, однако, обучение лексической стороне иноязычной речи представляет собой сложную задачу, требующую от обучающихся не только запоминания большого количества слов и их значений, но и умения применять их в соответствующем контексте. В связи с этим учитель, реализуя задачу формирования лексических навыков младших школьников на уроках иностранного языка, неизбежно сталкивается с необходимостью поиска и применения наиболее эффективных методов и подходов. В этом контексте полисенсорный подход представляет собой один из наиболее эффективных подходов к обучению иностранному языку в целом и иноязычной лексике, в частности.

Теоретическое обоснование теории обучения с опорой на полисенсорное восприятие дал российский психолог Л. С. Выготский. По словам ученого «весь мир ребенка базируется на визуальных, акустических, тактильных, кинестетических образах, которые как цемент скрепляют слова и понятия» [1, с. 117]. Следовательно, чем больше анализаторов задействовано в процессе обучения, тем эффективнее данное обучение.

Понятие «полисенсорный подход» относится к динамическому взаимодействию между чувствами, эмоциями, познанием и памятью, которое постоянно находится в процессе развития. Этот подход акцентирует внимание на важности ощущений в восприятии и интерпретации мира обучающимися [2, с. 1413].

Кроме того, полисенсорный подход базируется на работах Г. Гарднера, в которых исследователь обосновывает теорию множественного интеллекта. Так, например, в своей книге «Структура разума» [3, с. 11] психолог указывает на эффективность таких подходов к обучению, которые учитывают индивидуальные особенности восприятия и обработки информации обучающимися, что в свою очередь может существенно улучшить эффективность процесса обучения в целом и иностранному языку, в частности [4, с. 130].

Кроме того, в данной работе Г. Гарднер опровергает традиционное понимание интеллекта как единого целого и предлагает рассмотреть его как комбинацию различных типов интеллекта, которые могут преобладать или быть слабовыраженными у разных индивидов. Эти типы интеллекта включают в себя визуально-пространственный, вербальный, логико-математический, телесно-кинестетический,

музыкальный, межличностный, внутриличностный и натуралистический интеллекты. При этом очевидно, что каждый из них реализуется через разные каналы восприятия и активности, что необходимо учесть при обучении в целом и иностранному языку, в частности.

Говоря о формировании иноязычных лексических навыков обучающихся, необходимо отметить, что под данными навыками понимается «автоматический процесс выбора подходящего слова в соответствии с задуманным смыслом и его корректное сочетание с другими языковыми единицами в активной речи, а также автоматическое распознавание и связывание с соответствующим значением в пассивной речи» [5, с. 117]. При этом неоспоримым является тот факт, что владение лексической единицей не ограничивается лишь пониманием ее значения. Оно также включает в себя умение работать с ее аудиальным и визуальным образом, а также ее способностью грамматически и семантически сочетаться с другими лексическими единицами.

Необходимо подчеркнуть, что формирование иноязычных лексических навыков обучающихся проходит в несколько этапов – презентация, контролируемая, полуконтролируемая и свободная практика [6, с. 12].

На этапе презентации происходит знакомство школьников с значением, грамматической формой и правильным произношением лексических единиц. Контролируемая практика направлена на отработку презентованного лексического материала в ограниченном языковом контексте. Полуконтролируемая практика обеспечивает переход к более свободному использованию обучающимися изученных лексических единиц в их устной и письменной иноязычной речи, позволяя им экспериментировать с языком в контролируемых условиях. Свободная практика способствует автоматизации лексических навыков обучающихся, предоставляя им возможность спонтанно использовать изученные лексические единицы в разнообразных коммуникативных ситуациях.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования младшие школьники должны уметь использовать лексический материал в соответствии с коммуникативной задачей и контекстом, что включает в себя понимание и правильное применение лексики в устной и письменной речи, умение выбирать адекватные слова и выражения для выражения своих мыслей и реагирования на сообщения других [7].

Очевидно, что на начальном этапе обучения иностранному языку особое внимание уделяется лексике с конкретным, а не абстрактным значением. На этапе презентации такую лексику можно легко визуализировать, используя изображения, предметы или демонстрируя действия, обозначаемые лексическими единицами. В этой связи бесспорным является тот факт, что в процессе визуализации учитель иностранного языка может задействовать разные каналы восприятия обучающихся, что делает процесс запоминания презентуемой лексики более эффективным. При этом стоит отметить, что выбор способа визуализации иноязычной лексики должен базироваться на таких принципах, как простота и доступность, а также учитывать конкретные условия и потребности учебного процесса [8, с. 200].

Как указывалось, ранее, этап презентации включает в себя не только семантизацию лексических единиц, но и презентацию их произношения, написания и грамматической формы, что также стоит делать в соответствии с принципами полисенсорного подхода к обучению. Так, например, при предъявлении звуковой и графической формы слова традиционно задействованы слуховой и зрительный каналы восприятия обучающихся, что дает возможность школьникам не только видеть визуальное представление новых лексических единиц, их правильное написание, но и слышать их произношение.

Предъявляя грамматическую форму слова можно задействовать не только зрительный и слуховой каналы восприятия информации школьников, но и кинестетический, если, например, при помощи пантомимы объяснять изменение глаголов по лицам, числам и в случае необходимости временам. Благодаря такому приему у обучающихся активизируется ассоциативная память, что также способствует лучшему запоминанию иноязычной лексики.

На этапе контролируемой практики классические упражнения «Заполните пропуски», «Сопоставьте слова и их значения» можно модифицировать в упражнения, базирующиеся на принципах полисенсорного подхода. Так, например, в упражнение на сопоставление можно включить элементы визуального восприятия, т. е. картинки, к которым необходимо подобрать правильные лексические единицы.

К пропускам в предложениях также можно добавить наглядность, что не только облегчит выполнение упражнения слабым обучающимся, но и благодаря задействованию визуального канала восприятия информации школьников облегчит им процесс запоминания иноязычной лексики в целом, так

как свяжет ее с конкретными визуальными образами. Эффективны на данном этапе также задания, выполняя которые обучающиеся задействуют жесты, мимику и т. д. В качестве примера можно привести задание с использованием пантомимы: В классе выбирается ведущий, который демонстрирует с помощью жестов, мимики, пантомимы или иных действий новые лексические единицы, а остальные обучающиеся называют эту лексику.

На этапе полуконтролируемой и свободной практики, где школьники употребляют иноязычную лексику в устной и письменной речи с использованием предложенных языковых конструкций (полуконтролируемая практика) или без языковых клише (свободная практика), хорошо себя зарекомендовали небольшие сценки, ролевые игры, в которых обучающиеся используют не только изученную по теме лексику, но и соответствующие жесты, мимику и/или действия. При организации ролевых игр рекомендуется использовать предметы, имитирующие реальные ситуации общения, а также включать звуки и музыку, соответствующие сценарию игры. Кроме того, на рассматриваемых нами этапах формирования лексических навыков школьников свою эффективность доказало задание, в котором обучающимся, используя изученную лексику, необходимо построить по картинкам историю, что также задействует их визуальный канал восприятия информации.

Таким образом, на каждом этапе обучения иноязычной лексике полисенсорный подход позволяет активизировать различные области мозга школьников, связанные с их визуальным восприятием, слухом и двигательными навыками. Многократное повторение лексических единиц помогает обучающимся лучше их запомнить, что способствует переносу информации из краткосрочной памяти в долгосрочную, делая школьников готовыми к активному использованию новой лексики. Постоянное чередование упражнений, нацеленных на разные типы восприятия, удерживает внимание обучающихся и способствует лучшему усвоению лексического материала, а также развивает их способность к концентрации и долгосрочному запоминанию. Все это в совокупности способствует более надежному и гибкому использованию новых лексических единиц в различных контекстах и ситуациях.

Рассмотрим, как реализуется полисенсорный подход в процессе формирования лексических навыков младших школьников на примере разработанного нами комплекса упражнений к лексической теме «Зоопарк», представленной в УМК К. М. Барановой, Д. Дули, В. В. Копыловой, Р. П, Мильруд, В. Эванс «Starlight 3 / Звездный английский». Все предложенные в данном комплексе упражнения и задания разработаны в соответствии с описанными выше этапами формирования лексических навыков обучающихся, стимулируют их разные органы чувств и задействуют разные типы их интеллекта.

Как уже указывалось ранее, первым этапом формирования лексических навыков является этап презентации. Обучающимся предлагается список лексических единиц по теме «Животные». Их задача – подчеркнуть те слова, о значении которых они могут догадаться, например giraffe – жираф, crocodile – крокодил. Далее учитель иностранного языка выдает младшим школьникам набор карточек с животными, и обучающиеся подбирают к ранее подчёркнутым знакомым им лексическим единицам правильные картинки.

Оставшаяся незнакомая для младших школьников лексика вводится и объясняется учителем также при помощи данных картинок. Очевидно, что на данном этапе задействован визуальный канал восприятия информации обучающихся. Когда младшие школьники видят визуальное представление новой иноязычной лексики, зрительная кора их головного мозга активизируется, обрабатывая визуальные сигналы и связывая их с соответствующими лексическими единицами и их значениями. Кроме того, на данном этапе задействованы внутриличностный и визуально-пространственный типы интеллекта, выделенные Г. Гарднером.

На этапе контролируемой практики учитель иностранного языка предъявляет на доске презентованные ранее лексические единицы, обозначающие животных, и включает звуки, которые издают данные животные. Младшим школьникам необходимо, услышав звук, верно написать название животного.

Учеными доказано, что, когда обучающиеся слышат иноязычную лексику, височная область их головного мозга активизируются, позволяя им распознавать звуки и интонации и связать их с соответствующими лексическими единицами [1, с. 117]. Кроме того, данное упражнение способствует развитию ассоциативного мышления, так как школьники учатся связывать звуки с соответствующими животными.

Следующим упражнением данного этапа является классификация животных на категории дикие и домашние животные, после чего учитель называет животное, а обучающиеся хлопают в ладоши, если это домашнее животное, топают ногами – если дикое, молчат – если это не животное.

Таким образом на данном этапе активизируются слуховой и кинестетический каналы восприятия информации младших школьников, а также музыкальный, математический и кинестетический типы интеллекта.

Полуконтролируемая практика подразумевает использование изучаемых лексических единиц в ограниченном языковом контексте. Так, например, обучающиеся начальной школы описывают животных, употребляя предложенные и записанные на доске языковые конструкции. С целью большего вовлечения школьников в учебный процесс традиционное для данного этапа практики задание можно модифицировать.

Каждый школьник выбирает из списка слов какое-то животное и, используя предложенные конструкции, описывает его, допуская при этом фактические ошибки (например: Это – тигр. Тигр – это домашнее животное). После этого обучающиеся разбиваются на пары и в парах один школьник зачитывает свое описание животного, а другой слушает своего партнера и, как только слышит ошибку, хлопает в ладоши и исправляет ее. В рамках данной активности стимулируются слуховой и кинестетический каналы восприятия обучающихся и задействуются вербальный, внутриличностный и межличностный типы интеллекта.

Несмотря на то, что у младших школьников ведущей деятельностью становится учебная, игровая деятельность также присутствует в их школьной жизни. В связи с этим обучающимся на этапе свободной практики можно предложить игру «Аукцион», в рамках которой будут задействованы их визуальный и слуховой каналы восприятия информации и вербальный и межличностный типы интеллекта.

Правила игры просты: В классе выбирается ведущий. Он вытягивает из «волшебной коробки» картинку с изображением животного. Задача обучающихся сказать как можно больше фактов об этом животном. Школьник, назвавший факт последним, побеждает и забирает себе карточку с изображением данного животного. Ведущий вытягивает новую карточку, и игра повторяется снова т. д. В «Аукционе» побеждает тот обучающийся, который по его итогу соберет максимальное количество карточек.

Апробация разработанного комплекса упражнений, нацеленного на формирование иноязычных лексических навыков младших школьников на основе полисенсорного подхода, проводилась в период с 18 апреля по 17 мая 2024 года в 3 "А" классе МАОУ гимназия № 40 им. Ю. А. Гагарина г. Калининграда. Экспериментально-опытное обучение проходило в три этапа.

На подготовительном этапе исследования был проведен анализ УМК К. М. Барановой, Д. Дули, В. В. Копыловой, Р. П, Мильруд, В. Эванс «Звездный английский. Starlight 3» для обучающихся третьих классов с углублённым изучением английского языка как первого иностранного, разработано и проведено входящее тестирование обучающихся в экспериментальной (3 «А» класс) и контрольной (3 «Б» класс) группах с целью определения уровня сформированности лексических навыков младших школьников. Кроме того, на данном этапе была сформулирована рабочая гипотеза: формирование лексических навыков обучающихся на начальном этапе обучения иностранному языку будет осуществляться более эффективно, если в процессе обучения иностранному языку будет использован комплекс упражнений, разработанный на основе полисенсорного подхода.

Рассмотрим подробнее входящее тестирование и его результаты. Данное тестирование включало в себя двенадцать заданий и проверяло сформированность у обучающихся таких компонентов лексического навыка, как знание значения изученных лексических единиц, умения их верно написать и произнести, распознавать их звуковой образ в потоке речи, а также верно употребить в контексте. По итогам тестирования было выявлено, что обучающиеся обеих групп – контрольной (3 «А» класс) и экспериментальной (3 «Б» класс) - обладают примерно одинаковым уровнем сформированности лексических навыков. Так, например, 50 % обучающихся 3 «Б» класса корректно выполнили 6-9 заданий, в то время как в 3 «А» классе количество таких обучающихся составило 58 %. Меньше половины предложенных в тестировании заданий выполнило 33 % школьников экспериментальной группы, в контрольной группе данный показатель равен 25 %. Примечателен тот факт, что в обеих классах 17 % обучающихся справились с тестированием на «отлично», верно выполнив все задания.

Второй этап экспериментально-опытного обучения включал в себя непосредственно апробацию описанного ранее комплекса упражнений, направленного на формирование иноязычных лексических навыков младших школьников по теме «Зоопарк» в группе обучающихся 3 «А» класса, состоящей из 12 человек.

Последний, третий, этап экспериментально-опытного обучения включал в себя проведение итогового тестирования в экспериментальной и контрольных группах с целью выявления

уровня сформированности лексических навыков обучающихся по теме «Зоопарк». Тестирование имело структуру, аналогичную входящему тестированию, и проверяло сформированность тех же компонентов лексического навыка, что и входящее тестирование. При этом, однако все его задания были связаны с изученной лексической темой «Зоопарк».

Полученные результаты итогового тестирования показали, что 58 % обучающихся экспериментальной и контрольной группы корректно выполнили 6-9 заданий. Меньше половины предложенных в тестировании заданий выполнило 25 % школьников 3 «А» класса, в 3 «Б» классе данный показатель отсутствует. При этом в экспериментальной группе на 25 % выросло количество обучающихся, верно выполнивших все задания тестирования, в то время как в контрольной группе данный показатель остался на прежнем уровне.

Таким образом, результаты апробации в учебном процессе разработанного нами на основе полисенсорного подхода комплекса упражнений, нацеленного на формирование иноязычных лексических навыков младших школьников, позволяют сделать вывод о том, что проектирование уроков в соответствии с принципами полисенсорного подхода значительно повышает эффективность обучения иностранному языку в целом и иноязычной лексике, в частности.

Сочетание аудиального, визуального и кинестетического каналов восприятия информации школьников позволяет обучающимся более эффективно усваивать новые лексические единицы, и как следствие правильно их использовать в реальных ситуациях общения. При этом необходимо обратить внимание на тот факт, что при подборе учебных материалов для занятий по иностранному языку в целом и обучению иноязычной лексике, в частности, важно учитывать доминирующие у обучающихся каналы восприятия.

Очевидно, что с целью облегчения запоминания нового лексического материала учителю иностранного языка рекомендуется фокусироваться на ведущем канале восприятия каждого школьника, при этом, однако, не забывая развивать и другие виды восприятия.

Список источников

1. Выготский, Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности // Проблемы дефектологии / Сост. Т. М. Лифанова. – М., 1995. – 332 с.

2. Лихацкая, Н. В. Применение подвижных игр и упражнений на полисенсорной основе в младшей школе, направленных на формирование и совершенствование речевых навыков и умений / Н. В. Лихацкая, М. К. Качалова // ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАЛАНТ – 2023: Сборник статей II Международного профессионально-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 12 июня 2023 года. – Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И. И.) (Петрозаводск), 2023. – С. 133–137.

3. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М. : Вильямс, 2007. – 512 с.

4. Князева, В. Д. Игры в обучении лексике английского языка на начальном этапе / В. Д. Князева // Проблемы современной лингвистики и методики преподавания иностранных языков: Сборник тезисов XII Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Коломна, 17 марта 2021 года. – Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2021. – С. 179–182.

5. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов: (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.

6. Thornbury, S. How to Teach Vocabulary [Текст] / Scott Thornbury. – 6th Impression. – England : Longman, 2008. – 185 p.

7. ФГОС Начальное общее образование. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373 (в редакции от 11.12.2020). Зарегистрировано в Министерстве юстиции Российской Федерации 22 декабря 2009 года, № 15785. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo (дата обращения: 18.07.2024)

8. Дмитрусенко, И. Н. Обучение иноязычной рецептивной лексике студентов психологических факультетов в процессе самостоятельного чтения: дис. … канд. пед. наук, Челябинск, 2017. – 229 с.

Информация об авторах

Ю. З. Миркина – кандидат филологических наук, доцент;
П. В. Енкулева – студентка.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 159–162
Научная статья
УДК 372.881.111.22
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-159-162

Использование приемов мнемотехники в преподавании грамматики немецкого языка

Анна Сергеевна Молчанова[1], **Татьяна Александровна Мурашкина**[2]
[2]Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Аннотация. Раскрывается специфика обучения грамматическому строю немецкого языка. Особое внимание уделяется использованию мнемотехнических приемов, призванных облегчить процессы восприятия и запоминания новой информации, а также способствующие актуализации и успешному использованию уже изученных правил. Отдельно выделены мнемотехнические приемы, используемые при работе с категорией рода имен существительных, временными формами, морфологической структурой лексических единиц немецкого языка.

***Ключевые слова*:** грамматика немецкого языка, мнемотехнические приемы, процессы памяти.

Для цитирования: Молчанова А. С., Мурашкина Т. А. Использование приемов мнемотехники в преподавании грамматики немецкого языка // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 159–162.

Изучение грамматического строя как родного, так и иностранного языка является кропотливой и трудоемкой работой. Вопрос эффективности и результативности методик преподавания является актуальным для современных педагогов.

Немаловажным является и тот факт, что то, что легко и быстро осваивается и запоминается одним учащимся, не всегда понятно и доступно для другого. В случае с преподаванием грамматики иностранного языка важно, на наш взгляд, умение объяснить новый материал системно и четко, связать его с уже имеющимися знаниями, обосновать его. Естественно, особую важность получает этап закрепления, на котором преподаватель прорабатывает с обучающимися грамматическое правило, основываясь на специально подобранных упражнениях, текстах, комплексах и т. д.

Однако особое внимание хотелось бы уделить этапам введения в тему, знакомства с новым грамматическим правилом и его запоминания. Традиционный пересказ и описание грамматики с указанием исключительных случаев, составлением схем, конспектов, таблиц является действенным и проверенным годами. Заучивание нового материала, связанное часто с механической зубрежкой, повторением пройденной темы, подчас становится малоэффективным, т. к. вызывает негативные эмоции, ощущение перегруженности, однообразия и монотонности.

Однако, более эффективным он становится, если включить в учебный процесс элементы мнемотехники, представляющие собой «совокупность различных приемов, способствующих искусственному запоминанию как можно большего количества представлений» [1, с. 3] и основанные на эмоциональном интересе учащихся, способствующие активизации внимания и включению новой информации в уже имеющуюся базу знаний.

К таким элементам можно отнести использование в преподавании грамматики немецкого языка квазислов, выдуманных, фантазийных лексических единиц. Данный прием широко представлен в работах Хорста Шпербера и выглядит следующим образов: в немецком языке достаточно много существительных, образованных с помощью иностранных суффиксов. Изучая вопрос принадлежности существительных к мужскому, среднему или женскому роду, можно попробовать распределить лексемы на три группы, назвав эти группы выдуманными словами

Данные лексические единицы служат для обозначения групп существительных мужского (der Iglingorismus), женского (die Heitungkeitei и die Schaftionitätik) и среднего (das Tumchenmament(i)umlein) рода и включают в свой состав иностранный суффиксы, наличие которых в конце существительных свидетельствует о принадлежности лексических единиц к одной из указанных выше групп.

Таким образом учащиеся, запомнив непонятные по значению, но достаточно веселые выдуманные имена, в последствии быстро смогут определить, что лексемы, оканчивающиеся на суффиксы -heit, -ung, -keit, -ei, -schaft, -ion, -ität, -ik, будут женского рода, лексемы с заимствованными суффиксами -ig, -ling, -or, -ismus – мужского рода, а слова с суффиксами -tum, -chen, -ma, -ment, -(i)um, -lein – среднего рода [подр. см. : 3, с. 5].

При этом можно предложить изучающим немецкий язык самостоятельно поработать с суффиксами – маркерами рода существительных, объединить их в слова в своем собственном порядке, что вовлекает обучающихся в процесс изучения правила и дает возможность проявить креативность, что стимулирует интерес к изучаемому предмету. Кроме того, речь уже идет не о запоминании большого количества структур, а о сохранении в памяти лишь 3-4 слов. Подобным образом можно проработать и другие грамматические правила немецкого языка: склонение существительных, неопределенные артикли и т. д., предложив учащимся при этом самостоятельно разработать квази-слова для тех или иных разделов грамматики.

Род существительных как грамматическая категория и его изучение представляют одну из значительных сложностей при изучении немецкого языка. Именно правильное усвоение принадлежности к одному из трех родов обеспечит в будущем эффективное освоение таких правил, как склонение имен существительных, согласование существительных и прилагательных и пр. Хорст Шпербер предлагает работать с грамматической категорией рода через создание картин, в которых учащиеся помещают изображения предметов, обозначаемые словами одного рода. Важно при этом связать предметы между собой логически [4].

Так, выбрав ключевое слово «отпуск» ("der Urlaub»), можно составить рисунок, включив в него реку ("der Fluss"), купальный костюм ("der Badeanzug"), пляжный зонт ("der Sonnenschirm"), рыбу ("der Fisch"), рыбака ("der Fischer"), поезд ("der Zug"), чемодан ("der Koffer"), лето ("der Sommer") и т. д. При этом все слова, как видно из приведенного примера, относятся к мужскому роду и объединены общим центральным понятием.

В качестве следующего шага целесообразным видится составление предложений из слов, обозначающих предметы на картинке. Может получиться, например, следующее: Der Fischer nimmt den Sonnenschirm und fährt mit dem Zug zu dem Fluss. Запомнив это предложение, обучающиеся непроизвольно сохраняет в памяти информацию о том, какой артикль получает существительное мужского рода в дательном и винительном падеже.

Активное включение ассоциаций в учебный процесс помогает быстро справиться с трудностями в освоении немецкой грамматики. Так, соотнеся процесс передвижения через проезжую часть с отделяемыми/неотделяемыми приставками, можно предложить изучающим немецкий язык студентам обозначить неотделяемые приставки красным цветом: красный свет светофора как запрет на пересечение дороги ассоциируется с невозможностью отделить приставку от корня; отделяемые же приставки маркируем зеленым, показывая таким образом, что их передвижение в конец предложения разрешено.

Ассоциации могут быть и абсурдными. Так, Хорст Шпербер рекомендует выбрать для каждого рода существительных свое слово, например, Löwe для артикля der, Ballerina для die и Flugzeug для das. В дальнейшем, если лексическая единица не запоминается, можно попробовать связать ее с выбранным словом, оформив данную связь в выражение или предложение. Запоминая, какого рода лексема Tür, можно включить ее в ассоциативное предложение "Eine Ballerina, die eine Tür über ihren Kopf hält und dabei tanzt", связав таким образом слово Tür с обозначением для всего, что является женского рода (Ballerina) [4].

Особый интерес у учащихся не зависимо от их возраста вызывает рифма. Обычно умение рифмовать активно применяется в изучении новой лексики, однако может быть продуктивно использовано и в преподавании грамматики. Наличие в немецком языке отделяемых и неотделяемых приставок и умение их различать бывает весьма затруднительным. Однако все неотделяемые приставки можно связать рифмой, обеспечив таком образов быстрое их запоминание: be – ge – er / ver –zer / ent – emp – miss.

Рифма достаточно часто используется и в заучивании сильных и неправильных глаголов, когда они группируются в зависимости от изменений, происходящих в формах Präteritum и Partizip II. Существует много уже готовых рифм, как, например:

schneiden – schnitt – geschnitten
streiten – stritt – gestritten
schweigen – schwieg – geschwiegen
treiben – trieb – getrieben.

Однако самостоятельное распределение глаголы на рифмующиеся группы выступает своего рода катализатором процессов запоминания, сохранения и воспроизведения материала и параллельно позволяет обучающимся проявить креативность, вовлечь в процесс освоения изучаемого грамматического правила, дать возможность самостоятельно «открыть» закономерности изменения форм слов.

В качестве эффективного мнемотехнического приема для презентации нового грамматического правила целесообразно использовать стихотворения, иллюстрирующие данное правило. Так, например, изучая спряжение глагола, можно начать со стихотворения, содержащего множество часто употребимых глаголов и представляющего действие от первого лица:

Ich höre und ich gehe
Ich lese und ich sehe
Ich trinke und ich singe
Ich winke und ich springe
Ich lächle und lache
Was ich nicht alles mache?

Дидактический потенциал вышеприведенного приема позволяет успешно презентовать и прорабатывать большинство грамматических правил как немецкого, так и других иностранных языков. Разделив изучающих иностранный язык на группы или дав возможность работать самостоятельно, можно предложить написать стихотворение с притяжательными местоимениями, повелительным наклонением, формами глаголов и т. д.

Обыгрывание грамматических правил изучаемого языка происходит и в рамках написания историй, сказок, где действующие лица – смысловые и вспомогательные глаголы, существительные, прилагательные, падежи и т. д.

Подобный прием делает возможным осознанное практическое применение новой информации, правил. Герои подобного повествования – это грамматические категории, понятия, термины. А в рамках развития действия происходит формулирование правила, нахождение закономерностей и выявление исключительных случаев. Грамматические понятия, являясь категориями абстрактными, приобретают в рассказах и сказках большую осязаемость, четкость, конкретность, а сами учащиеся, создавая и в последствии презентуя свои сочинения, развивают воображение, логику мышления [2, с. 169]. Такой метод подойдет, например, для визуализации специфики порядка слов в предложении, где глагол всегда занимает второе место, а если он используется в сочетании с вспомогательным глаголом, то уходит в конец предложения, уступив свою позицию последнему: Ich gehe nach Hause. Ich werde nach Italien fahren. Er hat das Buch gelesen.

В качестве дополнения к приведенному выше примеру можно вводить в педагогический процесс элементы сравнения языков, когда в придумываемой учащимся истории функционируют два мира, две страны, две стороны, пары иностранных языков и т. д. : родной язык и изучаемый иностранный. Важно при этом не допустить конфронтации языков в вымышленном мира, а сохранить их взаимодополнение, подчеркнуть специфику каждого языка.

Из вышеприведенных примеров хорошо видно, как функционируют базовые принципы мнемотехника: принцип ассоциации, формирование эмоционального отношения и кодирование информации образами. При этом, как отмечает Е. Е. Калиш, чем ярче и необычнее картинки, сравнения, тем больше положительных эмоций они могут вызвать у обучающегося и, соответственно, тем лучше будут способствовать процессу запоминания [1].

Использование мнемотехнических приемов положительно влияет на процесс восприятия и запоминания информации, а формируемые в данной связи образы способны быстро актуализироваться, помогают в преодолении грамматических ошибок и неточностей, способствуют включенности обучающегося в образовательный процесс, стимулируют интерес к изучаемому иностранному языку.

Список источников

1. Калиш, Е. Е. Использование принципов педагогической мнемотехники в преподавании иностранного языка // BAIKAL RESEARCH JOURNAL. – 2017. – № 1. – С. 115–124.

2. Лотова, Н. К., Попова, Ю. Г. Особенности мнемотехники при работе с грамматикой // Аграрная наука: от философии до экономики. – 2022. – С. 168–170.

3. Rühl, E., Wortschatzarbeit. Wie bleiben neue Wörter leichter im Kopf? – 2021. – Deutsch als Fremdsprache, 64. – S. 1–9.

4. Sperber Horst, Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb. – 1989. – 344 S.

Информация об авторах

А. С. Молчанова – кандидат филологических наук, доцент;

Т. А. Мурашкина – кандидат филологических наук, доцент.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 163–166
Научная статья
УДК 37.013.32
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-163-166

Анализ применения интеллектуальных технологий в процессе обучения

Владимир Павлович Скрыпник
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
skrypnik.vp@bgarf.ru

Аннотация. Представлен анализ и перспективы применения интеллектуальных технологий в сфере образования. Экспериментально проверена эффективность педагогических условий применения интеллектуальных образовательных технологий (ИОТ) при подготовке морских инженеров и специалистов транспортной логистики. Обобщена опытно-поисковая работа использованию ИОТ в условиях образовательных платформ Google Meet, Discord, ЭИОС в процессе обучения дисциплине «Транспортно-экспедиторское обслуживание».

Ключевые слова: цифровизация, интеллектуальные образовательные технологии, индивидуальн***а***я траектория развития.

Для цитирования Скрыпник В. П. Анализ применения интеллектуальных технологий в процессе обучения // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 163–166.

Актуальность исследования обусловлена цифровой трансформацией российской экономики, потребностями интенсивного использования интеллектуальных технологий в образовательном процессе.

В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка оценить формирование у студентов новых знаний посредством использования интеллектуальных образовательных технологий в процессе реализации учебно-исследовательской деятельности в Морском институте Балтийской государственной академией рыбопромыслового флота.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании педагогических условий перспективы использования интеллектуальных технологий. Практическая значимость определена возросшими требованиями к специалистам, способным продуктивно решать исследовательские задачи, осуществлять научные и инновационные проекты.

Гипотеза исследования заключается в возможности повышения эффективности образовательного процесса в результате использования интеллектуальных технологий.

Для решения поставленных задач использовались теоретические и эмпирические методы исследования, такие, как анализ психолого-педагогической литературы, сопоставительно-сравнительный анализ разных точек зрения по проблеме, метод обобщения передового педагогического опыта.

Материалом настоящего исследования послужили теоретические и практические работы в области высоких технологий, педагогики, а также смежные исследования.

Научная новизна исследования определяется тем, что обосновано положение о возможности повышения эффективности образовательного процесса при использовании ИОТ, которые играют важнейшую роль в развитии интеллектуального потенциала студентов. Автором делается акцент на том, что именно ИОТ выступают движущей силой становления современного специалиста-профессионала в сфере управления научными и инновационными проектами.

Основными научными работами, необходимыми для воспроизведения анализа по теме исследования, стали статьи и монографии российских авторов Малий Д. В., Папочкина Е. С., Потаповой С. В. и других [5, 7, 8].

Понятие «интеллектуальные технологии» относительно новое в современной педагогической науке. Эксперты рассматривают его как технологии создания нового интеллектуального продукта в процессе реализации учебно-исследовательской деятельности. Эти технологии обеспечи-

вают формирование у обучаемых новых интеллектуальных свойств и различных приемов генерирования и воспроизводства новых знаний [8].

Медведев П. Н., рассматривая перспективы современных технологий в сфере образования, подчеркивает, что активное использование в учебном процессе интеллектуальных технологий способствует формированию научно-познавательной компетенции и положительной мотивации обучающихся [7].

Федерякин Д. А., научный сотрудник Института образования НИУ ВШЭ, отмечает актуальность использования интеллектуальных технологий в образовательном оценивании. Эксперт видит большой потенциал интеллектуальных технологий при проверке заданий с открытыми ответами или эссе.

В работах М. Е. Вайндорф-Сысоевой, М. Л. Субочевой отмечается, что внедрение цифровых технологий является новым форматом реализации модели индивидуальной траектории развития студентов [5].

Эксперты единодушны во мнении, что информатизация и цифровизация системы образования является непрерывным процессом и неизбежной тенденцией в обучении. Очевидно, что интеллектуальные технологии раскрывают новые пути повышения качества образовательных услуг в условиях современного информационного общества [1, 2].

Стратегические задачи развития экономики и общества предъявляют высокие требования к профессионализму современных специалистов с высшим образованием, к уровню их способности и готовности продуктивно решать научно-технические, инновационные, управленческие и другие задачи [3, 4].

В Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота основные педагогические инновации связаны с применением интеллектуальных технологий в обучении в связи с запросом экономики на импортозамещение, цифровую трансформацию и автоматизацию.

В нашем исследовании мы сделали попытку экспериментально проверить эффективность педагогических условий применения ИОТ при подготовке морских инженеров и специалистов логистики. Нами проанализирован опыт использования образовательных платформ ЭИОС, Google Meet, Discord, Microsoft Teams в процессе обучения дисциплине «Транспортно-экспедиторское обслуживание».

В экспериментальных группах обучение проводилось с использованием ИОТ. В контрольных группах обучение велось с использованием традиционных средств обучения.

С целью наращивания коллективного интеллекта в процессе обучения дисциплине «Транспортно-экспедиторское обслуживание» мы использовали технологии дискуссий, коллективного анализа ситуаций. Отличительные черты этих технологий – специальные процедуры по обеспечению благоприятного социально-психологического климата, информационных коммуникаций между ее участниками.

Апробация метода мозговой атаки применялась при возникновении у экспериментальной группы реальных затруднений в осмыслении той или иной ситуации. Доказано, что этот метод является важным средством повышения познавательной активности курсантов.

Свою результативность показал и кейс-метод, когда обучаемым предлагались методические пособия с описанием типовых ситуаций для принятия решений в области транспортной логистики и экспедиторского обслуживания с перечнем соответствующих разработанных методик и указанием литературных или электронных источников.

Это помогало студентам овладеть прикладными знаниями в области разработки эффективных цепей поставок и создания интегрированных логистических цепей в процессе грузоперевозок, научило методам планирования, моделирования и оптимизации материальных, сервисных и информационных потоков при проектировании транспортно-логистических схем [10].

Анализ показал, что развитие средств компьютерной поддержки процесса обучения и создания систем дистанционного обучения требует интеллектуализации всего процесса обучения, так как традиционные системы не в состоянии удовлетворить потребностей как студентов, так и преподавателей.

Применение ИОТ особенно эффективно, когда педагогу необходимо доступно и наглядно обеспечить компьютерную визуализацию учебной информации: имитацию работы различных устройств, математическое представление изучаемых объектов, процессов и явлений, наглядное отображение графиков и диаграмм.

В ходе исследования обобщена опытно-поисковая работа по использованию ИОТ в условиях образовательных платформ Google Meet, Discord, ЭИОС в процессе обучения дисциплине «Транспортно-экспедиторское обслуживание». На практике подтверждена возможность применения цифровых инструментов для решения конкретных дидактических задач образовательного процесса. Научная новизна исследования состоит в том, что предложена собственная типология компьютерных средств обучения [10].

Доказано, что образовательные платформы Discord, Microsoft Teams, ЭИОС способствовали в значительной степени активизации самостоятельной работы студента вне аудитории. Посредством сетевых средств ИОТ стал возможным доступ к учебно-методической и научной информации. Анализ цифрового следа помог педагогу выявить дефицит определенных знаний и компетенций, скорректировать образовательную программу с учетом индивидуального образовательного плана [9].

Подтверждена гипотеза о возможности повышения эффективности образовательного процесса в результате использования интеллектуальных технологий на занятиях различного рода. Это может быть групповая или индивидуальная практическая работа, лекция, лабораторное занятие, самостоятельная работа, научно-исследовательская деятельность, курсовое и дипломное проектирование. В таких системах актуальны наглядные модели, дополнительные пособия, модули проверки и контроля, автоматизации расчетов, реализации модели построения графиков.

Результаты исследования позволяют утверждать, что при использовании интеллектуальных технологий в обучении курсантам академии доступен более высокий уровень познавательной деятельности, который, прежде всего, обеспечивает глубину и осознанность усвоения знаний. Доказано, что обучающиеся усваивают материал лучше с применением ИОТ в учебном процессе. Результаты, полученные в экспериментальных группах, выше, чем в контрольных.

Сделан вывод о том, что актуально параллельное использование образовательных программных средств на аудиторных занятиях и во внеаудиторной самостоятельной работе.

В качестве ключевого доказательства обосновывается идея о том, что обучение дисциплине «Транспортно-экспедиторское обслуживание» с использованием интеллектуальных технологий способствует развитию учебной мотивации студентов, охватывает различные алгоритмы взаимодействия преподавателей со студентами.

Положительной стороной исследования стала попытка автора в ходе эксперимента использовать возможности электронной информационной образовательной среды по отдельным темам и разделам учебной дисциплины «Транспортно-экспедиторское обслуживание».

Также в ходе эксперимента обоснованы и разработаны педагогические условия апробации метода мозговой атаки при возникновении у группы реальных затруднений в осмыслении той или иной ситуации. Автором доказано, что этот метод является важным средством повышения познавательной активности курсантов.

Данная тема может рассматриваться как предмет для дальнейших исследований, а рекомендации и выводы станут подтверждением практической значимости работы.

Как положительный факт исследования можно отметить и тот факт, что в ходе эксперимента было доказано, что благодаря использованию интеллектуальных образовательных технологий у студентов появилась возможность активно участвовать в проектировании и выстраивать индивидуальные образовательные траектории, что обеспечило личностно-ориентированный подход к организации процесса обучения.

В ходе эксперимента мы убедились, что интеллектуальные электронные средства контроля и обучения позволяют педагогу настроиться на конкретного студента и организовать индивидуальный процесс обучения, адаптируясь к его уровню знаний.

Использование интеллектуальных электронных средств способствует повышению качества обучения и позволяет сократить временные границы самостоятельного обучения студентов, что очень существенно для открытого и дистанционного образования [9].

Таким образом, внедрение интеллектуальных технологий в образовательный процесс способствует становлению принципиально новой формы непрерывного образования, фундаментальной основой которой выступает самообразовательная деятельность обучающегося, поддерживаемая современными средствами ИОТ. То есть интеллектуальные технологии делают процесс образования непрерывным, способствуют запросу на индивидуальные образовательные траектории и формирование новых компетенций в сфере цифровых навыков – обучающийся аргументирован искать информацию, анализировать ее, заниматься проектной деятельностью [10].

Подтверждена гипотеза, что при активном использовании интеллектуальных технологий повышается эффективность образовательного процесса и сокращаются временные границы самостоятельного обучения студентов, что очень существенно для открытого и дистанционного образования.

Материалы данного исследования могут быть использованы при разработке вопроса о систематизации интеллектуальных технологий, выделении инвариантных составляющих, общих для различных учебных предметов.

Список источников

1. Распоряжение Министерства просвещения России от 18. 05. 2020 № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий». – URL: https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-18052020-n-r-44-ob-utverzhdenii/

2. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда». Министерство просвещения Российской Федерации (2019). – URL: https://edu-frn.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeU3rVYpmO6sd33.

3. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». – URL: http://kremlin.ru/acts/bank/43027.

4. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года. – URL: http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/macro/prognoz/doc20130325_06.

5. Вайндорф-Сысоева, М. Е., Субочева, М. Л. Цифровое образование как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 25-36.

6. Коробцов, А. С. Качество инженерного образования: лозунги и реальность // Инженерное образование. – 2020. – № 27. – С. 27–36.

7. Медведев, П. Н., Малий, Д. В., Папочкина, Е. С. Современные информационные технологии в сфере образования: возможности и перспективы // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. – № 6-4. – С. 110–113.

8. Потапова, С. В. Современные информационные технологии в образовании: возможности и особенности использования коммуникационных технологий // Образовательный альманах. – 2023. – № 11(73) . – Ч. 6. – URL: https://f.almanah.su/2023/73-6.pdf

9. Скрыпник, В. П. Педагогические приемы формирования учебной мотивации. Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : педагогические науки. – № 1(55). – 2021. – Стр. 87–90.

10. Скрыпник, В. П. Перспективы использования интеллектуальных образовательных технологий. // Международная научно-практическая конференция. Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) им. М. И. Платова (24-25 ноября 2023 г.) : материалы, Новочеркасск – Лик, 2023. – С. 81–86.

Информация об авторе

В. П. Скрыпник – кандидат педагогических наук.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3 (69). С. 167–169
Научная статья
УДК 378.1 (07)
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-167-169

Современный графический дизайн как средство переосмысления культурного наследия прошлого

Светлана Игоревна Яковлева[1]✉, Юлия Юрьевна Артемьева[2]
[1]ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина», г. Нижний Новгород, Россия
[2]ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород, Россия
[1]yasweet@yandex.ru,
[2]Artdis5@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрен метод реинтерпретации и актуализации в графическом дизайне. Роль и значение данного подхода в современном мире и тенденции развития. На сегодняшний день проблема сохранения культурного кода населения остается нерешенной и требует актуального подхода. Тенденция переосмысления наследия прошлого рассматривается через призму возможности данного метода положительно повлиять на генерацию и дальнейшую разработку новых идей в рамках переизбытка информации. Актуализируется тот факт, что именно переосмысление наследственных форм позволяет создавать на базе существующих идей оригинальные дизайн-концепции.

***Ключевые слова*:** высшее образование, графический дизайн, дизайн-концепция, дизайн-образование, культурное наследие, педагогика высшей профессиональной школы

Для цитирования: Яковлева С. И., Артемьева Ю. Ю. Современный графический дизайн как средство переосмысления культурного наследия прошлого // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 167–169.

Принято считать, что современный графический дизайн и дизайн в целом преследует цель создания уникальных по своей форме и содержанию дизайн-продуктов. В действительности такая тенденция актуальна на сегодняшний день в силу потребности производителей обрести узнаваемый образ на экономическом рынке [4]. Однако генерирование оригинальных идей в сфере дизайна было бы невозможно без обращения к уже существующим объектам культурного наследия прошлого.

Обращение к другим идеям, образам, сюжетам является формой цитации. *Цитата*, или *цитирование*, может быть прямой (дословной) или частичной. В этом случае заимствуются и воспроизводятся композиция, колорит, детали или общая идея источника с небольшой долей модификации. Основная суть цитируемого произведения или образа остается неизменной, при этом обретая новые детали. Существует также такая форма цитирования, которая скорее приближена к переосмыслению первоисточника, и называется она *реинтерпретацией*. Это изменение смысла произведения, при котором цитируемый образ обрастает новым смысловым контекстом, отвечающим актуальным тенденциям.

Реинтерпретация и *актуализация* в графическом дизайне играет важную роль. Такой метод позволяет решить множество возникающих на сегодняшний день задач. Актуальность обращения к культурному наследию, его переосмысления или нового прочтения устоявшихся классических образов обосновывается потребностью в сохранении культурных артефактов и внедрении их в современность. На сегодняшний день проблема сохранения культурного кода населения остается нерешенной и требует современного подхода к ее решению [5].

Проблема сохранения различных культурных артефактов состоит в том, что привычная «консервация» этих объектов не является актуальным методом представления их современному поколению. Для того, чтобы потенциальная аудитория обратила внимание на проблему, необходимо наделить презентуемый образ новыми смыслами и интегрировать его в современность [3].

Тенденция переосмысления наследия прошлого объясняется также возможностью данного метода положительно повлиять на разработку новых идей в рамках переизбытка информации [2].

Реинтерпретация уже существующих культурных образов, переходящих в так называемые «вечные» образы, имеет большой потенциал для раскрытия их с неожиданной стороны, не исследуемой ранее. Тем самым, именно переосмысление наследственных форм позволяет создавать на базе существующих идей оригинальные дизайн-концепции [9].

Обращение к культуре прошлых столетий возникало в мировой истории неоднократно. Эпоха Возрождения, к примеру, ознаменовалась, как раз образовавшейся потребностью изучения культурного наследия Древней Греции и Рима. Античность заинтересовала деятелей культуры и науки на фоне увядающего Средневековья, когда необходимо было утвердить новые тенденции в развитии культурной жизни людей. Таким образом, заимствовав идею об античном идеале человека, Ренессанс сформировал течение, под названием «гуманизм», которое отразилось как на науке, так и на искусстве [6].

Новое прочтение античных идей в художественной сфере было выражено в определенных формах, образах, сюжетах. Именно поиск нового взгляда на уже существующую систему ценностей позволяет актуализировать эти ценности и использовать их в современности.

Ярким примером попытки нового прочтения объектов наследия прошлого является проект крупнейшей на сегодняшний день индустрии развлечений Дисней – "Disney Princess", в основе которого лежит интерпретация сказок братьев Гримм и других народных сказок, где героини с тяжелыми судьбами становятся благодаря Дисней объектом переосмысления укоренившегося образа. В разные годы существования проекта героинь мультфильмов интерпретировали в соответствии с актуальной повесткой. Современная «диснеевская» принцесса утверждает образ независимой, своенравной и уверенной в себе представительницы женского пола.

Реинтерпретация какого-либо объекта культурного наследия позволяет перенести достижения прошлого через время и внедрить их в нынешние реалии, наделяя объект новым контекстом. Рассмотрим другой пример актуализации культурного наследия прошлого. Бренд декоративной косметики «Офелия» ориентирован на девушек от 14 до 18 лет, представляя целевой аудитории образ героини трагедии Шекспира «Гамлет». Офелия у Шекспира представлена послушной дочерью, нежной, чувственной и доверчивой юной девушкой, на долю которой выпали большие страдания, тяжесть которых она не смогла вынести. Однако в современном проекте историю персонажа переосмысляют, сближая тем самым образ Офелии с современной девушкой двадцать первого века [7].

Визуальная айдентика бренда в целом была вдохновлена творчеством художников прерафаэлитов, а образ Офелии не только играет роль проводника в готический мир, но и утверждает некую идею, имидж и позицию компании. Здесь образ героини шекспировской трагедии лаконично и емко передает романтические ценности героя-мечтателя, чувственного и возвышенного [10]. Бренд презентует потребителям образ мечтательной и романтичной девушки, призывающий встать на путь поиска себя и исследования своих чувств.

При всем вышесказанном, важно понимать, что, ссылаясь на оригинальный источник, необходимо брать во внимание, какое значение он имеет сам по себе, то есть в отрыве от времени и места, и наоборот, в связи с временным и социокультурным контекстом. Объекты культурного наследия в любом случае оказываются вписаны в контекст. Они имеют устоявшееся значение и смысл, воспринимаемый обществом конкретным образом. По этой причине, при реинтерпретации необходимо помнить о том, как переосмысленный объект отразиться на мнении потенциальной аудитории [8].

Примером некорректного использования культурного наследия прошлого в графическом дизайне является проект «Тайная вечеря» от Calvin Klein. В одной из своих рекламных кампаний бренд решил заимствовать сюжет известной картины Леонардо да Винчи. На фотографии полуобнаженные модели повторяют позиции Иисуса и учеников за столом, демонстрируя на себе продукты бренда.

Католическая церковь Франции признала данный концепт оскорбительным для всех верующих, поскольку подобная интерпретация библейского сюжета не имеет никакой ценности в рамках сохранения культурного наследия, и, более того, такая презентация религиозной сцены представляет ее смысл в непригодном свете.

Графический дизайн, помимо создания визуального кода бренда или продукта, преследует цель раскрытия истории, политики, смысловой составляющей. Именно дизайн позволяет донести до целевой аудитории те или иные ценности, связать их с поколением [11].

Данную тенденцию важно учитывать, принимать во внимание при подготовке студентов дизайнеров высшей профессиональной школы, необходимо формировать определенное мировоззрение, видение, способствовать популяризации и продвижению этой темы в дизайн-образовании [1].

Таким образом, реинтерпретация культурного наследия прошлого позволяет создавать необходимую историю, реализовать уникальные дизайн-проекты, новое прочтение культовых образов и новые посылы, которые будут актуальны всегда.

Список источников

1. Aboimova, I. S., Depsames, L. P., Serova, O. V., Shcherbakova, M. V., Yakovleva, S. I. Design education: peculiarities of design students' creativity development // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Т. 11. – № 13. – С. 6221–6225.

2. Ворохобов, А. В., Плисов, Е. В. Теоретические аспекты практики внедрения виртуальной образовательной среды // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 3 (44).

3. Выготский, Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987 . – 341 с.

4. Гермонова, Л. Ю. «Эффективная реклама в России. Практика и рекомендации. Практика бизнеса» М. : Гелла-принт . – 2002.

5. Герчук, Ю. Я. История графики и искусства книги. – М. : РИП-холдинг, 2013. – 320 с.

6. Говоров, А. А., Куприянова, Т. Г. (ред.) История книги. – М. : Светотон, 2001. – 400 с.

7. Лоу, С. М. Пласа: Политика общественного пространства и культуры / Пер. с англ. – М. : Strelka press, 2016. – 352 с.

8. Каган, М. С. Философия культуры. – Спб. : ТООТК «Пертополис», 1997. – 416с.

9. Панксенов, Г. И. Нормативная колористика: учебное пособие / Г. И. Панксенов, О. Н. Чеберева, А. Г. Герцева. – 2-е изд., дополн. – Нижний Новгород : Печатная Мастерская Радонеж, 2019. – 88 с., ил. – ISBN 978-5-6043069-7-0.

10. Фильченкова, А. Д., Толстенева А. А. Исторический аспект развития школьных театров // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 2 (43).

11. Яковлева, С. И., Депсамес, Л. П. Принципы проектирования визуальной айдентики образовательного учреждения // Проблемы современного педагогического образования. 2019. – № 63-4. – С. 265–268.

Информация об авторах

С. И. Яковлева – доцент;

Ю. Ю. Артемьева – кандидат педагогических наук, доцент.

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДЫ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3 (69). С. 170–173
Научная статья
УДК 373.1
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-170-173

Обзор цифровых образовательных ресурсов для использования на уроках математики

Елена Евгеньевна Алексеева[1], Мария Александровна Мезинцева[2]
[1,2]Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
[1]eealekseeva@kantiana.ru, https://orcid.org/0000-0002-4529-2794
[2]mariya0307@mail.ru

Аннотация. Рассматривается широкий спектр цифровых образовательных ресурсов, предназначенных для использования на уроках математики. Эти ресурсы представляют собой инновационные инструменты, способствующие более интерактивному и увлекательному обучению математике. Также рассматриваются несколько классификаций ЦОР, их возможности в обучении математике.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, цифровая среда, возможности ЦОР, виды ЦОР, классификации ЦОР.

Для цитирования: Алексеева Е. Е., Мезинцева М. А. Обзор цифровых образовательных ресурсов для использования на уроках математики // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 170–173.

В последние годы цифровые ресурсы все чаще используются в учебном процессе школы. Цифровой образовательный ресурс (ЦОР) – образовательные ресурсы, которые представляют собой законченный интерактивный мультимедиа продукт, направленный на достижение дидактической цели или на решение [7]. Они могут включать в себя интерактивные учебные программы, видеоуроки, электронные книги, онлайн-курсы, вебинары, образовательные игры, онлайн - платформы и многое другое. Эти ресурсы обеспечивают доступ к образованию в любое время и в любом месте, что делает их удобными и доступными для широкого круга пользователей.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) третьего поколения содержит рекомендации и требования относительно использования цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе:

Интеграция технологий в образование: ФГОС ООО поддерживает интеграцию современных технологий, включая цифровые образовательные ресурсы, для улучшения качества образования и обеспечения доступа к актуальным знаниям и информации.

Развитие цифровой грамотности: ФГОС ООО стимулирует развитие у учащихся навыков работы с цифровыми образовательными ресурсами, включая умение находить, анализировать и использовать информацию из различных источников в интернете.

Индивидуализация обучения: Цифровые образовательные ресурсы могут быть использованы для индивидуализации образовательного процесса, адаптируя учебный материал под потребности и темпы усвоения каждого ученика.

Улучшение качества обучения: Использование цифровых образовательных ресурсов может способствовать повышению мотивации учащихся, сделать уроки более интерактивными и увлекательными, а также обеспечить доступ к дополнительным материалам и ресурсам для более эффективного обучения.

Таким образом, ФГОС ООО признает важность использования цифровых образовательных ресурсов в современной школьной практике как средство улучшения образовательного процесса, развития учебных навыков и подготовки учащихся к цифровой среде.

Виды цифровых образовательных ресурсов: образовательные сайты, обучающие онлайн платформы, электронные учебники, электронные журналы, научные статьи, видеоуроки, онлайн лекции, образовательные подкасты и аудиофайлы, образовательные мобильные приложения,

виртуальные лаборатории и тренажеры, образовательные игры и интерактивные стимуляции и многое другое. [1. с. 204]

На данный момент существует огромное количество образовательных ресурсов как отечественных, так и зарубежных, выбор настолько велик, что ставит перед учителем, готовым использовать ЦОР в своей работе, непростую задачу. Такую как определить подходящий вид ЦОР в зависимости от целей урока, изучить методику и оценить эффективность его применения. Учитель также может самостоятельно создать простой цифровой образовательный ресурс. [1. с 206] Давайте подробнее рассмотрим процесс выбора ЦОР и рассмотрим различные классификации цифровых образовательных ресурсов:

Типу информации:

Текстовый тип информации

Аудио информация

Аудио и видео информация

Визуальная информация

Интерактивные модели

Комбинированный тип информации [2]

По цели создания:

Обучающие – повышение эффективности освоения учебной программы

Воспитательные – повышение эффективности нравственного и личностного развития

Наличию печатного эквивалента:

Электронные аналоги печатных ресурсов – предоставление доступа к ранее изданным печатным материалам в электронном формате

Самостоятельные электронные ресурсы – создание и предоставление электронных материалов, которые существуют независимо от носителя данных

Методам обучения:

Конвекционные. Характеристики: энциклопедический характер данных ресурсов; прямая передача информации от преподавателя к обучающимся; не ставят перед собой целью повышение познавательной активности и мотивации учащихся.

Инструменты учебной деятельности. Характеристики: предназначены для создания и изменения объектов различного типа.

Программированные. Характеристики: соответствуют методам обучения по типу «стимул-реакция»; целью применения ресурсов такого типа является повышение уровня самостоятельной работы обучающихся; акцент на практико-ориентированности полученных знаний, умений и навыков.

Проблемные. Характеристики: соответствуют методам проблемного обучения; целью применения ресурсов такого типа является развитие логического мышления обучающихся, их стремления к самообразованию и самостоятельному поиску информации; повышение познавательной активности учащихся и стимулирование их творческой активности.

Комбинированные. Характеристики: включают элементы всех предыдущих типов ЦОР; используются в различных технологиях обучения.

Возможности цифровых образовательных ресурсов для обучения математике:

1. Наглядность – возможность использования различных медиа форматов, ярких картинок, диаграмм, таблиц.

2. Доступность – учащиеся могут получить доступ к учебным материалам, видеоурокам, учебным пособиям и другим образовательным ресурсам в любое время и из любой точки мира. А также осваивать материал в удобном темпе.

3. Интерактивность - цифровые образовательные платформы предлагают интерактивные уроки, задания, тесты и упражнения, которые помогают студентам учиться более эффективно.

4. Персонализированное обучение (индивидуальный подход) - платформы могут адаптировать учебный материал и задания под индивидуальные потребности и уровень знаний каждого студента.

5. Автоматический контроль - платформы предоставляют возможность преподавателям отслеживать успехи студентов, выставлять оценки и давать обратную связь как самостоятельно, так и настроить этот процесс автоматически.

6. Решение математических задач - ЦОР предоставляют разнообразные инструменты для решения математических задач, включая онлайн-калькуляторы, графические редакторы и симуляторы.

7. Коллаборативное обучение - ЦОР позволяют учащимся совместную работу над математическими заданиями и проектами, обмениваться идеями и помогать друг другу в изучении математики.

Использование ЦОР в обучении математике предлагает ряд возможностей для более эффективного и интересного обучения этому предмету.

Выделим дидактическую целесообразность использования ЦОР при обучении математике школьников:

– укрепление умственных способностей школьников

– повышение качества обучения на всех стадиях образовательной системы,

– наглядность,

– повышение мотивации в обучении,

– контроль и коррекция знаний,

– развитие математического мышления,

– повышение эффективности обучения за счет повышения уровня индивидуализации и дифференциации, использования дополнительных мотивационных ресурсов,

– мультимедийное представление графиков, диаграмм,

– совершенствование используемых методов обучения математики,

– организация новых форм взаимодействия в процессе обучения и изменения содержания и характера деятельности школьника и учителя. [2. с. 32]

Таблица

Виды цифровых образовательных ресурсов, используемые при обучении школьной математике

Виды ЦОР	**Пример онлайн-ресурсов**	**Возможности использования на уроках математики**	**Деятельность школьников**
Обучающие (электронные уроки)	Материалы библиотеки МЭШ	При подготовке к контрольной работе, к итоговым работам	Просмотр пропущенного урока
Тренажеры (тренажер выполнения определенного типа заданий)	Учи.ру; ЯКласс; Математика01; LearningApps; Яндекс.Учебник	Для отработки умений определенных заданий по математике	Выполнение задание по теме, выбрав ответ
Контролирующие (тесты, контрольные работы)	Учи.ру; ЯКласс; LearningApps	При выполнении контрольной и самостоятельной работы по математике	Выполнение тестовых заданий: закрытой и открытой формы
Демонстрационные (презентация, видеоролик, картины, карты и другие)	Материалы библиотеки МЭШ	При изучении темы по математике, просматривая презентацию, видеоролик, картины и т. д. выполнять задания	Выполнение заданий, которые представлены в презентации и на видеоролике.
Лабораторные (лабораторные работы)	Desmos; Лаборатории 1С	При выполнении лабораторной работы по математике	Выполнение работы с помощью цифровой виртуальной лаборатории
Учебно-игровые (игры)	Учи. ру; Материалы библиотеки МЭШ; LearningApps	Для отработки умений выполнять определенный тип заданий по математике в виде игры	Выполнение задания в виде игры

Таким образом, представили широкий спектр цифровых образовательных ресурсов, приведены их классификации, возможности и виды, а также выявили целесообразность использования цифровых образовательных ресурсов на уроках математики. Цифровые образовательные ресурсы представляют собой ценный инструмент для современного обучения математике. [2. с33] ЦОР способны обогатить учебный процесс и повысить интерес и понимание математики у обучающихся разных возрастов и уровней подготовки.

Список источников

1. Алексеева, Е. Е. Визуализация информации в условиях цифровой образовательной среды. Самарский научный вестник. – 2023. – Т. 12. – № 2. – С. 203–207.

2. Алексеева, Е. Е. Возможности цифровых образовательных технологий как способа организации цифровой образовательной среды. russian Journal of Education and Psychology. – 2023. – Т. 14. – № 4–1. – С. 29-39.

3. Григорьев, С. Г., Гриншкун В. В. Информатизация образования. Фундаментальные основы и практические приложения: Учебник для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов. – Воронеж: Издательство «Научная книга», 2014. – 232 с. – ISBN 978-5-98222-846-8.

4. Далингер, В. А. Избранные вопросы информатизации школьного математического образования: монография / В. А. Далингер; науч. ред. М. П. Лапчик. – 4-е изд., стер. – М. : Флинта, 2011. – 150 с. – ISBN 978-5-8268- 1454-3.

5. Кравцов, С. С. Методика проведения занятий с отстающими учащимися по математике с использованием технологии мультимедиа: специальность 13. 00. 02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) : дис. канд. пед. наук / Кравцов Сергей Сергеевич; – М., 1999. – 150 с. – Текст непосредственный.

6. Мартиросян, Л. П. Области применения информационных технологий на уроках математики в средней школе / Л. П. Мартиросян. // Сборник научных трудов. – М. : МГПУ, 2001. – С. 59-62.

7. Молоков, Ю. Г., Молокова А. В. Актуальные вопросы информатизации образования // Образовательные технологии: Сб. науч. ст. Вып. 1. / Под ред. И. М. Бобко. – Новосибирск: СИОТ РАО, 1997. – С. 77-81.

8. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050706 (031000) - Педагогика и психология; 050701 (033400) - Педагогика / Е. С. Полат. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 364 с. – ISBN 978-5-7695-7057-5

9. Александрова, К. Ю. Глоссарий по теме «Электронные образовательные ресурсы» / К. Ю. Александрова. // Инфоурок. – URL: https://infourok.ru/glossariy-po-teme-elektronnie-obrazovatelnie-resursi-599182.html (дата обращения: 26.04.2024).

Информация об авторах

Е. Е. Алексеева - кандидат педагогических наук, доцент;
М. А. Мезинцева – студент.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 174–176
Научная статья
УДК 377, 378
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-174-176

Применение нейросетей в образовательном процессе

Алексей Владимирович Гущин[1]✉, Светлана Юрьевна Дудкина[2], Надежда Александровна Никитина[3]
[1]Нижегородская государственная консерватория им. М. И. Глинки, г. Нижний Новгород, Россия
[2,3]Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия
[1]aland-ag@mail.ru, http://orsid.org/0000-0001-7855-2831

Аннотация. В эпоху цифровизации технологии достигли больших высот. Нейросети используются практически во всех сферах деятельности людей, и образование не является исключением. Нейросети представляют собой математические модели, имитирующии функции человеческого мозга. Использование такого инструмента, как нейросеть, позволяет значительно усовершенствовать образовательный процесс, сделать его эффективнее в современных реалиях, повысить познавательную активность обучающихся и предоставить возможность для развития творческого потенциала. Описано, какими преимуществами обладают нейросети при их применении в образовательном процессе, а также приведены примеры их использования в обучении.

***Ключевые слова*:** нейросеть, автоматизированная система, образовательный процесс.
Для цитирования: Гущин А. В., Дудкина С. Ю., Никитина Н. А. Применение нейросетей в образовательном процессе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 174–176.

Искусственные нейронные сети являются одним из самых распространенных методов искусственного интеллекта. Первые предпосылки к созданию нейронных сетей начали появляться еще в 40-50 х годах прошлого столетия.

Именно в это время ученые пытались создать первую машину, которая смогла бы осуществлять некоторые функции мозга человека. В конце 50-х годов Френк Розенблатт представил простую модель машинного обучения, которая была создана для компьютерных систем.

В дальнейшем алгоритмы машинного обучения совершенствовались и уже на сегодняшний день исследования в области нейросетей нацелены на улучшение и создание систем, которые специализируются на решении конкретных задач [7, 9].

В современном мире нейронные сети используются практически во всех сферах жизнедеятельности, поскольку достаточно весомо упрощают различные задачи человеку. Сегодня нейросети используются для того, чтобы анализировать большие объемы данных, распознавать, прогнозировать, классифицировать информацию и выполнять множество других функций.

В сфере образования применение нейросети еще не до конца исследовано, так как многие считают, что отход от традиционного типа образования к более инновационному может привести к снижению качества обучения, но это вопрос неоднозначный.

Исследуя последние публикации на тему применение искусственного интеллекта и нейросетей в образовании (М. Е. Вайндорф-Сысоева, И. П. Тихоновецкая, Н. Д. Вьюн, М. В. Фирсов, О. Н. Филатова и других) можно прийти к выводу, что это необходимость современного цифрового мира и применение неросетей является обязательным условием для успешного развития цифрового общества [2, 6, 8, 10].

Преимущества использования нейросетей в современном образовании:

1. Усиление индивидуального подхода в обучении.

Тенденция к индивидуализации образования идет достаточно продолжительное время, но, к сожалению система образования до сих пор характеризуется как универсальная. Использование нейросетей позволяет адаптировать учебный материал или используемую методику под каждого учащегося, тем самым способствуя повышению уровня качества усвоения материала.

2. Усиление интереса и познавательной активности обучающихся.

Современное поколение лучше усваивает информацию, преподнесенную в более инновационных и интерактивных формах, использование нейросети в обучении может поспособствовать этому.

3. Упрощение задач преподавателя.

Нейросети могут значительно упростить деятельность педагогу, благодаря функции автоматизации. Это будет способствовать снижению риска профессионального выгорания и освобождению времени для выполнения других задач. У преподавателя будет больше возможностей заняться научно-методическими разработками и исследованиями.

4. Помощь в развитии талантов и способностей обучающихся.

Нейросети предоставляют множество инструментов для анализа результатов обучения, что может помочь в развитии сильных и слабых сторон каждой личности обучающегося [3, 4].

Однако, используя в сфере образования нейросетей, необходимо помнить о том, что роль преподавателя остается такой же важной и незаменимой, так как в процессе обучения очень важна поддержка, межличностное взаимодействие и мотивация. Нейросети являются лишь инструментом улучшения качества и повышения эффективности образовательного процесса.

К тому же роль обучающихся также должна оставаться неизменной, деятельность не должна полностью заменятся работой этих автоматизированных систем, она лишь позволяет усовершенствовать процесс усвоения материала и развить навыки и умения обучающихся [1, 5].

Примеры использования нейросетей в образовании:

1. Анализ результатов обучения, сильных и слабых сторон учащихся, а также составление индивидуального плана обучения. В этом преподавателю могут помочь такие нейросети, как Cohesive, Dreambox.

2. С помощью нейросетей преподаватель может разнообразить учебный процесс, например, создать обучающие видеоролики по самым разным дисциплинам, выбрав озвучку, картинки и язык. Это можно сделать, например, с помощью нейросети Synthesys. Также есть возможность быстро создать интересную презентацию, с использованием нейросети Tome.

3. Нейросети могут значительно облегчить задачу преподавателя при проверке заданий обучающихся. К таким сервисам можно отнести Gradescope.

4. С помощью таких нейросетей, как Dream by Wombo и Midjourney можно создать изображения, написав какой-либо текст (описание), это может помочь в разработке учебных занятий педагогом, или же учащимся при выполнении творческих заданий.

5. При изучении дисциплин у учащихся могут возникнуть сложности, для решения данной проблемы может помочь такая нейросеть, как Explain me like I am fine, которая помогает перефразировать сложный текст в более простой и понятный, или нейросеть Yippity, которая помогает готовиться к экзаменам более глубоко и основательно.

Таким образом, в современном обществе нейросети заняли основательную позицию, они используются повсеместно и стремительно развиваются. В сфере образования нейросети, при их грамотном использовании могут значительно повысить качество обучения, сделать его интереснее и интерактивнее, улучшить степень усвоения материала и помочь развитию творческих способностей обучающихся, помимо этого использование автоматизированных систем может поспособствовать упрощению деятельности преподавателя.

Однако, необходимо помнить, что нейросети не способны полностью заменить роли преподавателя или обучающегося, они являются лишь инструментом, который при правильном использовании способен дать эффективный результат. Проблема применения нейросетей в образовательном процессе является до конца не раскрытой и требует дальнейшего изучения и исследования.

Список источников

1. Булаева, М. Н. Методические рекомендации применения цифровых платформ в профессиональных образовательных организациях / М. Н. Булаева, О. Н. Филатова, П. В. Канатьев // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 72(4). – С. 34–36.

2. Вайндорф-Сысоева, М. Е. «Цифровой форсайт» – образовательная практика с конструктором коллективной работы в условиях гибридного обучения / М. Е. Вайндорф-Сысоева, И. П. Тихоновецкая, Н. Д. Вьюн // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2.

3. Гущин, А. В. Особенности реализации информационной стратегии высшей образовательной организации / А. В. Гущин, О. И. Ваганова, О. Н. Филатова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2021. – № 3 (57). – С. 47–51.

4. Жерихова, Н. А. Инновационные методы обучения студентов / Н. А. Жерихова, А. Е. Мышакина, О. Н. Филатова // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. – Н. Новгород, 2022.

5. Себина, Е. В. Применение сквозных технологий в образовании / Е. В. Себина, О. Н. Филатова, С. А., Е. В. Лукина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-1. – С. 261–263.

6. Филатова, О. Н. Цифровые помощники профессионального обучения / О. Н. Филатова, Е. В. Барабашкина, А. А. Трифанова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2023. – № 4(66).

7. Филатова, О. Н. Применение нейросетей в профессиональном образовании / О. Н. Филатова, М. Н. Булаева, А. В. Гущин // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3. – С. 243–245.

8. Филатова, О. Н. Педагогический Кванториум как средство повышения цифровых компетенций / О. Н. Филатова, Т. Д. Феофанова, А. Д. Маркова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : психолого-педагогические науки. – 2022. – № 1(59). – С. 61–64. – DOI 10.46845/2071-5331-2022-1-59-61-64. – EDN ZAYBQR.

9. Филатова, О. Н. Применение искусственного интеллекта в профессиональном образовании / О. Н. Филатова, Е. В. Лукина, М. В. Гринина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(1).

10. Фирсов, М. В. Опережающие обучение навыкам будущего (Future Skills) посредством разработки компьютерных тренажеров и цифровых ассистентов с искусственным интеллектом / М. В. Фирсов, О. Н. Филатова, А. В. Гущин // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2020. – № 3(53).

Информация об авторах

А. В. Гущин – кандидат педагогических наук, доцент;
Ю. Д. Дудкина – магистр, преподаватель;
Н. А. Никитина – студент.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 177–186
Научная статья
УДК 378.147
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-177-186

Электронная информационно-образовательная среда как средство для обеспечения выполнения и контроля самостоятельной работы обучающихся

Татьяна Михайловна Ткачева[1], Нина Владимировна Чечеткина[2]
[1]Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет, Москва, Россия
[2]Академия гражданской защиты МЧС России, Химки, Россия
[1]tatmihtka@rambler.ru, http://orcid.org/0000-0002-0781-773X
[2] n.chechetkina@agz.50.mchs.gov.ru, https://orcid.org/0000-0002-7558-0922

Аннотация. Представлен анализ научных публикаций по проблеме организации самостоятельной работы обучающихся и использования электронной информационно-образовательной среды. Определен элементный состав системы, обеспечивающей формирование условий выполнения и контроля самостоятельной работы с помощью ЭИОС. Приведены примеры использования ЭИОС для организации и контроля самостоятельной работы обучающихся в МАДИ и АГЗ МЧС РФ.

Ключевые слова: самостоятельная работа обучающихся, электронная информационно-образовательная среда, контроль выполнения самостоятельной работы, система.

Для цитирования: Ткачева Т. М., Чечеткина Н. В. Электронная информационно-образовательная среда как средство для обеспечения выполнения и контроля самостоятельной работы обучающихся // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 177–186.

Введение

Еще какие-то 40–50 лет тому назад значительную часть необходимой информации обучающиеся получали на занятиях в аудитории. После закрытия библиотек в нерабочее время суток основным источником информации для них становился конспект лекции или записи, сделанные на практических и лабораторных занятиях. В настоящее время ситуация радикально поменялась. Современное общество вовлечено в глобальный процесс информатизации.

Использование электронных информационных ресурсов коснулось, в том числе, и системы образования. С одной стороны, в любое время суток обучающиеся могут поискать нужную информацию на просторах интернета [1]. Но при этом возникает необходимость разобраться в том огромном количестве информации, которая «вываливается» на них по их запросу. Таким образом, как и ранее преподаватели призваны помочь обучающимся находить нужную для решения конкретной задачи информацию. И в этом им может помочь электронная информационно-образовательная среда (далее – ЭИОС) [2].

Кроме того, устойчивой тенденцией современного образования является сокращение объема аудиторной работы и увеличение доли самостоятельной работы обучающихся. Поэтому сегодня педагоги и наставники ищут новые средства организации, управления и контроля выполнения самостоятельной работы обучающихся для оптимизации этой работы и вовлечения обучающихся в процесс самообразования и самоорганизации.

Цель исследования

Целью проведенного исследования является поиск варианта использования ЭИОС в качестве средства для формирования условий выполнения и контроля самостоятельной работы обучающихся с учетом литературных источников и опыта работы авторов с обучающимися по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» в соответствии с ФГОС 3++.

Материалы и методы

В основу исследования положен системный подход. При проведении исследования использовались следующие методы: анализ материалов исследований, посвященных организации самостоятельной работы вообще и использования в этих целях ЭИОС; обобщение личного опыта организации самостоятельной работы обучающихся авторами при изучении дисциплины «Физика», анкетирование.

Результаты и обсуждение

Перед авторами стояла задача анализа примеров систем, обеспечивающих сопровождение самостоятельной работы обучающихся и контроль эффективности ее выполнения. Если рассматривать систему как комплекс взаимодействующих элементов, обеспечивающих выполнение главной полезной функции то, в первую очередь, необходимо было определиться из каких элементов эта система должна состоять. Анализ источников по теме исследования (и собственный опыт) позволил выделить элементы системы, обеспечивающей выполнение обучающимися и контроль самостоятельной работы обучающихся по направлению подготовки 20. 03. 01 «Техносферная безопасность» по дисциплине «Физика». Этими элементами в соответствии с ФГОС 3++ являются: методические материалы для самостоятельного изучения; задания для самостоятельного выполнения, которые используются преподавателями для оценки качества выполнения работы; а также элементы, обеспечивающие обратную связь.

Обзор литературных источников

Электронная информационно-образовательная среда включает в себя различные программы и приложения, в которых сосредоточена практически вся жизнь университета, причем речь идет не только об образовательной составляющей, но и, разумеется, документооборот включен во всех проявлениях, включая финансовые потоки [3]. ЭИОС помогает преподавательскому составу организовать самостоятельную работу обучающихся и, во многом, разгрузить преподавателей от некоторых рутинных обязанностей: проверка домашних заданий, контрольных работ, распространение вопросов для различных тестов, зачетов и экзаменов. С помощью ЭИОС теперь создают и сохраняют учебные программы, учебные материалы, ответы обучающихся и прочие составляющие учебного процесса [4]. Важной и наиболее крупной составляющей ЭИОС является учебно-методический комплекс (далее – УМК), в котором аккумулируется большинство приложений, связанных с учебным процессом [5]. В связи с переходом в ЭИОС оказалось, что для УМК характерны не только привычные и хорошо зарекомендовавшие себя текстовые и графические материалы, но и мультимедийные видео ролики, аудио и анимационные материалы. Кроме того, в УМК используют облачные технологии, инфографику, ментальные и маршрутные карты, разного рода презентации (флэш, слайд и pdf презентации) и другие мультимедийные инструменты, включая фотографии и видеомонтаж новых роликов из уже готовых, взятых из открытого доступа внешних ресурсов.

Самостоятельная работа обучающихся всегда была и, наверняка, всегда будет одной из значительных частей процесса обучения [6]. В этом термине скрываются различные виды самостоятельной работы, например, подготовка к занятиям – семинарам, лабораторным работам, и даже лекциям. В эту подготовку входят элементарные задачи – принести тетрадь, ручку, калькулятор, прибыть без опоздания. Подготовка обучающихся к занятиям включает в себя процесс самостоятельного повторения или поиска необходимых материалов, а также и изучения того, что пропустили на занятиях. Самостоятельная работа показывает степень заинтересованности обучающегося в изучении учебного материала, что дает возможность преподавателю оценить мотивацию каждого данного обучающегося к обучению [7]. Мотивированные обучающиеся выполняют и дополнительные виды самостоятельной работы: готовят доклады для студенческих конференций, участвуют в университетских проектах и олимпиадах [8], а также во всероссийских олимпиадах по дисциплинам, изучаемым в университете, участвуют в волонтерском движении, выступают в спортивных мероприятиях за честь университета. Как правило, такие мотивированные студенты хорошо учатся [9].

Стремительный переход на дистанционное обучение во время пандемии COVID-19 привел к более быстрому внедрению ЭИОС в учебный процесс. В результате в самостоятельной работе появились дополнительные возможности [10]: онлайн консультации преподавателя,

возможность коммуникаций через соцсети (она была и до пандемии, но в настоящее время стала обыденной и необходимой) и с однокашниками, и с преподавателями, электронное расписание, вопросы и к экзаменам и зачетам, электронные учебные материалы, и, даже практически виртуальные, задания по лабораторному практикуму [11]. Кроме того, электронное тестирование и выполнение заданий по решению задач, бывшие в допандемийную эру нерегулярными, превратились в еженедельные. Балльно-рейтинговая система полностью перешла в EXCEL, то есть в электронный вид контроля [12]. До сих пор домашние задания обучающиеся могут сдавать, пользуясь, к примеру, программой Microsoft Teams, то есть этот вид обратной связи с преподавателями стал довольно привычным.

Первым шагом сочетания учебного процесса, самостоятельной работы обучающихся и цифровых технологий в условиях функционирования ЭИОС является создание электронного УМК. Следует отметить, что УМК электронный, как и прежде бумажный, содержит все элементы, имеющие отношение к учебному процессу – рабочие программы, методические разработки для обучающихся, расписание, различные учебники, методические пособия и еще десяток различных элементов. Все эти элементы составляют основу планирования образовательной деятельности, и, будучи, электронными обеспечивают сохранение и организацию доступа обучающимся к необходимым учебным материалам. Новым стало расширение возможностей для самостоятельной работы обучающихся, для контроля за всеми деталями обучения в виде текущих и итоговых тестов, для обратной связи с преподавателями [13, 14]. Сами обучающиеся благодаря среде ЭИОС коммуницируют гораздо активнее, хотя оффлайн встречи никто не отменял. Благодаря фиксации цифрового следа обучающихся, результатов электронных контрольных мероприятий для оценки освоения читаемых обучающимся дисциплин, использованию балльно-рейтинговой системы возникает возможность для управления учебным процессом и для внедрения новых образовательных технологий [15, 16]. Среди таких новых технологий следует отметить «интерактивный рабочий лист», с которым возможно использование облачных технологий. Этот веб-инструмент может быть полезен преподавателям различных дисциплин, поскольку с его помощью можно предложить обучающимся интерактивные задания и всевозможные виды тестов. Кроме того, в такой лист можно вставлять различные аудио материалы или видео ролики, а также чужие интерактивные задания из открытого доступа внешних ресурсов.

Для создания такого интерактивного листа очень хорошо подходит конструктор Wiser.me, а также LMS MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Начиная с 2019 года, образовательная платформа MOODLE имеется практически во всех высших учебных учреждениях [17, 18, 19]. Благодаря ее использованию некоторые формы самостоятельной работы обучающихся могут быть переведены в онлайн, а преподаватели могут также в онлайн формате проверять домашние задания и контрольные работы либо лично, либо путем включения автоматической проверки [18].

Еще одна образовательная платформа (Microsoft Teams) до сих пор используется для организации и контроля самостоятельной работы. Эта платформа, совместимая с разными продуктами компании Microsoft, (например, Office365) позволяет проводить видео конференции и вебинары с большим количеством участников, работу с интерактивной доской в совместном использовании участниками вебинара, а также возможность предоставления права «докладчика» для обучающегося, когда это необходимо и совместимо с учебным планом занятия. Обучающиеся, используя платформу Microsoft Teams (интерактивную доску), могут в онлайн режиме продемонстрировать последовательность своих действий для решения предложенной задачи [20]. Такой вариант самостоятельной работы обучающегося ничем не отличается от решения задачи на доске в оффлайн формате занятий. Правда, количество участников такого занятия может быть существенно увеличена. Например, при проведении потокового семинара (3-4 группы вместе).

Использование ЭИОС для самостоятельной работы обучающихся в МАДИ и АГЗ МЧС РФ

Широкий спектр возможностей для организации, управления и контроля выполнения самостоятельной работы студентов дает электронная система LMS MOODLE, которая представляет собой свободное веб-приложение, предоставляющее возможность создавать курсы по дисциплине для онлайн-обучения и самостоятельной работы.

Помимо учебного плана и рабочей программы дисциплины, в курсе (рис. 1) представлены методические разработки по всем занятиям, представленным в тематическом плане дисциплины.

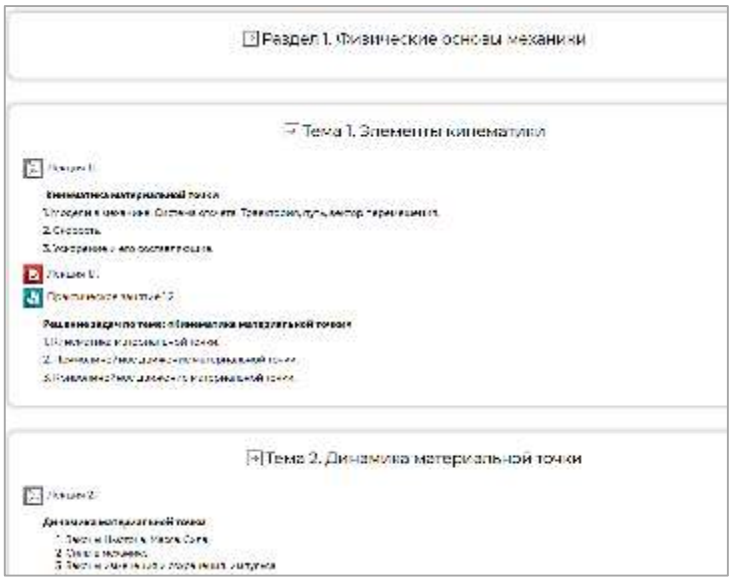


Рис. 1. Элемент курса «Физика» на портале электронного образования АГЗ МЧС РФ для обучающихся по направлению подготовки 20.03.01

Наличие этих материалов играет двоякую роль: во-первых, отображает структуру объекта изучения и во-вторых обеспечивает возможность индивидуализации процесса обучения. Любой обучающийся имеет возможность скачать методическую разработку (рис. 2) и в удобное для него время и с характерной для него скоростью разобраться в представленном материале.

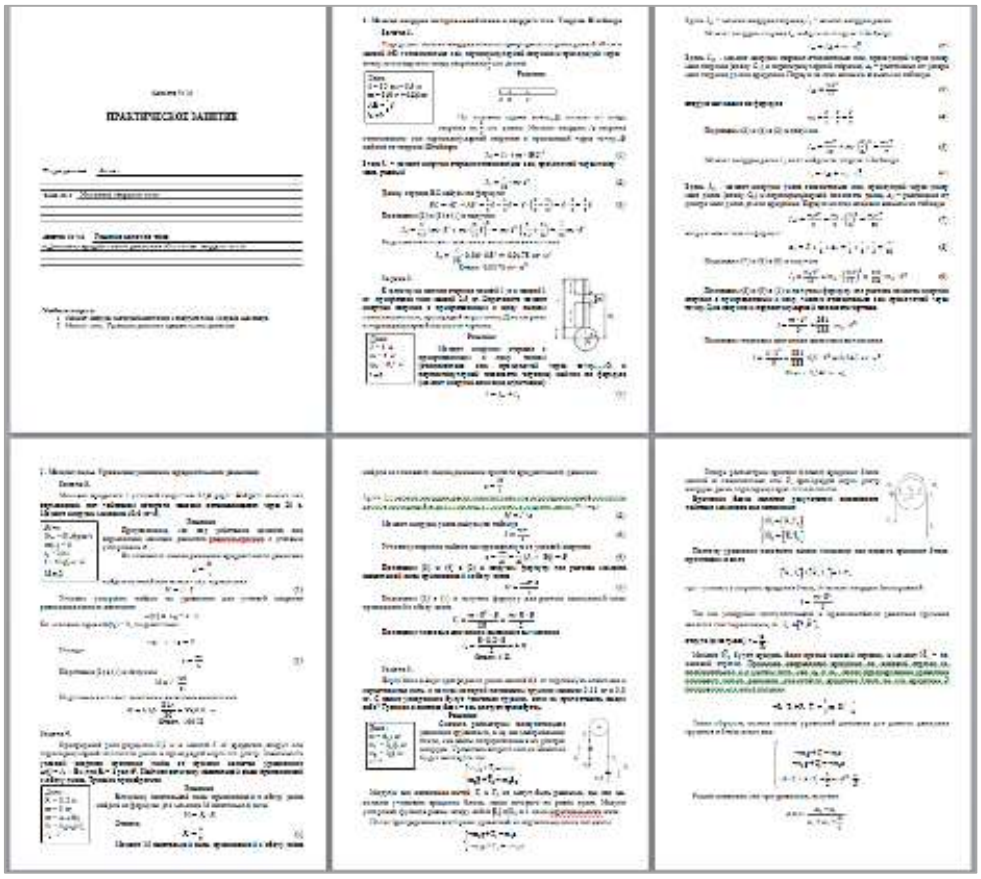


Рис. 2. Методическая разработка для практического занятия по теме «Динамика вращательного движения абсолютно твердого тела», представленная на портале электронного образования АГЗ МЧС РФ для обучающихся по направлению подготовки 20.03.01

Разрабатывая задания для практических занятий, целесообразно использовать профессионально-ориентированные задания. Приведем несколько примеров таких заданий.

Необходимо экспериментально двум группам обучающихся (по 6 человек в группе) определить среднюю скорость передвижения. В каждой группе выделить по 3 человека, которые будут выполнять первую или вторую части задания. Необходимо проехать по Ленинградскому проспекту г. Москвы от дома 64 до дома 2, используя общественный наземный транспорт (1) или используя легковой автомобиль (2). Для расчета средней скорости определить расстояние по карте города с использованием масштаба и учесть остановки на светофорах, расстояния между ними, а также остановки из-за пробок.

Крыша дома наклонена под углом 30^0 к горизонту. Определите минимальный коэффициент трения между подошвами ботинок спасателя и поверхностью крыши, при котором он сможет пройти вверх по крыше.

Спасаясь от пожара, человек с высоты 12 м прыгает на упругую сетку. Пренебрегая массой сетки, определить, во сколько раз наибольшая сила давления человека на сетку больше его силы тяжести, если прогиб сетки под действием силы тяжести человека 15 см.

Рассказать, как образуются звуковые волны в системе вывода выхлопных газов, назвать тип образующихся волн, найти объяснение отсутствия звука на открытой трубе системы вывода выхлопных газов с привлечением понятия «стоячие звуковые волны». Рассмотреть реальную системы отвода выхлопных газов, найти положения максимумов звуковых стоячих волн на длине трубы, зная размеры трубы вывода выхлопных газов.

Найти значения погрешностей видео камер, спидометров и навигаторов, работающих с использованием системы ГЛОНАСС, и объяснить, почему приведены именно такие значения погрешностей измерения скоростей автотранспорта в технических характеристиках этих приборов для определения скорости движения транспорта с помощью таких видов фиксации.

Такие задания, связанные с практикой использования знаний по физике в профессиональной деятельности, вызывают интерес у обучающихся и выполняются с удовольствием.

С помощью LMS MOODLE могут быть созданы автоматически проверяемые тесты (множественный выбор, верно/неверно, на соответствие, короткий ответ, числовой ответ и т. д.). Преподавателями кафедры физики АГЗ МЧС РФ создан банк заданий для контроля работы обучающихся, содержащий задания, обеспечивающие как самоконтроль обучающимися качества изучения материалов лекции (рис. 1), так и возможность для преподавателей принимать отчеты по лабораторным работам, проводить контрольные работы, принимать экзамены и зачеты в случае удаленного режима работы. С помощью LMS MOODLE преподаватель имеет возможность создавать индивидуальные тестовые задания для каждого обучающегося. Задача преподавателя – разделить вопросы к проверяемой работе на несколько подкатегорий (рис. 3).

Рис. 3. Фрагмент банка заданий для лабораторной работы на портале электронного образования АГЗ МЧС РФ

Далее система сама случайным образом выберет по одному (или более по указанию преподавателя) вопросу из каждой подкатегории, перемешает их и сформирует индивидуальное задание каждому обучающемуся. Если это задания с выбором правильного ответа (как для лабораторной работы 4.7), то система в автоматическом режиме проверит выполненные задания. И на это уйдет ничтожно мало времени, несмотря на то, что все задания различны и количество их может быть велико.

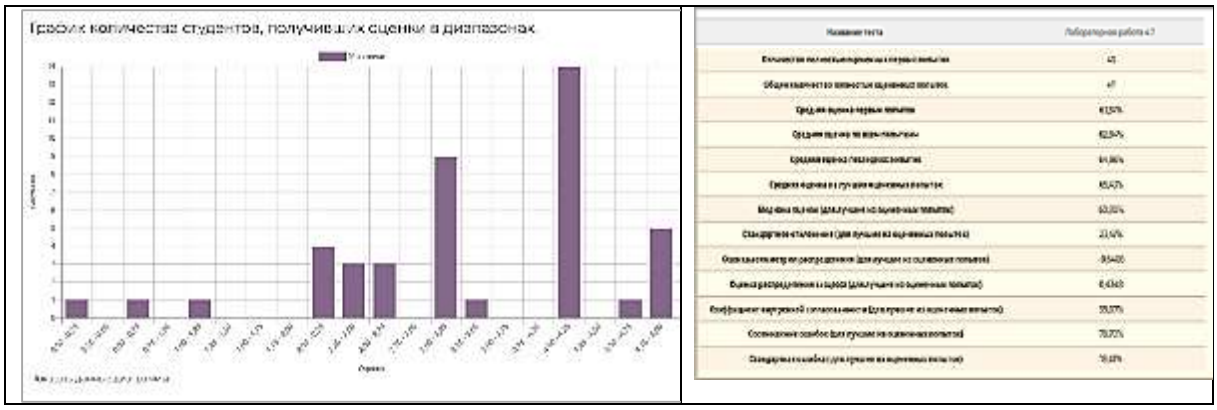


Рис. 4. Результаты тестирования по лабораторной работе 4. 7. обучающихся по направлению подготовки 20.03.01.

Экономия времени на проверку имеет место даже тогда, когда эти задания (например, для контрольных работ и экзаменов) даны в форме эссе (обучающиеся должны от руки написать решение задачи и отправить его на проверку).

На рис. 5 представлены результаты тестирования по разделу «Механика» одной из групп первокурсников МАДИ, состоящей из 25 человек.

Тест "Введение в физику"

(Группа ТК2 - 25 человек)

Вопросы	Количество правильных ответов
скалярной физической величиной является	5
скалярные физические величины характеризуются	6
из перечисленных физических величин скалярной величиной	1
какая физическая величина является скалярной	8
назови скалярные физические величины	2
соответствие единицы измерения физической величине	13
установите соответствие единица измерения си физическая величина	9
основные единицы физических величин системы си	15
международная система единиц измерений физических величин си	15

Тест " Модели в физике"

(Группа ТК2 - 25 человек)

Вопросы	Количество правильных ответов
модель материальной точки	5
модель твердое тело	16
модель абсолютно твердого тела	7
модель решения задач	14
центр масс механической системы	6
центр масс системы материальных точек	20
центр масс определение	19
движение центра масс	14
формула для нахождения центра масс	5
уравнение моментов механической системы	6

Тест "Кинематика"

(Группа ТК2 - 25 человек)

Вопросы	Количество правильных ответов
равномерное поступательное движение	6
равномерное вращательное движение	14
поступательное движение с ускорением	4
характеристики движения по окружности	15
движение под углом к горизонту	25
траектория путь перемещение	21
координатный способ описания движения	8
векторный способ описания движения	8
естественный способ описания движения	4

Тест "Динамика"

(Группа ТК2 - 25 человек)

Вопросы	Количество правильных ответов
основные этапы решения задач	23
кинематика поступательного движения	18
динамика поступательного движения	20
основной закон динамики поступательного движения	7
основные законы динамики вращательного движения	12
момент инерции материальной точки	10
момент инерции системы материальных точек	19
вектор момента импульса	12
направление вектора момента силы	9
направление вектора момента импульса	2
направление вектора угловой скорости	5
направление вектора углового ускорения	3
связь между линейной и угловой скоростями	10
связь между линейным и угловым ускорениями	6
крутящий момент =момент силы	21
вектор полного ускорения	12

Рис. 5. Результаты тестирования первокурсников по разделу физики «Механика»

Приведенные в таблице цифры правильных и, особенно, неправильных ответов позволяют выделить наиболее трудные для обучающихся разделы с целью дальнейшей корректировки занятий.

Использование образовательной платформы Microsoft Teams дает возможность контролировать посещаемость занятий. На рис. 6 показан отчет образовательной платформы о посещении лекции по физике. Подчеркнуты фамилии некоторых обучающихся, которые провели на лекции в буквальном смысле минуты, а не положенные по расписанию занятий 90 минут.

Сведения о собрании			
Общее количество участников	44		
Название собрания	null		
Время начала собрания	12.04.2021, 13:53:40		
Конец собрания	12.04.2021, 15:20:05		
Полное имя	Время присоединения	Время ухода	Длительность
[illegible]	12.04.2021, 13:53:40	12.04.2021, 15:	1 ч 25 мин
[illegible]	12.04.2021, 13:53:50	12.04.2021, 15:	1 ч 25 мин
[illegible]	12.04.2021, 13:53:50	12.04.2021, 14:	24 мин 11 с
[illegible]	12.04.2021, 14:22:19	12.04.2021, 14:	4 мин 50 с
[illegible]	12.04.2021, 13:53:50	12.04.2021, 15:	1 ч 25 мин
[illegible]	12.04.2021, 13:53:53	12.04.2021, 15:	1 ч 25 мин
[illegible]	12.04.2021, 13:53:53	12.04.2021, 15:	1 ч 25 мин
[illegible]	12.04.2021, 13:53:54	12.04.2021, 15:	1 ч 25 мин
[illegible]	12.04.2021, 13:53:54	12.04.2021, 15:	1 ч 25 мин
[illegible]	12.04.2021, 13:53:56	12.04.2021, 15:	1 ч 25 мин
[illegible]	12.04.2021, 13:53:58	12.04.2021, 15:	1 ч 25 мин
[illegible]	12.04.2021, 13:53:58	12.04.2021, 15:	1 ч 25 мин
[illegible]	12.04.2021, 13:53:59	12.04.2021, 15:	1 ч 25 мин
[illegible]	12.04.2021, 13:53:59	12.04.2021, 15:	1 ч 25 мин
[illegible]	12.04.2021, 13:54:00	12.04.2021, 15:	1 ч 25 мин
[illegible]	12.04.2021, 13:54:02	12.04.2021, 15:	1 ч 25 мин
[illegible]	12.04.2021, 13:54:04	12.04.2021, 15:	1 ч 25 мин
[illegible]	12.04.2021, 13:54:06	12.04.2021, 15:	1 ч 25 мин
Петраков Евгений Игоревич (200316)	12.04.2021, 13:54:09	12.04.2021, 14:	1 мин 58 с
Петраков Евгений Игоревич (200316)	12.04.2021, 13:57:15	12.04.2021, 15:	1 ч 21 мин
Платонов Борис Романович (200321)	12.04.2021, 13:54:14	12.04.2021, 15:	1 ч 24 мин
Клшкевич Савва Кириллович (200321)	12.04.2021, 13:54:20	12.04.2021, 14:	3 мин 1 с
Клшкевич Савва Кириллович (200321)	12.04.2021, 13:59:59	12.04.2021, 15:	1 ч 19 мин
Лисицин Дмитрий Денисович (200318	12.04.2021, 13:54:20	12.04.2021, 15:	1 ч 24 мин
Устименко Григорий Алексеевич (200	12.04.2021, 13:54:33	12.04.2021, 15:	1 ч 24 мин
Плешков Артем Павлович (200312)	12.04.2021, 13:54:34	12.04.2021, 15:	1 ч 24 мин
Косенков Арсений Сергеевич (200081)	12.04.2021, 13:54:37	12.04.2021, 15:	1 ч 24 мин
Исманл Ахмед Халед	12.04.2021, 13:54:40	12.04.2021, 14:	25 мин 24 с
Исманл Ахмед Халед	12.04.2021, 14:22:45	12.04.2021, 15:	57 мин 19 с
Арапов Андрей Вячеславович (200082)	12.04.2021, 13:54:44	12.04.2021, 15:	1 ч 24 мин
Абеди Мохаммед Рахим (И-200046)	12.04.2021, 13:55:09	12.04.2021, 15:	1 ч 24 мин
Бабулина Ульяна Александровна (200	12.04.2021, 13:55:30	12.04.2021, 15:	1 ч 23 мин
Сариков Илья Павлович (200337)	12.04.2021, 13:55:52	12.04.2021, 15:	1 ч 23 мин
Кузьмин Александр Александрович (2(	12.04.2021, 13:55:52	12.04.2021, 15:	1 ч 23 мин
Юнисов Рамиль Ринатович (200340)	12.04.2021, 13:56:02	12.04.2021, 15:	1 ч 23 мин
Ткачев Иван Алексеевич (200325)	12.04.2021, 13:56:30	12.04.2021, 14:	7 мин 32 с
Ткачев Иван Алексеевич (200325)	12.04.2021, 14:05:06	12.04.2021, 14:	6 мин 0 с
Ткачев Иван Алексеевич (200325)	12.04.2021, 14:25:40	12.04.2021, 14:	2 мин 17 с
Высвитов Дени Лечиевич (200314)	12.04.2021, 13:57:00	12.04.2021, 15:	1 ч 21 мин
Лысиков Владимир Сергеевич (200676	12.04.2021, 13:57:48	12.04.2021, 15:	1 ч 17 мин
[illegible]	12.04.2021, 13:58:22	12.04.2021, 14:	58 мин 37 с
[illegible]	12.04.2021, 13:58:38	12.04.2021, 15:	1 ч 20 мин
[illegible]	12.04.2021, 13:58:55	12.04.2021, 15:	1 ч 20 мин
[illegible]	12.04.2021, 13:59:23	12.04.2021, 15:	1 ч 19 мин
[illegible]	12.04.2021, 14:00:23	12.04.2021, 14:	16 мин 8 с
[illegible]	12.04.2021, 15:00:52	12.04.2021, 15:	17 с
[illegible]	12.04.2021, 14:01:17	12.04.2021, 15:	1 ч 17 мин

Рис. 6. Отчет о посещении лекции по физике, составленный LMS Microsoft Teams

В качестве средства для учета качества выполнения текущей и самостоятельной работы обучающихся используется балльно-рейтинговая система (далее, БРС) [21]. На рис. 7 приведен пример таблицы БРС.

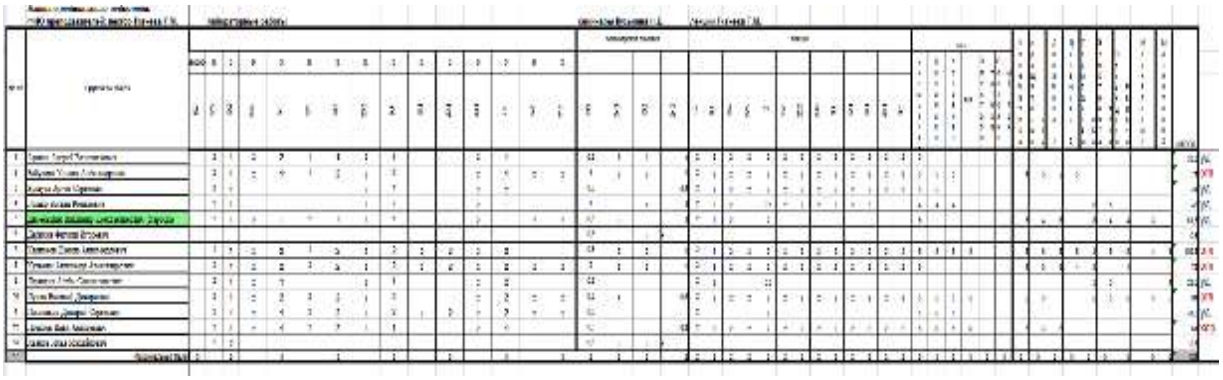


Рис. 7. БРС группы второго курса 1бАЭ1 (МАДИ)

Для оценки отношения студентов первого курса к самостоятельной работе использован метод анкетирования. В таблице представлены результаты анкетирования четырех групп обучающихся 1-го курса (с общим количеством 98 человек), проведенного в конце первого семестра.

Таблица

Отношение обучающихся к самостоятельной работе

Вопрос	Да	Нет	Скорее да	Скорее нет
1. Испытываете ли Вы трудности при подготовке к выполнению или к расчетам и написании отчета по лабораторной работе?	18	27	38	15
2. Часто ли Вам необходима помощь преподавателя?	38	15	33	12
3. Используете ли Вы самостоятельно изученный материал на занятиях?	32	44	8	14
4. Умеете ли Вы работать с «бумажными» источниками?	6	68	3	21
5. Умеете ли Вы работать с интернетом?	75	3	18	2
6. Вы готовитесь к занятиям ежедневно?	2	80	4	12
7. Вы готовитесь к занятиям изредка?	45	6	15	32
8. Вы готовитесь только к лабораторным работам?	89	0	9	0
9. Вы выделяете на самостоятельную работу в неделю (не считая периода сессии) 0 часов?	67	20	1	10
10. Вы выделяете на самостоятельную работу в неделю (не считая периода сессии) 2 часа?	63	12	15	8
11. Вы выделяете на самостоятельную работу в неделю (не считая периода сессии) 4 часа?	4	80	7	7
12. Вы выделяете на самостоятельную работу в неделю (не считая периода сессии) больше 4 часов?	2	84	4	8

Как видно из результатов анкетирования далеко не все обучающиеся считают самостоятельную работу важным элементом обучения. К сожалению, довольно много обучающихся вспоминают о пользе и необходимости самостоятельной работы только за две-три недели до сессии, когда уже успели нахватать «хвостов» по ежедневным заданиям разных дисциплин. Анализ результатов этого анкетирования позволяет сделать вывод о том, что бороться с отставанием по усвоению учебных материалов можно через самостоятельную работу и нужно довести это положение до сознания обучающихся.

Заключение

Электронные информационно-образовательные системы (ЭИОС) представляют собой специальные программные инструменты, которые используются в образовании для оптимизации процесса обучения; обеспечения возможности перехода к удаленной работе в режиме синхронного и асинхронного взаимодействия; организации, управления и контроля выполнения самостоятельной работы обучающихся

Используя ЭИОС, преподаватель может быстрее и с большой точностью адаптировать содержание учебных и методических материалов, контрольных и тестовых заданий к индивидуальным потребностям каждого обучающегося в соответствии с конкретным уровнем знаний, навыков и интересов.

Благодаря наличию ЭИОС обучающиеся могут использовать различные электронные образовательные материалы (учебники, методические пособия и разработки), а также задания (тесты, контрольные, расчетно-графические работы) в любое время и из любого места с использованием имеющихся в распоряжении обучающегося средств доступа к интернету. Следовательно, обучающиеся могут самостоятельно планировать свое время.

В ЭИОС встроены инструменты для оценки выполненных заданий и обратной связи, что создает эффективный контроль знаний, предоставляет обучающимся информацию, которая помогает преодолевать возникшие трудности. Чем лучше обучающийся знает свои ошибки, чем чаще он пытается самостоятельно найти необходимую информацию и добивается успеха, тем выше его мотивация к обучению.

Таким образом, использование ЭИОС позволяет организовать самостоятельную работу обучающихся, оптимизировать ее под интересы и уровень знаний каждого обучающегося, настроить обратную связь с преподавателями.

Список источников

1. Уразикова, Ю. В. Организация самостоятельной работы обучающихся при помощи интернет-ресурсов как фактор их успешности в цифровой образовательной среде // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология», 2022. – № 16(3). – С. 155–171. – DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.09.

2. Бурлакова, Е. В. Использование электронных образовательных технологий в практике работы преподавателей вуза / Е. В. Бурлакова, С. М. Качалова // Человек. Общество. Наука. 2021. – № 2. – С. 104–110. – URL: http://www.stu.lipetsk.ru/magazines/chelovek-obshhestvo-nauka/articles/2021/. – DOI: 10.53015/2686-8172_2021_2_2_104.

3. Сераифмович, И. В. Формирование электронной информационно-образовательной среды вуза: интеракция, развитие профессионального мышления, управление / И. В. Серафимович, О. М. Конькова, О. В. Райхлина // Открытое образование. – 2019. – Т. 23. – № 1. – С. 14–26.

4. Неровный, Л. В. Основы проектирования электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) в образовательной организации/ Л. В. Неровный, В. В. Кисилев // Человеческий капитал. – 2022. – № 5–2 (161). – С. 80–95.

5. Моисеева, Н. А. Цифровые сервисы для разработки мультимедийного учебно-методического комплекса дисциплины // Вестник Сибирского Государственного университета путей сообщения : Гуманитарные исследования. – 2023. – № 1 (16). – С. 80–86. DOI 10.52170/2618-7949_2023_16_80.

6. Сазонова, З. С. Организация самостоятельной работы студентов младших курсов / З. С. Сазонова, Н. В. Чечеткина // Вестник Московского автомобильно-дорожного института (государственного технического университета. – 2004. – № 2. – С. 5–8.

7. Быстрова, Н. В. Организация самостоятельной работы обучающихся / Н. В. Быстрова, С. А. Зиновьева, Н. П. Наянова // Проблемы современного образования. – 2020. – № 67–4. – С. 66–68.

8. Ткачева, Т. М. Проектная деятельность обучающихся в технических вузах / Т. М. Ткачева, Н. В. Чечеткина // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : психолого-педагогические науки. – 2022. – № 1 (59).– С. 181–189.

9. Ткачева, Т. М. Мотивация как стимул самостоятельной работы студентов технических университетов // История и педагогика естествознания. –№ 1. –2018. – С. 13–15.

10. Ткачева, Т. М. Организация самостоятельной работы студентов технических университетов в онлайн формате / Т. М. Ткачева, Н. В. Чечеткина // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 1 (55). – С. 112–118.

11. Смык, А. Ф. Опыт применения онлайн технологий в транспортном образовании / А. Ф. Смык, Т. М. Ткачева, Г. Ю. Тимофеева // Мир транспорта, 2021. – Т. 19. – № 1 (92). – С. 230–245.

12. Мальцева, Н. Н. Балльно-рейтинговая система: достоинства и недостатки / Н. Н. Мальцева, В. Е. Пеньков // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 4. – С. 139–145. – DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-139-145.

13. Борлакова, М. А. Использование электронных образовательных ресурсов для организации самостоятельной работы студентов / М. А. Борлакова, Д. М. Шаманова, Ф. Р. Хасанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-4. – С. 44–47.

14. Губанова, О. А. Электронная информационнообразовательная среда в системе повышение квалификации слушателей МЧС России / О. А. Губанова, Р. А. Степанов, А. А. Шелепенькин // Педагогический журнал, 2023. – Т. 13. – № 6А. – С. 265–271. – DOI: 10.34670/AR.2023.49.83.009.

15. Бондарь, С. П. Организация самостоятельной работы обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий в Академии гражданской защиты МЧС России // ГосРег: государственное регулирование общественных отношений, 2018. – № (24). – С. 127–133. – URL: https://gosreg.amchs.ru/

16. Пшеничная, П. В. Анализ использования ЭИОС в образовательной деятельности Академии гражданской защиты МЧС РФ/ П. В. Пшеничная, А. С. Сушинский // ГосРег: ГосРег: государственное регулирование общественных отношений. – 2021. – № 1 (35). – С. 125–132.

17. Макарова, И. С. LMS MOODLE как основа для разработки электронно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся / И. С. Макарова, Ю. В. Скибин, С. А. Юшков // Наука и образование транспорту. – 2019. –№ 2. – С. 288–290.

18. Ткачева, Т. М. Опыт использования «LMS MOODLE» для обучения физике / Т. М. Ткачева, А. Ф. Смык // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2021. – № 4. – С. 60–75. – DOI: 10.18384/2310-7219-2021-4-60-75.

19. Емец, Е. В. Система MOODLE как инструмент самостоятельной работы обучающихся по практико-ориентированной системе подготовки // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 7 (133).

20. Григорьева, А. И. Особенности организации самостоятельной работы обучающихся в условиях цифровизации образования. / А. И. Григорьева, М. В. Миронова, Е. В. Ващенко // Перспективы науки. – 2022. – № 3(150).

21. Чечеткина, Н. В. Балльно-рейтинговая система как система учета качества выполнения текущей работы в семестре при выставлении итоговой оценки по дисциплине / Н. В. Чечеткина, Е. В. Ломакина // Материалы XIII Международной конференции Физика в системе современного образования (ФССО-15). – 2015. – С. 376–379.

Информация об авторах

Т. М. Ткачева – кандидат физико-математических наук, доцент;
Н. В. Чечеткина – кандидат педагогических наук, доцент.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3 (69). С. 187–197
Научная статья
УДК 378.172
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-187-197

Влияние факторов здоровьесбережения на двигательную подготовленность студентов

Сергей Анатольевич Баранцев[1], Вадим Петрович Чичерин[2], Ирина Александровна Кабанова[3], Вера Александровна Серёгина[4]
[1,2,3,4]Государственный университет управления, г. Москва, Россия
[1]Институт развития ребёнка, г. Москва, Россия
[1]barantcev_sergei@mail.ru
[2]5052726@mail.ru;
[3]bia.1977@mail.ru;
[4]sereginava@mail.ru

Аннотация. Актуальной проблемой является укрепление здоровья студентов средствами физического воспитания. Решение этой проблемы невозможно без знания закономерностей развития общей физической подготовленности современных студентов. Важность такой информации подчёркивается необходимостью укрепления здоровья подрастающего поколения, что напрямую связано с эффективной трудовой деятельностью в различных областях производства и службой в Вооружённых силах Российской Федерации. Цель работы – исследовать факторы здоровесбережения, оказывающие влияние на динамику двигательной подготовленности студентов неспортивных вузов. Результаты проведённых исследований убедительно свидетельствуют о значительном ухудшении показателей общей физической подготовленности современных студентов по сравнению со сверстниками 11-летней давности. Особую тревогу вызывает снижение показателей такого важного качества, как выносливость, характеризующего развитие сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма студентов. Получены новые данные о том, что юноши и, в меньшей степени, девушки 2020/2021 учебного года уступают обучающимся 2009/2010 учебного года в уровне развития основных физических качеств. При этом темпы их совершенствования у студентов разных лет обучения примерно одинаковые как у юношей, так и девушек. Установлено, что пандемия коронавирусной инфекции не оказала отрицательного влияния на уровень развития показателей общей физической подготовленности обучающихся 2020/2021 учебного года.

Ключевые слова: студенты, здоровье, выносливость, быстрота, сила, гибкость, скоростно-силовые качества.

Для цитирования: Баранцев С. А., Чичерин В. П., Кабанова И. А., Серёгина В. А. Влияние факторов здоровьесбережения на двигательную подготовленность студентов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 187–197.

Введение

Условно выделяют две группы факторов, влияющих на здоровье студентов [1].

В первые группы входят объективные факторы, непосредственно связанные с учебным процессом.

Вторая группа – субъективные факторы формирования здоровья и здорового образа жизни (режим питания, двигательная активность, организация досуга, наличие или отсутствие вредных привычек и т. д.).

Рассмотрим субъективные факторы здоровьесбережения и их влияние на двигательную подготовленность студентов основного отделения.

В последние годы отмечается ухудшение физического [2], нравственного и духовного здоровья подрастающего поколения в связи со снижение объема и интенсивности двигательной активности [3], при возрастающей информационной перегрузке. На ухудшение здоровья студентов [4, 5] также негативно влияют возросшая интенсивность учебной деятельности [6], высокие нервно-психические нагрузки [7], нарушения здорового образа жизни [8, 9, 10].

Установлено [11], что у девушек старших курсов с 2012 года по 2019 год физическая активность снижается на 15,2 %, у юношей – на 15,7 %; общее состояние здоровья первых ухудшается на 22,5 %, вторых – на 21,3 %.

Известно, что систематические занятия физическими упражнениями и, прежде всего, в рамках учебного расписания оказывают положительное влияние на состояние здоровья студентов [12, 13, 14 и др.].

Вместе с тем, отмечается снижение показателей двигательной подготовленности у студентов очной формы обучения и, в частности, у первокурсников [15]. По данным Е. А. Койпышевой с соавт. [16] у девушек старше 16–17 лет зафиксирован незначительный прирост показателей двигательной подготовленности или даже ее существенное снижение.

Среди юношей младших курсов с каждым годом наблюдается увеличение деления студентов на неподготовленных физически и имеющих высокий уровень двигательной подготовленности. При этом крайне низкий уровень развития выносливости отмечается у студентов младших курсов [17, 18, 19 и др.]. Оценка физической подготовленности студентов-первокурсников определяется низким уровнем их развития [15]. Особую тревогу вызывает недостаточно высокий уровень развития общей выносливости [20] как одного из наиболее важных показателей физической подготовленности.

Приемлемым методом контроля качества физического воспитания в вузе является регулярный мониторинг показателей двигательной подготовленности студентов [18, 21]. Для проведения оценки уровня и темпов развития общей физической подготовленности студентов тестирование необходимо проводить в начале и в конце каждого учебного года [22]. Тестирование в конце учебного года по комплексу ГТО юношей 1–3 курсов очной формы обучения (с 2017 по 2019 г.) показало, что наиболее трудными для выполнения были нормативы в беге на 3000 м, подтягивании из виса на высокой перекладине и некоторые другие [23]. Не выявлено существенных различий в физической подготовленности между студентами разных курсов [24]. Наиболее сложным для студентов является испытание для определения выносливости.

Можно предположить, что у поступающих в высшие учебные заведения уровень развития общей физической подготовленности недостаточно высокий, особенно это относится к такому важному физическому качеству, как выносливость.

Установлено, что юноши 1–3 курсов значительно превосходят девушек в показателях общей физической подготовленности за исключением гибкости, которая, как правило, выше у девушек [25, 26, 27]. При этом у девушек слабо развиты скоростные двигательные качества и силовая выносливость [22]. Сравнительный анализ динамики показателей ОФП студентов провели В. Г. Королёв с соавт. [28]. Они сравнили физическую подготовленность первокурсников 2015-2016 годов и студентов 70-х годов прошлого века. Установили, что у юношей 2015-2016 годов хорошо развиты скоростные и скоростно-силовые качества. У большинства из них хорошо развита также силовая подготовка. Однако при этом 41,7 % первокурсников не справляются с нормативом на бронзовый знак ГТО в подтягивании. Особую тревогу вызывает низкий уровень выносливости студентов.

Несколько другие результаты были получены в исследовании И. А. Лысовой с соавт. [29] при анализе уровня общей физической подготовленности студентов, обучающихся в вузах с 1976 по 1980 г. и студентов, обучавшихся с 2008 по 2011 гг. Установлено, что студенты 2008–2011 годов обучения имеют значительное отставание по основным параметрам физического развития и двигательной подготовленности по сравнению со сверстниками 80-х годов.

В специальной литературе недостаточно сведений сравнительного анализа уровня физической подготовленности современных студентов и обучающихся более ранних лет. При этом имеющиеся данные противоречивы. Важность такой информации подчёркивается необходимостью укрепления здоровья подрастающего поколения, что напрямую связано с эффективной трудовой деятельностью в различных областях производства и службой в Вооружённых Силах России. Недостаточно изучен вопрос влияния факторов здоровесбережения на динамику двигательной подготовленности студентов.

Цель работы – исследовать факторы здоровесбережения, оказывающие влияние на динамику двигательной подготовленности студентов непрофильных вузов.

Методология, материал и методы

При тестировании ОФП студентов использовали следующие тесты: бег на 60 м (юноши и девушки), прыжок в длину с места (юноши и девушки), бег на 1000 м (юноши и девушки), подтягивания на высокой перекладине (юноши), поднимание туловища за 1 минуту из положения лёжа на спине, ноги согнуты в коленях на 90 градусов (девушки). Эти тесты широко используются в практике физического воспитания студентов [30, 31 и др.].

Количество обучающихся в Государственном университете управления, принявших участие в тестировании ОФП, представлено в таблицах 1, 2, 3, 4. Все испытуемые по состоянию здоровья относились к основной и подготовительной группе здоровья. В исследованиях не принимали участие студенты специального отделения (имеющие отклонения в состоянии здоровья) и спортивного отделения (имеющие спортивные разряды и систематически участвующие в соревнованиях уровня не ниже Московских студенческих спортивных игр).

Тестирование двигательных способностей студентов проводили в начале и в конце учебного года 1 и 2 курсов. Бег на 1000 м у первокурсников проводили только в конце учебного года. Это связано с тем, что некоторые из поступивших на первый курс студентов имеют низкий уровень развития выносливости. Тестирование проходило в виде соревнований, где в качестве судей выступали преподаватели кафедры физической культуры.

Планирование содержания учебных занятий студентов основного отделения представлено в учебно-методическом пособии [32].

Результаты тестирования обрабатывали методами математической статистики: определяли средние значения (M), квадратические отклонение от них (σ), количество испытуемых (n). Нормальность распределения результатов исследования оценивали по коэффициентам асимметрии и эксцесса. При условии нормального распределения результатов тестирования достоверность различий определяли по t-критерию Стьюдента.

Результаты исследования

Прежде всего, исследовали соответствие результатов тестирования показателей ОФП закону о нормальном распределении экспериментальных данных. Установили, что все результаты тестирования соответствовали данному закону. Поэтому достоверность различий определяли при помощи t-критерия Стьюдента.

Для выявления особенностей динамики двигательной подготовленности современных студентов, сравнили показатели ОФП юношей, принявших участие в тестировании ОФП в 2020/2021 и в 2009/2010 учебных годах (табл. 1).

Таблица 1

Динамика показателей ОФП юношей 1–2 курсов, обучавшихся в 2009/2010 и 2020/2021 учебных годах

Год тестирования	Испытуемые	Статистики	Бег 60 м (с)	Пр. в дл. (см)	Подт. (кол. раз)	Бег 1000 м (с)
2020	**Ю.** 1 с	M	8,61	215,62	8,14	--
		±σ	0,82	32,11	6,08	
		n	283	287	107	
2021	**Ю.** 2 с	M	8,80	221,2	7,94	289,89
		±σ	0,73	23,2	4,04	55,09
		n	119	111	112	106
2020	**Ю.** 3 с	M	8,47	218,69	8,51	258,05
		±σ	0,99	27,44	6,16	44,04
		n	176	180	140	114
2021	**Ю.** 4 с	M	8,92	219,27	7,57	299,98
		±σ	0,62	21,34	4,63	85,60
		n	115	102	108	92

Окончание табл. 1

Год тестирования	Испытуемые	Статис-тики	Бег 60 м (с)	Пр. в дл. (см)	Подт. (кол. раз)	Бег 1000 м (с)
2009	**Ю.** 1 с	M	8,55	228,65	9,92	--
		±σ	0,58	18,06	4,69	
		n	318	324	292	
2010	**Ю.** 2 с	M	8,63	230,64	10,26	247,84
		±σ	0,62	17,61	5,14	27,57
		n	286	290	279	267
2009	**Ю.** 3 с	M	8,66	229,46	9,56	256,92
		±σ	0,61	18,14	4,57	28,51
		n	298	308	283	262
2010	**Ю. 4** с	M	8,64	232,24	10,23	259,29
		±σ	0,64	19,99	4,47	31,94
		n	170	173	165	136
Достоверность различий по t-критерию Стьюдента	Ю. 1 с. 2009–2020	t	1,04	6,27	3,09	--
		p	-	0,01	0,01	
	Ю. 2 с. 2010–2021	t	2,38	4,38	4,27	9,78
		p	0,05	0,01	0,01	0,01
	Ю. 3 с. 2009–2020	t	2,59	5,21	1,97	0,30
		p	0,01	0,01	0,05	-
	Ю. 4 с. 2010–2021	t	3,67	5,07	4,74	5,05
		p	0,01	0,01	0,01	0,01

Показатели времени бега на 60 м не имели достоверных различий у юношей 1 курса в начале учебного года.

В конце учебного года они были достоверно более высокими у юношей 2009/2010 учебного года. Юноши 2 курса 2020/2021 учебного года отличались от сверстников 2009/2010 учебного года достоверно более высокими показателями бега на 60 м в начале учебного года ($p<0, 01$). Но в конце учебного года ситуация были противоположной ($p<0, 01$).

Результаты прыжков в длину с места и подтягиваний из виса на перекладине были достоверно более высокими у юношей 2009/2010 учебного года, как в начале, так и в конце учебного года 1 и 2 курсов.

Показатели времени бега на 1 км были достоверно лучше также у юношей 2009/2010 учебного года в конце учебного года 1 и 2 курсов.

Следовательно, юноши 1 и 2 курсов 2020/2021 учебного года тестирования ОФП достоверно уступали сверстникам 11-летней давности в уровне развития скоростно-силовых качеств нижних конечностей, силы мышц-сгибателей рук и выносливости. Уровень развития быстроты в конце учебного года 1 и 2 курса был также выше у юношей 2009/2010 учебного года.

Сравнили показатели ОФП девушек, принявших участие в тестировании ОФП в 2020/2021 и в 2009/2010 учебных годах (табл. 2).

Таблица 2

Динамика показателей ОФП девушек 1-2 курсов, обучавшихся в 2009/2010 и 2020/2021 учебных годах

Год тестирования	Испытуемые	Статис-тики	Бег 60 м (с)	Пр. в дл. (см)	Пресс (кол. раз)	Бег 1000 м (с)
2020	**Д.** 1 с	M	10,39	168,49	36,41	--
		±σ	0,82	17,65	10,61	
		n	516	514	474	
2021	**Д.** 2 с	M	10,55	168,07	37,72	387,04
		±σ	0,96	16,64	8,64	68,50
		n	425	407	362	332
2020	**Д.** 3 с	M	10,48	167,01	35,20	348,12
		±σ	0,83	18,85	7,98	54,09
		n	419	422	457	388
2021	**Д.** 4 с	M	10,83	165,15	35,92	391,82
		±σ	0,87	15,93	6,78	56,00
		n	347	331	356	271
2009	**Д.** 1 с	M	10,75	169,67	38,48	--
		±σ	0,92	17,56	7,80	
		n	470	466	374	
2010	**Д.** 2 с	M	10,83	170,60	39,40	--
		±σ	0,90	17,96	7,71	
		n	475	478	470	
2009	**Д.** 3 с	M	10,77	170,38	38,31	--
		±σ	0,85	17,60	7,47	
		n	398	405	401	
2010	**Д.** 4 с	M	10,72	174,72	37,46	--
		±σ	0,90	17,79	7,08	
		n	300	295	293	
Достоверность различий по t-критерию Стьюдента	Д. 1 с. 2009–2020	t	6,50	1,05	3,16	--
		p	0,01	-	0,01	
	Д. 2 с. 2010–2021	t	4,51	2,20	2,96	--
		p	0,01	0,05	0,01	
	Д. 3 с. 2009–2020	t	4,93	2,65	5,87	--
		p	0,01	0,01	0,01	
	Д. 4 с. 2010–2021	t	1,58	7,10	2,82	--
		p	-	0,01	0,01	

Девушки 2020/2021 учебного года обучения имели достоверно более высокие показатели времени бега на 60 м по сравнению со сверстницами 11 летней давности ($p<0, 01$) в начале и в конце 1 курса и в начале 2 курса. В конце 2 курса различия были недостоверными.

Результаты прыжков в длину в начале учебного года 1 курса не имели достоверных различий. В дальнейшем, в конце учебного года 1 курса, в начале и в конце учебного года 2 курса результаты прыжков были достоверно более высокими в девушек 2009/2010 учебного года.

Примерно такие же различия зарегистрированы в показателях силовой выносливости мышц брюшного пресса: девушки 2009/2010 учебного года имели достоверно более высокие показатели по сравнению со сверстницами 2020/2021 учебного года, как в начале, так и в конце учебного года 1 и 2 курсов.

Следовательно, девушки 2020/2021 учебного года тестирования достоверно превосходили сверстниц 2009/2010 учебного года в показателях быстроты в начале и в конце учебного года 1 курса и в начале учебного года 2 курса. Но значительно уступали сверстницам 2009/2010 учебного года в показателях развития скоростно-силовых качеств нижних конечностей в конце 1 курса, в начале и в конце 2 курса, а также в показателях силовой выносливости мышц брюшного пресса в начале

и в конце 1 и 2 курса. Не зарегистрировано достоверных различий в показателях развития скоростно-силовых качеств нижних конечностей у первокурсниц, а также в показателях развития быстроты в конце учебного года 2 курса.

Можно предположить, что преимущество в уровне развития ОФП студентов 1-2 курсов 2009/2010 учебного года по сравнению со сверстниками 2020/2021 учебного года вызвано пандемией коронавирусной инфекции. В связи с этим сравнили уровень развития показателей ОФП обучающихся 1-2 курсов 2009/2010 учебного года (табл. 1 и 2) и сверстников 2018/2019 учебного года (табл. 3 и 4), когда ещё пандемия коронавирусной инфекции не оказывала столь негативного влияния на очную форму обучения студентов вузов.

В таблице 3 представлены показатели ОФП юношей 1-2 курсов, протестированных в 2018/2019 учебном году.

Таблица 3

Динамика показателей ОФП юношей 1-2 курсов, обучавшихся в 2018/2019 учебном году

Год тестирования	Испытуемые	Ста-тис-тики	Бег 60 м (с)	Пр. в дл. (см)	Подт. (кол. раз)	Бег 1000 м (с)
2018	**Ю.** 1 с	M	8,4	219,72	9,4	--
		±σ	0,64	23,74	5,87	
		n	277	277	280	
2019	**Ю.** 2 с	M	8,6	216,3	9,6	265,2
		±σ	0,81	23,08	6,80	47,44
		n	267	309	311	247
2018	**Ю.** 3 с	M	8,57	223,93	9,66	264,09
		±σ	0,85	21,95	6,59	48,24
		n	139	138	137	64
2019	**Ю.** 4 с	M	8,9	215,9	8,4	270,7
		±σ	0,86	23,27	4,93	42,39
		n	151	157	153	118
Достоверность различий по t -критерию Стьюдента	Ю. 1 с. 2009–2018	t	3,00	5,23	1,17	--
		p	0,01	0,01	-	
	Ю. 2 с. 2010–2019	t	0,49	8,51	1,32	5,12
		p	-	0,01	-	0,01
	Ю. 3 с. 2009–2018	t	1,26	2,78	0,18	1,55
		p	-	0,01	-	-
	Ю. 4 с. 2010–2019	t	3,09	6,86	3,47	2,44
		p	0,01	0,01	0,01	0,05

Показатели в беге на 60 м были достоверно лучше у юношей 1 курса в начале 2018/2019 учебного года (p<0, 01). В конце 2 курса эти показатели были значительно лучше у юношей 2009/2010 учебного года (p<0, 01).

Результаты прыжков в длину с места были достоверно более высокими у юношей 2009/2010 учебного года, как в начале, так и в конце учебного года 1 и 2 курсов.

В количестве подтягиваний достоверных различий не обнаружено. За исключением конца учебного года 2 курса, где эти показатели были выше у юношей 2009/2010 учебного года (p<0, 01).

Результаты в беге на 1 км были достоверно лучше у юношей 2009/2010 учебного года в конце 1 курса (p<0, 01) и 2 курса (p<0, 05).

Следовательно, юноши 2009/2010 учебного года превосходили сверстников 1 и 2 курсов 2018/2019 учебного года в показателях развития скоростно-силовых качеств нижних конечностей и выносливости, а также в показателях развития быстроты и силы мышц-сгибателей рук в конце второго курса. В других случаях изучаемые показатели не имели достоверных различий.

Сравнили показатели ОФП девушек, принявших участие в тестировании ОФП в 2009/2010 и в 2018/2019 учебных годах (табл. 4).

Таблица 4

Динамика показателей ОФП девушек 1-2 курсов, обучавшихся в 2018/2019 учебном году

Год тестирования	Испытуемые	Статистики	Бег 60 м (с)	Пр. в дл. (см)	Пресс (кол. раз)	Бег 1000 м (с)
2018		M	10,53	166,1	40,1	--
	Д. 1 с	±σ	1,12	18,59	8,68	
		n	535	569	576	
2019		M	10,47	166,9	40,5	356,4
	Д. 2 с	±σ	1,14	15,95	6,94	55,83
		n	524	539	537	474
2018		M	10,48	169,96	40,57	392,83
	Д. 3 с	±σ	0,84	17,22	7,78	101,18
		n	376	377	361	276
2019		M	10,7	170,7	41,6	352,1
	Д. 4 с	±σ	0,94	16,88	6,41	53,52
		n	393	408	415	341
Достоверность различий по t-критерию Стьюдента	Д. 1 с. 2009–2018	t	3,37	3,15	2,92	--
		p	0,01	0,01	0,01	
	Д. 2 с. 2010–2019	t	5,50	3,48	2,38	--
		p	0,01	0,01	0,05	
	Д. 3 с. 2009–-2018	t	4,77	0,34	4,09	--
		p	0,01	-	0,01	
	Д. 4 с. 2010–2019	t	0,28	3,05	8,10	--
		p	-	0,01	0,01	

Результаты в беге на 60 м были достоверно лучше у девушек 1 и 2 курсов 2018/2019 учебного года ($p<0, 01$) за исключением результатов тестирования в конце учебного года 2 курса, где различия были недостоверными.

Результаты прыжков в длину были достоверно лучше у девушек 1 и 2 курсов 2009/2010 учебного года ($p<0, 01$) за исключением результатов тестирования в начале учебного года 2 курса, где различия были недостоверными.

Результаты поднимания туловища за 1 минуту были достоверно более высокими у девушек 1 и 2 курсов 2018/2019 учебного года.

Следовательно, девушки 2018/2019 учебного года превосходили сверстниц 1 и 2 курса 2009/2010 учебного года в развитии силовой выносливости мышц брюшного пресса, быстроты. Девушки 2009/2010 учебного года имели достоверно более высокий уровень развития скоростно-силовых качеств нижних конечностей.

Подводя итог этим данным, можно утверждать, что и при отсутствии пандемии коронавирусной инфекции отмечается преимущество в уровне развития показателей ОФП обучающихся 1-2 курсов 2009/2010 учебного года по сравнению со сверстниками 2018/2019 учебного года.

Сравнили *темпы изменения* показателей ОФП обучающихся 1 и 2 курсов 2009/2010 и 2020/2021 учебных годов. В расчётах использовали результаты ОФП одних и тех же испытуемых (попарно-связанные варианты), протестированных в начале и в конце учебного года.

У юношей 1 и 2 курсов 2020/2021 и 2009/2010 годов обучения не зарегистрировано достоверных различий в темпах изменения изучаемых показателей ОФП за учебный год. Исключение составили приросты количества подтягиваний, которые были достоверно более высокими у юношей 2 курса 2009/2010 года по сравнению со сверстниками 2020/2021 учебного года.

Следовательно, у юношей, как 1, так и 2 курсов 2009/2010 и 2020/2021 годов обучения, зарегистрированы одинаковые темпы прироста показателей развития быстроты и скоростно-силовых возможностей нижних конечностей ($p>0, 05$). Темпы прироста силы мышц-сгибателей рук у первокурсников также были примерно одинаковыми ($p>0, 05$), а на 2 курсе они были достоверно более высокими у юношей 2009/2010 учебного года.

У девушек 1 курса 2020/2021 учебного года тестирования зарегистрированы достоверно более высокие темпы развития силовой выносливости мышц брюшного пресса (p<0, 05). Девушки 2009/2010 учебного года 2 курса превосходили сверстниц 2020/2021 учебного года в темпах развития быстроты (p<0, 01). Темпы изменения других изучаемых показателей ОФП не имели достоверных различий.

В таблице 5 плюсом обозначены достоверно более высокие, а минусом – достоверно более низкие показатели ОФП обучающихся в 2009/2010 учебном году по сравнению с 2020/2021 учебным годом.

Таблица 5

Количество достоверно более высоких показателей ОФП обучающихся в 2009/2010 по сравнению с 2020/2021 учебным годом

Семестр	Бег 60 м (с)	Пр. в дл. (см)	Подтяг. (кол. раз)	1000 м (с)
Юноши				
1 с		+	+	--
2 с	+	+	+	+
3 с		+	+	+
4 с	+	+	+	+
ИТОГО	+2	+4	+4	+3
Δ 1 курс				
Δ 2 курс			+	
Девушки пресс				
1 с	-		+	--
2 с	-	+	+	--
3 с	-	+	+	--
4 с		+	+	--
ИТОГО	-3	+3	+4	--
Δ 1 курс			-	
Δ 2 курс	+			

Примечание. «+» – достоверно более высокие показатели у обучающихся в 2009/2010 уч. году, «-» – достоверно более низкие показатели, пробел – отсутствие достоверных различий. Два прочерка – отсутствие измерений показателя. Δ – темпы развития показателей ОФП.

Следует отметить явное преимущество у юношей, обучающихся в 2009/2010 учебном году, в более высоком уровне развития основных физических качеств (сила, скоростно-силовые возможности, выносливость, быстрота). При этом темпы развития основных физических качеств у юношей 1 курса не имели достоверных различий. У юношей 2 курса темпы прироста показателей ОФП также были одинаковыми, за исключением изменений количества подтягиваний, которые были достоверно более высокими у юношей 2009/2010 учебного года.

У девушек 2009/2010 учебного года преимущество в уровне развития ОФП выражено в меньшей степени, чем у юношей: в скоростно-силовых возможностях нижних конечностей и скоростно-силовой выносливости мышц брюшного пресса. Девушки 2009/2010 учебного года уступали сверстницам 2020/2021 учебного года в развитии быстроты.

При этом у девушек 2 курса 2009/2010 учебного года темпы развития быстроты были достоверно более высокими и не зарегистрировано достоверных различий в темпах изменения скоростно-силовых качеств и силовой выносливости мышц брюшного пресса. Девушки 1 курса 2009/2010 учебного года уступали сверстницам 2020/2021 учебного года в темпах совершенствования силовой выносливости мышц брюшного пресса и имели одинаковые темпы развития быстроты и скоростно-силовых качеств нижних конечностей.

Заключение

Результаты проведённых исследований убедительно свидетельствуют о значительном ухудшении показателей ОФП современных студентов по сравнению со сверстниками 11-летней давности. Особую тревогу вызывает снижение показателей такого важного качества, как выносливость, характеризующего развитие сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма студентов, от которых во многом зависит их состояние здоровья. Получены новые данные о том, что юноши, и в меньшей степени девушки 2020/2021 учебного года тестирования ОФП, достоверно уступают обучающимся 2009/2010 учебного года в уровне развития скоростно-силовых качеств, быстроты, силы и выносливости ($p<0,05 \div 0,01$).

Можно предположить, что снижение уровня развития основных физических качеств современных студентов обусловлено т. н. «генетическим фактором»: считается, что современное поколение молодых людей значительно уступает сверстникам более ранних лет в состоянии здоровья и двигательной подготовленности. Но это предположение опровергается примерно одинаковыми темпами их совершенствования ($p>0,05$), как у юношей, так и девушек 2009/2010 и 2020/2021 учебных годов тестирования ОФП. Т. е., организм современных студентов обладают необходимыми возможностями для развития основных физических качеств. Следовательно, при их целенаправленном и эффективном развитии в ходе учебно-тренировочных занятий, можно ожидать достаточно высокого уровня в развитии общей физической подготовленности студентов вузов.

Установлено, что пандемия коронавирусной инфекции не оказала отрицательного влияния на уровень развития показателей ОФП студентов 2020/2021 учебного года. Этот вывод подтверждается результатами исследований С. И. Логинова с соавт. [33].

Таким образом, при проведении практических занятий преподавателям следует повысить качество методик по развитию общей физической подготовленности студентов основного отделения. При этом необходимо делать акцент на развитии общей выносливости. При совершенствовании двигательной подготовленности основное внимание уделять темпам прироста показателей развития основных физических качеств за учебный год и нормативам их оценки [34].

Список источников

1. Ушакова, Я. В. Здоровье студентов и факторы его формирования // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2007. – № 4. – С. 197-202. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=11748334

2. Tolgfors, B., Ohman, M. The implication of assessment for leaning in physical education and health // European Physical Education Review. – 2016. – № 22 (2). – P. 150–166. – URL: https://doi.org/10.177/1356336X15595006

3. Moy, B., Renshaw, I., Davids, K. The impact of nonlinear pedagogy on physical education teacher education students' intrinsic motivation // Physical Education and Sport Pedagogy. – 2016. – № 21 (5). – P. 517–538. – URL: https://doi.org/10.1080/17408989.2015. 1072506

4. Yang, C. B., Dong, M. K. A Study of the correlation between teachers' teaching styles and students' participation motivation in the physical education // Journal of Baltic Science Education. – 2017. – № 16 (2). – P. 199–206.

5. Olafsdottir, A. S., Torfadottir, J. E., Arngrimsson, S. A. Health Behavior and Metabolic Risk Factors Associated with Normal Weight Obesity in Adolescents // PLoS ONE. – 2016. – № 11 (8). – P. 34–40. – URL: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161451

6. Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., Moncada-Jiménez, J. An analysis of the responsibility of physical education students depending on the teaching methodology received // Journal of Physical Education and Sport. – 2015. – № 15 (2). – P. 202–207. DOI: 10.7752/jpes.2015.02031

7. Абдуллина, Л. Б. Формирование здорового образа жизни студентов в условиях современного вуза: практико-ориентированный аспект // Здоровьесберегающее образование. – 2014. – № 2. – С. 78–82. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23407090

8. Pop, C. L. Body mass index and body image anxiety in a sample of undergraduate students // Physical Education of Students. – 2018. – № 22 (2). – P. 77–82. – URL: https://doi.org/10.15561/20755279.2018.0204

9. Demirci, N., Toptaş, D. P. The determination of physical activity, nutrition and self-sufficiency levels of sedanter individuals of fitness club member // Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports. – 2018. – 22 (5). – P. 237–245. – URL: https://doi.org/10.15561/18189172.2018.0503

10. Мищенко, И. В., Шаренкова, Л. А., Горяная, Н. А., Аношина, Т. В. Оценка и сравнительный анализ факторов, влияющих на индивидуальное здоровье, по мнению русских и иностранных студентов // Перспективы науки. – 2022. – № 4(151). – С. 150-153. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=49162484

11. Колокольцев, М. М., Ермаков, С. С., Третьякова, Н. В., Крайник, В. Л., Романова, Е. В. Физическая активность как фактор повышения качества жизни студентов // Образование и наука. – 2020. – 22(5). – С. 150-168. – URL: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-5-150-168

12. Крисванто, Э., Сунарди, Д., Сари, И., Сухарйана, Ф. Влияние физической активности и уровня гемоглобина на функционирование кардиореспираторной системы // Человек. Спорт. Медицина. – 2021. – 21(4). – С. 49–56. – URL: https://doi.org/10.14529/hsm210406

13. Авдеева, М. Динамика физического развития, функционального состояния, скоростно-силовых и силовых качеств студенток в течение первого года обучения // Человек. Спорт. Медицина. – 2021. – 21(4). – С. 107–114. – URL: https://doi.org/10.14529/hsm210413

14. Yagotin, R. S., Degtyarenko, T. V., Bosenko, A. I., Plisko, V. I., Dolinsky, B. T. Criterion score of the physical and psychophysiological condition of students in the context of determining their individual adaptability to physical loads // Physical Education of Student. – 2019. – 23(1). – P. 51–57. – URL: https://sportedu.org.ua/index.php/PES/article/view/760

15. Борисова, О. А., Бойко, А. И., Колдашова, А. А. Готовность студентов-первокурсников Московского государственного областного университета к выполнению контрольных тестов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2020. – № 2 (180). – С. 50–54. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42541513

16. Койпышева, Е. А., Рыбина, Л. Д., Лебединский, В. Ю. Физическое развитие и физическая подготовленность дошкольниц, школьниц и студенток Иркутска // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 4. – С. 41–43. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25870803

17. Королев, В. Г., Бардушкин, В. В. Физическая подготовленность студентов-юношей младших курсов и ее динамика в процессе обучения в техническом университете // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2011. – № 1. – С. 58–62. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15564081

18. Блинков, С. Н. О готовности студентов к выполнению требований всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 4. – С. 102–104. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29117876

19. Воронков, А. В., Никулин, И. Н., Посохов, А. В., Коренева, М. С. Эффективность выполнения обязательных испытаний комплекса ГТО студентами вуза // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 6. – С. 15–17. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29433956&

20. Звягинцев, М. В., Карпова, Т. В., Зауэр, Н. Г. Анализ физической подготовленности студентов 1 курса Новокузнецкого филиала-института Кемеровского государственного университета // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2020. – № 1 (179). – С. 143–148. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42424803

21. Anikieiev, D. M. Criteria of effectiveness of students' physical education system in higher educational establishments // Physical education of student. – 2015. – № 19(5). – P. 3–8. – URL: http://dx.doi.org/10.15561/20755279.2015.0501

22. Блинков, С. Н. Динамика физической подготовленности студентов 1-3 курсов Самарской ГСХА с мая по сентябрь 2015 года // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2016. – № 4 (134). – С. 33–37. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25952498

23. Любарская, Э. В. Анализ физического развития у студентов в рамках выполнения ВФСК ГТО на примере ВСГУТУ // Вестник спортивной науки. – 2021. – № 1. – С. 61–66. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45766013

24. Voronkov, A. V., Nikulin, I. N., Kolesnikov, A. A., Nikulina, D. E. Academic physical fitness rating by GTOcomplex tests. Theory and practice of physical culture. – 2019. – № 5. – С. 11. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40814313

25. Белых, С. И. Физическая культура в учебных заведениях Украины: проблемы и решения // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 9. – С. 25–27. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26331833&

26. Каташинская, Л., Губанова, Л., Ермакова, Е., Кадысева, А., Цаликова, И. Динамика психофизиологических характеристик и физической подготовленности студентов физкультурного факультета педагогического вуза // Человек. Спорт. Медицина. – 2019. – 19(4). – С. 29–36. – URL: https://doi.org/10.14529/hsm190404

27. Блинков, С. Н., Башмак, А. Ф., Мезенцева, В. А., Бородачёва, С. Е., Бочкарёва, О. П. Сравнительный анализ показателей физического развития, физической подготовленности и хронической заболеваемости обучающихся 18 лет аграрного вуза в гендерном аспекте // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2019. – № 10 (176). – С. 31–36. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41318635

28. Королёв, В. Г., Бардушкин, В. В. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» и физическая подготовленность студентов МИЭТ // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2016. – №1 (9). – С. 76–82. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25640277&

29. Лысова, И. А., Нечушкин, Ю. В. Диагностика физической подготовленности студентов вузов гуманитарного и технического профиля // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 3. – С. 270–275. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=18851894

30. Семенов, Л. А., Миронова, С. П. Паспорт физической подготовленности студента» как средство обратной связи в процессе управления физическим воспитанием в вузе // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 5. – С. 46–48. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=14346906

31. Ахматгатин, А. А., Вайнер-Кротов, А. В., Яловенко, О. В., Вишнякова, Г. В. Динамика физической подготовленности студентов первого курса технического вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – С. 28. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36344824

32. Баранцев, С. А. Планирование содержания учебных занятий дисциплины «Физическая культура» : учебно-методическое пособие. М. : Издательский дом ФГБОУВПО «ГУУ», 2015. – 112 с.

33. Логинов, С. И. Триада факторов риска здоровья студентов в эпоху цифровизации образования и пандемии Ковид-19 / С. И. Логинов, А. Ю. Николаев, А. С. Снигирев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2021. – № 1. – С. 67–69. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44736579

34. Баранцев, С. А. Индикаторы эффективности физического воспитания студентов : учебное пособие. – М. : Советский спорт. – 2020. 161 с. – URL: https://ur. 3lib. net/book/5564557/53250c

Информация об авторах

С. А. Баранцев – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физической культуры Государственного университета управления. Главный научный сотрудник Института здоровья ребёнка;

В. П. Чичерин – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой;

И. А. Кабанова – кандидат педагогических наук, доцент;

В. А. Серёгина – старший преподаватель.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 198–204
Научная статья
УДК 159.9.01
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-198-204

Профессиональная жизнестойкость специалистов социономических профессий: обзор теоретических концепций и психодиагностики

Наталья Васильевна Лебедева
Российский экономический университет им Г. В. Плеханова, Москва, Россия
Lebedeva1512@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0001-8260-3371

Аннотация. Актуальность проблемы жизнестойкости личности в современных условиях не вызывает сомнений. Проводится анализ и обобщение понятия «жизнестойкость» как необходимого условия для обеспечения жизнедеятельности человека. Представлен обзор современных психологических исследований, в которых жизнестойкость определяется как интегративная характеристика личности, отвечающая за успешность преодоления разных жизненных трудностей и проблем. Акцентируется внимание на профессиональной жизнестойкости специалистов социономических профессий как индивидуальной способности личности к сложным формам психологической саморегуляции, сохраняющим внутренний баланс, соматическое здоровье и успешность в стрессовых ситуациях; на психодиагностический инструментарий, позволяющий оценить уровень жизнестойкости специалистов.

Ключевые слова: профессиональная жизнестойкость, социономические профессии, стресс, профессиональное выгорание, личностный потенциал, психодиагностика.

Для цитирования: Лебедева Н. В. Профессиональная жизнестойкость специалистов социономических профессий: обзор теоретических концепций и психодиагностик // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 198–204.

Введение

В современных условиях социально-экономического развития российского общества, роль социометрических профессий возрастает как никогда. По известной классификации Е. А. Климова – это профессии субъект-субъектного типа, основу которых составляют обслуживание, преобразование социальных систем, сообществ, групп населения, людей.

Представленный тип профессий называют также «человековедческие» профессии, поскольку их особенность заключается в том, что как субъектом деятельности, так и объектом его внимания является человек. Между субъектом и объектом складываются особые человеческие отношения, а основной труд затрачивается на взаимодействие между ними [Климов, 2004].

Все профессии социономического типа можно разделить на три типа: исполнительские, творческие и руководящие. Исполнительские профессии направлены на выполнение стандартных задач, работу по строго определенному образцу, соблюдение заданных нормативов и правил, следование инструкциям, стереотипное решение проблем. Например, медицинская сестра, агент, полицейский, продавец, официант и др.

Творческие – это профессии, связанные с анализом, исследованием, конструированием, разработкой новых образцов, принятием нестандартных решений. Например, адвокат, врач, дипломат, педагог, воспитатель, психолог, следователь, промоутер, социальный работник, специалист по связям с общественностью, секретарь-референт и др.

Руководящие – это профессии, для которых основными видами деятельности являются планирование и организация, координация и контроль, принятие управленческих решений. Это директор, менеджер, руководитель проекта и другие представители административно-управленческих кадров.

Помогающие профессии несут определенные риски для специалистов, которые занимаются этой деятельностью. Профессии врача, психолога, социального работника, являясь социономическими, тем не менее, содержат определенный риск для сохранения благополучия и психологической безопасности специалистов в связи с профессиональной деятельностью. Факторы

риска (высокая эмоциональная нагрузка, травматические ситуации и перегрузка работой) могут оказывать влияние на психическое благополучие специалистов социономического типа, привести к их профессиональному выгоранию, а наличие личностных факторов защиты (жизнестойкости, конструктивных копинг-стратегий) поможет справиться с трудностями и обеспечить психологическую безопасность.

Особое место в рамках указанной проблемы занимает жизнестойкость человека, и как частный случай общей жизнестойкости, – профессиональная жизнестойкость специалиста социономического профиля.

Жизнестойкость: понятие и обзор методологических подходов

Актуальность проблемы профессиональной жизнестойкости обусловлена рядом факторов, среди которых: низкие показатели социального здоровья, эмоциогенность и стрессогенность социономических профессий, не слишком высокий престиж труда специалистов данного профиля в современном обществе. Так, специалисты в области психологии труда констатируют устойчивое становление неконструктивных форм поведения работников социономических профессий, разочарование профессией в результате несбыточных ожиданий, синдром эмоционального выгорания, ранний уход из профессии, отсутствие стойкой внутренней профессиональной мотивации.

Однако для начала рассмотрим историю развития понятия «жизнестойкость».

Впервые на данный феномен обратили внимание в 80-х годах XX века американские психологи Сальвадор Мадди и Сьюзен Кобейс, они и считаются авторами данного понятия. Именно тогда был введен термин "hardiness", в переводе с английского языка означающий «выносливость», «стойкость», «крепость». Они рассматривали "hardiness" как особое интегративное качество, систему установок и убеждений о мире и о себе, которая позволяет человеку выносить ситуации напряжения без ущерба для внутреннего равновесия и гармонии. Жизнестойкость, по мнению авторов, облегчала признание человеком своих реальных возможностей и принятие им собственной уязвимости [Евтушенко, 2016].

Проблема жизнестойкости как механизма личностного развития интересовала человечество во все времена, только была представлена другими терминами, но близкими по значению. Корни этого феномена прослеживаются в античном философском направлении стоицизме. Философы Зенон Сенека, Марк Аврелий обосновывали разумную природу человека и необходимость стоического отношения к происходящим событиям, не подвластным воле человека. Особо важным было то, что трудные жизненные ситуации не могут нанести нам вред, если мы сохраняем эмоциональный баланс.

В отечественной и зарубежной литературе достаточно много примеров изучения феноменов стресса, эмоционального выгорания, однако не хватает концепций, которые объясняли бы механизмы противостояния этим стрессам, сохранения здоровья и счастья. Наиболее корректную концепцию, на наш взгляд, предложили С. Мадди и Кошаба. Авторы изучали связь жизнестойкости и психического здоровья студентов и выяснили, что жизнестойкость может отражать общий знаменатель психического здоровья человека.

Можно сказать, что жизнестойкость представляет собой совокупность навыков, установок и убеждений, которые позволяют человеку преодолевать стрессовые ситуации с минимальными потерями [Соболева, Шумакова, 2014]. С. Мадди выделяет три компонента жизнестойкости, к ним относятся:

1) Вовлеченность (commitment) направлена на то, чтобы человек независимо от обстоятельств помнил, что жизнь является ценным благом. Человек с развитым таким компонентом получает удовольствие от своей деятельности. В случае отсутствия подобной убежденности возникает чувство отвергнутости. «Если вы чувствуете уверенность в себе и в том, что мир великодушен, вам присуща вовлеченность».

2) Контроль (control) означает, что человек верит в то, что его усилия могут повлиять на результат событий, даже если это влияние не является абсолютным и успех не гарантирован. Если данный компонент недостаточно развит, возникает ощущение собственной беспомощности. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что имеет влияние на выбор собственной деятельности, своего пути.

3) Принятие риска (challenge) – это убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует их личностному росту за счет опыта, который они приобретают – независимо от его позитивного или негативного характера. Такие люди видят жизнь как возможность

учиться и готовы рисковать без гарантии успеха, даже если это означает отказ от простого комфорта и безопасности. Они считают, что только через активное усвоение знаний из опыта можно продвинуться в развитии личности [Мадди, 2002].

От уровня сформированности каждого свойства и уровня жизнестойкости зависит то, насколько они будут препятствовать возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания (hardycoping) со стрессами и восприятия их как менее значимых.

На основе характеристики структурных компонентов С. Мадди формулирует важный постулат о том, что основу жизнестойкости составляет не отрицание стресса, выступающее как моделирование нереальной ситуации, а как наличие умения признать реальность стрессовой ситуации, как стремление преобразовать ее для собственного преимущества. «Если изменить саму ситуацию нельзя..., жизнестойкое совладание принимает форму компенсаторного саморазвития, по сути гиперкомпенсации» [Леонтьев, Рассказова, 2011].

В модели С. Мадди жизнестойкость является своеобразным барьером, буфером, препятствующим развитию заболеваний и снижению эффективного выполнения деятельности. Этому способствуют следующие механизмы жизнестойкости [Мадди, 2002]:

1) жизнестойкие убеждения, которые позволяют оценивать жизненные изменение как наименее стрессовые, так как осуществляются на основе вовлеченности, контроля и принятий риска;

2) мотивация, направленная на трансформационное совладание, позволяющее человеку быть открытым ко всему новому, готовым к активным действиям в стрессовых ситуациях (копинг-стратегия);

3) усиление иммунной реакции благодаря психической и физической мобилизации;

4) усиление ответственности и заботы о своем состоянии здоровья, т. е. жизнестойкая практика здоровья;

5) поиск эффективной социальной поддержки, способствующей трансформационному совладанию, благодаря развитию навыков общения.

Модель С. Мадди является не только теоретическим концептом, но и имеет практическое значение. Оно заключается в рассмотрении жизнестойкости не только в качестве психологического феномена, но и как внутреннего ресурса или установки личности, предусматривающей возможность изменения для обеспечения поддержки человеком собственного психического, физического и социального здоровья [Шмелева, Кисляков, Карасева, Прияткин, 2024].

Ресурсный подход к жизнестойкости личности С. Мадди, методология которого основана на принципах экзистенциальной психологии и психотерапии В. Франкла, С. Мадди, С. Хобфолла можно рассматривать в качестве теоретико-методологической базы эмпирического поиска. В нем жизнестойкость выступает как убежденность личности, которая помогает ей оставаться активной, рассматривает ресурсы в контексте жизненных стратегий как возможностей и средств, которые препятствует проявлению разрушающих последствий стресса и включает вовлеченность, контроль и вызов / принятие риска, можно справиться со стрессом [Мадди, 2002].

Таким образом, жизнестойкость представляет собой личностную характеристику, которая берет начало формировния в детском и подростковом возрасте, однако, её развитие возможно и в более позднем возрасте. С. Мадди предупреждает, что понятие жизнестойкости не следует объединять с близкими по смыслу понятиями, такими как оптимизм, чувство связности, самоэффективность, устойчивость, религиозность и т. д.

В отечественной психологии различным аспектам жизнестойкости посвящено много научных работ. Среди них, теория о жизнетворчестве, которое представляется как расширение мира (Д. А. Леонтьев) концепции жизнестойкости в психологии (Л. А. Александрова), жизнестойкость как психологический феномен (Д. М. Сотниченко), связь жизнестойкости с кризисом идентичности (М. Ю. Кузьмин), личностно-ситуационное взаимодействие (Е. Ю. Коржова), психологическое содержание жизнестойкости личности студентов (М. В. Логинова) и др.

По Д. А. Леонтьеву, жизнестойкость – черта, характеризующаяся мерой преодоления личностью заданных обстоятельств, а в конечном счете мерой преодоления личностью самой себя [Леонтьев, Рассказова, 2011].

Е. А. Евтушенко, рассматривая жизнестойкость личности как смысложизненный феномен, определяет жизнестойкость как личностное состояние человека, достигаемое им в процессе его упорной деятельности в социальной среде, которая воздействует на него, развивает и обогащает все сферы его психики, позволяя ему выстроить свой «фундамент» жизнестойкости за счет своей энергии, воли и чувств [Евтушенко, 2016].

Понятие жизнестойкости описывает сложную структуру психического состояния, которое основывается на убеждениях о том, что человек способен справиться с трудными ситуациями. Жизнестойкость представляет собой набор убеждений, которые помогают человеку лучше справляться с различными проблемами. Она характеризуется такими качествами, как энергичность, открытость, гибкость, искренность и внутренняя самоконтроль.

Как отмечает А. Н. Фоминова, жизнестойкость имеет содержательную сторону, которая включает содержательную сторону: поиск смысла в данной ситуации, выработку ценностей, интеграцию позиций, осознание интересов, прояснение отношений; и практическую сторону: способ действия, умения, навыки, развитие ресурсов [Фоминова, 2012].

Таким образом, анализируя структуру жизнестойкости, можно выделить некоторые критерии, соотношение и развитие которых позволит изменить отношение к напряженным ситуациям в жизни. Во избежание нарушения здоровья и для изменения себя и своей жизни, для увеличения интереса к жизни, необходимо осмыслить ценность своего бытия и себя как ценностной личности с набором качеств и ресурсов, помогающих преодолевать сложные жизненные ситуации

Считаем необходимым отметить, что исследования феномена жизнестойкости в работах отечественных психологов отличаются системностью и учётом связи с ценностными, духовными аспектами, внутренней мотивацией и ответственностью. Рассмотрение ведётся с разных точек зрения: жизнестойкость как черта личности, проявление интегральной индивидуальности, психологическое свойство, система установок, ресурс, критерий психического развития, фактор защиты и развития [Евтушенко, 2016].

Осмысление и эмпирические исследования развиваются в следующих направлениях:

– практическое, рассматривающее специфику преодоления стресса и адаптации в сложных жизненных обстоятельствах, умения, навыки, способ действия;

– содержательное, рассматривающее жизнестойкость как личностный аспект, с точки зрения ценностей, глубинных смыслов, позиций, отношений, осознания интересов.

Так, Д. А. Леонтьев рассматривает жизнестойкость в фокусе личностного потенциала как черту, которая «отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счёте преодоление личностью самой себя» [Леонтьев, Рассказова, 2011].

Исследования показали влияние жизнестойкости на личностный выбор: «в ситуации личностного выбора жизнестойкость выступает фактором, определяющим готовность выбирать новую, непривычную ситуацию, ситуацию неопределённости в противовес равнодушному, безличному выбору или выбору привычной и знакомой ситуации» [Леонтьев, Рассказова, 2011].

Таким образом, роль жизнестойкости не сводится к буферной роли в стрессовой ситуации, а представляет собой «один из ключевых параметров индивидуальной способности к зрелым и сложным формам саморегуляции, одну из опорных переменных личностного потенциала» [Леонтьев, Рассказова, 2011]. При этом она предотвращает развитие аддикций и способствует социальной адаптации.

Интерес представляют научные взгляды Л. А. Александровой. Она исследует жизнестойкость через совладание с жизненными трудностями как «способность личности к трансформации неблагоприятных обстоятельств своего развития (а точнее, испытаний и задач)» [Александрова, 2005] и выделяет три компонента, отличающиеся от концепции С. Мадди:

1) личностные ресурсы, которые на уровне реализации обеспечиваются стратегиями совладания;

2) смысл, который предопределяет вектор жизнестойкости, а, следовательно, и жизни человека в целом;

3) гуманистическая этика, которая задаёт критерий выбора смысла, пути его достижения и решения жизненных задач.

В рамках изучаемой нами проблематики, стоит обратиться к трудам М. А. Одинцовой, которая анализирует жизнестойкость как альтернативу виктимности: человек «с жизнестойким стилем преодоления характеризуется высоким уровнем активности, направленностью на поиск ресурсов в себе для совладания с трудной жизненной ситуацией отличается реальным взглядом на ту или иную трудную жизненную ситуацию, стремится к переработке информации о ней в целях поиска наиболее эффективных способов её преодоления характеризуется позитивным восприятием мира, адекватным мировоззрением, пытается изменить отношение к ситуации при невозможности её преодоления, ориентирован на получение опыта, проявляет особую изобретательность при совладании с трудностями» [Одинцова, 2015].

При этом автор указывает на то, что это адаптация качественно другого уровня: «Однако жизнестойкость предполагает не столько адаптацию, сколько трансадаптацию. Трансадаптация – это выход за пределы адаптации, созидание, конструирование новой реальности при актуализации потенциальных способностей, это адаптация, связанная с самореализацией, самоутверждением и самотрансценденцией личности» [Одинцова, 2015].

Обобщая вышесказанное можно сделать вывод, что в работах отечественных и зарубежных авторов феномен жизнестойкости, помимо базовых характеристик личности включает когнитивный критерий (осмысление и оценка ситуации), поведенческий (навыки преодоления), мотивационный (мотив деятельности) и эмоциональный (эмоциональное реагирование в сложной ситуации).

Профессиональная жизнестойкость специалистов социономических профессий

Как уже отмечалось выше, к социономических профессиям относятся многие группы специалистов категории «человек-человек», среди которых, конечно, и педагоги. Вопросами изучения жизнескойкости данных работников занимаются современные психологи, среди которых стоит выделить исследования Н. И. Кольчугиной.

Автор отмечает, что вклад в психологическую защищенность жизнестойкости и не достаточный уровень ее развития у педагогов определяют необходимость нового трудового действия - формирование и развитие профессиональной жизнестойкости (осознавать преимущества, достоинства педагогической деятельности, стремиться к реализации своих способностей, верить в определяющий личный вклад достижения успеха в обучении и воспитании обучающихся, планировать способы достижения и реализовывать поставленные задачи, позитив но принимать и находить в любой ситуации перспективы личностного роста).

Результаты исследования Н. И. Кольчугиной показали, что профессиональная жизнестойкость педагога способствует его психологической безопасности и благополучию. Поэтому психолого-педагогическая модель формирования жизнестойкости педагога, обеспечивающая его психологическую безопасность в образовательной среде, должна включать мотивационные, когнитивные, эмоционально-волевые аспекты, способствующие развитию личности и успешной адаптации к изменяющимся условиям социальной среды [Кольчугина, 2024].

В рамках изучения данной проблематики интерес представляет научная позиция Д. А. Музалевой, которая рассматривает профессиональную жизнестойкость педагогов как частный случай жизнестойкости [Музалева, 2022].

Анализируя исследования профессиональной жизнестойкости социономических профессий, считаем необходимым обратить внимание на специфику социальной работы. Профессиональная деятельность социальных работников достаточно рискогенна ввиду необходимости по долгу службы специалиста сталкиваться с атипичными задачами. В качестве основного риска, связанного с трудовой деятельностью социальных работников, Е. И. Холостова, ученый, внесшей большой вклад в развитие отечественной социальной работы, относит возможные ситуации психоэмоционального напряжения и трудности, способные спровоцировать профессиональную деформацию и выгорание. И одним из направлений профилактики и повышения профессиональной жизнестойкости Е. И. Холостова определяет непрерывное образование и профессионально-личностное развитие специалистов по социальной работе [Холостова, 2024].

В связи с вышеизложенным, ссылаясь на результаты многочисленных исследований, мы рассматриваем жизнестойкость специалистов социономического профиля в качестве интегративной характеристики личности, которая отражает способность успешно справляться с требованиями, вызовами и изменениями, возникающими в профессиональной деятельности. Она отражает готовность и способность специалистов к адаптации, саморазвитию, преодолению трудностей и достижению успеха в сфере помогающих профессий.

Профессионально жизнестойкий человек характеризуется гибкостью и находчивостью, адаптивностью, уверенностью в своих навыках и знаниях, саморегуляцией и настойчивостью, креативностью и инновационностью, альтруизмом, высоким уровнем личностного адаптивного потенциала, умением управлять временем, готовностью к обучению и саморазвитию, умением решать проблемы, устойчивостью к стрессам, целеустремленностью и мотивацией [Лебедева, 2022].

Важным фактором, оказывающим влияние на формирование профессиональной жизнестокойкости является стремительный рост цифровизации и технологизации во всех сферах. Так, искусственный интеллект начинает активно применяться в медицине, образовании, HR индустрии,

фокусом внимания которых является непосредственное взаимодействие с человеком. В результате специалисты, особенно с большим стажем работы начинают испытывать тревожность, рассматривая достижения цифровизации как своего рода конкуренцию непосредственно их труда.

Психодиагностика профессиональной жизнестойкости

В перечень методов диагностики жизнестойкости, в том числе и профессиональной жизнестойкости входят:

– «Тест жизнестойкости» (Hardiness Survey, Personal Views Survey) С. Мадди (адаптация Д. А. Леонтьевым, Е. И. Рассказовой);

– «Шкала диспозиционной устойчивости» (Dispositional Resilience Scale) П. Т. Бартона;

– «Шкала жизнестойкости» (Hardiness Scale) К. М. Новака;

– Опросник жизнестойкости Х. Корбина (адаптирован М. В. Алфимовой и В. Е. Голимбет);

– «Опросник профессиональной жизнестойкости» (Occupational Hardiness Questionnaire) Морено-Джименез [Moreno-Jiménez] и соавторов.

Также применяют методики, анализирующие эмоциональную стабильность и удовлетворённость качеством жизни, например «Шкалу удовлетворённости жизнью» (Satisfaction with Life Scale – SWLS) Е. Динера (адаптация Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева), «Общий опросник здоровья» (General Health Questionnaire – GHQ) Д. Голберга и П. Уильямса (в адаптации А. А. Волочкова, А. Ю. Попова), «Методику диагностики субъективного благополучия» Р. Шамионова, «Шкалу психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т. Д. Шевеленковой и Т. П. Фесенко; Н. Н. Лепешинского), «Шкалу чувства связности» А. Антоновски и другие.

Для анализа установок, связанных с жизнестойкостью, используют такие методики, как «Шкала базовых убеждений Р. Янов-Бульман» (в адаптации О. Кравцовой), «Тест диспозиционного оптимизма» (ТДО) М. Шейера и Ч. Карвеар (адаптация Т. О. Гордеевой) и другие.

Необходимо выделить методики диагностики саморегуляции: «Опросник контроля за действием» автор Ю. Куля (в адаптации С. А. Шапкина), «Личностной опросник "автономности-зависимости"» Г. С. Прыгина, «Опросник стилей произвольной саморегуляции поведения» В. И. Моросановой.

В отечественной практике психологи используют «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой. Результаты апробации его русской версии и проведённые исследования доказали его надёжность и валидность [Леонтьев, Рассказова, 2011]. Русскоязычный вариант «Теста жизнестойкости» содержит 45 вопросов и позволяет измерить три шкалы: вовлечённость, контроль и риск. На основе этих шкал посредством суммирования рассчитывается суммарный показатель жизнестойкости.

В качестве краткого скринингового инструмента применяется «Шкала удовлетворённости жизнью» Е. Динера в адаптации Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева. Он также принят валидным по результатам исследования в 2013 году в рамках программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. Эту же функцию выполняет краткая версия теста Е. Н. Осина и Е. И. Рассказовой на базе русскоязычного «Теста жизнестойкости» Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой [Леонтьев, Рассказова, 2011].

Он продемонстрировал высокие показатели надёжности (α=0, 90–0, 91), сопоставимые с показателями полной версии (0, 92), и предсказуемые корреляции с такими личностными переменными, как дисп зициональный и атрибутивный оптимизм, надежда, общая самоэффективность, толерантность к неопределённости, удовлетворённость жизнью, субъективная витальность, удовлетворенность трудом и внутренняя трудовая мотивация.

Также в России разработан и апробирован опросник «Тревожный сигнал» для выявления суицидальных намерений, однако он пока не вошёл в широкую практику. Это может быть обусловлено среди прочего большим объёмом - он содержит 142 вопроса [Епанчинцева, Марченко, Козловская, 2023]. Опросник нацелен на анализ социальных рисков и защитных возможностей человека на шести уровнях функционирования: психического здоровья, межличностных отношений в семье и референтных группах, когнитивного развития, особенностей развития эмоционально-волевой сферы, а также поведенческих реакций.

Выводы

Обобщая вышесказанное, необходимо отметить, что исследования профессиональной жизнестойкости как никогда актуальны для специалистов социономических профессией. Кате-

гория труда «человек-человек» требует большой отдачи, жизненной энергии, ресурсности, соответственно, вопросы повышения жизнестойкости специалистов важны как для эффективности и результативности профессиональной деятельности, так и лично для каждого человека.

Так, для медицинских работников, педагогов, психологов, специалистов, связанных с заботой о других или их эмоциональных переживаниях, свойственна усталость от сострадания. Несмотря на это, профессиональная жизнестойкость специалистов социономических профессий как динамический процесс характеризуется относительно хорошей адаптацией человека к существующим условиям, несмотря на сложности, отражает способность личности справляться с трудностями, вызовами и изменениями, возникающими в профессиональной деятельности, адаптироваться к сложным условиям работы, рискам и оказывает косвенное влияние на повышение качества профессиональной деятельности.

Жизнестойкость охраняет личность от дезинтеграции (потери организующей роли высшего уровня психики в регуляции поведения и деятельности, распада иерархии жизненных смыслов, ценностей, мотивов, целей) и личностных расстройств, создаёт основу внутренней гармонии, полноценного психического здоровья, высокой работоспособности.

Одним из направлений работы по повышению профессиональной жизнестойкости мы выделяем образовательные программы, курсы повышения квалификации, тренинги по вопросам профилактики профессионального выгорания, повышению стрессоустойчивости и как следствие формирование профессиональной жизнестойкости.

Список источников

1. Александрова, А. А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: материалы науч. конф. – Москва : Институт психологии РАН. – 2005. – С. 16–21.

2. Епанчинцева, Г. А., Марченко, Т. В., Козловская, Т. Н. Методологические, теоретические, методические основания скрининговых исследований суицидальных намерений подростков // Фундаментальные исследования. – Москва : Пенза. – 2023. – № 10 (9). – С. 2085–2089.

3. Евтушенко, Е. А. Жизнестойкость личности как психологический феномен // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск : СибАК. – 2016. – № 1 (58). – С. 114–123.

4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности: 031000 – педагогика и психология, 031300 – социальная педагогика, 033400 – педагогика. – Москва : Академия, 2004. – 312 с.

5. Кольчугина, Н. И. Влияние жизнестойкости педагога на психологическую безопасность и благополучие // Учебный эксперимент в образовании. – 2024. – № 1 (109). – С. 26–39.

6. Леонтьев, Д. А., Рассказова, Е. И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Личностный потенциал: структура и диагностика. – М. : Смысл, 2011. – 680 с.

7. Лебедева, Н. В. Экологическое образовательное пространство современного вуза / Н. В. Лебедева – Санкт-Петербург : Скифия-принт, 2022. – 180 с.

8. Мадди, С. Теории личности: сравнительный анализ. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 539 с.

9. Музалева, Д. А. Профессиональная жизнестойкость педагога, как частный случай жизнестойкости личности / Д. А. Музалева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 3. – С. 98–109.

10. Одинцова, М. А. Психология жизнестойкости. – Москва : ФЛИНТА: Наука, 2015. – 296 с.

11. Соболева, Е. В., Шумакова, О. А. Феномен жизнестойкости в зарубежных и отечественных исследованиях // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 5. – Ч. 2. – URL: https://web.snauka.ru/issues/2014/05/34519

12. Шмелева, Е. А., Кисляков, П. А., Карасева, Т. В., Прияткин, Д. А. Жизнестойкость и психологическая безопасность медицинских работников // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture. – 2024. – Т. 16. – № 2. – С. 450–480.

13. Холостова, Е. И. Генезис социальной работы в России: учебное пособие / Е. И. Холостова. – 7-е изд. – Москва : Издательско-торговая корпорация Дашков и К., 2024. – 230 с.

14. Фоминова, А. Н. Жизнестойкость личности. Монография. – Москва : МПГУ, 2012. – 152 с.

Информация об авторе

Н. В. Лебедева – доктор педагогических наук, профессор.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 205–208
Научная статья
УДК 37.015.31
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-205-208

Результаты исследования связи временной перспективы и самоактуализации у студентов в условиях частичной мобилизации

Анна Вячеславовна Блаженко[1], Камила Комил кизи Якубова[2]
[1,2]Балтийский Федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
[1]VBlazhenko@kantiana.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-1096-8296
[2]yakubova.kamila2001@gmail.com✉

Аннотация. Рассмотрены феномены самоактуализации и временной перспективы как важные составляющие в развитии личности студентов. Актуализирован вопрос психологической адаптации молодежи к кризисным событиям жизни. Представлены результаты эмпирического исследования связи временной перспективы и самоактуализации студентов в условиях частичной мобилизации.

Ключевые слова: временная перспектива, самоактуализация, студенты в кризисных событиях жизни, временная перспектива и самоактуализация как показатели адаптивного поведения студентов**,** психологическое сопровождение студентов в образовательном пространстве.

Для цитирования: Блаженко А. В., Якубова К. К. Результатаы исследования связи временной перспективы и самоактуализации у студентов в условиях частичной мобилизации // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 205–208.

В современной психологии наблюдается все более усиленный интерес к изучению временной перспективы личности. Это связано с растущим объемом информации, которую индивиды должны обработать, ускорением темпа жизни и необходимостью быстро адаптироваться к изменениям вокруг.

Эти факторы стимулируют более глубокое исследование особенностей временной перспективы. Особое внимание уделяется проблемам молодежи, которой необходимо эффективно управлять своим временем, разумно планировать свою временную перспективу и создавать цели, которые имеют личностный смысл, как в ближайшем, так и в отдаленном будущем.

Одной из особенностей психологического изучения времени является его многоаспектность. Временная перспектива представляет собой совокупность мысленных представлений о личных перспективах, проектах, стремлениях, притязаниях, опасениях, которые, в разной мере, связаны с прошлым, настоящим или будущим. Это позволяет нам понять, как временная перспектива формирует наше поведение, решения и ощущение смысла в жизни.

Изучение времени занимает особое место в психологической науке. Существует множество исследований, изучающие отношение и понимание времени индивидуумом, а также влияние психологического времени на его поведение и деятельность. Так, например, изучение данной проблемы можно встретить в работах К. Левина, Ф. Зимбардо, Ж. Нюттена, Л. С. Выготского, В. Франкла, А. Маслоу и других ученых.

Параллельно с этим, активно изучался такой феномен, как самоактуализация. Одной из наиболее известных теорий самоактуализации, является теория Карла Роджерса. Он считал, что только человек обладающий определенными личностными качествами, такими как самооценка, самопринятие и самопонимание, способен самоактуализироваться. Помимо К. Роджерса, над изучением самоактуализации занимались К. А. Абульханова-Славская, И. С. Кон, Д. А. Леонтьев, Е. И. Головаха, А. Маслоу, Е. Е. Вахромов и другие ученые.

Однако, несмотря на значительное количество исследований в этой области, связь между временной перспективой и другими аспектами личности все еще требует дальнейшего изучения.

Утром 21 сентября 2022 года в телеобращении президент РФ В. В. Путин объявил о введении «частичной мобилизации» в России. Месяцем позже, 19 октября 2022 года было введено четыре уровня готовности в регионах страны. По данной информации, в Калининградский

регион был введен уровень базовой готовности. В период частичной мобилизации, когда студенты сталкиваются с нестабильностью и ограниченными возможностями, важно понимать, как воспринимается будущее студенческой молодежью, как временная перспектива связана с возможностью реализовать себя как личность.

Такой исторический поворот событий естественным образом оказал влияние на психологическое состояние населения. Особенное отношение к жизни стало формироваться у молодых людей, оказавшись в условиях данного характера. Когда, казалось бы, еще учащимися они встали перед сложным гражданским выбором и пониманием того, как будет развиваться их жизнь дальше.

Безусловное, максимальное сохранение безопасных условий жизнедеятельности во всех сферах, в том числе и образовательном пространстве, способствовало сохранению жизнестойкости.

Однако, ощущение страха перед будущим и невозможностью перспективы самореализации, той которая была намечена, начали играть свою роль. Все это обусловило цель исследования – выявление особенностей связи временной перспективы с самоактуализацией у студентов в условиях частичной мобилизации.

В исследовании применялся следующий комплект методик:

1) Для определения системы отношений личности к временным зонам – опросник временной перспективы Зимбардо (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI).

2) Для определения уровня самоактуализации личности – тест-опросник «Самоактуализационный тест» Э. Шострома (САТ).

3) Для оценки субъективного восприятия времени – методика «Циклический тест времени» Т. Коттл.

4) Для измерения уровня психоэмоционального состояния личности – опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН).

Выборку исследования составили студенты БФУ им. И. Канта первого, второго, третьего и четвертого курсов направлений: «Дошкольное образование», «Реклама и связи с общественностью», «Психология», «Лечебное дело» и технических направлений. Численность студентов составила 97 человек, в возрасте от 18 до 26 лет.

По результатам исследования временной перспективы сделаны следующие выводы: выделены три временные ориентации, характеризующиеся высоким уровнем полученных данных:

– будущее – 3,8;

– позитивное прошлое – 3,7;

– гедонистическое настоящее – 3,5;

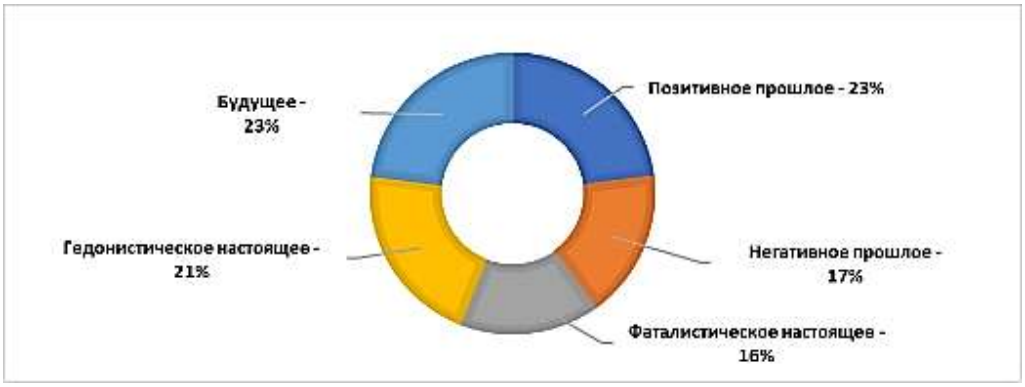


Рис. 1. Показатели временной перспективы по методике Ф. Зимбардо

Таким образом, респонденты, ориентированные на будущее, считаются высокоорганизованными и целеустремленными людьми и могут «пожертвовать» своим настоящим. Однако, при учете такого фактора как частичная мобилизация, можно предположить следующее: направленность на будущее студентов характеризуется желанием, как можно быстрее «перескочить» в позитивное и благоприятное будущее, нежели проживать настоящее. Также для студентов характерна ориентация на «позитивное прошлое».

Такая предпочитаемая ориентация во временной перспективе интерпретируется как положительно оцениваемый прошлый опыт, способствующий личностному развитию. Но стоит

отметить, что случай «зацикливания» на этом факторе времени, может привести к полному или частичному устранению планирования своего будущего.

Учитывая положительное влияние данной ориентировки, это может помочь студентам, находящимся в условиях частичной мобилизации, справиться с возникшей кризисной ситуацией и сохранить свое психоэмоциональное состояние, для «нормального» функционирования в будущем.

Третий временной показатель, который по нашим результатам приравнивается к высокому уровню – шкала гедонистического настоящего. Студенты, ориентированные на данный временной отрезок, характеризуются своим желанием получать от жизни все, то есть жить только настоящим, удовлетворять и стремиться к получению наслаждения. Можно предположить, что такой высокий балл по данной шкале был получен из-за страха «не успеть пожить» для себя. Так как условия частичной мобилизации сопровождаются неопределенностью и неуверенностью в завтрашнем дне.

Далее на рис. 2 представлены результаты, полученные в ходе прохождения самоактуализационного теста Э. Шострома (САТ).

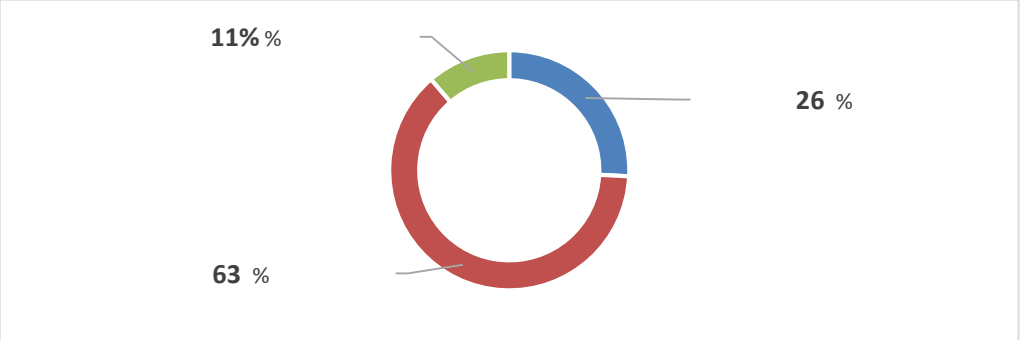


Рис. 2. Результат исследования уровня самоактуализации студентов в условиях частичной мобилизации

Большинство респондентов нашего исследования имеют средний уровень самоактуализации, что характеризуется умеренной внутренней мотивацией, сподвигающей студентов к личностному развитию. Несмотря на то, что они обладают гибким мышлением и способностью к адаптации, в стрессовых ситуациях им требуется поддержка и руководство для успешной адаптации к временным условиям.

Корреляционный анализ по Спирмену позволил сделать статистические выводы: между ориентацией во времени – на будущее и такой шкалой самоактуализации как «самоподдержка» существует статистически значимая связь ($r = 0, 399$ при $p < 0, 05$). То же можно сказать, и про связь ориентации во времени – на будущее с такой шкалой самоактуализации как «ориентацией во времени» ($r = 0, 425$ при $p < 0, 05$). Это говорит о том, что студентам, ориентированным на будущее присуще такие черты самоактуализации, как ориентация на свои личностные ценности, осознанность своих жизненных целей, видение своего полноценного временного континуума. Также была отмечена слабая статистическая связь между такой ориентацией во времени – гедонистическое настоящее и такой шкалой самоактуализации как «самоподдержка».

«Циклический тест времени» (Т. Коттл) позволил нам снять предвзятое отношение к вопросам у респондентов за счет формы его прохождения. На рис. 3 представлено типичное соотношение временных аспектов жизни у студентов.

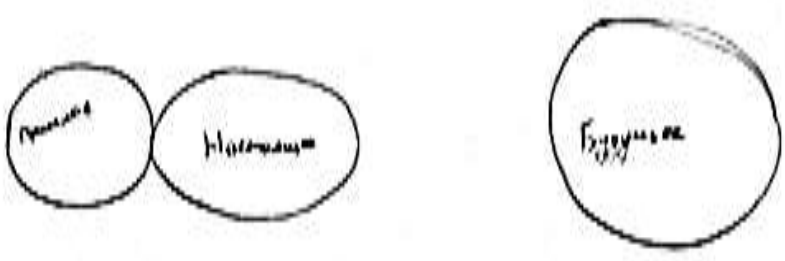


Рис. 3. Наиболее типичный рисунок респондентов при прохождении «Циклического теста времени»

Наблюдается стойкая ориентация на события, которые должны произойти через определенное время. Также большая половина респондентов расположила временные круги отдельно друг от друга, либо их временные круги едва пересекались между собой. Это характеризуется, неспособностью анализировать, делать выводы и снижает уровень эффективности дальнейшей деятельности человека. Именно у этого процента респондентов мы наблюдали значительную «оторванность» круга «будущего» от других временных показателей. Скорее всего это обусловлено тем, что из-за условий частичной мобилизации, респонденты воспринимают свое будущее как нечто неопределенное и неизвестное. В данное время, ориентироваться на прошлое и настоящее легче, чем прогнозировать будущее, находясь в кризисном условии.

Результаты тестирования студентов с помощью опросника «Самочувствие, активность, настроение» (САН) демонстрируют низкие показатели по параметрам – самочувствие и активность у 75 % респондентов, что можно интерпретировать как понижение общего психоэмоционального фона, отражающееся в плохом самочувствии и ослабление жизненного тонуса. У 100 % студентов наблюдается низкий уровень показателей по шкале настроения. Такие низкие показатели характеризуются резким эмоциональным упадком, связанные с негативным изменением ситуации в жизни, что вполне обусловлено внешними факторами. Итак, полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что студенты остро переживают изменения внешних условий.

Активно меняющееся мировое пространство несомненно ведет к перестройке и формированию нового отношения к событиям жизни. Остановить историческую трансформацию невозможно, однако, адаптироваться к изменяющимся условиям – это задача не только самого человека, а в данном случае, речь идет о будущих профессионалах, но и задача, которая актуализируется перед образовательной средой, где не только осуществляется взращивание профессионала, но и осуществляется его личностное развитие.

В свою очередь, гармонично развивающаяся личность возможна в условиях безопасности и воспитания навыков, способствующих формированию адаптационного потенциала у студентов.

Таким образом, можно заключить, что данное эмпирическое исследование имеет большую значимость для дальнейшей практической работы со студенческой молодежью, которые попали в кризисные условия. Полученные результаты исследования могут быть использованы для разработки в образовательных организациях профилактических и коррекционных программ, различных психологических проектов, ориентированных на развитие и поддержку личности студенческой молодежи.

Список источников

1. Левченко, А. В. Психологические характеристики временной трансспективы самоактуализирующейся личности // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4 (29) – С. 206–209.

2. Мычко, Е. И., Блаженко, А. В. Психологическая готовность к профессиональному труду как фактор успешной самоакутализации будущего специалиста // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : психолого-педагогические науки. – 2023. – № 4 (66). – С. 68–71.

3. Нестик, Т. А. Социально-психологическая детерминация группового отношения к времени : автореф. дис. … д-ра. психол. наук. – М., 2015.

4. Сапогова, Е. Е., Дмитриева, М. В. Особенности восприятия времени жизни в разных возрастах // Психология жизненного пути личности: методологические, теоретические, методические и прикладные проблемы : сб. науч. ст. / под ред. Н. А. Логиновой, К. В. Карпинского. – Гродно : ГрГУ, 2012.

Информация об авторах

А. В. Блаженко – кандидат педагогических наук;

К. К. Якубова – бакалавр по психологии.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 209–211
Научная статья
УДК 159.923.2+37.03
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-209-211

Образовательная среда как фактор депривации субъектных потребностей учащихся подростков

Ольга Валерьевна Гурова
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
ovgurova@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается проблема развития и реализации субъектности учащихся подросткового возраста; актуализируется проблема реализации субъектных потребностей учащихся в образовательной среде, акцентируется внимание на необходимости создания условий, исключающих депривацию субъектных потребностей с целью профилактики деструктивных явлений.

Ключевые слова: подросток, учащиеся, субъект, субъектность, субъектные потребности, образовательная среда, депривация субъектных потребностей.

Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 1023031600005-5-5.1.1 (соглашение 073-03/2024-054/1 от 15.02.2024 г.) по теме «Деструктивные формы реализации субъектности в подростковом возрасте как проблема образовательной среды»

Для цитирования: Гурова О. В. Образовательная среда как фактор депривации субъектных потребностей учащихся подростков // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 209–211.

Преобразования социокультурной и экономической среды, возрастающий темп современной жизни формируют определенные требования к личности. Все более важными становятся способности: к креативному мышлению, проектированию и управлению, генерированию инноваций, инициативность, активная и ответственная гражданская позиция, адаптивность, жизнестойкость и конкурентоспособность в условиях постоянных социально-экономических изменений.

Акцент на личностно-ориентированный образовательный процесс отражает требования реальности. Педагогическая обучающая парадигма постепенно трансформируется в психолого-педагогическую воспитательную и развивающую. Современная школа является той сферой социокультурной реальности, где формируется не только «знаниевый компонент», но и личностные характеристики, степень включенности в жизнь общества, активная жизненная позиция и т. п. Одновременно школа – это модель социума, где теоретически и эмпирически нарабатываются стратегии социального взаимодействия, самовыражения и самореализации.

Именно образовательная среда становится своеобразным катализатором развития личности, социализации и самоопределения, индивидуализации жизненных стилей, вариативности моделей просоциальной самореализации.

В современных психолого-педагогических исследованиях выявление и изучение факторов, определяющих психологическое благополучие образовательной среды, причин и условий деструктивных сценариев взаимодействия субъектов процесса обучения, приводящих к нарушениям детско-родительского, межпоколенного взаимодействия, чрезвычайным происшествиям, является одним из важнейших трендов.

На наш взгляд, развитие субъектности учащихся, создание адекватных условий для реализации их субъектной позиции – это задачи, решение которых отвечает одновременно и требованиям современной действительности, и превентивным целям.

Проблеме субъектности учащихся посвящено немалое количество исследований, отмечается актуальность ее развития, рассматриваются трудности возрастного этапа, возможности диагностики (Э. Н. Гилемханова, А. Э. Ушамирский, М. А. Щукина и др.) [3, 7, 8].

Однако, несмотря на то, что категория «субъектность» является предметом многих современных исследований, однозначного понимания ее структуры, качеств и характеристик авторами не предложено. Несмотря на это, можно сделать вывод, что проблемы развития и реализации субъектности могут иметь негативные последствия как для личности, так и для общества в целом. Рассматривая субъектность как степень личностного развития, выражающегося в успешной адаптации к социальной среде, А. Н. Смирнова указывает на возможность несформированности социальной субъектности и соответствующих проблем с «отложенным взрослением», например, асоциальной самореализации личности [5].

И. В. Воробьева, О. В. Кружкова рассматривают субъектность как специфическую активность личности, реализующей свои субъектные потребности, причем спектр данной активности может быть от просоциальной до антисоциальной [2].

Таким образом, нарушения в развитии и реализации субъектности учащихся могут иметь негативные последствия и требуют пристального внимания. На наш взгляд, изучение факторов, способствующих депривации субъектных потребностей учащихся является актуальным направлением исследований.

Взгляды ученых на качества субъекта разнятся и включают: преобразовательную активность, креативность, инициативность, рефлексивность, целеустремленность, самостоятельность, независимость, целостность, интегративность и др. Обобщая труды ученых (А. Б. Брушлинского, В. В. Знакова, Е. А. Сергиенко, З. И. Рябикиной, А. Л. Журавлева и др.) можно представить субъекта как человека в единстве его индивидуальных и социальных качеств, саморегулирующуюся систему, достигшую высшего уровня интеграции и развития его основных качеств: активности, автономности и системной целостности.

Активность – это главное свойство субъекта, связанное с его способностью к преобразованию себя и окружающей среды. Противоположным свойством в данном случае можно назвать пассивное приспособление к внешней среде.

Автономность можно соотнести с самоуправлением, суверенитетом, способностью к независимости и ответственности. Автономность, как свойство субъекта, определяет степень его функционирования на основании внутренних конструктов, способность не попадать в зависимость от воздействий внешнего мира. Субъектная автономия, являясь комплексным свойством, связана с ценностями, самоотношением, границами личности.

Целостность субъекта связана с индивидуальностью личности и ее эмерджентными качествами. Субъект целостен и не может быть охарактеризован и проявлен в отдельных качествах и свойствах. По мнению А. В. Брушлинского в описании целостности субъекта хорошо применим принцип интегратизма, а понимание данного свойства субъекта возможно путем «анализа через синтез» [1, 6].

Таким образом, исходя из представленных основных качеств, можно предположить, что потребностями субъекта будут: реализация активности, сохранение и поддержание автономности и целостности. При нарушении или депривации субъектных потребностей, отсутствии условий для их реализации данные потребности могут быть компенсированы неадекватными способами. Очень часто одним из таких способов является деструктивное поведение [4].

Особенности субъектности в сочетании с внешними условиями детерминируют активность личности, определяют направленность и характер деятельности и поведения [4].

В условиях фрустрирующей среды, подавляющей, выстраивающей преграды для самореализации, лишающей права выбора, свободы, собственного контроля над ситуацией, подросток реализует свой потенциал доступными в данных условиях способами. И очень часто «наилучшими» способами становятся протестное поведение, деструкция депривирующей среды, девиации.

Создание условий для успешной реализации субъектных потребностей учащихся видится важной целью и ключевым образовательным результатом, актуальность которых подтверждена большим количеством исследований отечественных ученых, однако, образовательный процесс по-прежнему часто строится на директивных методах и санкциях, ретроспективных способах обучения и контроле ученика, вместо использования уже широко известных методов проблемного обучения, развития личностного потенциала, способствующих личностному развитию, самоактуализации, пониманию и формированию собственных смыслов.

Возможности педагогических ситуаций очень велики – сотрудничество, сотворчество в образовательном процессе создают возможность для реализации субъектности и педагога,

и обучающихся. Постоянная активизация самостоятельности, инициативности ученика позволяет педагогу развивать его субъектность, задавая ориентиры для поисковой познавательной активности. Учащийся в таком процессе реализует свои субъектные потребности и свойства, ощущая себя активным, автономным и целостным.

Безусловно, наиболее продуктивным периодом времени для развития субъектности, формирования адекватных стратегий реализации субъектных потребностей является детство и подростковый период.

На сегодняшний день существует потребность в систематизации научных представлений о субъектности, ее свойствах и структуре, валидных и надежных психодиагностических методиках, которые бы позволили определить уровень субъектности учащихся подростков. Наряду с определением уровня субъектности, значимой остается проблема развития и реализации субъектной активности в подростковом возрасте, поскольку, именно этот возрастной период определяет социальную направленность и стратегии социального взаимодействия, закладывает основы траектории саморазвития взрослого человека.

Таким образом, развитие субъектности учащихся подросткового возраста, коррекция образовательной среды в контексте расширения возможностей для реализации субъектных потребностей учащихся является значимой и актуальной задачей психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Перспективы дальнейших исследований видятся в уточнении модели субъектности и разработке программы психолого-педагогического сопровождения учащихся подросткового возраста, способствующей развитию субъектности и профилактике деструктивных явлений в образовательной среде.

Список источников

1. Брушлинский, А. В. Психология субъекта // Институт психологии РАН. – СПб. : Алетейя, 2003. – 268 с. – ISBN: 5-89329-545-5.

2. Воробьева, И. В., Кружкова, О. В. Психология вандального поведения : монография. – Екатеринбург : УрГПУ, 2015. – 304 с. ISBN: 978-5-7186-0704-8.

3. Гилемханова, Э. Н. Нарушенная субъектность как индикатор проблем безопасности «субъектно-контекстной» системы образовательной среды // Гуманизация образования. – 2022. – № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/narushennaya-subektnost-kak-indikator-problem-bezopasnosti-subektno-kontekstnoy-sistemy-obrazovatelnoy-sredy (дата обращения: 21.06.2024).

4. Гурова, О. В, Кружкова, О. В. Школьный графический вандализм как реакция на депривацию субъектных потребностей учащихся // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2010. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnyy-graficheskiy-vandalizm-kak-reaktsiya-na-deprivatsiyu-subektnyh-potrebnostey-uchaschihsya (дата обращения: 06.07.2024).

5. Смирнова, А. Н. Социальная субъектность и девиантное поведение подростков // Социологические исследования. 2017. – № 6. – С. 117–122.

6. Субъектный подход в психологии : сборник научных трудов / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. – Москва : Институт психологии РАН, 2009. – 619 с. – (Интеграция академической и университетской психологии). – ISBN 978-5-9270-0167-5.

7. Ушамирский, А. Э. К проблеме субъектности молодежи // Теории и проблемы политических исследований. – 2016. – № 4. – С. 16–29.

8. Щукина, М. А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал ВШЭ. – 2014. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/subektnyy-podhod-k-samorazvitiyu-lichnosti-vozmozhnosti-teoreticheskogo-ponimaniya-i-empiricheskogo-izucheniya (дата обращения: 06.07.2024).

Информация об авторе

О. В. Гурова – кандидат психологических наук.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. – № 3(69). С. 212–214
Научная статья
УДК 377, 378
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-212-214

Коучинг в образовательной организации

Ольга Николаевна Филатова[1]✉, Евгения Владимировна Барабашкина[2], Анна Александровна Комкова[3]
[1,2,3]Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия
[1]olgaf91074@yandex.ru✉, http://orsid.org/0000-0003-2636-9299

Аннотация. Расскрывается особенность понятия «коучинг». Рассматриваются формы реализации коучинга в образовательной организации. Выдеяются основные функции и преимущества применения инновационного направления «коучинг» в образовательных организациях.

***Ключевые слова*:** коучинг, образовательная организация, коуч, наставничество, тренинг.
Для цитирования: Филатова О. Н., Барабашкина Е. В., Комкова А. А. Коучинг в образовательной организации // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. – № 3(69). С. 212–214.

Настоящее время можно обозначить как период инноваций и внедрения новшеств. Новые Федеральные государственные образовательные стандарты и другие нормативные документы диктуют новые представления о результате обучения, происходит иное формирование задач образовательного процесса [2, 4].

В последние годы коучинг стал популярным направлением в сфере образования. Часто можно слышать о том, что коучи помогают руководителям, спортсменам и даже звездам достигать больших успехов. А вот что такое коучинг и как он работает в образовательных организациях? В этой статье мы хотели бы подробно разобрать данную тему, раскрыть особенность данного инновационного направления и сформулировать формы, методы и принципы коучинга в образовательной организации.

Коучинг – это процесс, при котором специально обученный человек помогает другому достигать личных и профессиональных целей в заинтересованной им сфере жизни. В основе коучинга лежит взаимодействие между коучем (наставником) и коучи (участником процесса коучинга). В свою очередь, важно понимать, что сам коуч не дает готовых решений или советов, а помогает самостоятельно найти ответы и разработать стратегию достижения целей.

Во многом сейчас делается акцент на необходимости внедрения в образование формата «сопровождение обучающихся в ходе образовательного процесса». Данная проблема, несомненно, актуальна в связи с тем, что при глобальных изменениях в мире – необходимость поиска новых жизненно-мотивационных схем особенно высока [3, 5].

Подход коучинга основывается на восприятии человека как полноценной личности с его особенными целями и путями их достижения. В связи с этим главной задачей коуча является не формулирование для клиента готовых решений, а совместный поиск индивидуальных путей решения проблем, подходящих именно этому человеку. Главная цель коучинга – не достижение материальных результатов, а развитие способности человека видеть различные пути, принимать решения и нести за них ответственность.

Зачастую коучинг можно спутать с такими известными всеми понятиями, как наставничество или тренинг. В то время как коучинг, наставничество и обучение включают в себя руководство и поддержку обучающихся, они различаются по своим целям и методам. Итак, рассмотрим подробнее.

Целью коучинга будет являться помощь обучающимся в достижении конкретных целей, преодолении проблемы и повышении эффективности в определенной области. А вот в методы будет входить облегчение самопознания и осознания, предоставление обратной связи и поддержки, а также поощрение ответственности.

Если говорить про наставничество, то целью будет являться предоставления от преподавателей поддержки и пониманий и некого руководства, основанных на опыте самого наставника. В свою очередь, методом будет являться обмен знаниями, советы и обеспечение поддержки в качестве совета [1, 6].

Тренинг же своей целью будет иметь наделение обучающихся необходимыми знаниями и навыками для эффективного выполнения определенной задачи или роли. Методом будут фигурировать структурированные учебные сессии, презентации, семинары и практические упражнения.

Иными словами, коучинг фокусируется на том, чтобы помочь обучающимся раскрыть свой потенциал в определенной области, наставничество фокусируется на предоставлении руководства и поддержки общего личного и профессионального развитии, а тренинг фокусируется на обучении конкретным знаниям и навыкам.

Коучинг в образовательных организациях может реализовываться в различных формах в зависимости от целевой аудитории.

Коучинг для обучающихся.

Основная цель данной формы коучинга заключается в формировании ответственности обучающихся, их самостоятельности и уверенности в своих силах. В результате работы с коучем ученики могут научиться формулировать для себя учебные цели, справляться с возникающими трудностями, бороться со стрессом, развивать навыки самоорганизации и таймменеджмента. Коуч работает с обучающимся посредством размышления над вопросами, например, о целях на текущий и будущий семестр, о действиях, позволяющих достичь более высоких результатов (оценок), о подготовке к экзаменам и т. д.

Коучинг для педагогов.

Цель данной формы коучинга – профессиональное развитие и профессиональный рост педагогов образовательной организации. Коучинг, направленный на учителей и преподавателей, позволяет педагогам освоить новые педагогические приемы, методы, организовать работу по улучшению взаимоотношений с обучающимися и коллегами, преодолевать стрессовые состояния и отвечать на профессиональные вызовы. Примеры вопросов, над которыми работает коуч с педагогами: как заинтересовать обучающихся на уроках, какие навыки можно усовершенствовать на данный момент, как эффективно организовать рабочее время и т. д.

Коучинг для руководства (администрации).

Руководство может воспользоваться услугами коуча в целях улучшения управления образовательной организацией. В задачи коуча в таком случае входит помощь руководителям в определении и разработке стратегии развития учреждения, развитие внутренних и внешних коммуникаций, формирование и удержании мотивации всех участников образовательного процесса. Вопросы, с которыми можно работать: цели в развитии организации на текущий и следующий год, поддержка педагогов в их профессиональном развитии, поддержка при внедрении изменений в работе и т. д.

Рассмотрев все формы коучинга в образовании, можно сформулировать его основные принципы:

– фокус на целях и целеполагании (помощь в формулировании конкретных целей и помощь в разработке стратегии по их достижению);

– развитие потенциальных возможностей (коуч направляет коучи на реализацию внутренних ресурсов);

– развитие ответственности и самоорганизации (коуч помогает в формировании и развитии самодисциплины и способности брать на себя ответственность);

– использование наводящих вопросов (коуч часто задает вопросы, позволяющие коучи самостоятельно продумывать решение и делать собственные выводы).

Таким образом, коучинг в образовательных организациях имеет ряд преимуществ для всех участников образовательного процесса.

Во-первых, развитие навыков самоорганизации и ответственности способствует формированию более самостоятельной и мотивированной учебной среды.

Во-вторых, улучшение коммуникаций образует открытый диалог между обучающимися, педагогами и администраций, взаимопонимание и эффективное взаимодействие.

В-третьих, коучинг является мощным инструментом поддержки профессионального роста и развития.

В-четвертых, в результате работы коуча с обучающимися не только возрастает мотивированность и уверенность, но и улучшаются учебные результаты.

Применение коучинга в образовательной организации позволит улучшить качество образования, повысит мотивацию у всех сотрудников, позволит формировать стремление в постоянному развитию и совершенствованию.

Список источников

1. Балльно-рейтинговая система оценки эффективности профессионального развития обучающихся профессиональной образовательной организации / А. Ю. Петров, Ю. Н. Петров, О. Н. Филатова [и др.]. – Нижний Новгород, 2021.

2. Игнатьева, Г. А. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология / Г. А. Игнатьева, В. В. Сдобняков // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3-7. – EDN VSCFBS.

3. Петров, А. Ю. Компетентностно-личностное развитие обучающихся в пространстве профессиональной образовательной организации / А. Ю. Петров, Ю. Н. Петров, В. И. Ериков. – Нижний Новгород, 2021.

4. Развитие ранней профориентационной деятельности в системе профессионального образования / А. Ю. Петров, Ю. Н. Петров, В. И. Ериков [и др.]. – Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2019. – 185 с. – EDN DFNXEI.

5. Филатова, О. Н. Дуальное обучение как ведущий фактор развития профессионального образования / О. Н. Филатова, М. И. Колдина, Т. П. Бобро // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72(2). – С. 289–291.

6. Филатова, О. Н. Роль наставничества в деятельности преподавателя / О. Н. Филатова, М. И. Колдина, П. В. Канатьев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 356–358.

Информация об авторах

О. Н. Филатова – кандидат педагогических наук, доцент;

Е. В. Барабашкина – магистрант;

А. А. Комкова – магистрант.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 215–217
Научная статья
УДК 37.015.3
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-215-217

Психологические предикторы готовности авиаперсонала к противодействию террористическим угрозам

Дмитрий Александрович Эглит
Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Аннотация. Представлены характеристика психологических предикторов готовности авиаперсонала гражданской авиации к противодействию террористическим угрозам; анализ имеющейся практики подготовки авиаперсонала гражданской авиации, обоснована необходимость введения в образовательный процесс подготовки авиаперсонала системы психолого-педагогического сопровождения авиаперсонала в процессе профессиональной подготовки к противодействию террористическим угрозам, которая будет ориентирована на повышение психологической готовности будущих специалистов гражданской авиации в области противодействия терроризму и экстремизму. Подчеркивается важность обучения авиаперсонала технологии профайлинга в системе психолого-педагогического сопровождения подготовки специалистов.

Ключевые слова: террористические угрозы, подготовка авиаперсонала, противодействие терроризму, авиационная безопасность.

Для цитирования: Эглит Д. А. Психологические предикторы готовности авиаперсонала к противодействию террористическим угрозам // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 215–217.

В последние годы одной из глобальных проблем человечества становятся террористические угрозы. Несмотря на имеющиеся достижения российского государства в борьбе с терроризмом, как отмечают С. А. Васильева, Э. З. Ягнакова, наблюдаются постоянные модификации форм и методов террористической деятельности, характеризующейся ростом масштабности негативных последствий, интернациональным характером террористических и экстремистских объединений, организаций и сообществ [1, с. 105].

Исследователи констатируют, что терроризм является динамичным, постоянно развивающимся явлением. Данное развитие обусловлено, по мнению М. Ю. Павлика, Ю. А. Мечетина, К. В. Боричева, активным противодействием со стороны государства данному явлению, что толкает террористов на поиск новых возможностей совершения преступлений террористической направленности [12, с. 132].

В последние годы, как отмечают Е. А. Капитонова, Г. Б. Романовский, террористы чаще всего рассматривают транспортные объекты по причине скопления массива людей в относительно замкнутом пространстве. Такие террористические акты имеют огромный социальный резонанс – люди бояться пользоваться транспортом [4, с. 38-39].

Авиационный транспорт является значимой структурой транспортного комплекса. Имеющиеся данные статистики демонстрируют тенденцию к росту террористических актов в мировом пространстве, в том числе на авиатранспорте. В ситуации таких террористических актов гибнут мирные граждане и авиационный персонал гражданской авиации. Данные происшествия или террористические угрозы их осуществления, как отмечают специалисты, имеют огромный социальный резонанс, неблагоприятно сказываясь на стабильности социально-политического функционирования государства [16, с. 7].

Одним из самых масштабных террористических актов в мировом пространстве стал захват 11 сентября 2001 г. четырех гражданских лайнеров и таран башен Всемирного торгового центра в Нью-Йорке и здания Пентагона в Вашингтоне, когда погибло более трех тысяч мирных людей, авиационный персонал, специалисты различных служб спасения. Кроме того, формы совершения террористических актов на объектах авиатранспорта отличаются большим разнообразием: минирование с последующим взрывом самолётов, подкладывание самодельных взрывных устройств в аэропортах, распыление химических веществ и др.

По причине того, что сегодня противодействие терроризму вышло за рамки узкого круга профессионалов антитеррористического комитета, главного управления и центров по противодействию терроризму и экстремизму и становится частью повседневной деятельности специалистов различного профиля, в том числе авиационной безопасности, необходимо совершенствование системы подготовки авиационного персонала гражданской авиации [6], [7], [9], [10].

Необходимо отметить тот факт, что подготовка авиаперсонала в настоящее время включает в себя устранение определенных пробелов в знаниях отдельных аспектов противодействию терроризму, однако необходима их систематизация в программах подготовки авиационного персонала гражданской авиации. Важно рассматривать не только отдельные аспекты деятельности различных подразделений по противодействию терроризму и экстремизму, но и вопросы психолого-педагогического сопровождения авиаперсонала в процессе профессиональной подготовки к противодействию террористическим угрозам [3], [8].

В данном аспекте видится весьма целесообразным рассмотрение имеющейся практики подготовки авиаперсонала гражданской авиации в нашей стране, а также введение в образовательный процесс подготовки авиаперсонала системы психолого-педагогического сопровождения авиаперсонала в процессе профессиональной подготовки к противодействию террористическим угрозам на авиатранспорте, которая будет ориентирована на повышение психологической готовности будущих специалистов в области противодействия терроризму и экстремизму [3], [10].

Кроме того, нам видится важным обучение авиаперсонала технологии профайлинга в системе психолого-педагогического сопровождения подготовки специалистов [13], [14]. Мы полагаем, что авиаперсонал гражданской авиации должен быть психологически готов противостоять террористическим угрозам на авиатранспорте, быть осведомлен о внешних проявлениях и противоправных деяниях террористической ориентации, способен оказать экстренную психологическую помощь пассажирам в случае возникновения нестандартной сложной ситуации на борту воздушного судна, провоцирующей эмоциональную нестабильность, вызывающей дезадаптацию, нарушающей функции контроля и регуляции поведения пассажиров [5], [15]. По нашему мнению, с целью повышения результативности занятий, ориентированных на подготовку авиаперсонала к противодействию террористическим угрозам, необходимо расширение тематики теоретических и практических занятий с использованием потенциала инфокоммуникационных и симуляционных технологий, активное привлечение к занятиям специалистов, обладающих опытом и знаниями в области противодействия террористическим угрозам. В связи актуальностью обозначенной проблемы, на наш взгляд, необходима реализация процесса психолого-педагогического сопровождения авиаперсонала в процессе профессиональной подготовки к противодействию террористическим угрозам, ориентированная на овладение приемами и средствами выявления и профилактики противоправных деяний террористической направленности, повышение психологической готовности будущих специалистов в области противодействия терроризму и экстремизму.

Имеющиеся трудности в области формирования психологической готовности авиаперсонала к противодействию террористическим угрозам на объектах авиатранспорта диктуют необходимость переосмысления этой проблемы с учетом ее социально-политической значимости, предусматривает осуществление психолого-педагогического сопровождения процесса профессиональной подготовки авиаперсонала. Решение важной задачи анализа психологических предикторов формирования готовности авиаперсонала к противодействию террористическим угрозам на авиатранспорте может быть связано с системным рассмотрением данной проблемы и формированию установок авиаперсонала к противодействию террористическим угрозам [2], [7], [17], [18], [19].

Кроме того, важной составляющей профессиональной подготовки авиаперсонала становится выработка системы мер по формированию психологической готовности к противодействию террористическим угрозам, развитие психологических составляющих данного процесса. Подготовка авиаперсонала гражданской авиации, компетентного в сфере борьбы с террористическими угрозами, будет способствовать обеспечению максимальной эффективности работы российской авиации в данном направлении.

Список источников

1. Васильева, С. А. Актуальные вопросы кадрового обеспечения в сфере профилактики экстремизма и терроризма / С. А. Васильева, Э. З. Ягнакова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Право. – 2018. – Т. 18. – № 1. – С. 104–109.

2. Волчецкая, Т. С., Авакьян, М. В., Осипова, Е. В. Научно-методические рекомендации по своевременному выявлению студентов, подверженных воздействию идеологии терроризма. Ч. 1 // Образовательные технологии (г. Москва). – 2021. – № 3. – С. 97–108.

3. Дзядевич, И. В., Серых, А. Б. Социально-психологические факторы, обусловливающие динамику тревожности у обучающихся ведомственных вузов // Перспективы науки. – 2022. – № 5 (152). – С. 186–188.

4. Капитонова, Е. А., Романовский, Г. Б. Современный терроризм : монография. – Москва : Юрлитинформ, 2015. – 216 с.

5. Карпова, Л. И., Никитин, Д. А. Подготовка специалистов гражданской авиации - гарантия безопасности воздушных перевозок // Научный вестник МГТУ ГА. – 2011. – № 166. – С. 102–106.

6. Кобец, П. Н. Актуальные вопросы обеспечения комплексной безопасности и противодействия преступности террористического характера на объектах воздушного транспорта: проблемы и пути решения // Вопросы безопасности. – 2017. – № 3. – С. 1–16.

7. Кобец, П. Н. Противодействие терроризму в авиационной сфере: положительный опыт и проблемы // Российский следователь. – 2018. – № 9. – С. 53–56.

8. Макарова, М. Ю. Комплекс мероприятий по предупреждению террористических актов на объектах гражданской авиации. Школа молодых ученых и специалистов МЧС России. Актуальные проблемы обеспечения комплексной безопасности и пути их решения : сборник статей по материалам конференции. – 2013. – С. 115–118.

9. Осипова, Е. В. Взаимодействие государственного и частного сектора в системе противодействия финансированию терроризма в России и за рубежом // Современные подходы в противодействии терроризму и экстремизму. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, состоявшейся в БФУ им. И. Канта. Калининград, 2023. – С. 137–142.

10. Осипова, Е. В., Прозоров, А. В. Профилактика распространения идеологии экстремизма и терроризма в молодежной среде (на примере образовательных учреждений) // Ситуационная обусловленность терроризма и экстремизма как одной из угроз национальной безопасности Российской Федерации. Материалы Международной научно-практической конференции. – Калининград, 2021. – С. 67–71.

11. Павлик, М. Ю., Боричев, К. В. Обеспечение антитеррористической безопасности на объектах транспорта в России и США (сравнительно-правовой анализ) // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2019. – № 1(81). – С. 128–135.

12. Павлик, М. Ю., Мечетин, Ю. А., Боричев, К. В. О некоторых аспектах противодействия террористической деятельности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Экономика и право» . – 2017. – № 12. – С. 132–135.

13. Пелюх, Е. И. Профайлинг как одно из современных направлений обеспечения транспортной безопасности: постановка проблемы (на примере Белгородской области) // Вестник Белгородского юридического института МВД России. – 2013. – № 2. – С. 82–85.

14. Профайлинг. Технологии предотвращения противоправных действий: учеб. пособие / под ред. Ю. М. Волынского-Басманова, Н. Д. Эриашвили. М. : ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2012. С. 8–12.

15. Серых, А. Б., Анцута, А. Н., Букша, Л. Ф., Бугаева А. С. Теоретические основы влияния личностной тревожности на психологическую безопасность студента // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 6(147). – С. 134–136.

16. Терроризм и экстремизм, как реальная угроза безопасности в современном мире : учебное пособие. Н. Новгород : Нижегородская академия МВД России, 2014. – 54 с.

17. Транспортная безопасность : учебник / А. Н. Александров, А. В. Гундаров, П. Н. Жукова [и др.] / под ред. И. Ф. Амельчакова. – Белгород : БелЮИ МВД России им. И. Д. Путилина, 2017. – 326 с.

18. Угроватова, Е. В. Транспортная безопасность как элемент национальной безопасности // Высокие интеллектуальные технологии в науке и образовании: сборник материалов I Международной науч.-практ. конференции. – 2017. – С. 63–67.

19. Формирование устойчивой антитеррористической позиции гражданского общества как основы профилактики терроризма : материалы Четвертой междунар. науч. конф. по проблемам безопасности и противодействия терроризму, МГУ, 30–31 октября 2008 г. – Т. 1. – М. : МЦНМО, 2009. 458 с.

Информация об авторе

Д. А. Эглит – директор Авиационного учебного центра Балтийский федеральный университет им. И. Канта.

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 218–223
Научная статья
УДК 53
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-218-223

О методологическом аспекте преподавания курса общей физики в вузе

Виктор Степанович Гнатюк[1], Николай Николаевич Морозов[2]
[1]Мурманский арктический университет, Мурманск, Россия
[2]Академия гражданской защиты МЧС России, Москва, Россия
[1]viktognatyuk@yandex.ru, http: //orcid.org/0000-0002-0509-2333
[2]irenmor169@yandex.ru, http: //orcid.org/0000-0001-9477-9518

***Аннотация*.** Анализируется значение методологического аспекта в преподавании курса общей физики в вузе, которому пока уделяется недостаточное внимание. Подчёркивается роль этого компонента в формировании у обучающихся представлений о физической картине мира как доминирующего элемента научной картины мира. Рассматриваются методические требования к изложению методологических вопросов физики. Приводятся примеры изложения этих вопросов в курсе физики. Отмечается, что формирование личности специалиста как самодостаточной и способной к саморазвитию невозможно без изучения методологических проблем.

***Ключевые слова*:** вуз, физика, методологический аспект, преподавание.
Для цитирования: Гнатюк В. С., Морозов Н. Н. О методологическом аспекте преподавания курса общей физики в вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 218–223.

Введение

Мировоззренческое значение физики как науки и учебной дисциплины не вызывает сомнения.

В советское время методологическому аспекту физики, под которым понимают знания о структуре и организации научного знания, а также знания о методах познания, уделялось значительное внимание. С переходом в начале 90-х гг. XX в. к так называемой «болонской системе» названный аспект был по сути элиминирован из процесса образования. Последнее явилось логическим следствием конституитивного положения о том, что «никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной»[1]. Как показала практика подобный императив привёл к отсутствию четких и понятных целей и направлений развития общества и единой системы принятия адекватных управленческих решений.

В современном мире наука, как элемент духовной культуры и как производственная сила, занимает особое положение в социуме и оказывает особое влияние на мировоззрение и социальную практику. В современной эпистемологии существуют два подхода к этой проблеме: «научный реализм» (Э. Агацци) – обосновывается автономность науки от идеологии, «коструктивизм» (П. Фейерабенд) – наука форма идеологии, обусловленная «внекогнитивными факторами и общим социокультурным и социально-политическим контекстом»[2].

«Наука и идеология – это сложные социально-практические и логико-мировоззренческие образования, развивающиеся параллельно. Источниками их является целый комплекс причин, факторов и обстоятельств, сложившихся в эпоху модерна. При всем различии науки и идеологии, на всех этапах их совместного существования, присутствует ряд общих элементов, способствующих корреляции данных феноменов, что обусловлено доминированием определенных онто – эпистемологических

[1]Конституция РФ, ст. 13, п. 2.
[2]Демин, И. В. Проблема соотношения идеологии и науки в современной эпистемологии. // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – Спб., 2015. – С. 146 (С. 146–152).

и аксиологических установок, характерных для западноевропейского общества на различных исторических этапах развития»[3].

В системе научного знания физика занимает особое положение, ибо с ней связано начало научно-технического прогресса общества в XVI-XVII вв. Поэтому физика стала первой наукой, создавшей свою картину мира – физическую картину мира, и свою методологию. Как отмечал А. Эйнштейн «высшая задача физики состоит в открытии наиболее общих элементарных законов, из которых можно было бы логически вывести картину мира»[4]. Остальные науки смогли решить эти задачи только в XX в. Поэтому физика оказала существенное влияние на становление методологии всего естествознания, а многие принципы современной физики имеют общенаучное значение. В силу названных обстоятельств физическая картина мира была и остаётся ядром научной картины мира в целом на каждом историческом этапе развития науки.

История развития науки свидетельствует, что смена научных картин мира происходит на фоне глубоких преобразований социума, когда, с одной стороны, развитие естественных наук детерминирует переход на более высокий уровень развития общества, с другой стороны – развитие общества создаёт необходимые предпосылки для дальнейшего развития науки. Поэтому взаимовлияние науки и общества выступает благоприятным фактором эволюции социума.

Весь культурно-исторический процесс социума свидетельствует о том, что смена научных картин мира, т. е. научно-технические революции сопровождаются также взрывным развитием гуманитарной культуры и сменой исторических эпох. Так становление механической картины мира предшествовало эпохам Реформации и Просвещения, промышленная революция второй половины XIX в. (термодинамическая и электромагнитная картины мира) – эпохе Модерна, научно-техническая революция второй половины XX в. (квантово-полевая и синергетическая картины мира) – эпохе Постмодерна.

Нынешняя ситуация в мире, характеризуемая состоянием крайней неустойчивости и брожением в умах, напоминает состояние социума в начале XX в. Налицо и признаки предкризисного состояния науки: появилась масса фактов и явлений, не вписывающихся в рамки существующей научной парадигмы, повышенный интерес к девиантному знанию и т. п. Выход из этого положения – новая мировоззренческая революция, частью которой должна стать революция в науке.

В связи с вышеизложенным актуализация методологических проблем в курсе преподавания физики в вузе представляется необходимым трендом.

Основная часть

Реализация новых образовательных стандартов потребовало перехода от когнитивной к компетентностной модели обучения, при которой происходит смена ценностных ориентиров и целей образования не как суммы усвоенной информации, а как необходимости освоения минимума необходимых для профессиональной деятельности требований, что обеспечивало бы конкурентно способность работника на рынке труда. Существенным результатом такого подхода является формирование у обучающихся общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО по соответствующим направлениям подготовки.

К сожалению, в перечне предлагаемых образовательными стандартами компетенций, как правило, отсутствуют требования, направленные на формирование у обучающихся представлений о современной научной картины мира, как целостной системы о свойствах и закономерностях природы, обобщения и синтеза основных научных понятий и принципов, что не отвечает требованию удовлетворения мировоззренческих потребностей обучающихся, пробуждения их интереса к методологическим аспектам физического знания как существенного элемента естественнонаучной культуры. Этот факт отражает наличие двух тенденций в подготовке специалистов с высшим образованием – фундаментализации и профессионализации, которые в процессе преподавания в идеале должны не исключать, а дополнять друг друга[5].

---

[3]Яцевич, Ю. М. Логико-мировоззренческие основания классической науки и идеологии. // Актуальные вопросы фундаментальных наук в техническом вузе. – Сб. научн. статей. под ред. С. А. Колвалевского. – Вып. 2 – Кузбасский гос. техн. ун-т им. Т. Ф. Горбачева. – Кемерово, 2019. – С. 181–182. (С. 169–183).

[4] Эйнштейн, А. Собрание научных трудов: в 4 т. / А. Эйнштейн. – М. : Наука, 1967. – Т. 4. – С. 153–154.

[5]См. Университетское образование: его настоящее и будущее / В. Г. Кинелев // Magister. – 1995. – № 3. – С. 1–9; Масленникова Людмила Васильевна. Взаимосвязь фундаментальности и профессиональной направленности в подготовке по физике студентов инженерных вузов : дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 02: Саранск, 2001. – 398 с.

Всё это привело к тому, что ныне студенты не имеют представления о современной синергетической картине мира, особенностях постнеклассической науки, методах научного познания и т. п. Последнее не соответствует требованию компетентностного подхода о формировании у обучающихся способности самостоятельно действовать в различных проблемных ситуациях, социальной и профессиональной мобильности, ибо полученные в вузе знания являются лишь «относительно завершёнными» и должны самостоятельно пополняться специалистом в процессе трудовой деятельности. В условиях всё ускоряющегося научно-технического прогресса, становления постиндустриального и информационного общества роль мировоззренческой подготовки обучающихся возрастает. Решение данной задачи невозможно без повышения уровня учебно – методического обеспечения преподавания курса физики.

В обучении будущих специалистов курс физики имеет особое значение, как фундирующий профессиональную подготовку и развивающий техническое мышление.

Будучи самой развитой и первой в истории познания относительно завершённой естественнонаучной теорией, тесно связанной с другими естественными и техническими науками, физика, в силу её предмета, связи с философией, наличия собственной картины мира представляет широкие возможности для методологических интерпретаций различных явлений и законов[6]. Формируемые физикой конкретно-научные представления о материи и движении, пространстве и времени, взаимосвязи и взаимодействии, причины и следствия и т. п. расширяет и углубляет их понимание как философских категорий и лежат в основе физической картины мира.

В системе высшего технического образования курс общей физики - последовательный единый курс от изложения механики (механическая картина мира - МКМ) до квантовой физики (квантово-полевая картина мира – КПКМ). Известный методист и автор ряда учебников по физике А. В. Астахов писал: «Основная цель курса заключается в изложении физики как единой науки, опирающейся на наибольшее число фундаментальных законов, обобщающих колоссальное множество опытных фактов»[7]. Сложившаяся структура изложения курса общей физики создаёт благоприятные возможности для его методологической интерпретации, несмотря на то, что число учебных часов имеет тенденцию к сокращению.

Согласно А. Н. Матвееву перед методологической компонентой курса общей физики стоят три главные задачи:

а). привить студентам интерес к методологическим и мировоззренческим вопросам, показать важность гносеологических вопросов для практики работы физика;

б). дать на физическом материале конкретизацию основных общефилософских понятий и категорий;

в). способность выработке правильного подхода к решению научно-исследовательских задач.

Главное методическое требование к изложению методологических вопросов должно быть таким же, как и требование к изложению физических вопросов, а именно: необходимо дать изложение проблемы в развитии, показать историчность, незавершённость данного этапа, чётко обрисовать направление развития[8]. Поэтому составными частями учебного материала, на основе которых должен реализоваться процесс формирования мировоззрения являются конкретные физические знания; выводы и обобщения философского характера, сделанные на основе его изучения; материалы по истории физики.

В настоящее время обозначились два методических подхода к проблеме формирования методологических знаний в процессе обучения физике:

– методологические знания – средства обучения физике, когда методологические знания, как вспомогательные, для формирования у обучающихся системы физических знаний (А. А. Беляков, Л. Я. Зорин, А. В. Усова и др.);

– методологические знания – элементы содержания образования, формирующие у обучающихся научное мировоззрение (Е. Ф. Ефименко, В. Н. Мощанский, В. С. Шубинский и др.).

Для каждого из названных подходов характерны свои методики обучения. Однако единая

[6] См. Развитие мышления в процессе обучения физике : сб. науч. ст. / М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Омский гос. пед. ун-т» ; редкол. : А. А. Бобров, С. А. Суровикина. – Вып. 2, 2005.

[7] Астахов А. В. Курс физики. – Т. 1. Механика. Кинетическая теория материи. – М. : ФМЛ, 1977. – С. 7.

[8] См. Матвеев, А. Н. О методологических вопросах в курсе общей физики // История и методология естественных наук – Вып. XV. Физика – М. : МГУ, 1974. – С. 20–26.

методика формирования методологических знаний в процессе обучения физике, одновременно учитывающая их как содержание и как средство обучения, пока отсутствует[9].

Нам представляется, что в сложившихся условиях (ограниченное число учебных часов и т. п.) методически правильными является путь от изложения конкретного физического материала к методологическим вопросам как обобщениям в конце каждого раздела курса физики.

Поскольку концептуальный компонент научной картины мира (в т. ч. физической картины мира) представлен категориями материи, движения, пространства и времени и принципами всеобщей взаимосвязи и взаимообусловленности явлений, причинности и т. п., то и смена научных картин мира связана с пересмотром названных фундаментальных понятий.

Ниже остановимся на особенностях изложения некоторых конкретных методологических вопросов в курсе общей физики.

В первой части курса общей физики «Механика. Молекулярная физика и термодинамика» формируются конкретно – научные представления о механической картине мира (XVII – первая половина XIX вв.).

Мир – движущаяся материя. Утверждаются дискретные представления о материи: материя – это вещество, состоящее из неделимых атомов. Существует только один вид движения – механическое перемещение.

Согласно субстанциональной концепции – пространство и время абсолютны, независимы от материи и друг от друга.

Существует один вид взаимодействия – тяготение, осуществляемое по принципу дальнодействия.

Известен только один вид причинности – однозначный детерминизм, когда одно явление однозначно предопределяет другое явление.

Доминируют законы динамического типа. Однако в термодинамике появляются статистические закономерности¸ которые рассматриваются как производные от динамических законов.

Создание первой конкретно-научной картины мира – МКМ стало огромным шагом в познании природы: мир, представлявшийся ранее как непонятный, скопление разрозненных явлений и фактов, предстал как упорядоченная, целостная система, описываемая строгими закономерностями.

Длительный период МКМ считалась единственно возможной и абсолютно верной. И. Ньютон писал: «Было бы желательно вывести из начал механики и остальные явления природы…». Другой выдающийся учёный Ж. Лагранж отмечал: «Счастливец Ньютон, ибо систему мира можно установить лишь однажды». Но он ошибался!

Вторая часть курса общей физики – «Электричество и магнетизм».

«Скажите мне, что такое электричество, и я объясню всё остальное» – писал У. Томсон. Это и стало главной проблемой физики второй половины XIX в., решение которой привело к созданию электромагнитной картины мира (ЭМК).

Существенным элементом ЭКМ выступают новы представления о материи и взаимодействии. Дискретные представления о материи заменяются континуальными: наряду с веществом существует другой вид материи – электромагнитное поле, рассматриваемое как сплошная, непрерывная среда. Ещё одной формой движения наряду с механическим перемещением признаются электромагнитные волны. Взаимодействие материальных объектов рассматривается с точки зрения концепции близкодействия.

Завершает ЭМК теория относительности, когда субстанциональные представления о пространстве и времени заменяются реляционными. Представления о причинности и закономерности остаются прежними.

ЭКМ завершает по – сути этап классической физики.

Третья часть курса общей физики «Квантовая физика», т. е. КПКМ (начало XX в.) – соответствует этапу современной физики. «Своеобразие современной ситуации в квантовой механике – утверждал А. Эйнштейн – состоит, по-моему, в том, что сомнениям подвергается не математический аппарат теории, а физическая интерпретация ее утверждений»[10].

---

[9]См. Кочергина, Н. В. Формирование системы методологических знаний при обучении физике в средней школе : автореферат дис. ... доктора пед. наук: 13. 00. 02 / Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2003. – 34 с.

[10]Эйнштейн, А. Элементарные соображения по поводу интерпретации основ квантовой механики : собрание научных трудов. – М. : Наука, 1966. Т. 3. – С. 617. (С. 617–622).

Признается многообразие форм материи. На этом этапе преодолевается противоположность дискретных и континуальных представлений о материи: на микроуровне материи присущ корпускулярно- волновой дуализм. На субъядерном уровне вследствие трансмутации элементарных частиц утрачивает физический смысл представление о себетождественном теле, присущее всей предшествующей физике.

Признаётся так же многообразие форм движения материи, движение рассматривается как всякое изменение.

Остаются реляционные представления о пространстве и времени. Вновь выдвигаемые гипотезы о пространственно-временном континууме на субъядерном уровне требуют верификации.

КПКМ остаётся в рамках концепции близкодействия, признаётся многообразие форм взаимодействия (сильное, слабое, электромагнитное, гравитационное).

На смену жёсткому детерминизму приходит концепция вероятностной причинности. Признаются доминирующими вероятностные закономерности.

В приведённой ниже таблице приводится сравнительный анализ существующих картин мира в физике.

Таблица

Сравнительный анализ физических картин мира

Картина мира	**Представления о**					
	материи	**движении**	**пространстве и времени**	**взамодействии**	**закономерности**	**причинности**
МКМ	дискретные	механическое перемещение	субстанциональная концепция	концепция дальнодействия	динамические законы	однозначный детерминизм
ЭКМ	континуальные	электромагнитные волны	реляционная концепция	концепция близкодействия		
КПКМ	корпускулярно-волновой дуализм	движение – любое изменение			вероятностные законы	вероятностная причинность

Заключение

Физическое знание как система инкорпорирует две компоненты: конкретно-научную (апостериори, понятия, законы, теории) и методологическую (методы исследования, архитектоника и аксиология научных теорий и т. п.). И хотя курс общей физики в вузовском образовании является, пожалуй, единственным, который позволяет изложить все основные методологические вопросы физики в полном объёме, но в практике преподавании физики доминирует первая компонента.

В современном постоянно изменяющемся по нелинейным законам мире формирование личности специалиста, как самодостаточной и способной к саморазвитию, требует постоянной коррекции образовательных задач и их комплексного решения. Изучение методологических проблем физики способствует подобной аккомодации, позволяет обучающимся более эффективно усваивать фундаментальные положения физики, выработке дивергентного мышления.

Мы изложили лишь некоторые важные методологические вопросы, которые должны быть систематически изложены на физическом материале курса общей физики. Представление методологических вопросов как системы взглядов в курсе общей физики является сложной задачей, которая в настоящее время не только не разработана, но даже чётко не поставлена. Но эту задачу необходимо решать.

Список источников

1. Актуальные вопросы фундаментальных наук в техническом вузе : сб. научн. статей. / под ред. С. А. Колвалевского. – Вып. 2 – Кузбасский гос. техн. ун-т им. Т. Ф. Горбачева. – Кемерово, 2019. – С. 355.

2. Астахов, А. В. Курс физики. – Т. 1. Механика. Кинетическая теория материи. – М. : ФМЛ, 1977. – 384 с. – С. 7.

3. Демин, И. В. Проблема соотношения идеологии и науки в современной эпистемологии. – Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – Спб., 2015. – С. 146.

4. История и методология естественных наук. – Вып. XV. Физика – М. : МГУ, 1974. – 260 с.

5. Конституция РФ. Принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года.

6. Кочергина, Н. В. Формирование системы методологических знаний при обучении физике в средней школе : автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 02 / Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2003. – 34 с.

7. Масленникова, Л. В. Взаимосвязь фундаментальности и профессиональной направленности в подготовке по физике студентов инженерных вузов : дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 02. – Саранск, 2001. – 398 с.

8. Мощанский, В. Н. Формирование мировоззрения учащихся при изучении физики. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.

9. Развитие мышления в процессе обучения физике : сб. науч. ст. / М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Омский гос. пед. ун-т»; редкол. : А. А. Бобров, С. А. Суровикина Вып. 2. – 2005.

10. Университетское образование: его настоящее и будущее / В. Г. Кинелев // Magister. – 1995. – № 3. – С. 1–9.

11. Эйнштейн, А. Собрание научных трудов: в 4 т. / А. Эйнштейн. – М. : Наука, 1967. – Т. 3. – 632 с.

12. Эйнштейн, А. Собрание научных трудов: в 4 т. / А. Эйнштейн. – М. : Наука, 1967. – Т. 4. – 599 с.

Информация об авторах

В. С. Гнатюк – доктор философских наук, доцент;

Н. Н. Морозов – доктор технических наук, профессор.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3 (69). С. 224–227
Научная статья
УДК 372.853
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-224-227

Использование цифрового микроскопа в лабораторном практикуме по механике

Андрей Михайлович Иванов[1], Полина Евгеньевна Долотова[2]
[1,2]Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
[1]ridlerg@mail.ru
[2]dpe21@mail.ru

Аннотация. Приводится описание лабораторной работы по механике, посвященной определению коэффициента трения соприкасающихся поверхностей. Научная новизна – выполнение эксперимента сопровождается наблюдением поверхностей в цифровой микроскоп.

Ключевые слова: физика, лабораторный практикум, трение, цифровой микроскоп.
Для цитирования: Иванов А. М., Долотова П. Е. Использование цифрового микроскопа в лабораторном практикуме по механике // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 224–227.

Введение

Лабораторный практикум является неотъемлемой частью обучения физике в техническом вузе. В ходе физического лабораторного практикума у обучающихся происходит формирование методологической культуры современного эксперимента, формируются е навыки обращения с приборами и материалами.

Классики науки, среди которых почетное место занимает Ф. В. Бессель, подчеркивали значимость практических занятий при обучении естественным наукам. Бессель отмечал, что экспериментальные занятия имеют важные научно-педагогические функции: самостоятельное приобретение студентами знаний, способ выработки практических навыков для будущей профессиональной деятельности, формирование критического образа мышления [1].

В настоящее время, когда число часов, отведенных на обучение физике в вузе, неуклонно снижается, важно уделять лабораторному практикуму особое внимание [2]. В данной работе приводится описание лабораторной работы для студентов инженерных направлений Калининградского государственного технического университета (КГТУ).

Данная работа посвящена явлению трения и включена в лабораторный практикум кафедры физики КГТУ.

С явлением трения мы знакомы с детства. Трением сопровождается любое механическое движение, что находит отражение в современных технических устройствах. Трением называют сопротивление соприкасающихся тел движению друг относительно друга [3].

В ряде случаев трение является вредным. И его стремятся минимизировать. Один из способов – применение смазки. Многие известные ученые исследовали это явление, среди них такие столпы науки как Леонардо да Винчи, Г. Амонтон и Ш. Кулон [3]. Было установлено, что предельная сила трения покоя, которая возникает между телами A и B при отсутствии относительного скольжения пропорциональна силе нормального давления, которая согласно третьему закону Ньютона, численно равна силе реакции опоры N.

Опыт показывает, что коэффициент f зависит от состояния поверхностей соприкасающихся тел, их химической природы, микрошероховатости поверхностей и практически не зависит от площади контакта тел.

В случаях, когда тела движутся с незначительными скоростями корреляцией коэффициента f трения и скорости можно пренебречь, однако, в обратном случае такая зависимость будет существенной.

Экспериментальная часть

Для определения коэффициента силы трения скольжения *f* предлагается метод «наклонной плоскости». Тело *A* помещается на наклонную поверхность *B*, угол наклона которой к горизонту можно менять (рис. 1).

Внешний вид установки показан на рис. 2.

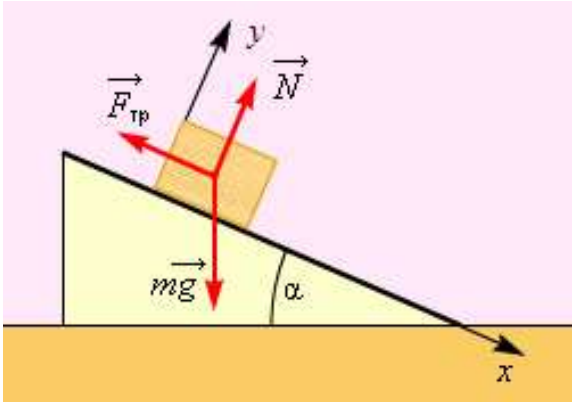


Рис. 1. Тело на наклонной плоскости

Зафиксировав угол наклона плоскости к горизонту α в тот момент, когда тело *A* начнет скользить по наклонной плоскости или двигаться по ней с постоянной скоростью, необходимо измерить время спуска бруска с гладкой поверхностью несколько раз. Экспериментальные данные заносятся в таблицу результатов эксперимента.

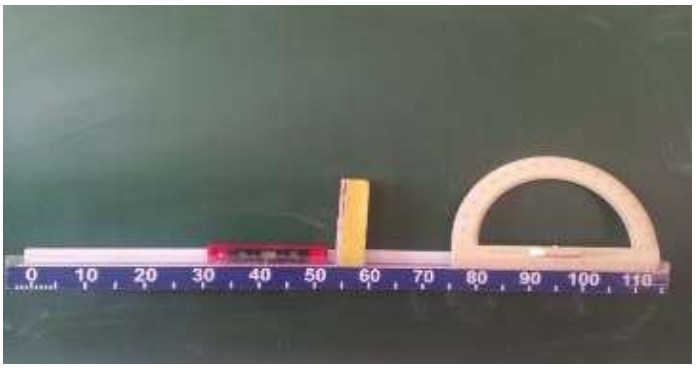


Рис. 2. Фотография экспериментальной установки

Аналогичные измерения проводятся с шероховатой поверхностью. Далее вычисляется среднее время спуска для каждого из исследуемых тел.

Силы, действующее в гравитационном поле Земли на движущееся тело по наклонной плоскости с учетом силы трения.

Второй закон Ньютона записывается следующим образом:

$$m\vec{g} + \vec{N} + \vec{F}_{\text{тр}} = m\vec{a}. \quad (1)$$

В проекциях на оси x и y получаем уравнения

$$mg\sin\alpha - F_{mp} = ma, \quad (2)$$

$$mg\cos\alpha - N = 0. \quad (3)$$

Учитываем аналитическую зависимость силы трения:

$$F_{тр} = f N, \quad (4)$$

Для равноускоренного движения:

$$l = \frac{at^2}{2} \quad (5)$$

Соответственно:

$$a = \frac{2l}{t^2} \ . \quad (6)$$

Рабочая формула для расчета коэффициента трения скольжения:

$$f = \frac{g \sin\alpha - \frac{2l}{t^2}}{g \sin\alpha}, \quad (7)$$

где g – ускорение свободного падения, l - длина наклонной плоскости.

По формуле (7) рассчитываются коэффициенты трения. После расчета коэффициентов трения необходимо проанализировать шероховатость поверхности с помощью цифрового микроскопа, разрешение которого1000х (рис. 3).

На рис. 4 представлены фотографии поверхностей, исследованных с помощью цифрового микроскопа.

Рис. 3. Портативный цифровой микроскоп

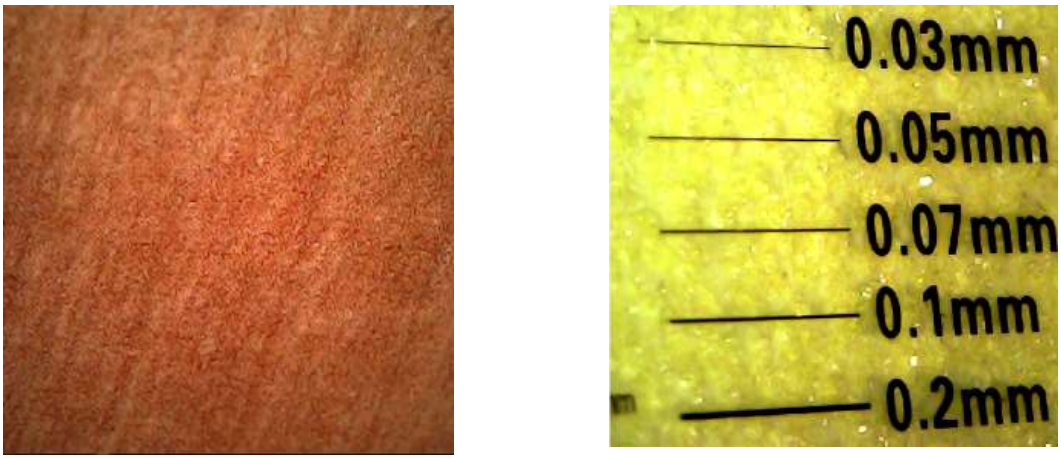


Рис. 4. Фотографии поверхностей, исследованных с помощью цифрового микроскопа

Заключение

Данная лабораторная работа по разделу «Механика» общего курса физики является необходимой для освоения обучающимися основных понятий классической физики, развития аналитических способностей и профессиональных компетенций. Физика – неотъемлемый атрибут образовательного ансамбля, являющаяся ключевой дисциплиной в профессиональных программах технических вузов [4]. Пополнение лабораторно-экспериментальной базы новыми работами является средством формирования образовательной среды для эффективного обучения студентов. Сопровождение выполнения лабораторной работы по механике визуальным наблюдением соприкасающихся поверхностей в микроскоп является инновационным и действенным средством, стимулирующим познавательную активность обучающихся.

Список литературы

1. Лавринович, К. К. Альбертина: Очерки истории Кёнигсбергского университета : научно-популярная литература / К. К. Лавринович. – Калининградский государственный университет : Калининградское книжное изд-во, 1995. – 416 с.

2. Корнева, И. П. Физический лабораторный практикум в морском вузе с элементами исследовательского обучения / И. П. Корнева, Н. С. Попцов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). – 2018. – № 2(44). – С. 179–183.

3. Иванов, А. С. Мир механики и техники / А. С. Иванов, А. Т. Проказа. – М. : Просвещение, 1993. – 233 с.

4. Сорокин, А. В. Наблюдение, эксперимент, моделирование / А. В. Сорокин, Н. Г. Торгашина, Е. А. Ходос, А. С. Чиганов. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2006. – 175 с.

Информация об авторах

А. М. Иванов – кандидат физико-математических наук, доцент;
П. Е. Долотова – студентка.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 228–230
Научная статья
УДК 378.1
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-228-230

Значение работ Иммануила Канта для развития естествознания

Ирина Павловна Корнева
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия,
ipk05@mail.ru

Аннотация. Рссматриваются первые шаги известного мыслителя Иммануила Канта в области естествознания. Становление ученого в студенческие годы происходило под влиянием профессоров Кёнигсбергского университета Мартина Кнутцена и Иоганна Готфрида Теске, разглядевших в своем ученике будущего гения. Научное наследие философа, являвшегося основателем теории строения Вселенной, которая была принята в дальнейшем известными астрономами, трудно переоценить. Юбилей выдающегося ученого – подходящий повод поговорить об этом достоянии мировой культуры.

Ключевые слова: Иммануил Кант, научное наследие, естествознание, Альбертина.

Для цитирования: Корнева И. П. Значение работ Иммануила Канта для развития естествознания // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 228–230.

Историческое наследие ученых Кёнигсбергского университета (Альбертины) до сих пор еще не оценено по достоинству. Память великого философа Иммануила Канта, именем которого назван федеральный университет в Калининграде, чтут благодарные потомки, живущие в не только в этом городе, но и во всем мире. Со дня рождения философа 22 апреля 2024 г. исполнилось 300 лет. Столь значительная дата – достойный повод для осмысления значения его трудов для науки.

Обратимся к биографии Иммануила Канта и его трудам в области естествознания. В школе Иммануил не проявлял особых талантов. Большое влияние на развитие личности молодого человека оказал Кёнигсбергский университет (Альбертина), в котором физико-математическим наукам уделялось особое внимание [1]. Кант обучался в университете в течение 5 лет (1740–1745 гг.). Студентом Кант был посредственным, однако на развитие способностей будущего ученого оказали талантливые профессора Альбертины.

Одним из известных преподавателей Кёнигсбергского университета был Мартин Кнутцен (1713–1751 гг.) - профессор логики и метафизики, философ, математик и астроном [2-4]. Кнутцен был последователем идей Ньютоновской механики. Как известно, профессор преподавал у Иммануила Канта математику и философию. Именно Мартину Кнутцену Кант обязан своими первыми трудами в области естествознания. Иммануила Канта всегда волновали вопросы происхождения и строения Вселенной, в этой связи ученый написал ряд работ, посвященных данному вопросу [4].

Кроме того, Кант с большим интересом посещал лекции по физике профессора Теске [5]. Иоганн Готфрид Теске (1704–1772 гг.) – первый физик в Кёнигсберге, занимавшийся изучением электричества [6].

Таким образом, свою научную деятельность Кант начинал, занимаясь естественными науками. Это направление дало умственной деятельности Канта новые ориентиры. Первым печатным произведением Канта стала брошюра «Мысли об истинной оценке живых сил в природе», написанная им еще в студенческие годы и опубликованная в 1749 г.

Примечательно, что эта работа является его первым естественно-научным сочинением, что свидетельствует о научных интересах молодого человека в те времена [3].

Кант принял идеи Исаака Ньютона о Всемирном тяготении за одну из основ мироздания. Благодаря этой работе молодого ученого Космогония – наука о возникновении Солнечной системы, пополнилась новыми воззрениями [4]. Кроме того, в данном труде Кант заявил о праве на независимость суждений, что далее отразилось в последующих его трудах.

Иммануил Кант завершил обучение в Кёнигсбергском университете в 1745 г., не получив магистерской степени. Защита магистерской диссертации состоялась только через 10 лет в 1755 г. На степень магистра он представил диссертацию по философии на латинском языке «Об огне». Преподаватель физики И. Г. Теске, ознакомившись с трудом своего бывшего студента, отметил, что «это сочинение выше всяких похвал; я сам научился кое-чему отсюда» [1]. Примечательно, что в 1783 г. в новом здании Хабербергской кирхи по совету Иммануила Канта был установлен первый в Кёнигсберге молниеотвод.

Осенью 1975 г. Кант публично защищал еще дну диссертацию «О принципах метафизического познания». Иммануил Кант получил право преподавания в Кёнигсбергском университете, заняв кафедру философии в должности приват-доцента. Однако, требовалось еще одно публичное выступление для того, чтобы получить должность ординарного профессора.

На этот раз в апреле 1756 г. была представлена работа «О физической монадологии». В этом труде Кант продолжает придерживать своих фундаментальных позиций, излагая основы физических теорий [10]. Во всех работах философа, посвященных физике прослеживается его видение динамизма, как концепции воззрений на природу материального мира. Согласно этой концепции, материя является совокупностью простейших единиц. Кант под «физическими монадами» понимал атомы, являющиеся неделимыми, пространство же, по его мнению, делимо до бесконечности. Кроме того, следует обратить внимание на понимание Кантом относительности движения: «абсолютного покоя не существует, все движения относительны».

В 1747–1755 гг. Иммануил Кант написал работу «Всеобщая естественная история и теория неба», в которой изложил свои мысли о возникновении Солнечной системы. Идеи этой работы легли в основу так называемой гипотезы Канта-Лапласа, которая обосновывала природное происхождение Вселенной из первоначальной газовой туманности. Кант впервые предпринял попытку создания картины подвижного, динамичного, эволюционного мира [7].

В университете ученый читал циклы дисциплин по философии, математике, физике. Лекции философа были весьма успешны. Однако, в течение пятнадцати лет великий философ не мог занять должность профессора, оставаясь приват-доцентом. Заняв должность профессора, Кант в области физики согласно существующим тогда правилам стал последователем Иоганна Петера Эберхардта. Однако, не со всеми его взглядами ученый был согласен [1].

Другой важной работой И. Канта с точки зрения физики и естествознания является «Opus Postumum» - наброски по темам, относящимся к проблемам натурфилософии и трансцендентальной философии [8]. Как отмечает Чернов С. А., Кант пересмотрел свою концепцию науки о природе [9]. В рукописях «Opus Postumum» Кант ведет рассуждение о физике как отдельной науке, о сущности физического познания. Он полагает, что физика находится между опытным естествознанием и «наукой о природе» [9].

Кант дает такие определения физике: «эмпирическое исследование», «совокупность эмпирических законов природы», «наука о движущих силах материи», «наука об эмпирических законах взаимодействия тел». Таким образом, благодаря работам Канта впервые появились серьезные научные теоретические исследования предмета физики в Кёнигсбергском университете. Данные исследования Канта относятся к промежутку времени с декабря 1786 г. по январь 1804 г. Кант провел четкое различие между физикой и метафизикой (философией) и подчеркнул их взаимосвязь.

Мировому сообществу знакомо имя Иммануила Канта не только как умозрительного философа, но как основоположника космогонической гипотезы. С большим уважением к ученому относятся как философы, так и астрономы, физики и другие представители научных кругов.

Список источников

1. Эм. Кант: Его жизнь и филос. деятельность: Биогр. очерк М. М. Филиппова, д-ра философии Гейдельбергск. ун-та: С портр. Канта, гравир. в Лейпциге Геданом. – Санкт-Петербург: тип. и хромолит. П. П. Сойкина, 1893. – 84 с.

2. Кондратьев, Е. Ф. Физики Кёнигсберга / Е. Ф. Кондратьев. – Калининград, 2006. – 384 с.

3. Лавринович, К. К. Альбертина: Очерки истории Кёнигсбергского университета : научно-популярная литература / К. К. Лавринович. – Калининградский государственный университет : Калининградское книжное изд-во, 1995. – 416 с.

4. Лавринович, К. К. Бессель, Кант и закон тяготения / К. К. Лавринович // Кантовский сборник: межвузовский тематический сборник научных трудов. – 1984. – № 1(9). – С. 53–65.

5. Корнева, И. П. Развитие физической науки в Альбертине. Калининград : Издательство БГАРФ, 2019. – 46 с.

6. Корнева, И. П. Преподаватели физики Кенигсбергского университета (XVIII – начало XIX вв.) / И. П. Корнева // Физическое образование в вузах. – Т. 27. – № 3. – 2021. – С. 5–11.

7. Немецкая классическая философия // Grandars. – URL: http://www. grandars.ru/college/filosofiya/nemeckaya-klassicheskaya-filosofiya.html (дата обращения: 08.05.2020).

8. Kant, Immanuel Opus postumum / Immanuel Kant. – Cambr. : E. Forster and M. Rosen, 1993. – 303 c.

9. Чернов, С. А. Теория физики в «Opus Postumum» Канта / С. А. Чернов. // Кантовский сборник. – 1985. – Вып. 10. – С. 20–29.

10. Кюн, М. Кант: биография / М. Кюн. – Издательский дом «Дело»; РАНХиГС, 2022. – 608 с.

Информация об авторе

И. П. Корнева – кандидат технических наук, доцент.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 231–232
Научная статья
УДК 37.012.7
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-231-232

Адаптация иностранных студентов при обучении физике в техническом вузе

Светлана Сергеевна Куценко
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
elenaklim2010@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются подходы к решению проблемы адаптации иностранных студентов в техническом вузе.

Ключевые слова: иностранные студенты, физика, адаптация, физический практикум.

Для цитирования: Куценко С. С. Адаптация иностранных студентов при обучении физике в техническом вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 231–232.

Сложной задачей является адаптация иностранных студентов в техническом вузе, для ее решения необходим комплексный подход. Особенно важно обеспечить помощь в изучении предмета физики, так как это один из базовых курсов для технических специальностей. Рассмотрим основные проблемы адаптации, с которыми сталкиваются студенты из других стран и варианты их решения.

Языковой барьер – самая первая проблема, с которой сталкиваются иностранные студенты при поступлении. Для успешного изучения курса физики необходимы хорошие знания терминологии и специфической лексики.

Для решения этой проблемы можно:

1. Провести дополнительные языковые курсы, направленные на изучение необходимой лексики и терминологии в области физики.

2. Дополнить лекции и практические занятия использованием интерактивных методов обучения таких, как презентации, эксперименты и визуализации: они помогают студентам лучше понять материал независимо от языковых проблем.

3. Предоставить учащимся материалы на родном для них языке, при изучении достаточно сложных тем по техническим предметам.

Вторая проблема – различия в образовательных системах. Иностранные студенты могут иметь разные базовые знания в области физики, что может затруднить их обучение.

Решением этой проблемы может стать проведение дополнительных занятий по основам физики и математики, чтобы заполнить пробелы в знаниях иностранных студентов.

Третья проблема – культурная адаптация, которая является неотъемлемой частью адаптации иностранных студентов вузе.

В рамках предмета «физика» можно проводить занятия, на которых студенты смогут познакомиться с историей и достижениями физики в различных странах.

Также можно организовывать культурные мероприятия и встречи, где иностранные студенты смогут познакомиться с местной культурой и традициями.

Это поможет студентам почувствовать себя частью международного научного сообщества и повысит их мотивацию к учебе.

Для улучшения и совершенствования физико-математической подготовки иностранных студентов высших технических учебных заведений большое значение имеет физический практикум.

В условиях физических лабораторий студенты самостоятельно проводят экспериментальные исследования с использованием современных приборов и оборудования, получают необходимые навыки, осмысливают наблюдаемые явления, обрабатывают получаемые результаты и делают необходимые выводы. В процессе такой работы иностранные студенты учатся давать все объяснения физических процессов на русском языке, что приводит к очень хорошему результату по изучению физических терминов и используемых обозначений физических величин.

Приобретенные навыки помогут в процессе дальнейшего усвоения учебного материала, а затем и в процессе производственной деятельности в их родной стране.

Особенностью построения физического практикума является то, что сначала дается теоретическое обоснование рассматриваемого явления, затем приводится описание установки, приборов и порядок выполнения задания.

В теоретической части каждого задания особое внимание уделяется сущности физических процессов и явлений. Расчеты заданий рекомендуется производить в системе СИ.

Приведем пример такого практического задания на тему: «Измерение ускорения свободного падения с помощью математического маятника». Цель работы: изучить колебания математического маятника, определить период колебаний и рассчитать ускорение свободного падения с помощью этого маятника.

В начале занятия объясняется теория данного процесса, дается описание лабораторной установки и метода измерений.

После выполнения физического эксперимента заполняется таблица с результатами измерений. По полученным данным строится график зависимости $T^2 = f(\ell)$. (рис.)

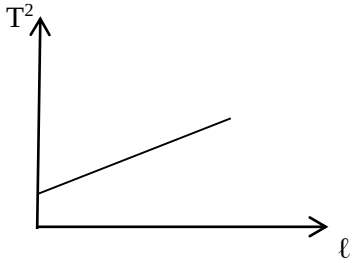


Рис.

Из графика определяется тангенс угла наклона прямой к оси абсцисс (tgα) по формуле:

$$g = \frac{4\pi}{tg\alpha}$$

находится ускорение свободного падения математического маятника.

Рассчитывается погрешность измерений и записывается вывод по проделанной работе.

Лабораторная работа выполняется под руководством и при непосредственном участии преподавателя.

Такая работа помогает иностранным студентам глубже осознать основные физические закономерности и приобрести элементарные навыки экспериментирования, учит их обращаться с различными электронными и электроизмерительными приборами.

Выполняя такие работы, студенты учатся работать в коллективе, что приводит к развитию дружественных отношений между учащимися разных стран, к повышению словарного запаса и улучшению русской речи. Все это хорошо способствует адаптации иностранных студентов при обучении физики в Российских технических вузах.

Список источников

1. Власова, Н. С. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе / Н. С. Власова, Н. Н. Алексеева, Н. Р. Баранова [и др.]. – Москва, 1990. – 231с.

2. Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (утв. Приказом Министерства образования и науки от 3 октября 2014 г. № 1304. – URL: https://rg.ru/2014/12/03/ trebovaniya-dok.html (дата обращения: 28.11.2023).

3. Мычка, С. Ю., Шаталов, М. А. Самостоятельная работа студента в системе личностно-профессионального развития будущего специалиста // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Тамбов, 2015. – С. 331–335.

4. Шаталов, М. А., Мычка, С. Ю. Самостоятельная работа студента как залог личностно-профессионального развития будущего выпускника // Самореализация личности: воспитание и самовоспитание студентов : сб. науч. трудов по материалам XII Междунар. молодежной науч.-практ. конф. «Культурно-досуговая самореализация личности: воспитание и самовоспитание студентов», 25 марта 2015. – Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2015. – С. 92–95.

Информация об авторе

С. С. Куценко – старший преподаватель кафедры физики.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 233–237
Научная статья
УДК 378, 519.176
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-233-237

Междисциплинарный аспект в организации научно-исследовательской и проектной деятельности студентов технического вуза: на примере дисциплины «Теория графов»

Елена Юрьевна Скоробогатых[1], Светлана Николаевна Мухина[2], Наталья Анатольевна Кошелева[3]
[1,2]Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
[3]Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, Калининград, Россия
[1]elena.skorobogatykh@digital.klgtu.ru, https://orcid.org/0000-0001-6050-4831
[2]svetlana.mukhina@digital.klgtu.ru, https://orcid.org/0000-0002-1906-6064
[3]NaKosheleva@kantiana.ru, https://orcid.org/0009-0000-4843-7306

Аннотация. Рассматриваются возможности использования в учебном процессе вуза учебно-профессиональных гуманитарно-ориентированных исследовательских задач как средства формирования и развития навыков исследовательской деятельности студентов технических специальностей; процесс решения учебно-профессиональных задач на примере построения оптимального маршрута методами теории графов.

Ключевые слова: учебно-профессиональная исследовательская задача, исследовательская деятельность, проектная деятельность, проектное обучение, структура процесса решения учебно-профессиональной исследовательской задачи, оптимизация на графах, задача коммивояжера, метод ветвей и границ.

Для цитирования: Скоробогатых Е. Ю., Мухина С. Н., Кошелева Н. А. Междисциплинарный аспект в организации научно-исследовательской и проектной деятельности студентов технического вуза: на примере дисциплины «Теория графов» // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 233–237.

Введение

В современных условиях реализации образовательного процесса в техническом вузе актуальной является задача выстраивания тесной связи образовательного, научно-исследовательского и профессионально-практического процессов. Как показывает практика, одним из наиболее успешных методов решения этой задачи является проектный метод обучения. Проектное обучение обеспечивает установление непосредственной связи учебного материала с практическим опытом обучающихся через их познавательную и совместную творческую деятельность. Если рассматривать метод проектов как образовательную технологию, можно отметить, что она имеет синергетический эффект от применения исследовательских, поисковых и проблемных методов обучения.

Данная статья является продолжением серии статей авторов, в которых описываются возможности применения элементов проектного обучения на примерах учебно-исследовательских проектных кейсов из различных дисциплин математического цикла: «Прикладная математика», «Математическое моделирование», «Методы оптимальных решений», «Теория вероятностей и математическая статистика», «Методы интеллектуального анализа данных», «Теория графов», «Прикладная статистика» [1, 2, 3].

Проектное обучение предполагает наполнение своего содержания комплексом учебно-профессиональных исследовательских задач (кейсов), включающих, в том числе, гуманитарно-ориентированные математические задачи: предметно-ориентированные задачи; практико-ориентированные задачи; задачи с историко-научным содержанием; поисково-ориентированные задачи [4, 5].

Материалы и методы

Предлагается к рассмотрению гуманитарно-ориентированный проект «Построение оптимального туристического маршрута «Здесь был кант», который был предложен исследовательской группе студентов при изучении раздела «Методы теории графов» в курсе «Прикладная математика».

Основой проекта стало решение учебно-профессиональной исследовательской задачи построения оптимального туристического маршрута методом ветвей и границ в цифровой среде Mathcad.

Цель работы: построение оптимального туристического маршрута по знаменитым кантовским местам.

Были поставлены следующие задачи**:** собрать исходные данные; определить критерий оптимальности маршрута; сформулировать практическую задачу как задачу на графе; составить математическую модель задачи выбора оптимального пути; реализовать решение задачи в системе Mathcad и интерпретировать полученные результаты.

Результаты и обсуждение

При решении первой задачи студенты отобрали для туристического маршрута восемь объектов, дали их описание, привели факты из жизни философа, связанные с выбранными объектами (историко-научный, поисковый аспекты) [6], и составили матрицу расстояний между ними (предметно-практический аспект). Выбранные объекты: Могила Канта (г. Калининград, Остров Канта, 1); Музей Канта в башне Кафедрального собора (г. Калининград, ул. Канта, 1); Памятник Канту на Университетской (г. Калининград, ул. Университетская, 2); Памятная доска о доме, где родился Кант (г. Калининград, Ленинский пр-т, 40–42); Шляпа и трость – Музей Мирового океана (г. Калининград, набережная Петра Великого, 3); Домик Канта (поселок Веселовка, ул. Зеленая, 23); Усадьба фон Шрёттеров (поселок Курортное); Дом лесничего (г. Калининград, проспект Победы, 200). В матрицу маршрута был включен еще один объект – начало и окончание экскурсии – Отель Radisson Blu Kaliningrad (г. Калининград, пл. Победы, 10).

Для определения критерия оптимальности студенты провели анализ критериев оптимальности при решении данной задачи. Маршрут может быть оптимальным исходя из следующих критериев: наименьший с точки зрения времени или расстояния; минимальны по стоимости; минимальный по времени, расстоянию и стоимости (совокупный критерий). В качестве критерия оптимальности выбран критерий минимальной протяженности маршрута.

Третья задача исследования – сформулировать практическую задачу как задачу на графе. Для этого построена матрица смежности вершин, описывающая исходный граф (таблица 1).

Таблица 1

Матрица расстояний

в км	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
1	M	0,156	1,3	1,01	1,62	103	61	66	2,2
2	0,156	M	1,17	0,89	1,47	103	61	66	2,13
3	1,3	1,17	M	1,34	1,53	104	75	66	1,07
4	1,01	0,89	1,34	M	1,7	104	62	66	2,29
5	1,6	1,47	1,5	1,61	M	104	61	67	2,04
6	103	103	104	104	104	M	83	71	105
7	61	61	75	62	61	83	M	58	61
8	66	66	66	66	67	71	58	M	65
9	2,2	2,13	1,07	2,29	2,04	105	61	65	M

Все пары ребер, соединяющих одни и те же вершины, имеют одинаковую длину, таким образом, граф является неориентированным, матрица смежности – симметричная.

Всего в данном графе существует $\frac{8!}{2} = 20160$ гамильтоновых контуров. Стоимость каждого гамильтонова контура равна сумме весов всех ребер, которые входят в данный цикл. Цель самой задачи – найти минимальный путь в полном взвешенном графе.

Четвертая задача исследования – составление математической модели. Математическая модель задачи – найти гамильтонов цикл наименьшей стоимости во взвешенном графе, содержащем *n* вершин. Поиск гамильтонова контура является NP-трудной задачей дискретной оптимизации.

Формулируем задачу как целочисленную задачу линейного программирования введением булевых переменных: $x_{ij} = 1$, если маршрут включает переезд из города i непосредственно

в город j и $x_{ij} = 0$ в противном случае. Тогда можно задать математическую модель задачи, т. е. записать целевую функцию и систему ограничений:

$$Z = \sum_{i=1}^{n}\sum_{j=1}^{n} x_{ij} \cdot c_{ij} \to min$$

$$\begin{cases} \sum_{i=1}^{n} x_{ij} = 1, \\ \sum_{j=1}^{n} x_{ij} = 1, \\ x_{ij} \geq 0. \end{cases}$$

Для того, чтобы исключить при постановке задачи все возможные подциклы в систему ограничений задачи включают следующее ограничение:

$$U_i - U_j + nx_{ij} \leq n - 1, i = 2..n, j = 2..n, i \neq j.$$

Следующая задача исследования – реализовать решение задачи в системе Mathcad. Решение в пакете Mathcad приведено на рис. 1.

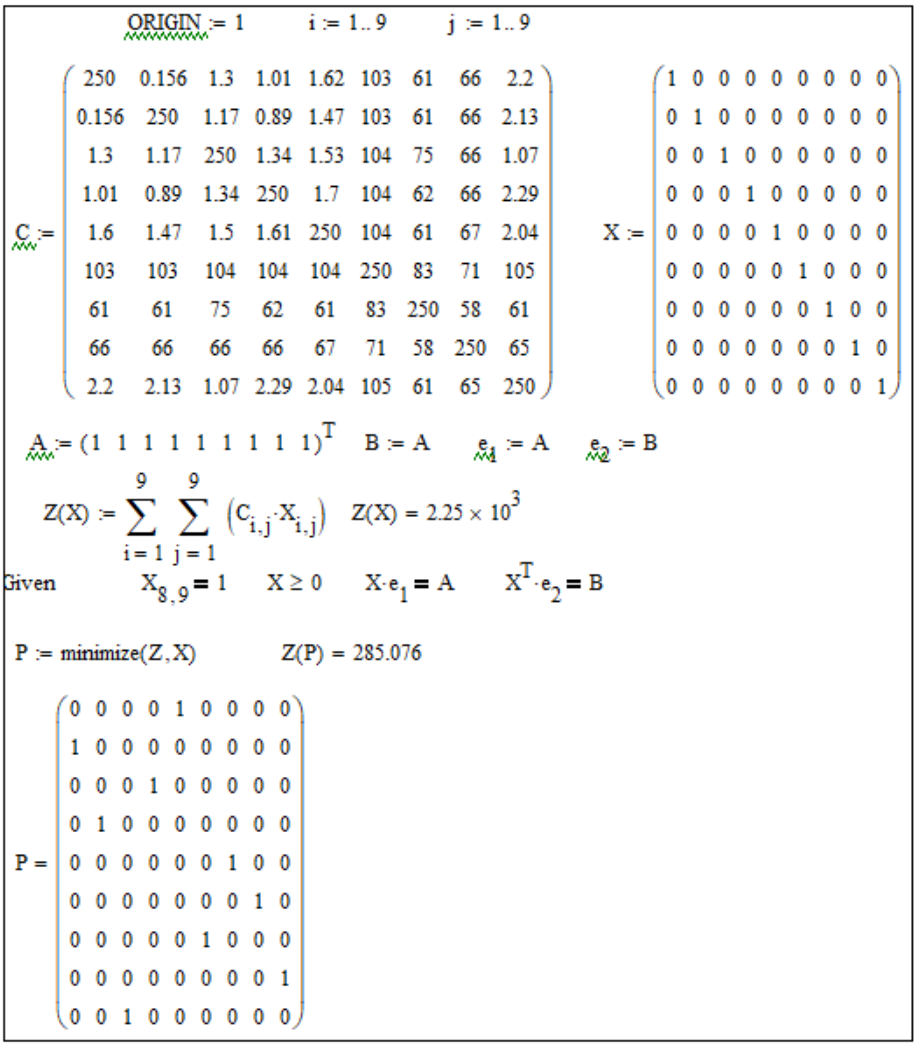


Рис. 1. Решение задачи в пакете Mathcad

Результат решения задачи. Длина минимального маршрута составляет 285,076 км.

Оптимальный маршрут: Гостиница – Памятник Канту на Университетской – Памятная доска о доме, где родился Кант – Музей Канта в башне Кафедрального собора – Могила Канта – Шляпа и трость (Музей Мирового океана) – Усадьба фон Шрёттеров – Домик Канта в посёлке Веселовка – Дом лесничего – Гостиница. Маршрут нанесен на топографическую карту (рис. 2).

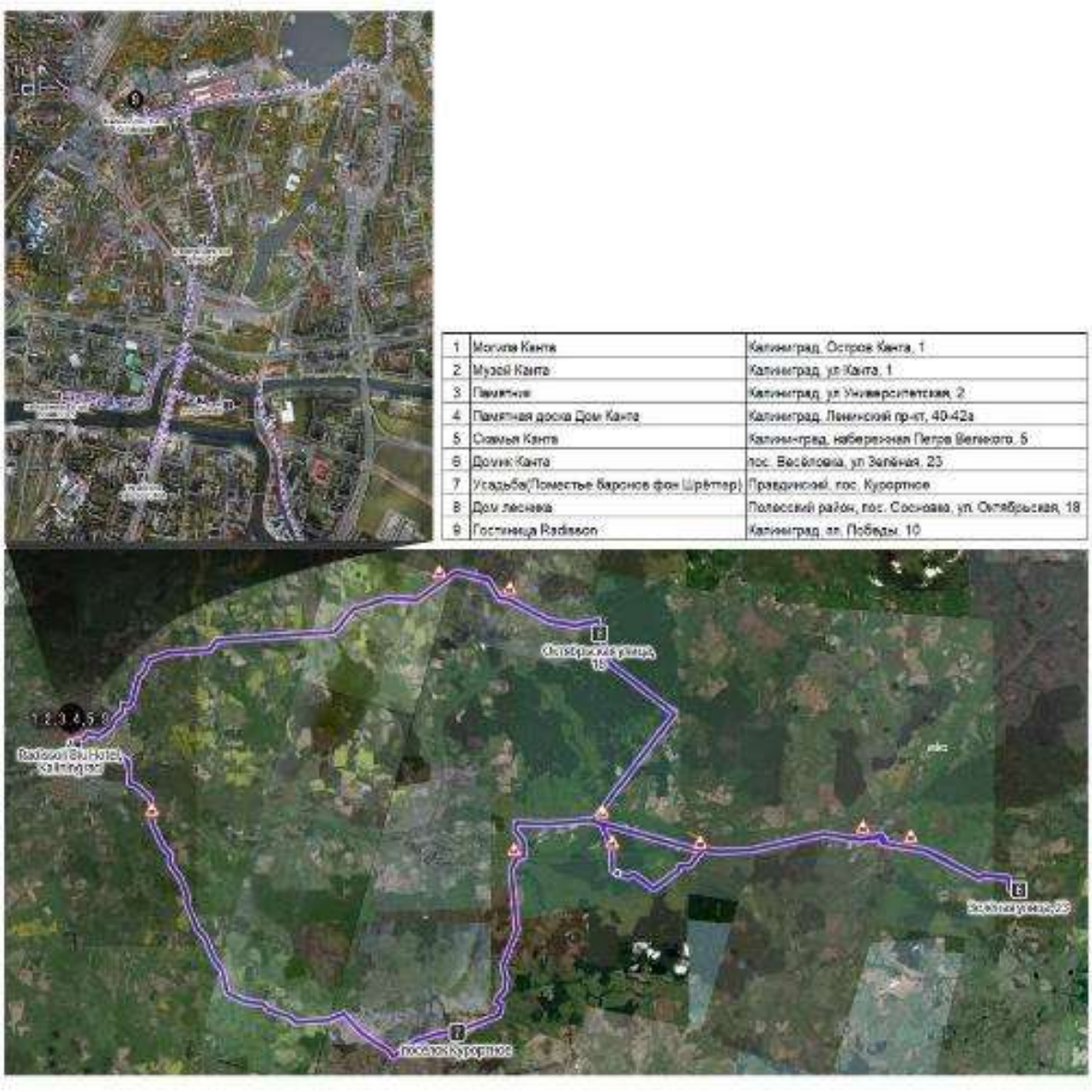


Рис. 2. Схема построенного оптимального маршрута

Таким образом, студентами были решены все поставленные задачи.

Заключение

Учебно-исследовательский прикладной проект – наиболее эффективная форма работы студентов, приводящая к созданию реального продукта или его прототипа. Наиболее значимым критерием проектного обучения, на наш взгляд, является «критерий реальности». Метод проектов способствует развитию умения выявлять проблемную ситуацию, анализировать ее, проводить наблюдения, строить гипотезы, обобщать полученные результаты, делать выводы. Можно отметить, что проектное обучение уверенно занимает свое место в системе высшего образования.

Список источников

1. Скоробогатых, Е. Ю. Практический опыт реализации проектного метода обучения в техническом вузе: на примере дисциплины «Прикладная статистика» / Е. Ю. Скоробогатых, С. Н. Мухина // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : психолого-педагогические науки. – 2023. – № 4(66). – С. 240–249. – DOI 10.46845/2071-5331-2023-4-66-240-249. – EDN MKLGFI.

2. Мухина, С. Н. Учебно-профессиональная исследовательская задача как средство формирования навыков исследовательской деятельности у студентов технических вузов / С. Н. Мухина, Е. Ю. Скоробогатых // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : психолого-педагогические науки. – 2022. – № 1(59). – С. 155–163. – DOI 10.46845/2071-5331-2022-1-59-155-164. – EDN MFFHYT.

3. Скоробогатых, Е. Ю. Некоторые аспекты проектного метода обучения в системе математического образования IT-специалистов / Е. Ю. Скоробогатых, С. Н. Мухина // Преподавание информационных технологий в российской Федерации: сборник научных трудов Двадцать первой открытой Всероссийской конференции, Нижний Новгород, 18–19 мая 2023 года. – Нижний Новгород: Издательство Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, 2023. – С. 273–275. – EDN XFROZB.

4. Ефременкова, О. В. Гуманитарно-ориентированные математические задачи и их роль в гуманитарном развитии личности будущего инженера / О. В. Ефременкова, А. Ф. Чернявский // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2004. – № 4(20). – С. 84–90. – EDN PDBDUH.

5. Kornilov, V. S. Integration of interdisciplinary scientific knowledge in teaching inverse problems for differential equations / V. S. Kornilov //ruDN Journal of Informatization in Education. – 2018. – Vol. 15, № 3. – P. 304–318. – DOI 10.22363/2312-8631-2018-15-3-304-318. – EDN MHHNQT.

6. Прогулки по местам Канта. – URL: https://gorbilet.com/blog/Kaliningrad/newskln/progulka-po-mestam-kanta-poiski-utrachennogo-vremeni

Информация об авторах

Е. Ю. Скоробогатых – кандидат педагогических наук, доцент;

С. Н. Мухина – кандидат педагогических наук, доцент;

Н. А. Кошелева – старший преподаватель.

ВОЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3 (69). С. 238–241
Научная статья
УДК 378
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-238-241

Применение коммуникативной методики при изучении английского языка для военных целей

Оксана Сергеевна Лукина[1], Оксана Александровна Брагина[2], Екатерина Сергеевна Виноградова[3]
[1,2]Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина, Челябинск, Россия
[3]Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия
[1]olivia24@mail.ru
[2]sunset3105@mail.ru
[3]vinogradkaagon@gmail.com

Аннотация. Рассматривается применение коммуникативной методики при обучении английскому языку курсантов военных вузов. На сегодняшний день коммуникативная методика является эффективным способом изучения иностранного языка, так как ориентирована на ситуацию общения. Важным преимуществом является возможность преодоления языкового барьера.

Ключевые слова: коммуникативный подход, коммуникативная методика, коммуникативные компетенции, ситуация живого общения, погружение в языковую среду.

Для цитирования: Лукина О. С., Брагина О. А. Виноградова Е. С. Применение коммуникативной методики при изучении английского языка для военных целей // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 238–241.

Английский язык стал в настоящее время важной частью профессиональной подготовки военного специалиста. Это связано с постоянно расширяющимся сотрудничеством в военной сфере с зарубежными странами, участием в международных военных учениях, миротворческих операциях, а также со все усложняющейся геополитической обстановкой.

Потребность в военных специалистах, владеющих английским языком на уровне, необходимом для профессионального общения, поднимает вопрос о необходимости совершенствования системы обучения английскому языку в военных вузах. «Языковая подготовка военных специалистов должна быть направлена на приобретение лингвистических и социокультурных знаний, а также на формирование мыслительных, интеллектуальных способностей, позволяющих осуществлять коммуникативные, военно-профессиональные задачи с помощью средств иностранного языка» [3, с. 269].

Выпускники военных вузов должны уметь пользоваться арсеналом языковых средств в соответствии с целями и условиями коммуникации, т. е. уметь понимать иностранную речь на слух и строить собственные высказывания.

В настоящее время активно внедряется коммуникативная методика обучения иностранному языку. Она пришла на смену так называемой традиционной методике, которую также называют грамматико-переводной. В соответствии с традиционным подходом учащиеся изучают грамматический материал, фонетику, развивают навыки чтения и перевода. Закрепление грамматического материала осуществляется посредством выполнения письменных грамматических упражнений, а составление и заучивание диалогов, пересказы текстов помогают развитию навыков говорения. В основе такого подхода лежит постоянное заучивание материала, а учащиеся осваивают все виды речевой деятельности в заданном объеме.

Характерными особенностями коммуникативного обучения, по мнению Я. М. Колкера, являются:

– «смысл – основополагающая часть коммуникативно-ориентированного обучения;

– научение языку – это научение коммуникации;

– цель коммуникативно-ориентированного обучения – формирование коммуникативной компетентности (способность эффективно и адекватно использовать лингвистическую систему);

– обучающийся формирует свою собственную языковую систему путем попыток и ошибок» [4, с. 32].

Коммуникативный подход направлен на организацию учебного процесса, максимально приближенного к условиям реального общения. Следует отметить, что этот подход не новый: он зародился в зарубежной дидактике в 1960-х годах, а в нашу страну попал приблизительно в середине 1990-х. Толчком к его появлению послужили многочисленные жалобы изучающих английский язык на то, что они «все понимают, а говорить не могут».

Коммуникативная методика направлена именно на развитие умения общаться [1], причем коммуникативную направленность в учебном процессе имеют все виды речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение и письмо. Согласно этой методике, создаются условия, при которых овладение всеми видами речевой деятельности и усвоение языкового материала осуществляется естественным путем, в процессе общения. При этом отбор языкового и речевого материала, грамматического и лексического минимума, речевых клише осуществляется в соответствии с ситуацией и темой общения.

Таким образом нарушается традиционная очередность развертывания языка.

Главным требованием является обучение студентов с первого урока на иностранном языке, т. е. сведение к минимуму использование родного языка на занятиях. Целью ставится научить учащегося думать на иностранном языке, воспринимать его, избегая любых ассоциаций с родным языком. Первоначально занятия по коммуникативной методике велись только в группах, но затем ее стали использовать и на индивидуальных занятиях.

Коммуникативный подход предполагает уделение минимального количества учебного времени теории, а больше – живому общению. Исходя из этого, часто высказывается мнение, что изучению грамматики уделяется непростительно мало внимания. Однако, это не так. Освоение грамматики не является приоритетом в изучении иностранного языка при коммуникативном подходе, но ей уделяется достаточное количество часов, а усвоение грамматических правил происходит в процессе коммуникации. Грамматический материал дают в ограниченном количестве по мере необходимости.

Также предоставляется и лексический материал – по мере надобности для практических целей. На занятиях обсуждаются жизненные, актуальные ситуации. Они вызывают интерес со стороны учащихся, которые с готовностью вступают в дискуссии, стремясь поделиться своими мыслями.

Языковой барьер – это серьезная проблема на пути успешной коммуникации в том числе и у выпускников военных вузов. Как отмечает И. А. Матвеева, пилоты испытывают трудности в общении с иностранными инспекторами не только по причине слабого знания английского языка, но и в связи с имеющимися психологическими барьерами, мешающими говорить на иностранном языке.

Способом их преодолеть могут служить отработка моделей поведения, закрепление необходимого лексического минимума и языковых клише [6, с. 505]. Все это возможно в ситуации живого общения, которое обеспечивается на занятиях с применением коммуникативной методики посредством создания игровых ситуаций, работой в парах, включением заданий на поиск ошибок. Некоторые преподаватели используют на уроках аутентичные материалы, как например, газеты и журналы, рекламные буклеты, карты, графики, таблицы, вокруг которых и выстраивается коммуникация.

При коммуникативном подходе уделяется внимание также развитию письменной речи, грамматических навыков, навыков аудирования и чтения, расширению словарного запаса. Обучение состоит из трех стадий: engagement (вовлечение), study (изучение) и activation (активация – использование).

На первой стадии преподаватель вовлекает учащегося в учебный процесс тем, что инициирует дискуссию на актуальную тему, обсуждение проблемы, фильма, карты и пр. На стадии «изучение» учащийся получает грамматические знания и пополняет словарный запас. На последней стадии педагог предлагает учащимся выполнить различные упражнения для закрепления нового грамматического и лексического материала. Это может происходит в процессе обсуждения уже начатой на первой стадии темы, но уже с применением полученных знаний [1].

Основоположником коммуникативного подхода в нашей стране является профессор, известный методист Е. И. Пассов. Им были обоснованы следующие принципы коммуникативного обучения: «принцип речемыслительной активности; принцип индивидуализации при ведущей роли его личностного аспекта; принцип функциональности; принцип ситуативности; принцип новизны» [9, с. 41].

Принцип речемыслительной активности означает постановку практической цели и использование языка как средства для достижения этой цели. «Упражнения уподобляются реальному общению, заключаются не в проговаривании, а в говорении, в постановке определенных речевых задач, осуществлении речевого воздействия на собеседника. Общение является целью всего происходящего на уроке» [8, с. 142].

Индивидуализация предполагает учет личностных качеств ученика, что способствует развитию мотивации и повышению активности на уроке. Функциональность относится к отбору и организации учебного материала: он должен отвечать потребностям коммуникации и подбираться не для определенных разговорных тем и грамматических явлений, а для ситуаций и речевых задач. Также важную роль играет единство лексической, грамматической и фонетической сторон говорения. Внедрение принципа новизны во все элементы учебного процесса позволяет повысить интерес учащегося к изучению языка.

Этот принцип соответствует живой ситуации общения, когда происходит постоянная смена темы разговора, обстоятельств и т. д. У учащихся развиваются гибкие речевые навыки и такое речевое умение, как динамичность, т. е. способность вести спонтанный диалог. Принцип новизны стимулирует развитие механизма комбинирования, инициативности в диалоге, учета тактики и стратегии говорящего. Продуктивность говорения обеспечивается варьированием речевых ситуаций [9].

При коммуникативном подходе целью обучения является формирование коммуникативной компетенции, т. е. умения использовать язык «в определенных ситуациях общения с учетом их социального и культурного контекста» [11, с. 25].

Коммуникативная компетенция включает в себя умения, которые позволяют применять свои знания языка в различных ситуациях общения. Т. е. речь идет о коммуникативных навыках и коммуникативных умениях. Коммуникативные навыки позволяют понимать собеседника, адекватно реагировать на его высказывания, строить общение так, чтобы достигать его целей [2, с. 23].

Коммуникативные умения подразумевают способность использовать языковые и нелингвистические средства в различных коммуникативных ситуациях для достижения коммуникативной цели [7, с. 48].

К ним относятся знание грамматики, лексики и фонетики, умение находить общие темы для общения, устанавливать и поддерживать контакт с собеседником, адаптироваться к культурным особенностям и т. д.

Учитель при коммуникативном подходе лишь управляет процессом обучения, задает тему, настраивает обучающихся на работу. Затем инициатива должна перейти к учащимся: они сами ведут беседу, проявляют больше самостоятельности, педагог должен их лишь направлять и следить за ходом беседы.

Одной из главных особенностей коммуникативно-ориентированного обучения является намеренное игнорирование учителем ошибок учащихся в речи на начальном этапе. Цель этого этапа – снять психологический барьер, «разговорить» обучающегося, поэтому учителем поощряется любая коммуникация на иностранном языке. «Лишь после того, как обучающиеся приобрели навык свободного говорения, начинается совершенствование владения языком, а именно: постановка правильного и грамотного произношения, введение грамматических правил и конструкций в живую речь, исправление ошибок при осуществлении коммуникации» [9, с. 71].

«Сильной стороной коммуникативно-ориентированного подхода является довольно быстрый переход знаний из пассивных в активные, так как языковые знания постоянно актуализируются и используются» [5, с. 207].

Все это представляет особую ценность при обучении английскому языку студентов военных вузов. Коммуникативный подход позволяет уже с первых занятий вовлечь курсантов в живое общение, преодолеть языковой барьер. Развитию интереса способствует использование на занятиях интересного и современного учебного материала. Это не должны быть привычные диалоги, схемы предложений или учебно-тренировочные задания. Стимулировать общение могут картинки, визуальные подсказки, фрагменты предложений для начала диалога. Так, Уотсин-Джонс в своем труде «Работа в парах» предлагает для парной работы два разных текста с разной

по содержанию информацией. Их можно использовать для ролевой игры или других парных видов деятельности [12, с. 281].

На занятиях по английскому языку, например, для будущих штурманов при коммуникативном подходе имеются широкие возможности для организации спонтанного общения. Это могут быть задания на развитие темы, например, прием сообщения от диспетчера и вопросы для получения разъяснений, запрос дополнительной информации.

Ролевые игры могут быть построены при изучении ведения радиообмена, общения между авиационным персоналом. Задания, стимулирующие общение, могут состоять из карточек с подсказками, рабочих брошюр для курсантов, двух наборов разной по содержанию информации, дополняющей друг друга, которую курсанты должны совместить. Способствует коммуникации использование аутентичного материала в виде журналов, газет, объявлений, бланков для заполнения, проездных документов, или графических и визуальных ресурсов, таких, как карты, картинки, символы, графики и схемы. «Задача предметов реальности – создать определенную психологическую (квазипрофессиональную) атмосферу, обеспечивающую активизацию освоенных ранее компетентностей» [10, с. 283].

Важным компонентом языковой подготовки курсанта военного вуза является развитие иноязычной речевой деятельности, которая формируется отработкой речевых действий и приводит к формированию коммуникативной компетенции. Коммуникативный подход позволяет погрузить студентов в ситуацию живого, активного общения, что способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка и активного развития навыков иноязычной коммуникации.

Список источников

1. Банарцева, А. В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. – 2017. – № 1 (33). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-1 (дата обращения: 28.03.2024).

2. Белоусова, Е. С. Формирование коммуникативных навыков у студентов в процессе обучения иностранному языку / Е. С. Белоусова // Известия ПГУПС. – 2017. – № 4. – С. 22–26.

3. Дрюкова, К. Ю. Особенности языковой профессиональной подготовки курсантов в военном вузе // Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС. – 2019. – С. 269–273.

4. Колкер, Я. М. Устинова, Е. С., Еналиева, Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М. : Академия, 2000. – С. 169.

5. Лукьянова, Н. А. Специфика коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 28–35.

6. Матвеева, И. А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности курсантов военного авиационного вуза средствами иностранного языка // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – № 4-2. – С. 504–508.

7. Никитина, Л. Г. Коммуникативные умения в современном обществе / Л. Г. Никитина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – № 26. – С. 47–50.

8. Павлова, М. А., Сахарова, Е. Е. Принципы коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам // Молодой исследователь Дона. – 2019. – № 5 (20). – С. 141–144.

9. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Просвещение, 1991. – С. 45–50.

10. Передерий, О. С. Специфика элементов квазипрофессиональной среды как условия подготовки курсантов к международному взаимодействию / О. С. Передерий // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 2А. – С. 281–288.

11. Попова, К. И. Коммуникативная компетентность как основа успешной коммуникации в сфере профессиональной деятельности / К. И. Попова // Молодой ученый. – 2015. – № 9. – С. 25–27.

12. Шестакова, Е. В., Исаева, Л. Р., Передерий, О. С. Принцип коммуникативной направленности в обучении иностранному языку в военном вузе // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 1. – С. 279–281.

Информация об авторах

О. С. Лукина – кандидат педагогических наук;
О. А. Брагина – кандидат филологических наук;
Е. С. Виноградова – магистрант.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 242–245
Научная статья
УДК 378.1
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-242-245

Возможности электронной образовательной среды для повышения эффективности системы военного образования

Александр Васильевич Жемчужников
Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Пермь, Россия
zemchyg63@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются инновационные способы развития военного образования в условиях цифровизации и цифровой трансформации. Предложены четко сформулированные технические решения для повышения эффективности освоения будущими офицерами военно-технических специальностей. Обобщен и представлен педагогический опыт применения спроектированной библиотеки 3D-моделей боевого ручного стрелкового оружия в системе подготовки офицеров. Детально описана названная библиотека, и выделено ее место в структуре электронной образовательной среды военной образовательной организации высшего образования силового ведомства. Раскрыта логическая последовательность изучения образца боевого ручного стрелкового оружия в системе: техническое описание – 3D-модель – реальный образец. Выделены положительные стороны применения в системе подготовки разработанной библиотеки. Предложены направления для дальнейшего развития структурного компонента электронной образовательной среды военной образовательной организации.

Ключевые слова: 3D-модель, военная образовательная организация, курсант, система подготовки офицеров, электронная образовательная среда, библиотека 3D-моделей.

Для цитирования: Жемчужников А. В. Возможности электронной образовательной среды для повышения эффективности системы военного образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 242–245.

Военно-профессиональное образование как категория рассматривается в прикладном контексте и, как правило, ориентирована на прикладную составляющую: развитие компетенций, позволяющих осуществлять эксплуатацию систем вооружения, средств ближнего боя, специальных средств и т. д. Однако, немаловажной составляющей в системе подготовки офицеров является детализация и изучение конструкции технических систем военного назначения, исследование функциональных схем изучаемых объектов.

Более того, повышение эффективности изучения конструктивных элементов стрелковых систем видится в их изучении методом сравнения (сопоставления) отдельных механизмов, узлов, деталей. Соответственно, одной из ключевых задач, стоящих перед образовательными проектами, реализуемыми в военных образовательных организациях высшего образования, является создание условий, которые обеспечивают возможность реализовать указанные выше методы (способы) обучения и педагогические приемы. Для этого, на наш взгляд, целесообразно использовать электронные образовательные среды, ориентированные на соответствующие специальности.

Исторический подход к развитию и совершенствованию системы профессионального образования позволяет выделить две ключевые тенденции в его развитии, каждая из которых требует тщательного анализа и разъяснения [2].

Основная парадигма системы профессионального образования изначально включала ряд ключевых направлений, ориентированных на подготовку специалистов. Кроме того, акцент подготовки был сосредоточен на знаниях фундаментальных дисциплин: математики, динамики, кинематики, физики, специальной технической химии и других [3, 4].

На современном этапе развития образования внимание смещается к интегративному подходу, который предполагает, что все процессы и явления необходимо исследовать и изучать комплексно, учитывая все особенности объекта. Соответственно, возрастает интерес к интегратив-

ному подходу в образовании. Это противоречит традиционной парадигме, однако скорость и импульсивность научно-технологического прогресса ориентируют научно-педагогическое сообщество именно на комплексный подход.

Для правильного применения интегративного подхода в системе военного профессионального образования необходимо раскрыть его сущность и структурно-содержательное наполнение. Более того, необходимо учитывать различия в понимании интегративного подхода между научно-психологическим и научно-педагогическим сообществом. Так, И. А. Зимняя [6], выдвигая позицию по интегративному подходу, утверждает, что он рассматривается как обобщенное представление ряда объектов, явлений, процессов и включает в себя ряд характеристик, результатом которого является новое качество.

Позиция В. М. Лопаткина [8] заключается в том, что интегративный подход необходимо рассматривать как средство, которое позволяет рассмотреть проблему комплексно, системно. Это позволит формировать у обучающихся системное мышление и способности к решению нестандартных задач.

О. Б. Акимова [1] выделяет в своем исследовании ряд задач, эффективность решения которых зависит от глубины внедрения интегративного подхода в систему профессионального образования:

– определение у обучающихся интеллектуального потенциала и творческих способностей;

– формирование у обучающихся комплекса профессиональных компетенций, исключающих наличие фрагментарных знаний и навыков по изучаемой специальности;

– повышение уровня организации самостоятельной работы обучающихся в процессе освоения профессиональных дисциплин.

Целевая функция интегративного подхода заключается в формировании гражданского сознания, самосознания личности обучающегося, формировании гражданско-патриотических норм, развитии исследовательских компетенций и т. д.

Реализация интегративного подхода в системе военного образования сопровождается рядом принципов, таких как вариативность, синергия, креативность, культуросообразность, диалогизация и др.

Вопросы и способы применения 3D-моделей в системе подготовки военных специалистов рассматриваются Евченко И. В. [9], Киришко В. П. [7], Мостовым А. А. [9], Пихтелевым А. М. [7], А. В. Полковниковым [10, 11] и др.

Основываясь на теоретических исследованиях интегративного подхода и принципах его функционирования, была разработана библиотека 3D-моделей боевого ручного стрелкового оружия и средств ближнего боя, которая рассматривается как составная часть электронной образовательной среды [5] военной образовательной организации высшего образования.

Содержимое библиотеки включает в себя полный объем информации об изучаемых объектах, включая 3D-модели как отдельных элементов, узлов и деталей, так и общей сборки.

Главное окно разработанной библиотеки 3D-моделей боевого ручного стрелкового оружия, представленное на рис. 1, содержит структуру данных, позволяющую классифицировать системы вооружения по назначению. Представленная библиотека содержит образовательный контент, детально раскрывающий конструкцию различных образцов боевого ручного стрелкового оружия и средств ближнего боя, предназначенный для дополнения содержания образовательных программ по военно-техническим специальностям.

Рис. 1. Главное окно библиотеки 3D-моделей боевого ручного стрелкового оружия

Система спроектирована с учетом содержания учебного плана по изучаемой специальности и включает в себя полный перечень образцов боевого ручного стрелкового оружия и средств ближнего боя, за исключением специальных образцов. На рис. 2 представлена основная страница исследуемого образца, включающая в себя 3D-модель сборки. Контекстное меню системы позволяет осуществить разборку изучаемого объекта и детально рассмотреть каждый элемент, включая вспомогательные. Целесообразно использовать 3D-модели совместно с реальными объектами методом их сопоставления (рис. 3).

Рис. 2. Окно изучаемого образца стрелкового оружия (средства ближнего боя)

Ключевой особенностью разработанной образовательной системы является возможность просмотра 3D-моделей в режиме интернет-страниц, что значительно повышает доступность системы, поскольку не требуется установка на персональную электронно-вычислительную машину специального программного обеспечения (систем автоматизированного проектирования).

Обобщая логику изучения образца боевого ручного стрелкового оружия, отмечаем, что последовательность целесообразно реализовывать в системе техническая документация – 3D-модель – реальный образец.

Техническое описание образца вооружения включает не только перечень сборочных деталей, но и их взаимодействие. Более того, система позволяет самостоятельно изучать порядок разборки образца (как полной, так и неполной), а также системное взаимодействие частей и механизмов при боевом применении.

Рис. 3. Сопоставление реального объекта изучения с его 3D-моделью

Таким образом, создание электронной образовательной среды военной образовательной организации, ориентированной на изучаемую специальность, обеспечивает доступность и наглядность специальной технической информации об образцах боевого ручного стрелкового оружия, средствах ближнего боя, что позволит повысить качество подготовки военных специалистов. Содержательное наполнение электронной образовательной среды обеспечивается целенаправленной работой по созданию и внедрению 3D-моделей, а также выполнением обучающимися выпускных квалификационных работ.

Список источников

1. Акимова, О. Б., Чапаев, Н. К. Интегративный подход к созданию акмеологически ориентированной системы общепедагогической подготовки педагога профессионального образования / О. Б. Акимова, Н. К. Чапаев // Философия образования. Образовательная политика. – 2012. – Вып. 10. – С. 8–16.

2. Алёхин, И. А. Развитие теории и практики военного образования в России XVIII – начала XX веков. – М. : ВУ, 2002. – 389 с.

3. Гура, В. В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационно-технологического обучения : дис. … канд. пед. наук. – Ростов на Дону, 1994. – 161 с.

4. Демина, Е. А. Интегративный подход в процессе профессиональной подготовки студентов в системе СПО // Научное и образовательное пространство: перспективы развития : сб. мат. Всеросс. научн.-практ. конф. с междунар. уч., Чебоксары, 22 июня 2020 года. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2020. – С. 34–36.

5. Еремина, И. И. Теоретические основы и принципы построения информационной образовательной среды федерального университета подготовки IT-профессионалов и ее практическая реализация // Образовательные технологии и общество. – 2013. – № 3. – С. 631–654.

6. Зимняя, И. А., Земцова, Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов. – М. : Наука, 2008. – С. 14–19.

7. Киришко, В. П. Проблема внедрения информационно-телекоммуникационных технологий в системе высшего образования в военных образовательных организациях высшего образования / В. П. Киришко, А. М. Пихтелев // Информационные технологии в системе военного образования России: проблемы и пути решения : сб. мат. Всеросс. научн.-практ. конф., Саратов, 20 декабря 2022 года. – Саратов : СВКВИ, 2023. – С. 48–55.

8. Лопаткин, В. М. Интеграционные процессы в региональной системе педагогического образования: монография / В. М. Лопаткин. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2000. – 162 с.

9. Мостовой, А. А. Перспективы использования 3D-моделей в учебном процессе кафедры Военных сообщений / А. А. Мостовой, И. В. Евченко // Инновационные технологии в педагогике высшей школы : мат. VIII-ой Междунар. межвуз. науч.-методич. конф., Санкт-Петербург, Петергоф, 28 декабря 2021 года. – СПб. : ВА МТО МО РФ, 2022. – С. 66–69.

10. Полковников, А. В. Проблема внедрения информационно-телекоммуникационных технологий в системе высшего образования в военных образовательных организациях высшего образования / А. В. Полковников, А. М. Вылегжанин // Евразия 2022: социально-гуманитарное пространство в эпоху глобализации и цифровизации : сб. мат. Междунар. научн.-практ. конф., Челябинск, 6–8 апреля 2022 года. – Саратов : Библиотека А. Миллера, 2022. – С. 54–60.

11. Полковников, А. В. Электронная образовательная среда как фактор повышения качества военного образования / А. В. Полковников // Балтийский морской форум : в 7 т., Калининград, 26 сентября 2022 года. – Калининград, 26–30 сентября 2022 года. – Калининград : КГТУ, 2022. – С. 51–55.

Информация об авторе

А. В. Жемчужников – доцент.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 246–251
Научная статья
УДК 378.147
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-246-251

Применение активных форм взаимодействия в образовательном процессе военного вуза

Лариса Вадимовна Пустовик[1], Ирина Александровна Сарана[2]✉, Алексей Николаевич Лунев[3]
[1,2,3]Пермский военный институт воск национальной гвардии Российской Федерации, Пермь, Россия
[1]pustovlarisa@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-6092-3785
[2]irinasarana@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-3945-2955
[3]lex.lun@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4074-4448

Аннотация. Рассматривается возможность использования активных методов обучения таких, как деловые игры и круглый стол, в образовательном процессе военного института, обсуждаются этапы подготовки и сценарии проведения, приводятся примеры применения названных технологий на лабораторных занятиях по дисциплине «Химия», на научно-техническом мероприятии факультета артиллерийского вооружения.

***Ключевые слова*:** образование; активные методы обучения; деловая игра; круглый стол; этапы подготовки; сценарий; химия; лабораторное занятие; научные достижения; магазин автомата Калашникова; курсанты.

Для цитирования: Пустовик Л. В., Сарана И. А., Лунев А. Н. Применение активных форм взаимодействия в образовательном процессе военного вуза // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 246–251.

В современном мире система образования должна развивать у выпускника новые качества, такие как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность. Будущий специалист должен стремиться к постоянному самообразованию, освоению новых технологий, умению принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и профессиональной областях, решать проблемы в коллективе, готовиться к стрессовым ситуациям и быстро справляться с ними.

В настоящее время повышение качества образования, в том числе высшего, достигается путем активного поиска и внедрения инновационных методов обучения. Это способствует проведению обучения в интерактивном режиме, повышению интереса обучаемых к учебным предметам, освоению навыков получения новых знаний и формированию социальных компетенций [5, с. 342]. Применение новых методов в военном вузе влияет на эффективность усвоения материала, стимулирует интерес курсантов к учебным дисциплинам и обеспечивает более успешное применение учебных знаний на практике.

Наиболее эффективными педагогическими технологиями, используемыми в проведении занятий, являются методы деловой игры и круглого стола.

Деловая игра представляет собой метод имитации ситуаций, которые моделируют как профессиональную, так и другие виды деятельности. Важнейшее достоинство игры состоит в том, что она снимает противоречие между абстрактностью учебного процесса и реальным характером какой-либо деятельности. В учебном процессе используются разного рода игры, но чаще – игры по принятию решений (игры-симуляции, игры-катастрофы) и игры, помогающие адаптироваться в профессиональной деятельности (деловые и ролевые) [2]. Участники подобных игр, обладая различными ролевыми функциями, действуют в соответствии с установленными правилами.

Данная педагогическая технология широко применяется в учебных процессах вузов как метод активного обучения. В ходе деловой игры решаются не только профессиональные задачи, но также происходит обучение и воспитание участников [2].

Деловые игры предполагают достаточно длительный подготовительный период. В первую очередь, необходимо выбрать тему, на которой целесообразно применить данную педагогическую

технологию, поставить перед собой цели, определить материальное обеспечение, разработать методический материал, устанавливающий вид игры и описывающий поэтапное ее проведение, включающий все виды заданий и алгоритмы их решений, критерии оценивания. Заранее, как минимум за неделю, информировать обучающихся о предстоящем мероприятии, разъяснить им цели и задачи проведения игры, инициировать повторение, закрепление и дополнительное изучение необходимого учебного материала, предупредить о формировании команд с лидерами во главе каждой из них, о соревновательном типе игры.

Например, на первом лабораторном занятии по химии на факультете кинологическом (тема «Методы очистки веществ») рекомендуется провести небольшую деловую игру, рассчитанную минут на 30. Цель данной игры: формирование навыков сбора установок для очистки веществ. Группа делится на подгруппы по 5–6 человек, в каждой из которых обучаемые сами должны выбрать капитанов команд. Оставшиеся курсанты входят в группу поддержки. Жюри формируется из ведущего преподавателя и двух курсантов. Каждой группе предлагается набор химической посуды, из которого они должны собрать две-три установки для очистки веществ (рис. 1) [6, с. 46–47].

Рис. 1. Набор химической посуды

Алгоритм игры заключается в следующем.

I. Первый этап проведения игры состоит из несколько стадий:

– обсуждение и сборка установок командами в течение 5–7 минут;

– подготовка небольшого доклада/презентации, в котором должно быть представлено описание собранных ими установок и указано, для очистки каких веществ они предназначены – 5–7 минут;

– доклад/презентация команд – 5–7 минут. Слово можно предоставить либо капитану, либо любому другому представителю команды.

II. Этап анализа и обобщения. Жюри оценивает команды по нескольким параметрам:

1. Время сборки установок.
2. Количество собранных установок.
3. Правильность сборки установок.
4. Точность описания процесса очистки в каждой из собранных установок.
5. Качество доклада/презентации (четкость, доступность, научность).

Таким образом, по вышеперечисленным параметрам проводится анализ хода и результатов игры. Члены жюри подводят итоги, критически оценивая каждый шаг обеих команд, отмечая правильность действий или указывая на ошибки, так как в данном случае – это не просто игра, а действие, направленное на обучение определенным навыкам. И исходом этого действия должен быть определенный результат. В данном случае результатом является приобретение навыка сборки установок для очистки разного рода веществ.

Как и во всякой игре, и здесь предполагается наличие призов. Необходимо сначала както поощрить проигравших, можно просто словесно, а затем обязательно наградить команду, которая окажется лучшей, например, дополнительно оценив членов ее команды.

На занятиях с элементами деловой игры совершенствуются: самостоятельная деятельность курсантов при выполнении индивидуальных заданий; умение работы в команде при выполнении групповых заданий, заключающееся в планировании функций каждого входящего в коллектив; умение составлять отчеты по результатам исследований. Так происходит формирование и развитие

познавательных интересов, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда.

Круглый стол – одна из активных форм взаимодействия, возможность высказать свою точку зрения на обсуждаемую проблему, а в дальнейшем сформулировать либо общее мнение, либо четко разграничить разные позиции сторон [1].

Считается, что само понятие «круглый стол» проистекает от легенды о короле Артуре и рыцарях Круглого стола. Согласно легенде, именно король ввел это понятие, чтобы участники не спорили друг с другом о лучшем месте и чувствовали себя равноправными участниками (рис. 2).

Однако, из литературных источников известно, что впервые идея круглых столов была предложена во Франции в 19 веке, и император Наполеон III часто проводил совещания именно в таком формате.

В настоящее время, идея круглых столов широко используется в различных областях – политике, бизнесе, социальной и образовательной сферах (рис. 3).

В системе образования круглые столы применяются для создания диалогической обучающей среды, где обучающиеся могут активно обсуждать темы, вырабатывать собственные мнения и развивать навыки коммуникации [1]. Это позволяет создать атмосферу коллективного обучения и совместного решения задач, что способствует более глубокому пониманию материала.

Рис. 2. Легендарный круглый стол короля Артура

Рис. 3. Использование педагогической технологии «круглый стол» в образовательной сфере

Характерной особенностью круглого стола является сочетание тематических дискуссий с групповыми консультациями [1].

Процесс подготовки «круглого стола» включает следующие шаги:

– выбор темы, которая будет интересна аудитории;

– подбор компетентного ведущего с отличными коммуникативными навыками;

– сбор участников и экспертов;

– уведомление всех предполагаемых участников о теме круглого стола (за 7–10 дней);

– проведение анкетирования среди участников;

– подготовка предварительной резолюции.

Стандартный сценарий круглого стола включает следующие этапы: открытие заседания ведущим, представление участников, начало обсуждения проблемы, предоставление возможности высказаться каждому участнику, стимулирование дискуссии, контроль за временем и порядком выступлений, подведение итогов в конце.

Существует множество вариантов проведения «круглых столов». Наиболее популярными из них являются:

– простые выступления с последующим обсуждением;

– интервьюирование участников;

– методические посиделки, сосредоточенные на педагогических темах;

– методический диалог между ведущим и аудиторией или между группами слушателей.

Приведем пример проведения «круглого стола» на лабораторном занятии по дисциплине «Химия». Вариант проведения – выступления с последующим обсуждением.

Подбирая тему для занятия, проводимого по технологии «круглый стол», мы решили остановиться на теме «Электрохимия растворов и коррозия металлов», изучаемой на первом

курсе факультета артиллерийского вооружения. Выбор пал именно на данную тему потому, что, во-первых, она актуальна для будущих специалистов-оружейников [7, с. 204].

Учитывая тот факт, что в своей профессиональной деятельности выпускники данного факультета постоянно будут сталкиваться с явлением коррозии, так как будут иметь дело с металлическим оснащением и оборудованием, то знание теоретических основ процесса коррозии и особенно методов защиты от нее, очень важно для них [3, с. 259].

Во-вторых, осведомленность в данной теме им пригодится далее, при изучении специальных дисциплин, таких как: «Эксплуатация вооружения военной и специальной техники» и «Технология обслуживания и текущего ремонта вооружения».

В соответствии с алгоритмом подготовки к «круглому столу», за 7–10 дней курсанты информируются о форме проведения занятия, выдается перечень вопросов (табл.), выносимых на обсуждение, отдельным курсантам предлагаются выступления по выданным темам [3, с. 260].

Таблица

Темы выступлений для «круглого стола» по коррозии металлов

№ п\п	Темы	Ответственный за выступление (докладчик)
1	Механизм коррозии: водородная деполяризация (кислая среда)	
2	Механизм коррозии: кислородная деполяризация (нейтральная и щелочная среда)	
3	Методы защиты от коррозии: сплавы, неорганические покрытия, органические покрытия	
4	Методы защиты от коррозии: электрохимическая защита металлов от коррозии	
5	Методы защиты от коррозии: изменение состава коррозионной среды (ингибиторы коррозии).	

Преподаватель заранее знакомит всех обучаемых с правилами участия, с системой оценивания [3, с. 260], предлагает выбрать ведущего «круглого стола» (либо сам выполняет данную роль).

В начале занятия преподаватель объявляет тему; вопросы, представленные для обсуждения; регламент для каждого выступления; порядок выступления и систему оценивания. Далее слово представляется ведущему «круглого стола». Ведущий последовательно предоставляет слово докладчикам.

После прослушивания каждого доклада проводится активное его обсуждение, курсанты задают вопросы, высказывают свою точку зрения, приходят к единому решению вопроса и оценивают сообщения докладчиков.

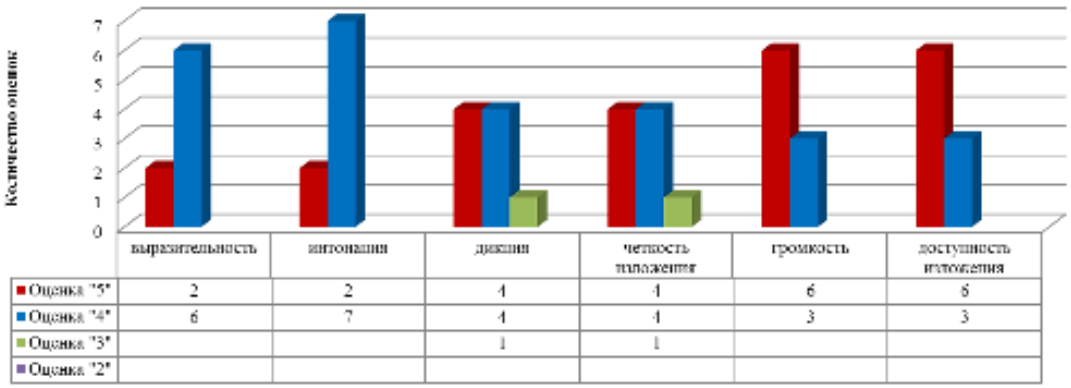


Рис. 4. Оценивание курсантами параметров речи докладчика

Оценивание работы курсантов в рамках «круглого стола» достаточно сложный процесс, поскольку отличается степень активности каждого участника. Поэтому необходимо заранее разработать критерии оценивания работы каждого курсанта на круглом столе [7, с. 300]. А вот оценку выступлений докладчиков можно провести сразу же с помощью курсантов-слушателей по предложенному ряду параметров (рис. 4) – это выразительность, интонация, дикция, громкость, четкость

и доступность изложения. Перечисленные качества, необходимы любому оратору. Кроме того, в процессе выступлений происходит развитие командно-управленческих навыков курсантов. Особенно приветствуется презентация доклада (рис. 5).

Рис. 5. Презентация докладов по методам защиты от коррозии

После проведения теоретической части «круглого стола», данная проблематика закрепляется практическим путем. Курсантам предлагается проделать имитационные опыты по коррозии металлов в виде деловой игры и сделать необходимые заключения [4, с. 207].

Так на примере опыта «Коррозия железа и электрохимическая защита железа от коррозии», можно закрепить вопрос «Методы защиты от коррозии: электрохимическая защита металлов от коррозии».

Опыт заключается в том, что сначала берутся кусочки металлов (цинк, олово, алюминий, магний, медь, свинец, хром, никель), которые обматываются железной проволокой.

То есть происходит моделирование изделий из железа с различным типом металлических покрытий. Затем эти модели помещаются в раствор серной кислоты, добавляется аналитический реагент на ионы двухвалентного железа $K_3[Fe(CN)_6]$.

Первая пробирка – контрольная, поскольку в точно такой же раствор помещается просто железная проволока. Как только появляются ионы Fe^{2+}, раствор из-за присутствия $K_3[Fe(CN)_6]$ синеет, следовательно, началась коррозия железа. Изменения в растворе отмечают в таблице 2.

Таблица 2

Электрохимическая защита железа от коррозии

	Fe	Zn/Fe	Sn/Fe	Al/Fe	Mg/Fe	Cu/Fe	Pb/Fe	Cr/Fe	Ni/Fe
$H_2SO_4 + K_3[Fe(CN)_6]$									

Курсанты делятся на мини группы, каждой ставится своя задача:

Для 1-ой группы:

– смоделировать изделия из железа с анодным типом покрытия.

Для 2-ой группы:

– смоделировать изделия из железа с катодным типом покрытия.

Затем провести эксперимент согласно методике, предложенной в учебном пособии, зафиксировать наблюдения в рабочих тетрадях и сделать определенные выводы.

В ходе заключительной части занятия, подводится итог «круглого стола», а именно: напоминается тема, отмечаются положительные и отрицательные стороны высказанных суждений, формулируется общее мнение, отмечаются вопросы (аспекты), которые не были охвачены в ходе занятия и требуют необходимой проработки, и могут быть вынесены на самостоятельную работу, проводится анализ работы курсантов на протяжении всего занятия по технологии «круглый стол», объявляются оценки.

Таким образом, используя педагогическую технологию «круглый стол» на занятиях по химии, как одну из активных форм взаимодействия, можно объективно оценить знания курсантов, их умения и навыки, повысить мотивацию к обучению и интерес к дисциплине.

По технологии «круглый стол» также можно проводить ряд различных мероприятий, выносить на обсуждение научные достижения курсантов во внеурочное время.

Так, на факультете артиллерийского вооружения был проведен круглый стол по тематике «Современные средства по борьбе с противником, теория применения, с учетом опыта проведения специальной военной операции», на котором доведены результаты исследований по различным темам.

Например, в ходе доклада «Разработка системы ускоренного заряжения магазинов автомата Калашникова» был раскрыт анализ существующих на сегодняшний день приспособлений

и устройств для оптимизации снаряжения магазинов и лент боевого ручного стрелкового оружия, показано спроектированное и разработанное устройство для снаряжения магазинов автомата Калашникова (АК) и порядок его использования. Представленная информация вызвала большой интерес, как у офицеров, так и у курсантов, спровоцировала очень активное обсуждение данного проекта.

На подобных мероприятиях принимают участие офицеры – специалисты артиллерийско-технического обеспечения и курсанты. В ходе их проведения осуществляется обмен опытом по вопросам перспективных направлений развития беспилотных систем, передовых конструкторских решений в артиллерийском вооружении, обобщение профессиональных знаний, совершенствование навыков публичных выступлений курсантов. Так происходит погружение в будущую специальность, осознание себя в ней.

Таким образом, педагогическая технология «круглый стол» как активная форма деятельности помогает сформировать умения решать проблемы, укреплять позиции, научиться вести дискуссию. Здесь будущие специалисты учатся излагать мысли, аргументировать свои соображения, обосновывать предлагаемые решения, отстаивать свои убеждения.

Исходя из вышеизложенного, можно отметить, что главная цель активных методов обучения – это сделать активно-познавательными, активно-обучающими, развивающими мыслительную творческую активность учебные занятия или любые другие мероприятия вуза. Эти методы помогают вырабатывать навыки общения, обеспечивают профессиональную направленность обучения, исключают равнодушие, скуку и формализм обучения [2].

Список источников

1. Методика проведения «Круглого стола» по ФГОС. – URL: https://multiurok.ru/files/metodika-provedeniia-kruglogo-stola-pofgos (дата обращения 05.04.2024).

2. Мозымова Я. А. Деловая игра как метод активного обучения школьников // Вестник науки. – 2023. – № 10 (67). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/delovaya-igra-kak-metod-aktivnogo-obucheniya-shkolnikov (дата обращения: 04.04.2024).

3. Пустовик, Л. В., Сарана, И. А. Использование методики совместного оценивания докладов курсантов на лабораторном занятии по химии // Сборник трудов конференции: Гуманитарные и социально-экономические науки: вопросы теории и практики : сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции (с очным участием), г. Пермь, 30 ноября 2018 г. – Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации. – Пермь : ПВИ ВНГ РФ, 2018. – 379 с. – С. 258–265.

4. Пустовик, Л. В., Сарана, И. А., Лунев, А. Н. Использование межпредметных связей при изучении темы «Коррозия металлов и защита от нее» на дисциплине «Химия» // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : психолого-педагогические науки. – Калининград : Издательство БГАРФ, 2022. – № 2(60). – 257 с. – С. 204–209.

5. Пустовик, Л. В., Сарана, И. А. Методы реализации инновационных технологий при изучении химии в военном вузе. Материалы VIII Международной заочной НМК «Современные инновационные образовательные технологии в информационном обществе». – Пермь : РЭУ им. Г. В. Плеханова 30.05.2016. – С. 341–346.

6. Пустовик, Л. В., Сарана, И. А. Применение элементов деловой игры на лабораторных занятиях по химии. Вопросы кинологии в войсках национальной гвардии Российской Федерации : сборник научных трудов. – Изд-во ПВИ войск национальной гвардии. – 2018. – 184 с. – С. 45–48.

7. Родимова, Е. В., Ефимик, В. Е. Спецификация оценочного средства «круглый стол» для дисциплины «Экология» в военном вузе // Актуальные вопросы развития современной гуманитарной и социально-экономической мысли : сборник трудов международной научно-практической конференции (с очным участием). 2020. – Издательство : Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (Пермь), 2020. – 442 с. – С. 296–301.

Информация об авторах

Л. В. Пустовик – кандидат химических наук, доцент;
И. А. Сарана;
А. Н. Лунев – доцент.

АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3 (69). С. 252–258
Научная статья
УДК [37.015.31:159.923]-053.874:373.5
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-252-258

Сущность и содержание учебной самоорганизации обучающихся педагогических специальностей колледжа

Богдан Виктор Валерьевич
Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Гродно, Беларусь
bogdan_viktor@bk.ru

Аннотация. Представлена сущность и содержание учебной самоорганизации обучающихся на педагогических специальностях колледжа. Современное образование ориентировано на создание условий, способствующих самовыражению и самореализации личности, осознанию своей значимости и потенциала, стремлению к личностному и индивидуально-профессиональному развитию. Вступая в профессию и достигая профессиональной зрелости, молодой специалист сталкивается с необходимостью постоянного совершенствования своей деятельности. Модернизация содержания и технологий образования нацелена на разнообразные процессы саморазвития, в том числе на процесс учебной самоорганизации личности, который считается ключевым для развития человека. Практика показывает, что обучающиеся недостаточно владеют умениями и навыками самоорганизации, а их знания об учебной самоорганизации являются фрагментарными.

***Ключевые слова*:** самоорганизация, учебная самоорганизация, профессиональная компетентность.

Для цитирования: Богдан В. В. Сущность и содержание учебной самоорганизации обучающихся педагогических специальностей колледжа // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 252–258.

Теоретический анализ проблемы исследования

В настоящее время растет значимость развития навыков самоорганизации обучающихся колледжа, в первую очередь педагогических специальностей. В эпоху информационного прогресса, обогащенного Интернетом, необходимо уметь правильно отбирать, критически оценивать и эффективно использовать информацию. Способность самостоятельно планировать и достигать поставленных целей является неотъемлемым навыком для специалиста в любой сфере деятельности.

В свете перспективных изменений в системе образования акцент смещается на развитие универсальных компетенций, способных адаптировать профессиональную деятельность к вызовам современного мира. Современные тенденции диктуют новые требования к содержанию и методике подготовки учащихся педагогических специальностей колледжа в современной среде, где важно умение гибко реагировать на изменения и эффективно адаптироваться к новым условиям. Это подчеркивает необходимость поиска новых подходов обучения, направленных на развитие саморазвития учащихся, способных самостоятельно строить учебный процесс, устанавливать цели, планировать и корректировать свою деятельность, обладая навыками самоорганизации [2].

Структурные компоненты и специфика учебной самоорганизации рассматриваются в ракурсе междисциплинарного синтеза научных знаний о человеке и его взаимодействии с окружающим миром. Полифункциональный и междисциплинарный характер научных исследований по актуальным вопросам самоорганизации и учебной самоорганизации вызывает специфический интерес исследователей из различных областей наук, среди которых, философия, социология, кибернетика, психология, социальная психология, педагогика и синергетика (С. Самирова, В. Барюткина, В. Донцова, Н. Копеина, М. Курнева, Н. Попова, Г. Серикова, А. Трофимова, Н. Тутышкина, Я. Устинова, Л. Шабуниной и др.).

Исследование ключевых идей синергетики в контексте образования позволило выявить сущность процесса учебной самоорганизации в системе профессиональной подготовки педагогов и определить его место в общей системе самопроцессов.

Разнообразие точек зрения объясняется сложностью процесса, его индивидуальной направленностью и вариативностью, а также множеством подходов к пониманию самоорганизации – как процесса (Б. Юдин, А. Напалков, С. Брайнес) или как результат (Н. Копеина, Е. Марусова, О. Первушина, П. Рыженков, Н. Нутышкин и др.), отражающего потенциальные возможности структурирования и изменения всех элементов сложной системы. Ученые изучают данную концепцию с различных точек зрения – психологической, педагогической и других дисциплин.

Подходы к изучению саморегуляции как особенности личности, ее способностей, а также акмеологического характера субъекта деятельности взаимодополняют друг друга, при этом не исключается их объединение в различных определениях (У. Р. Эшби и др.) [6].

В области педагогики и психологии до сих пор не существует универсального научного определения термина «саморегуляция». М. А. Пахмутова определяет саморегуляцию человека как процесс порядкования и активизации качеств, необходимых для оптимального реагирования на вызовы внешнего мира [10]. Н. В. Виноградова исследовала вопрос эффективности учебной деятельности и предложила рассматривать саморегуляцию как целенаправленную деятельность, мотивированную целями, управляемыми мотивами обучения, и осуществляемую системой интеллектуальных действий для решения организационных задач [3].

Представители интегративного подхода (Ю. А. Загарелли) в рамках обучения самоорганизации выделяют личную и активную самоорганизацию. Личная самоорганизация представляет собой осознанный и целенаправленный процесс формирования личности на основе существующих идеалов и результатов самооценки. Этот процесс обеспечивает основные способы достижения личных развития [7].

Одним из ключевых аспектов самоорганизации является учебная самоорганизация, которая рассматривается в психолого-педагогических исследованиях как показатель личностной зрелости (по мнению В. П. Горюнка). Учебная самоорганизация представляет собой показатель зрелости учащегося, объединяющий его врожденные и приобретенные качества, проявляющиеся в выраженной воле, умственных способностях, мотивации поведения и деятельности [4].

Педагогические исследования, направленные на развитие навыков учебной самоорганизации, становятся все более значимыми для обучающихся и поиска эффективных педагогических методов и технологий.

За последние два десятилетия были проведены исследования по изучению процесса учебной самоорганизации учащейся молодежи (С. С. Амировой, Т. Н. Болдышевой, Г. Добровецкой, В. И. Донцова и др.). Основа переосмысления процесса формирования навыков учебной самоорганизации закладывается в работах многих исследователей: оптимизация учебной деятельности рассматривалась Ю. К. Бабанским, Н. Ф. Талызиной и др., системный анализ и моделирование целостного педагогического процесса рассматривался В. П. Беспалько, В. И. Загвязинским, В. В. Краевским и др.

Стоит отметить вклад С. С. Котовой [6], исследовавшая самоорганизацию учебно-познавательной деятельности учащейся молодежи; Ж. Б. Хохловой [15], которая обосновала креативную общественную самоорганизацию учащихся в условиях деятельности информационных интеллект-центров; Е. Ю. Пономаревой [11], которая занималась вопросами формирования готовности учащихся к самоорганизации здорового образа жизни средствами фитнес-аэробики; В. А. Халанской [14], изучавшей процесс учебной самоорганизации личности учащихся при изучении педагогики с помощью активных методов обучения; М. М. Курнева [9], рассматривающего педагогическую систему формирования навыков и умений учебной самоорганизации учащихся.

Для нас ключевым являются исследования В. А. Филоненко [13], предметом исследований которой стало развитие навыков учебной самоорганизации учащихся педагогического колледжа. Одним из ключевых аспектов самоорганизации является *учебная самоорганизация*, которая рассматривается в психолого-педагогических исследованиях как показатель личностной зрелости.

При определении учебной самоорганизации как процесса и способности личности, мы выходим из представления о том, что это умение осознанно и направленно использовать и улучшать ключевые компоненты личности во время учебной деятельности. Проведение исследований по вопросам учебной самоорганизации учащихся привело к разнообразным формулировкам понятия самоорганизации.

Одни авторы определяют ее как *процесс* упорядоченной, сознательной организации учебного труда студентов, направляемого целями и ценностями профессионального развития в образовательном процессе. Другие утверждают, что учебная самоорганизация представляет собой *комплекс личностных структур* сознания, способствующих самоанализу, самоконтролю, саморегуляции и другим качествам.

Есть авторы, которые подчеркивают организованность, динамичность и интегративное единство комплексов умений в рамках учебной самоорганизации. Все они выделяют значимость самоуправления и саморегулирования в учебной деятельности учащихся, осуществляемых через интеллектуальные операции и целенаправленный процесс самоорганизации. Данное определение подчеркивает, что учебная самоорганизация является регулятивным универсальным учебным умением, которое осуществляется через выполнение регулятивных универсальных учебных действий, направленных на рефлексивную организацию учебной деятельности.

Таким образом, учебная самоорганизация сравнивается с *учебным умением*, что приводит к саморазвитию. Она также представляет собой *способность* субъектов учения формулировать цель и определять способы ее достижения, основываясь на различных умениях планирования, моделирования, организации, контроля и самоконтроля. В целом, учебная самоорганизация означает *способность* молодых людей самостоятельно решать проблемы, адаптироваться к изменяющимся условиям и участвовать в самоуправлении.

В результате теоретических поисков, мы выявили понимание рассматриваемой дефиниции следующим образом. *Учебная самоорганизация обучающихся педагогических специальностей колледжа представляет собой совокупность умственных действий, ориентированных на выполнение профессионально-значимой педагогической учебной работы, осуществляемую посредством интеллектуальных операций.*

В нашем исследовании мы выделяем компоненты учебной самоорганизации обучающихся педагогической специальностей колледжа: *целевой, мотивационный, деятельностный, рефлексивный*, каждый из которого имеет свой смысл.

Целевой компонент учебной самоорганизации – это осознание и конкретизация цели учебной деятельности, на основе чего и осуществляется самоорганизация учебной деятельности, прогнозируются ее результаты.

Мотивационный компонент подразумевает анализ состояния учебной деятельности и условий ее осуществления, текущие результаты.

Деятельностный компонент учебной самоорганизации включает осуществление учебной деятельности, при постоянном контроле субъекта учения за ее ходом и результатами.

Рефлексивный – оценка проделанной работы, выводы о ее результатах. Критерием оценки эффективности учебной деятельности здесь служит рефлексивная позиция учащегося, его отношение к учебе.

Развитая и сформированная учебная самоорганизация позволит обучающимся раскрыть новые уровни саморазвития. Поэтому важно изучать умения и навыки самоорганизации у будущих педагогов, определять критерии и уровни их развития, а также создавать условия для формирования этих умений и навыков в образовательном процессе. В процессе обучения учащимся необходимо не только усваивать научные знания, но и развивать компетенции и методы их применения на практике.

Согласно определениям, структура учения включает цель, определяемую потребностями и мотивами обучения, содержание образовательной и профессиональной деятельности, а также знания, умения и навыки, необходимые для применения научных знаний на практике [1].

При развитии системы учебной самоорганизации О. С. Куницкая описывает два этапа: на первом этапе речь идет о горизонтальной структуре системы, развитии способности к прогнозированию, планированию, контролю и др.; целью второго этапа является создание вертикальной организации системы самоуправления, позволяющей человеку сознательно изменять всю иерархию своей деятельности [8].

При выделении умений учебной самоорганизации будущих педагогов мы опирались на комплекс профессиональных умений специалистов данного профиля, умений и навыков самоорганизации учебной деятельности, а также учитывали опыт формирования умений и навыков самоорганизации у учащихся в педагогических колледжах [12].

К критериям сформированности учебной самоорганизации относятся: наличие критичности мышления, наличие личного мнения, умения оценивать и выдвигать новые идеи и заключения; проявление навыков проведения обсуждений, умение обосновать свою позицию; наличие способности аккумулировать новые проблемы и ключевые вопросы; проявлять готовность к адекватной самооценке. При изучении различных точек зрения на выделение и классификацию умений и навыков учебной самоорганизации учащихся педагогических специальностей мы выявили структурные компоненты умений профессиональной самоорганизации педагога. Ключевыми компонентами этой структуры стали: умения профессионального самоопределения; диагностико-прогностические умения; проектировочные умения; организационно-творческие умения; умения профессиональной саморегуляции.

Анализируя факторы, влияющие на учебную самоорганизацию обучающихся колледжа педагогических специальностей, мы учитывали развитие образования, определенное международными экспертами, а также ключевые характеристики современного труда, такие как интенсивность, методологичность, динамичность и ответственность.

Материалы и методы исследования

При выборе инструментария для диагностики умений и навыков учебной самоорганизации будущих педагогов были учтены общие критерии оценки, основанные на индивидуальных особенностях личности. Основные критерии развития умений включают профессиональную направленность, знания о самоорганизации, развитие субъектной позиции, рефлексию, профессиональные качества и творческий подход. В колледже уровни сформированных умений учебной самоорганизации определены как профессиональное самоопределение, самопроектирование, саморегуляция и саморазвитие. Эта классификация основана на динамике развития субъектности и подходах к решению профессиональных задач. При разработке критериев учитывалась личностная сфера и требования к различным характеристикам развития умений. Диагностика способствовала улучшению рефлексии и вовлечению учащихся в самопроцессы.

Применение специальных опросников (например, методика А. Д. Ишкова), с использованием разработанных диагностических карт и стандартизированных методик, проявило свою эффективность в процессе уточнения самооценки и самоанализа показателей развития умений.

Исследование проводилось на базе Лидского колледжа УО «Гродненский государственный университет им. Янки Купалы» с обучающимися второго курса. Количество испытуемых составило 150 человек, среди которых 7 % были юношами и 93 % девушками. Исходя из данных критериев, для изучения уровня самоорганизации, а также связанных с ней, используя опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» А. Д. Ишкова, мы изучали личностные конструкты обучающихся колледжей педагогических специальностей. Опросник состоит из 6 частных шкал, отражающих уровень развития волевых усилий, и 5 функциональных компонентов, соответствующих структуре самоорганизации [5].

Учащимся предлагалось оценить утверждения по шкале согласия/несогласия: 3 – не согласен полностью; 2 – не согласен частично; 1 – скорее не согласен, чем согласен; 1 – скорее согласен, чем не согласен; 2 – согласен частично; 3 – полностью согласен. Результаты по каждой из шкал показывают уровень развития определенных навыков, таких как установление целей, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция, волевые усилия и уровень самоорганизации.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты показали, что только 15 % обучающихся обладают высоким уровнем учебной самоорганизации, в то время как 49,5 % имеют средний уровень и 35,5 % – низкий (рис.).

Рис. Результаты исследования уровня самоорганизации обучающихся

Исследование показало, что юноши имеют более высокий уровень целеполагания, умения анализировать ситуацию и волевых усилий, в то время как у девушек преобладают качества планирования и самоконтроля. Результаты диагностики учебной самоорганизации учащихся Лидского колледжа УО «Гродненский государственный университет им. Янки Купалы» представлены в таблице.

Таблица

Результаты исследования учебной самоорганизации Лидского колледжа УО «Гродненский государственный университет им. Янки Купалы»

Критерий	**Навыки целеполагания**	**Волевые навыки**	**Навыки анализа ситуации**	**Навыки самоконтроля**	**Навыки планирования**	**Коррекция**	**Общий уровень учебной самоорганизации**
%	27 %	61 %	53 %	56 %	45 %	48 %	49 %
Уровень	низкий	повышенный	повышенный	повышенный	средний	средний	средний

Низкий уровень навыка целеполагания у исследуемых обучающихся свидетельствует о их низкой и неустойчивой способности определять и достигать поставленные цели. Однако установлено, что развитие способностей к анализу ситуации, необходимых для достижения цели. Навык планирования действий также хорошо развит и находится на среднем уровне. Обучающиеся обладают высоким уровнем самоконтроля и способны оценить свои действия. Уровень развития навыка коррекции целей, планов действий и самоконтроля находится на среднем уровне.

По результатам дальнейшей работы, ориентированной на индивидуальные особенности учебной самоорганизации обучающихся, удалось повысить общий уровень учебной самоорганизации. Важным фактором оказалась заинтересованность преподавателей в успехе будущих педагогов. Формирование учебной самоорганизации зависит как от усилий обучающихся, так и от помощи преподавателей в определении уровня знаний учащихся и поддержке их образовательных целей.

Из проведенной работы можно сделать вывод, что компоненты учебной самоорганизации у обучающихся колледжа по педагогическим специальностям не развиты достаточно. Однако важно осознать необходимость их развития у данной категории обучающихся для дальнейшего успешного обучения и профессионального роста. Считаем важным, чтобы образовательные программы и преподаватели инвестировали в развитие навыков самоорганизации у учащихся. Это позволит им оставаться актуальными, развивать свои знания и сотрудничать с другими специалистами для решения сложных задач.

Навыки самоорганизации, включая умение планировать учебную деятельность и саморазвитие, являются важными компетенциями для успешной учебы в период обучения и для

дальнейшей профессиональной деятельности. Эти навыки создают возможности для решения проблем, адаптации к изменениям и обеспечивают профессиональное развитие на протяжении всей жизни.

Заключение

Организация личности является целостной системой профессиональных качеств, проявляющихся в индивидуальной позиции по отношению к деятельности и осуществляемых в форме структурированной деятельности.

Одним из важных аспектов этой организации является учебная самоорганизация обучающихся педагогических специальностей колледжа, которая представляет собой совокупность умственных действий, ориентированных на выполнение профессионально-значимой педагогической учебной работы, осуществляемую посредством интеллектуальных операций.

При изучении факторов, влияющих на учебную самоорганизацию учащихся, были учтены требования современного образования, а также особенности труда – интенсивность, методичность, динамичность и ответственность. В результате дальнейших исследований удалось улучшить общий уровень учебной самоорганизации учащихся, причем важную роль в этом сыграла поддержка со стороны преподавателей.

Мы пришли к выводу, что компоненты учебной самоорганизации у обучающихся педагогического колледжа нуждаются в дополнительном развитии, поскольку эти навыки имеют ключевое значение для успешного обучения и профессионального роста. Умения планировать учебную деятельность и саморазвитие играют важную роль в успехе на учебе и в дальнейшей профессиональной деятельности. Для повышения уровня учебной самоорганизации будущих педагогов необходимо акцентировать внимание на значимости этого процесса в рамках профессиональной подготовки.

Формирование навыков учебной самоорганизации у учащихся педагогического колледжа могут осуществляться через создание благоприятных образовательных условий, которые включают психолого-педагогические и организационно-педагогические аспекты.

Список источников

1. Афанасьева, Н. А. Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности / Н. А. Афанасьева // Фундаментальные исследования. 2022. – № 2. – С. 60–61.

2. Богдан, В. В. Формирование учебной самоорганизации обучающихся педагогических специальностей колледжа на основе применения информационно-образовательных ресурсов / В. В. Богдан ; науч. рук. И. И. Капалыгина // Образование в XXI веке : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Иркутск, 16–18 мая 2023 г. – Иркутск : Издательство ИГУ, 2023. – С. 8–14.

3. Виноградова, Н. В. Самоорганизация студентов как психологический феномен / Н. В. Виноградова // Молодой ученый. – 2021. – № 42. – С. 149–151.

4. Горюнка, В. П. Обучение профессиональной деятельности студентов педколледжа // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 7–8.

5. Ишков, А. Д. Применение опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» в психолого-педагогических исследованиях / А. Д. Ишков // Казанская наука. – 2014. – № 8. – С. 152–154.

6. Котова, С. С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов : монография / С. С. Котова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.– пед. ун-та, 2022. – 208 с.

7. Котова, С. С. Компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов / С. С. Котова // Научные труды SWorld. – 2021. – Т. 17. – № 1. – С. 59–61.

8. Куницкая, О. С. Учебная самоорганизация как фактор развития познавательной мотивации студентов педагогического университета / О. С. Куницкая // Актуальные проблемы социальной психологии : сб. науч. тр. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. Т. В. Гормоза (отв. ред.), Я. Л. Коломинский, Л. А. Пергаменщик и др. – Минск : БГПУ, 2014. – С. 300–303.

9. Курнев, М. М. Педагогическая система формирования умений самоорганизации студентов юридических вузов МВД РФ: автореф. … канд. пед. наук. – Саратов, 2005.

10. Пахмутова, М. А. Самоорганизация личности студентов с различными стилями исследовательской деятельности: дис. … канд. психол. наук. Йошкар-Ола. – 205 с.

11. Пономарева, Е. Ю. Формирование готовности студентов вуза к самоорганизации здорового образа жизни средствами фитнес-аэробики : дис. ... канд. педагог наук : 13.00.08 / Пономарева Елена Юрьевна; Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина. – Елец, 2011. – 195 с.

12. Фалеева, Л. В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий / Л. В. Фалеева // Современные проблемы науки и образования. – М., 2016. – С. 266–274.

13. Филоненко, В. А. Формирование умений профессиональной самоорганизации у студентов социально-педагогического колледжа // Наука и школа. – № 5. – 2007. – С. 44–46.

14. Халанская, В. А. Процесс самоорганизации личности студентов при изучении психологии с помощью активных методов обучения: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Курск : Изд-во КГУ, 2006. – 24 с.

15. Хохлова, Ж. Б. Общественная самоорганизация подростков как проявление социокультурной креативности / Ж. Б. Хохлова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 2 (46).

Информация об авторе

В. В. Богдан – преподаватель, аспирант.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 259–263
Научная статья
УДК 338.1
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-259-263

К проблеме изучения формирования стратегии развития зернопродуктового подкомплекса

Владислав Александрович Рудковский
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
v.a.rudkovskii@yandex.ru

Аннотация. Проведён критический анализ работ отечественных и зарубежных учёных-экономистов, исследовавших проблемы экономического развития. Описаны подходы («эволюционный» и «революционный») к развитию, а также особенности влияния экстенсивных и интенсивных факторов производства на сельскохозяйственное производство.

Ключевые слова: зерно, зернопродуктовый подкомплекс, производство зерна, стратегическое развитие, стратегия долгосрочного развития, эффективность производства зерна, устойчивость зернового рынка, продовольственная безопасность, технологический рывок.

Для цитирования: Рудковский В. А. К проблеме изучения формирования стратегии развития зернопродуктового подкомплекса // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 259–263.

Устойчивое развитие зернового рынка в долгосрочной перспективе зависит от наличия обоснованного плана действий участников отрасли, соответствующего целям развития, установленным на уровне государства – стратегии его трансформационных изменений.

Изучение преимуществ стратегического подхода в современном менеджменте проводили экономисты из развитых стран, с целью выявления теоретических основ успешного развития бизнеса и обеспечения его устойчивости в условиях быстро меняющейся внешней среды.

Одними из ведущих ученых, сформулировавших фундаментальные принципы стратегического подхода, являются И. Ансофф [1], А. Томпсон и А. Стрикленд, современные исследователи Н. Талеб, В. Харниш и другие.

Большинство исследований, посвященных стратегии развития, фокусируются на развитии бизнеса конкретной организации, а не всей отрасли в целом. Стратегия развития рынка играет важную роль для участников, которые разрабатывают свои планы и прогнозы, учитывая программные параметры и требования со стороны государства.

Ключевым условием экономического развития сельскохозяйственного производства является инновационная активность производителей, которая возможна при появлении новых технологических решений в растениеводстве и животноводстве. Инновационная активность в сельском хозяйстве также является проявлением эволюционного процесса, что было подробно описано в работе Д. Дози и Р. Нельсона [2].

Отнесение инновационной активности к эволюционному процессу связано с тем, что она в большей степени связана с активным внедрением инноваций в сельскохозяйственное производство. Так после появления новой революционной технологии возникает необходимость ее тиражирования среди производителей сельскохозяйственной продукции, ввиду чего «революционность» подхода пропадает, а сама техническая новинка после масштабного внедрения становится уже традиционной для отрасли.

Нобелевский лауреат по экономике Д. Норт, исследуя проблемы развития социально-экономических институтов и отдельных компаний, обнаружил, что неэффективный институт в любом случае будет заменён более эффективным, даже если «институциональные издержки» невелики [3].

В настоящее время в сфере сельскохозяйственного производства наблюдается высокий уровень конкуренции. Однако в течение продолжительного времени происходит постепенное установление монополии на рынках сельскохозяйственной продукции. Так, например, по результатам микропереписи 2021 года, за пять лет число сельхозорганизаций в России сократилось на 14 % – с 36 тыс.

до 31, 1 тыс., а количество крестьянско-фермерских хозяйств снизилось на 27 %, составив 100, 1 тыс. против 136, 7 тыс. по сравнению с результатами Всероссийской сельхозпереписи 2016 года.

При этом мы видим рост производства сельскохозяйственной продукции в целом. Это подтверждает выводы Д. Норта и является результатом отраслевых диспропорций, которые возникают из-за различий в уровне организационной зрелости сельскохозяйственных организаций и их технологического развития.

Подходы к развитию сельского хозяйства, будь то «революционный» или «эволюционный», проявляют различную динамику на разных уровнях управления. На государственном и региональном уровнях масштабные перемены, как правило, наступают после того, как значительная часть сельскохозяйственного сектора уже адаптировалась к новым условиям. В то же время, отдельные сельхозпредприятия могут инициировать изменения в соответствии со своими внутренними стратегиями, независимо от общих трендов.

Концепция больших циклов конъюнктуры, разработанная Н. Д. Кондратьевым [4], оказывается весьма актуальной для нашего анализа.

В сельском хозяйстве набор ключевых факторов, влияющих на производство, подвержен изменениям в зависимости от стадии экономического цикла. Так, в периоды экстенсивного роста преобладают количественные показатели, такие как площадь посевов, а в фазе интенсивного развития на первый план выходят качественные характеристики, например, урожайность. На рисунке 1 схематически представлена сменяемость путей развития сельскохозяйственного производства.

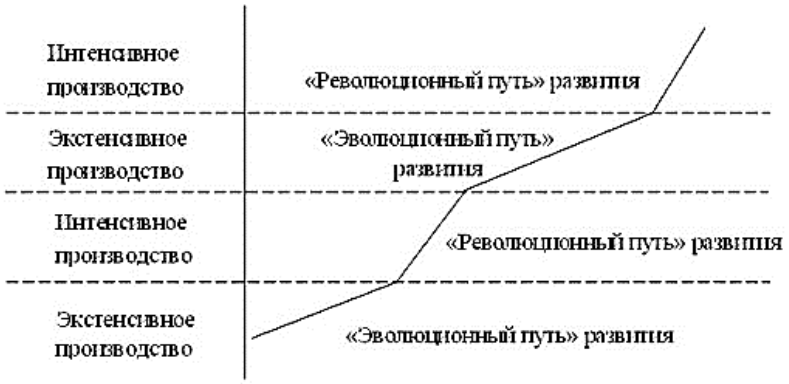


Рис. 1. Сменяемость «эволюционного» и «революционного» путей развития сельскохозяйственного производства

Предпосылки, приводящие к кардинальным изменениям, создают условия для перехода на новый этап развития. Так, например, изобретение и внедрение в XX веке дизельного двигателя, двигателя внутреннего сгорания и других технических инноваций позволили использовать тракторы и комбайны в сельском хозяйстве, что полностью изменило его облик.

Аналогичные тенденции наблюдаются и сегодня. Внедрение информационных технологий, таких как анализ больших данных, искусственный интеллект, беспилотные сельскохозяйственные аппараты и другие инновации, формируют новую картину сельского хозяйства.

Важно уметь определять момент перехода от постепенного эволюционного развития к революционным изменениям, чтобы разработать эффективную стратегию развития сельскохозяйственного производства на долгосрочную перспективу.

В своём труде Н. Д. Кондратьев отмечал, что «… планы будущего развития … тесно связаны с предвидением этого будущего…» [4]. Исходя из характеристик «эволюционного» и «революционного» путей развития, можно сделать вывод, что их грамотное прогнозирование способствует стратегическому развитию сельскохозяйственного производства.

Ансофф И. дал широкое толкование термину «стратегия» в экономике, обозначив её как «набор правил для принятия решений, которыми организация руководствуется в своей деятельности» [5]. Для успешного стратегического развития любой отрасли, включая сельское хозяйство, необходимо иметь представление о будущем состоянии этой отрасли и разработать план достижения целевых показателей [6].

Прогнозирование производственно-технологических и организационно-управленческих процессов должно лежать в основе планирования целевых показателей в сельском хозяйстве. Как отмечают М. Н. Дудин, Н. В. Лясников и В. Д. Секерин в своём исследовании инновационных подходов к стратегическому развитию, для обеспечения максимальной точности необходимо выявлять наиболее стабильные тенденции ключевых показателей отрасли [7].

Зернопродуктовый подкомплекс традиционно играет важную роль в экономике страны, обеспечивая развитие животноводства и ряда отраслей промышленности [8]. Д. А. Зюкин, Р. В. Солошенко, Н. А. Пожидаева и Е. Е. Матушанская, исследуя проблемы стратегического развития зернопродуктового подкомплекса, приходят к выводу, что ключевыми направлениями для его обеспечения являются [9]:

– получение конкурентных преимуществ на основе эффективного управления природно-климатическим и экономическим потенциалом;

– развитие экспортной политики при торговле зерном.

В свою очередь Ф. М. Мамбетова и Ф. Б. Вазагова подчёркивают ещё одно важное свойство стратегического развития – удержание динамики производственно-экономических показателей в допустимых пределах на основе планов [10].

В работе П. А. Еряшева подчёркивается необходимость системы отраслевого планирования для стратегического развития производства зерна, а также обозначаются ключевые методологические проблемы её разработки [11].

В то же время, планирование в сфере зернового хозяйства также обладает специфическими чертами, связанными с возникновением нового технологического уклада.

Группа учёных во главе с И. Г. Ушачёвым [12] подчёркивает, что, несмотря на успехи последних лет в развитии отечественного АПК, нельзя рассчитывать на продолжение устойчивого восходящего тренда при текущих неблагоприятных макроэкономических условиях. Они не позволяют заложить основы для долгосрочного устойчивого развития российского АПК.

Эксперты в области сельского хозяйства подчеркивают важность разработки комплексной стратегии социально-экономического развития агропромышленного комплекса. Такая стратегия должна определить приоритетные направления развития отрасли на среднесрочную и долгосрочную перспективу, с учетом региональных особенностей и многообразия форм хозяйствования. Особое внимание следует уделить вопросам совершенствования экономических отношений, социальной политики и земельных отношений.

Ушачёв И. Г., анализируя результаты реализации Государственной программы «Развитие сельского хозяйства и регулирование рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия» (далее – Программа) [13], отмечает, что она постоянно корректируется. Это приводит к ежегодной неопределённости с финансированием Программы, а изначальное недофинансирование вызывает необходимость выделения дополнительных средств. Всё это значительно снижает эффективность программно-целевого подхода к управлению агропромышленным комплексом и подрывает доверие сельскохозяйственных товаропроизводителей к государственным институтам. Получается, что Программа в большей степени ориентирована на увеличение объёмов производства и экспорта продукции. При этом стабилизационные механизмы, направленные на повышение устойчивости деятельности сельхозтоваропроизводителей, представлены в недостаточном количестве.

Зерновое хозяйство в России является одним из наиболее значимых секторов агропромышленного комплекса. Оно не только обеспечивает значительную часть доходов сельхозпроизводителей, но и выступает основой для производства продуктов питания как растительного, так и животного происхождения. Таким образом, развитие зернового производства напрямую связано с обеспечением продовольственной безопасности страны и выполнением задач, поставленных в доктрине продовольственной безопасности.

Поэтому преобразования в зерновом хозяйстве должны проводиться с учётом интересов государства, производителей и потребителей на основе национальной стратегии развития зернового хозяйства. Федеральный закон «О зерне» [14] выступает в качестве законодательной базы для этой стратегии.

Профессор В. Д. Андрианов [15] отмечает, что успешность разработки и реализации стратегии развития зависит от:

– корректности формулирования стратегических целей и тактических задач;

– наличия достаточных ресурсов для достижения стратегической цели;

– эффективности организационно-экономического механизма, который позволит достичь параметров стратегического плана;

– существования системы мониторинга за реализацией стратегии.

Особенности формирования стратегии развития рынка зерна и продуктов его переработки включают:

1. Необходимость улучшения материально-технического оснащения высокопроизводительными машинами и оборудованием, информационного обеспечения, мелиорации и биологизации земледелия;

2. Создание эффективной, науко- и инновационно ориентированной, конкурентоспособной и инвестиционно привлекательной сбалансированной производственной системы зернопродуктового подкомплекса, способного обеспечить продовольственную безопасность страны и стабильное положение на мировом рынке зерна и продуктов зернопереработки;

3. Научное и теоретическое обоснование путей решения проблем и достижения целей развития.

При этом стратегия должна быть гибкой и адаптироваться к изменяющимся внешним условиям и внутренним потребностям. Регулярная корректировка стратегических направлений позволит обеспечить устойчивое развитие зернового комплекса и достижение поставленных целей.

Логически из этого следует вывод, что стратегии развития одного и того же объекта в динамике должны быть взаимосвязаны, и каждая последующая стратегия должна быть направлена на преодоление возникающих препятствий для своей трансформации.

Оценка реализации стратегии устойчивого развития рынка зерна и продуктов его переработки должна проводиться по следующим направлениям:

1. Степень использования зернового сырья на предприятиях по переработке зерна в регионе;

2. Наличие конкурентных преимуществ у продукции зернопереработки;

3. Уровень входных барьеров на рынках сельскохозяйственного сырья и продуктов зернопереработки;

4. Соответствие поставленных целей и достигнутых результатов развития;

5. Характеристики спроса;

6. Источники и объём ресурсного обеспечения;

7. Результативность организационно-экономического механизма.

Исследователи в области сельского хозяйства сходятся во мнении, что зерновое производство является одним из ключевых направлений развития агропромышленного комплекса страны. По мнению многих специалистов, разработка целевой стратегии для зернопродуктового подкомплекса АПК позволит укрепить стабильность российского рынка зерна, активизировать внутреннее производство и расширить перспективы развития зернового хозяйства как в части экспорта, так и в плане удовлетворения внутренних потребностей населения в продовольствии.

Аспекты стратегического управления развитием зернопродуктового подкомплекса агропромышленного комплекса были подробно изучены и проанализированы. Однако в связи с меняющимися условиями развития возникает потребность в более глубоком исследовании организационно-экономических и управленческих аспектов, а также трансформационных процессов, происходящих в этой сфере. Это необходимо для повышения эффективности производства и управления во всех отраслях зернопродуктового подкомплекса.

Успешная реализация разработанных стратегий развития структурных бизнесов зернопродуктового подкомплекса агропромышленного комплекса возможна только при внедрении механизма стимулирования труда работников, направленного на достижение стратегических целей. При этом необходимо эффективно решить вопросы повышения конкурентоспособности выпускаемой продукции и расширения границ её присутствия на рынке. Данному аспекту стратегического управления развитием зернопродуктового подкомплекса АПК в современных научных исследованиях уделяется недостаточно внимания с точки зрения практики.

Список источников

1. Ансофф, И. Стратегическое управление : монография. – Москва : Экономика, 1989. – 358 с.

2. Томпсон, А. А. Стратегический менеджмент. Искусство разработки и реализации стратегии / А. А. Томпсон, А. Дж. Стрикленд. – Москва: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1998. – 576 с.

3. Норт, Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. – Москва : Фонд экономической книги «Насала», 1997. – 180 с.

4. Кондратьев, Н. Д. Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения. – Москва : Экономика, 2002. – 768 с.

5. Ансофф, И. Макдоннелл, Э. Дж. Новая корпоративная стратегия. – Санкт-Петербург : Питер Ком. 1999. – 414 с.

6. Ансофф, И. Стратегическое управление : монография. – Москва : Экономика. 1989. – 520 с.

7. Дудин, М. Н., Лясников, Н. В., Секерин, В. Д. Генезис инновационных подходов к стратегическому развитию социально-экономических систем промышленного сектора / Известия МГТУ МАМИ. 2014. – Т. 5. – № 4 (22). – С. 22–27 с.

8. Карамнова, Н. В., Поляков, Д. А., Кузичева, Н. Ю., Трунова, С. Н. К вопросу о стратегическом управлении экономическим потенциалом зернопродуктового подкомплекса АПК // Управление экономическими системами : электронный научный журнал. 2019. – № 12 (130). – 35 с.

9. Зюкин, Д. А., Солошенко, Р. В., Пожидаева, Н. А., Матушанская, Е. Е. Обоснование необходимости стратегии развития зернопродуктового подкомплекса АПК для обеспечения продовольственной безопасности страны и комплексного развития сельского хозяйства // Вестник Курской государственной сельскохозяйственной академии. – 2017. – № 2. – С. 60–64.

10. Мамбетова, Ф. М., Вазагова, Ф. В. Направления развития экономических отношений в зернопродуктовом подкомплексе // Известия Кабардино-Балкарского научного центра РАН. – 2010. – № 6. – С. 105–111.

11. Еряшев, П. А. К вопросу о развитии механизма стратегического управления зернопродуктовым подкомплексом // Управленец. – 2016. – № 3 (61). – С. 20–26.

12. Ушачев, И. Г., Серков, А. Ф., Маслова, В. В., Чекалин, В. С. Современные тенденции и взгляд в будущее развития АПК России // АПК: Экономика, управление. – 2017. – № 3. – С. 4–14.

13. Государственная программа «Развитие сельского хозяйства и регулирование рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия» (паспорт государственной программы (комплексной программы) Российской Федерации). – URL: https://mcx.gov.ru/upload/iblock/1b6/kl53xwrqkxzembkfiimgvxu32dk7q0z0.pdf.

14. Федеральный закон «О зерне». – URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102023495

15. Андрианов, В. Д. Стратегия и система сбалансированных показателей устойчивого развития экономики России // Экономические стратегии. – 2013. – Т. 15. – № 7 (115). – С. 20-35.

Информация об авторе

В. А. Рудковский – аспирант.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 264–268
Научная статья
УДК 373.1
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-264-268

Структура компетентности здоровьесбережения учителя физической культуры

Цай Мин[1,2]
[1]Гродненский государственный университет им. Янки Купалы,
Гродно, Республика Беларусь
[2]Колледж Цингун, СевероКитайский университет науки и технологии, Таншань,
провинция Хэбэй, Китай
Caicaimm222@gmail.com

Аннотация. Формирование профессиональных компетенций специалистов педагогического профиля является основной задачей подготовки педагогических кадров в любой стране. Этому посвящено много научных трудов. Педагог в области физического воспитания играет важную роль в развитии личности, совершенствовании физических качеств, сохранении здоровья на всех этапах жизнедеятельности. Оценка компетентности личности педагога является проблемой для исследования, так как понятие «компетентность» является многокомпонентным, тем более, если речь идет об области, связанной с сохранением здоровья обучающихся. Цель нашего исследования – рассмотреть структуру компетентности здоровьесбережения учителя физической культуры в рамках системы образования.

Ключевые слова: компетентность здоровьесбережения, учитель физической культуры, спортивно-оздоровительная среда, средства физической культуры, безопасность.

Для цитирования: Цай Мин. Структура компетентности здоровьесбережения учителя физической культуры // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 264–268.

Introduction to research issue

Many scientific works are devoted to the problem of developing human and professionalcompetencies in various fields. Thecompetency-based approach was developed by I. A. Zimnyaya, N. V. Drozdova, A. P. Lobanov, V. I. Bidenko and other scientists. It is significant that in their works the concept ofcompetence is interpreted differently:

– as internal, potentially hidden, psychological new formations that manifest themselves in a person'scompetencies (I. A. Zimnyaya) [17];

– the general level of ability or skill demonstrated by the person [8];

– the quality of a person who hascompleted education at a certain level, expressing in his readiness the ability to perform successfully, taking into account his social significance and the risks that may be associated with it (Yu. G. Tatur) [15].

I. A. Zimnyaya groups 10competencies: competencies related to human activity; competencies related to social interaction between a person and the social sphere; competencies related to the person himself as an individual, subject of activity andcommunication [17].

Among them, thecompetencies of health care, social interaction, information technology andcommunicationcompetence are of interest for our study [21; 25; 48]. However, their internal content requires clarification and certain adaptation to the goals and objectives of a specific area, in this case, health conservation in the information and educational space of schoolchildren.

According to I. A. Zimnyaya, if the namedcompetencies are considered as actualcompetencies, then they will include the following characteristics: readiness to demonstratecompetence; knowledge of the content ofcompetence; experience in demonstratingcompetence in standard and non-standard situations; attitude to the content ofcompetence and the object of its application; emotional-volitional regulation of the process and result of the manifestation ofcompetence [18].

A. P. Lobanov, N. V. Drozdov proposed a typology of socialcompetencies: citizenship, social interaction, communication, health care, information technology. In turn, health preservationcompetence

includes the followingcomponents: knowledge; skills, experience; value-semantic attitude towards the content ofcompetence; emotional-volitional regulation; readiness.

Taking into account the research of I. A. Winter A. P. Lobanova, N. V. Drozdova, we can distinguish the followingcomponents of the health preservationcompetence of schoolchildren in the information and educational space: possession of knowledge of the content of thecompetence; experience of demonstratingcompetence; attitude to the content ofcompetence; emotional-volitional regulation of the manifestation ofcompetence; readiness to demonstratecompetence.

Main results of the theoretical study

The study of the experience of scientists and practitioners allows us to present the structure of the health preservingcompetence of a physical education teacher, which consists of the followingcomponents: possession of knowledge about health-preserving, experience of demonstratingcompetence, attitude to health-preserving, emotional-volitional regulation of behavior, readiness for health-preserving. Figure reflects the declared structur

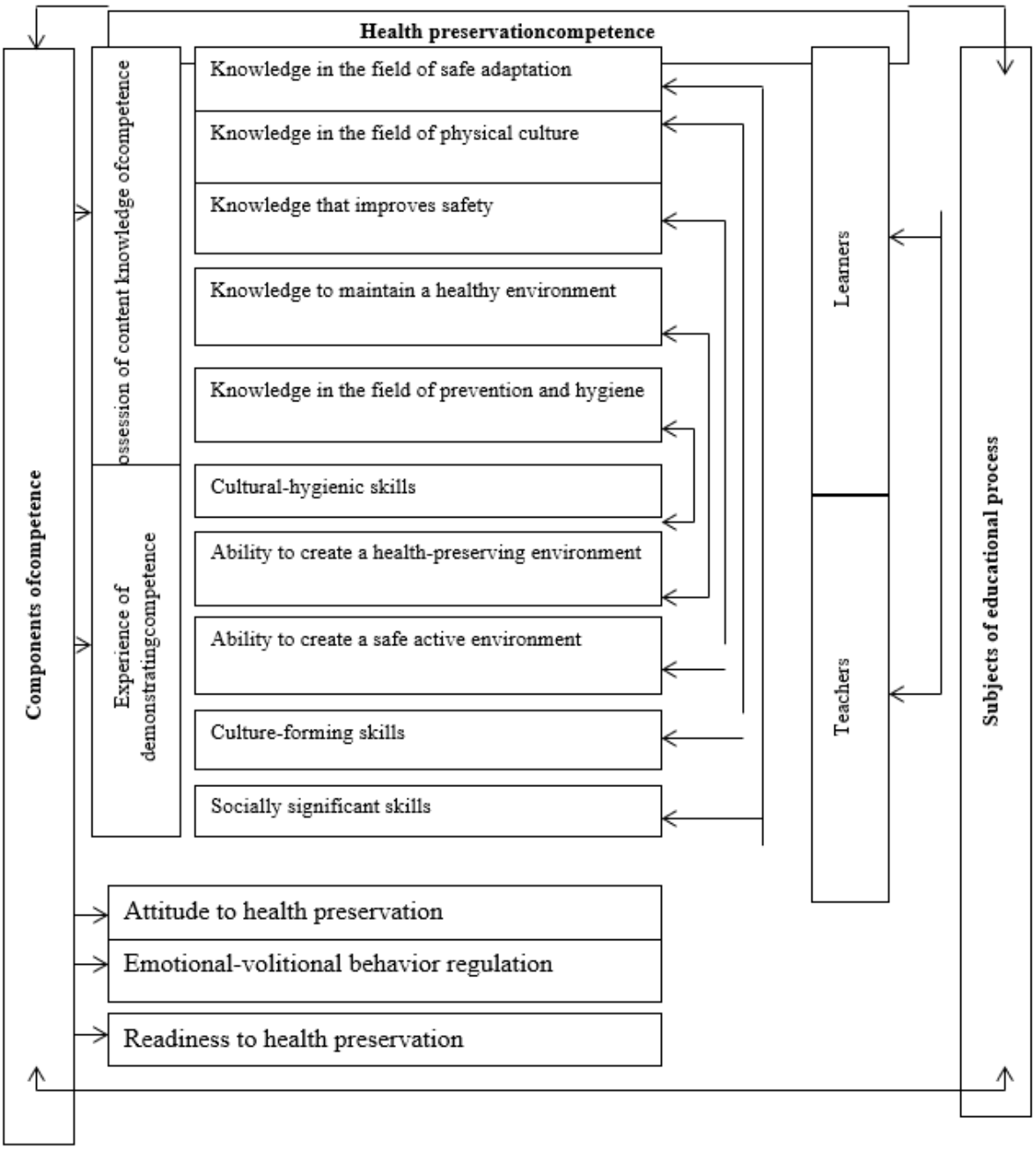


Figure. – Structure of health preservationcompetence of a physical education teacher

Possession of knowledge about health preservation is one of the necessarycomponents of the structure. The presence of special knowledge, as well as ideas and concepts associated with them, forms in a person's mind an indicative basis for actions, a pattern of behavior. Based on scientific pedagogical foundations, we can highlight the following knowledge necessary for a physical education teacher in the field of health preservation:

– knowledge in the field of safe adaptation;
– knowledge in the field of physical culture;
– knowledge that improves safety;
– knowledge to maintain a healthy environment;
– knowledge in the field of prevention and hygiene.

The health conservation process involves activities aimed at acquiring health-oriented skills. The neuropsychic basis for the emergence, development andcomplication of actions is the formation of a chain of conditioned reflexes, when reactions (actions), repeatedly following each other in strict sequence, reproduce the entire chain at once. So, based on a group of sequentially performed actions in human experience, skills are formed [14].

The systematic manifestation of skill over time automates the sequential execution of actions that are linked into a chain, and a momentcomes when consciousness ceases to control this sequence. In this way, a skill is formed. Skills act as sufficiently mastered, formed skills, characterized by random manifestation in behavior. However, the problem of skill is still interpreted ambiguously. The mostcommon definition of a skill is that it is strengthened, brought as a result of repeated purposeful exercises to perfection of the action. It is characterized by the absence of directional control of consciousness, optimal execution time, and quality [18, p. 317].

A. E. Dmitriev, based on taking into account the sequence of tasks to be solved, identified four stages in the formation of skills and abilities: 1) familiarization with the pattern of action; 2) mastering the ability to apply learnedrules, concepts, laws; 3) improving the initially acquired skill and developing the skill; 4) application of skills in a variety of creative and practical activities [14].

Competency experiences include skills that help to think creatively, select and process information,communicate effectively, and build a healthy environment. In our study, these are cultural and hygienic skills, skills to create a health-preserving environment, skills to create a safe active environment, culture-forming skills, socially significant skills.

Featured skills include:

– the ability to use physical education means to preserve health;
– critically evaluate information related to violations of a healthy lifestyle;
– control behavior during physical education classes;
– determine the degree of safety and usefulness of a health-preserving environment for schoolchildren;
– choose physical activity, excluding dangerous events and activities;
– carry out preventive health maintenance;
– organize physical activity and routine during life.

Another importantcomponent of health preservationcompetence is the value attitude towards the content of thecompetence. For the emergence of value, it is not so much the process ofcomprehension that is needed, but the process of real living, personal experience. A person is often unaware of how a value structure is formed, but it emerges at moments of choice in critical situations. Value orientation is a way of entering into culture, allowing you to see the drama of relationships behind everyday actions: you offended a friend, rejoiced at the failures of a classmate, laughed at a friend's clothes.

Focusing on value relationships, the student will not offend a friend, will show sympathy, and for ethical reasons will not make fun of another. Then the content of education becomes a value attitude towards things, society, and the environment. Assessment is the main method of education, the art of the teacher, since he transmits the world to the pupil and is able to transmit only what is assigned to them.

A person's values form a system of his value orientations, by which we mean a set of the most important qualities of the personality's internal structure that are especially significant for him. These value orientations form the basis of the individual's consciousness and behavior and directly influence its development. A personality with developed value orientations is inseparable from such qualities as will and determination. The will cements the structure of value orientations and promotes the implementation of their practical activities.

At the same time, in accordance with a specific, individual hierarchy of values, the relative nature of value orientations is observed [13]. So, one studies in order to earn more, and the other works in order to be able to learn and improve himself. But, one way or another, a specific system of value orientations act as regulators of personality development. They serve as a criterion for the norms andrules of behavior of an individual, as they are mastered and socialized [3]. In our study, the structure ofcompetence of a physical education teacher includes an attitude towards preserving health.

Attitude towards health conservation is:

– showing interest in the properties and quality of health-preserving activities;

– attitude to the effects of movement on health;

– providing psychological support during physical education;

– a critical attitude towards forms of behavior that are hazardous to health.

In order to develop a behavioral style, a transition was made from direct to indirect behavior, i. e. conscious and voluntary behavior requires that the individual has emotional-volitional regulation of his own behavior, is able to realize the value of health and organize behavior aimed at preserving health in accordance with given goals and his own intentions. Therefore, one of the most importantcomponents of health carecompetence is the emotional-volitional regulation of behavior.

Emotional-volitional regulation of the manifestation ofcompetence includes:

– control of behavior based on maintaining a healthy lifestyle;

– the ability to regulate interpersonal interaction in a healthy environment;

– control of emotions during physical activity;

– control of behavior in non-standard situations.

Strong-willed character traits - perseverance, perseverance in achieving goals, the ability to overcome obstacles and difficulties along the way are characteristic of a person. The individual is capable of not only individual volitional actions, but also volitional activity. The teacher much more often sets such goals for himself and plans activities for their implementation.

The insufficiency of will is reflected in the fact that a person does not always demonstrate it in all types of activity: showing persistence in one type of activity, one may not detect it in other types [30, p. 82]. Emotional-volitional regulation of behavior is associated with readiness. The finalcomponent of a teacher’s health-preservationcompetence is readiness for health-preservation. Willingness to demonstratecompetence implies:

– take a responsible approach to the selection of physical activity, maintaining health;

– strive to interact positively in a health-promoting environment;

– evaluate the aesthetic qualities of various physical exercises proposed to preserve health.

The most important condition for the development of voluntary behavior is the participation of the teacher, because the experience of behavior aimed at preserving health can be accumulated and enriched through the joint actions of teachers and students. The knowledge and skills of teachers provide guidance for action, but not unimportant is the emotional-volitional regulation of behavior and readiness to preserve health.

Conclusion

The structure of the health preservingcompetence of a physical education teacher consists ofcomponents (knowledge of thecompetence content, experience ofcompetence manifestation, attitude to health-preservation, emotional-volitional regulation of behavior, readiness for health-preservation), which characterize sports pedagogical activity in a given direction:competent training for physical activity of students, sports results without psychological and physical trauma to the individual. The knowledge presented in the structure of health-preservationcompetence, necessary for a physical education teacher, is fundamental in the field of adaptation to sports results, which contributes to increasing the level of safety of students, maintaining a healthy sports and health environment.

The experience of demonstrating thecompetence of a physical education teacher includes cultural and hygienic, culture-forming, socially significant skills, as well as the ability to create a health-preserving safe active environment. With the correct development of such skills, incombination with the necessary means of physical education, students develop self-control of behavior during classes when choosing physical activity, and practice the correct execution of exercises when practicing movements focused on sports results. The teacher's attitude to health preservation is an indicator that guarantees the result of the student's sports activity without injuries, withcompliance with all the necessary safety

measures, which does not exclude the teacher's readiness to approach the selection of physical activity responsibly, maintaining health, strive to interact positively, evaluate the aesthetic qualities of various physical exercises.

References

1. Akhmatdinova, M. R. Psikhoanaliz i psikhicheskoe zdorov'e lichnosti : sotsial'no-filosofskie aspekty : avtoref. dis... kand. filos. nauk : 09.00.11 / Akhmatdinova Margarita Rinatovna. Ufa, 2002. – 21 s.

2. Viktoruk, E. N. Pedagogicheskii universitet – prostranstvo chistoi rechi [Elektronnyi resurs] / E. N. Viktoruk, T. N. Sadyrina, A. S. Cherniaeva // Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva. 2016. № 3 (37). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-universitet-prostranstvo-chistoy-rechi (data obrashcheniia: 09.05.2021).

3. Grechushkina, N. V. Onlain-kurs: modeli primeneniia v obrazovatel'nom protsesse // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2021. – № 4. – P. 120–130.

4. Dmitriev, A. E. Teoriia i praktika formirovaniia umenii i navykov v sisteme nachal'nogo obucheniia : avtoref. dis... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / A. E. Dmitriev ; Mosk. gos. ped. un-t. – Moskva, 1979. – 27 s.

5. Drozdova, N. V. Kompetentnostnyi podkhod kak novaia paradigma studentotsentrirovannogo obrazovaniia / N. V. Drozdova, A. P. Lobanov. – Minsk : RIVSh, 2007. – 100 s.

6. Zimniaia, I. A. Kliuchevye kompetentsii – novaia paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniia / I. A. Zimniaia // Eidos. – 2016. – URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm (data obraschenia : 03.08.2016).

7. Zimniaia, I. A. Pedagogicheskaia psikhologiia : ucheb. posobie / I. A. Zimniaia. – Rostov n/D. : Feniks, 1997. – 480 s.

8. Kniazeva, Iu. N. Formirovanie sotsial'noi kompetentnosti vospitannikov v DOO / Iu. N. Kniazeva, Z. V. Kretsman // Pedagogika. – 2017. – № 6. – S. 121-123.

9. Krutetskii, V. A. Osnovy pedagogicheskoi psikhologii / V. A. Krutetskii. – M. : Prosveshchenie, 1972. – 255 s.

10. Rubin, Iu. B., Mozhzhukhin, D. P. Realizatsiia kompetentnostnogo-orientirovannogo podkhoda v protsesse formirovaniia obrazovatel'nykh programm po predprinimatel'stvu // Pedagogika. – 2017. – № 6. – S. 71–79.

Информация об авторе

Цай Мин – аспирант.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 269–271
Научная статья
УДК 377
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-269-271

К вопросу развития коммуникативных способностей будущих звукорежиссеров в процессе профессиональной подготовки

Андрей Алексеевич Цицин
Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия
7.andru@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются особенности развития коммуникативных способностей будущих звукорежиссеров в процессе их профессиональной подготовки, которые способствуют как передаче сложных звуковых концепций и творческих идей, так и эффективному сотрудничеству, и взаимодействию с заказчиками, артистами, коллегами и клиентами, а также имеют существенное значение для эффективного решения задач в рамках производства звукозаписи. Отмечается, что важное значение в спектре коммуникативности звукорежиссера имеет эмпатия, обеспечивающая адекватность в общении, способность поставить себя на место собеседника, распознать его эмоциональное состояние, разобраться в его чувствах. Навык невербальной коммуникации и правильная ее интерпретация являются необходимыми условиями эффективного общения звукорежиссера, особенно в ситуации спонтанной организации деятельности.

Ключевые слова: звукорежиссер, коммуникативные способности, коммуникация, специалист, профессиональная подготовка.

Для цитирования: Цицин А. А. К вопросу развития коммуникативных способностей будущих звукорежиссеров в процессе профессиональной подготовки // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 269–271.

Современное развитие социума востребует разнообразие творческой деятельности, расширение которой невозможно без совершенствования такой сферы профессиональной деятельности как звукорежиссура. Звукорежиссёр – это специалист, который записывает и обрабатывает звук для кино, клипов, музыкальных альбомов, радио, театра. Данная профессия подразумевает необходимость взаимодействия с людьми и интегрирует взаимосвязь творчества, технологий и людей. Для обеспечения качественного взаимодействия звукорежиссер должен уметь сочетать в себе творческие способности, навыки решения проблем и личностные качества.

Специфика деятельности звукорежиссера предполагает целый ряд конкретных специальных знаний, умений и навыков. Очевидно, что важным является знание звукового оборудования, от качества которого зависит эффективность записи и обработки звука; необходимыми являются также навыки монтажа, что подразумевает соединение и балансировку элементов, таких как диалоги, эффекты и музыка с четкостью и ударностью.

Музыкальность позволяет структурировать такие музыкальные элементы как ритм, мелодия, гармония, структура песен и др., актуализируя творческий аспект. Анализ качества звука и использование слуха для выявления проблем позволяет звукорежиссеру улучшать звучание, а техническое мастерство, основанное на знании программ записи и редактирования, программирования, акустики, электроники - совершенствовать технологическую сторону профессиональной деятельности. Существенную роль играет также направленность на решение проблем, то есть применение креативного мышления для быстрого решения проблем в ситуации неопределенности и необходимости нахождения нестандартных решений.

Существенную роль в профессиональной деятельности звукорежиссера играют его *коммуникативные способности*, способствующие, с одной стороны, передаче сложных звуковых концепций и творческих идей, а, с другой, – эффективному сотрудничеству. Действительно, для звукорежиссера важно не только иметь технические знания и умения, но и умение объяснить свои идеи и пожелания артистам и другим участникам процесса звукозаписи; умения правильно и тактично взаимодействовать с заказчиками, убеждать их в корректности и правильности

звукозаписи. Коммуникативные способности являются ключевыми для успешного взаимодействия с артистами, коллегами и клиентами, а также для эффективного решения задач в рамках производства звукозаписи.

Важное значение в спектре коммуникативности звукорежиссера имеет эмпатия, обеспечивающая адекватность в общении. способность поставить себя на место собеседника, распознать его эмоциональное состояние, разобраться в его чувствах. Умение выражать свои мысли ясно и лаконично – это также одно из важнейших коммуникативных умений звукорежиссера, поскольку обеспечивает решение профессиональных задач в разных видах коммуникации - по электронной почте или по телефону, в социальных сетях и др., где четкость и однозначность имеют существенное значение и позволяют избежать недопонимания и разночтений. Навык невербальной коммуникации и правильная ее интерпретация является необходимым условием эффективного общения звукорежиссера, особенно в ситуации спонтанной организации деятельности.

Проблемы подготовки и совершенствования деятельности звукорежиссера исследовали различные ученые и специалисты. А. С. Кауров исследовал теоретическую модель профессии звукорежиссера как основу современных психологических исследований развития личности в труде; А. К Чудиновым рассмотрен процесс формирования профессиональной компетентности современных звукорежиссеров в вузе; Ю. С. Догадина изучила формирование профессиональной культуры будущих звукорежиссеров в условиях высшей школы. Изучены некоторые практические аспекты деятельности звукорежиссеров, касающиеся обязанностей, особенностей деятельности, обучения, профессиональной переподготовки и повышения квалификации (И. Чиж, А. Раков).

Различные исследования показывают, что развитие коммуникативных способностей будущих звукорежиссеров возможно при определенных организационно-педагогических условиях, важными среди которых являются работа в команде и профилактика стрессов. Работа в команде является непременным условием деятельности звукорежиссера и обеспечивает взаимодействие с продюсерами, музыкантами, режиссерами и другими специалистами, совместно реализующими проекты. Способность справляться со стрессом также является значимым условием, поскольку стрессогенность данной профессиональной деятельности достаточно высока. Умение управлять стрессом позволяет звукорежиссеру сохранять ясность собственных суждений даже во время самых бурных дискуссий.

Звукорежиссер также должен обладать такими качествами как внимательность, общительность, гибкость, пунктуальность и творческий подход. Все эти качества начинают прививать будущему звукорежиссеру на этапе обучения, для чего в процессе профессиональной подготовки предусматривается комплекс мероприятий по развитию и совершенствованию коммуникативных способностей, включающий специализированные курсы и тренинги по коммуникации, обучение эффективной презентации и ведению переговоров, практические занятия по работе в команде и управлению конфликтами.

Одним из лучших способов развития коммуникативных навыков является практический опыт. Студенты звукорежиссерского факультета имеют возможность работать с артистами и другими профессионалами в области звукозаписи и на практике учатся эффективно общаться и взаимодействовать в рабочей среде.

Кроме того, важно уделять внимание развитию эмоционального интеллекта у будущих звукорежиссеров. Эмпатия, умение управлять своими эмоциями и эмоциями окружающих, а также способность адаптироваться к различным обстановкам – все это является неотъемлемой частью успешного коммуникатора.

Сформированность коммуникативной компетенции будущих специалистов-звукорежиссеров в дальнейшем способствует их эффективной конструктивной и организаторской деятельности, а также созданию успешной карьеры в области звукорежиссуры и помогает достичь профессиональных высот.

Звукорежиссеры помогают создавать звуковые ландшафты, в которые люди погружаются, слушая музыку, просматривая фильмы, играя в игры. Овладение этим многогранным искусством требует глубокой технической изощренности, креативности, универсальности и пожизненной ориентации на обучение и рост мастерства. Умелая работа звукорежиссера позволяет создавать мощные слуховые переживания и развивает искусство восприятия.

Процесс профессиональной подготовки в области звукорежиссуры предоставляет целый ряд возможностей для развития коммуникативных способностей студентов. Правильно

структурированные учебные программы, широкий спектр практических заданий и постоянная работа над самосовершенствованием позволят выпускникам успешно реализовать свой профессиональный потенциал и стать востребованными специалистами в области звукозаписи.

Список источников

1. Кауров, А. С. Теоретическая модель профессии как основа современных психологических исследований развития личности в труде (на примере профессии звукорежиссера). – 2010 – С. 50–55. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskaya-model-professii-kak-osnova-sovremennyh-psihologicheskih-issledovaniy-razvitiya-lichnosti-v-trude-na-primere-professii (дата обращения 21.04.2024).

2. Чудинов, А. К. Формирование профессиональной компетентности современных звукорежиссеров в вузе. – 2009 – С. 114–118. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-sovremennyh-zvukorezhisserov-v-vuze?ysclid=lva16ucq61897788267 (дата обращения: 21.04.2024).

3. Кочабащян, А. М. Коммуникабельность в профессии звукорежиссера // Материалы IV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум – 2012. – URL: https://scienceforum.ru/2012/article/2012000298?ysclid=lva11w68n51773962 (дата обращения: 21.04.2024).

4. Чиж, И. Работа звукорежиссером: обязанности, объем вакансий, обучение профессии на курсах. – URL: https://coursator.online/blog/sozdanie-kontenta/professiya-zvukorezhisser-obyazannosti-trebovaniya-obuchenie-na-kursah/?ysclid=lwcm1tg027433226113 (дата обращения: 21.04.2024).

5. Раков, А. Кто такой Звукорежиссер? – URL: https://soundmain.ru/articles/kto-takoj-zvukorezhisser.226/?ysclid=lwcm3kzgpb14763589 (дата обращения: 21.04.2024).

6. Догадина, Ю. С. Формирование профессиональной культуры будущих звукорежиссеров в условиях высшей школы // Информ-образование. 2016. – Вып. 1. – С. 23–28. – URL: https://www.socionauki.ru/journal/articles/449095/?ysclid=lwcm52ftwi920057995 (дата обращения: 21.04.2024).

Информация об авторе

А. А. Цицин – студент.

Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 272–279
Научная статья
УДК 371.23
Doi:10.46845/2071-5331-2024-3-69-272-279

Применение дискуссии в развитии эмоционального интеллекта обучающихся

Ольга Юрьевна Шитакова[1], **Александр Юрьевич Гуськов**[2],
[1,2]Новосибирский государственный аграрный университет, Новосибирск, Россия
[1]Ch1989@yandex.ru, http://orcid.org/0009-0002-8594-9807
[2]alexguskov1@vk.com, http://orcid.org/0009-0002-3191-4799

Аннотация. Осуществлен краткий экскурс в историю изучения проблемы эмоционального интеллекта (далее – ЭИ) отечественными и зарубежными исследователями; уточнена сущность ЭИ, раскрыто его содержание и компоненты; описано применение дискуссии в развитии ЭИ у взрослых обучающихся.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, дискуссия, развитие ЭИ.

Для цитирования: Шитакова О. Ю., Гуськов А. Ю., Применение дискуссии в развитии эмоционального интеллекта обучающихся // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 3(69). С. 272–279.

Введение. Актуальность статьи обусловлена подходом к решению проблемы развития эмоционального интеллекта посредством дискуссии, что усилит практическую направленность процесса обучения будущих специалистов и оказания им тьюторской помощи. Цель исследования – выявить ключевые особенности и компоненты ЭИ; показать значение дискуссии как инструмента развития ЭИ у обучающихся. Методология (материалы и методы).

Теоретическими основами развития ЭИ послужили результаты исследований И. Н. Мещеряковой, И. Н. Андреевой, М. А. Манойловой, Е. А. Хлевной и др. о значимости ЭМ в обучении воспитании, мотивации обучающихся. Особое внимание уделяется применению метода дискуссии в развитии ЭИ в образовании взрослых. Методами исследования выступают теоретический анализ научных источников и анализ эмпирических данных проводимых исследований в дополнительном профессиональном образовании. Результаты.

Анализ результатов проведенных исследований связан с необходимостью применения дискуссии в развитии ЭИ. При этом обоснована необходимость ретранслировать практику применения развития ЭИ для оптимизации учебного процесса. Практическую значимость представляет описание параметров, критериев развития ЭИ на основе применения дискуссии в дополнительном профессиональном образовании.

Всю жизнь человека сопровождает социально-культурное пространство, значимое влияние на которые оказывают эмоции. Так, Р. Декарт видел в эмоциях особый тип страстей; Д. Юм допускал влияние эмоций на ту часть мышления, которая связана с самосознанием; Ж. -Ж. Руссо размышлял о роли эмоций в образовании, доказывая, что обучение будет затруднено, если оно не опирается эмоции обучающихся; Ч. Дарвин указывал на взаимное влияние мышления и эмоций. Идея ЭИ явилась также следствием исследований социального интеллекта. Основной причиной для выделения ЭИ как самостоятельной способности послужило частое несоответствие уровня общего интеллекта и успешности личности во взаимодействии с социумом. В научный обиход понятие ЭИ нашло особое применение для характеристики специалистов сферы профессий «человек-человек», в том числе и профессии тьютора, как показатель эмоциональной составляющей профессиональной компетентности специалиста (И. Н. Мещерякова, И. Н. Андреева, М. А. Манойлова, Е. А. Хлевная и др.).

Проблема развития ЭИ является актуальной потому, что ЭИ связан с важными функциями человеческого общения: люди с более высоким ЭИ способны лучше концентрировать внимание, имеют более крепкие отношения с друзьями и родственниками, чаще вовлечены в творческую деятельность. В начале XX столетия немецкий психолог Г. Майер в классификации видов мышления, помимо логического, выделил эмоциональное, а эмоциональное разделил

на аффективное (религиозное и эстетическое) и волевое; Д. Векслер предположил существование эмоциональных способностей; Р. Липер высказал идею об эмоциональном мышлении. В 60-е годы появляется понятие «эмоциональный интеллект». Теории ЭИ в образовании получили новый виток развития после того, как появилось осознание необходимости его развития для достижения положительных результатов в обучении и воспитании. Так, по мнению исследователей (Б. Коуп, М. Калантцис и др.), важно создавать образовательное пространство, вовлекающее в образовательный процесс чувственность и эмоциональность обучающих и обучаемых. Авторами теории ЭИ являются Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо [33], представленная в 1990 году модель которых, основывалась на теории множественного интеллекта Г. Гарднера [4].

С точки зрения исследователей ЭИ состоит из нескольких аспектов: восприятие и распознавание эмоций; управление эмоциями; применение эмоций в когнитивной деятельности. Д. Гоулмен предлагает рассматривать ЭИ не только с точки зрения когнитивных способностей и эмоциональности как способности испытывать и выражать эмоции, но и как комплексную социальную компетентность (способность адекватного поведения в межличностном общении, а также как восприятие своих и чужих эмоций, эмпатию) [5]. Р. Бар-Он считает важными умения приспособиться к изменяющимся условиям среды и настроение (поддержание положительного мировосприятия и осуществление самомотивации) [22].

Сущность ЭИ глубоко анализируется в первые десятилетия нового века, когда в различных источниках наряду с термином ЭИ используются такие понятия, как эмоциональный потенциал, эмоциональное мышление, эмоциональное сознание, эмоциональная компетентность, эмоциональная чувствительность [1].

Исследователи единодушны во мнении, что применение ЭИ необходимо для осуществления таких процессов, как самонализ, мотивация, самоконтроль, эмпатия, что способствует развитию у человека социальных навыков.

Работы исследователей позволяют выявить панораму мнений на дефиницию ЭИ:

– интегральная категория в структуре интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы личности, которая определяет успешность ее деятельности и взаимоотношений с окружающими [6];

– интегративное образование, обеспечивающее осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций, окружающих» и позволяющее осуществлять успешное межличностное взаимодействие [17];

– внутренний эмоциональный ресурс эмоциональной регуляции человека, позволяющий субъекту управлять своим поведением, держать эмоции под контролем в проблемных ситуациях и достигать экономического благополучия [10].

Таким образом, несмотря на некоторую разницу в определениях ЭИ, в них выражены основные качества, которые связаны со способностью личности распознавать и понять собственное настроение, эмоции и движущие силы; способность контролировать и переориентировать деструктивные импульсы и настроения; склонность думать, прежде, чем действовать; целенаправленность и упорство в достижении цели; способность понимать эмоциональное состояние других людей; способность устанавливать контакты и находить «общий язык» с другими людьми и организовывать эффективное взаимодействие в социуме. В целом, вывод исследователей однозначен – ЭИ это важная составляющая развития личности и потому необходимо его развивать.

Составляющими эмоционального компонента являются эмпатия, эмоциональная отзывчивость, «полезная» тревожность, мотивация достижения успеха; составляющими когнитивного компонента являются осведомленность об эмоциональных качествах, эмоцион; зльное самосознание, адекватная самооценка, рефлексия; составляющими поведенческого компонента являются способность управлять своими эмоциями, психологическая гибкость в выстраивании отношений, продуктивное взаимодействие с другими людьми

Зарубежные ученые, работавшие над концепцией ЭИ: Д. Гоулмен, П. Сэловей, Дж. Мэйер, Д. Карузо, Г. Гарднер, Р. Бар-Он, С. Хейн, Р. Купер, А. Саваф. В зарубежных исследованиях есть подтверждение тому, что уровень ЭИ определяет успешность в учебной [31; 34; 35; 36], а также влияет на эффективность социального взаимодействия [32; 37].

Среди отечественных исследователей проблемой интеллекта занимались Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, Е. В. Голубева, М. А. Холодная, Я. А. Пономарев. Ю. А. Кочетова и М. В. Климакова и др. констатируют снижение уровня агрессии на фоне развития ЭИ; Т. С. Киселева, Е. А. Сергиенко, Е. А. Хлевная и др. обсуждают влияние ЭИ на эффективность деятельности

и психологическое благополучие человека; А. Т. Ларина предлагает связывать ЭИ со «способностью личности интерпретировать эмоции – свои собственные и других людей, на основе чего организовывать эффективное взаимодействие в социуме» [14].

Выделяя эмоциональный интеллект как самостоятельные психолого-педагогические характеристики личности, исследователи все больше и больше обращают внимание на интеллектуальные возможности личности за пределами академического интеллекта: А. И. Савенков считает, что эмоциональный интеллект имеет определяющее влияние на достижение индивидом успеха в сфере профессиональной деятельности [25].

Тогда именно ЭИ является тем конструктом, который дает ключ к объяснению того, как можно фасилитировать развитие потенциала личности в процессе образования.

В процессе развития эмоционального интеллекта применяются как методы когнитивно-поведенческой терапии, направленной на формирование способностей, знаний, навыков, умений, привычек, так и методы арт-терапии, направленной на проработку собственной эмоциональной сферы. Также в процессе развития эмоционального интеллекта действенна работа с прошлым клиента, позволяющая ему снизить эмоциональное напряжение в отношениии прошлого опыта, и, в результате – изменить эмоциональные реакции на подобные события настоящего и будущего.

Педагоги и психологи опираются на следующие методологические основы: идеи Л. С. Выготского (зона ближайшего развития, принцип учета зон актуального и ближайшего развития, динамическая смысловая система, представляющая единство аффективного и интеллектуального процессов; представление об эмоциях как регуляторах психической деятельности (С. Л. Рубинштейн).

Концепция Дж. Мейери и П. Соловей утверждает, что эмоциональные явления влияют на познание, а это, в свою очередь, предполагает необходимость создания глубокой «психологизации» педагогической практики [18].

Для изучения ЭИ применяются тесты-опросники: методика Д. В. Люсина «ЭмИн»; MSCEIT v. 2. 0; тест ЭИ Н. Холла; методика Т. Д. Марцинковской; видеотест Д. В. Люсина и В. В. Овсянниковой. И. И. Ветрова, Т. С. Киселева, А. А. Никитина, Е. А. Сергиенко, Е. А. Хлевная стандартизировали и верифицировали русскоязычную методику ТЭИ (Тест эмоционального интеллекта), позволяющую измерить уровень развития ЭИ [26; 27].

Опросник Д. В. Люсина дает возможность выявить особенности ЭИ человека по параметрам «понимание себя и других» и «управление собой и другим» и наглядно представить результаты опроса (рис. 1) [20].

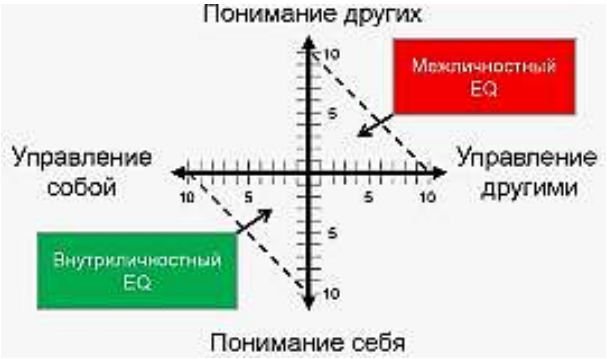


Рис. 1. Компоненты эмоционального интеллекта в межличностной и внутриличностной подгруппах

Т. Д. Савенкова и З. В. Пархимович предлагают свою концепцию развития ЭИ и социальной компетентности детей [23]; Н. А. Рыбакова разрабатывает методические приемы применения эмоционально-ассоциативной интерпретации музыки как средства совершенствования ЭИ и повышения эмпатии личности [24]. А. Т. Ларина пишет о роли ЭИ в предотвращении выгорания специалистов профессий «человек-человек» [14]. Наряду с этим, изучалось соотношение показателей ЭИ и удовлетворенности браком у супругов [30], связь ЭИ родителей с типом детско-родительских взаимоотношений [11]. С. Шабанов, А Алешина изучали проблемы ЭИ в его применении в бизнесе; Е. С. Синельникова рассматривает ЭИ как фактор взаимодействия

в конфликте. М. А. Манойлова изучала акмеологическое развитие ЭИ педагогов. Т. П. Березовская доказала возможность развития ЭИ путем специально организованного обучения. А. А. Панкратовой был проведен анализ разных подходов к формированию ЭИ и способностей, входящих в его состав. С. П. Деревянко установила эффективность использования психологического тренинга в развитии ЭИ.

Эффективным методом работы со взрослой аудиторией является дискуссия, так как актуальность этой работы базируется на уже имеющейся их подготовке в рамках определенного направления с устоявшихся взглядов на жизнь, принципами и т. д.

В рамках проведения дискуссии совершенствуется коммуникативная компетентность специалистов, так как, к сожалению, как показывают опросы, не все они могут аргументированно выразить собственную точку зрения, сформулировать мысль, критически воспринимать информацию и др.

Согласно определению, дискуссия носит достаточно демократический характер, предполагает с обмен мнениями [8].

В результативности применения метода дискуссии можно выделить ряд факторов [9].

– содержание речи говорящего, психологический настрой аудитории, манере речи и поведения оратора, умение расположить к себе аудиторию, учет мнения и целевых установок аудитории, умение отвечать на вопросы и т. д.

– целевое настроение аудитории, степень доверия к оратору.

– обмен мнениями, обмен опытом с конкретными практическими примерами

Н. В. Кузьмина рассматривает метод дискуссии как форму решения проблемной ситуации и проблемного вопроса [13].

Участие студентов в дискуссиях предоставляет возможность осознать и проанализировать научные и социальные проблемы, привить коммуникативные навыки. Дискуссия в качестве обучающей функции дает возможность студенту расширить свой кругозор, узнать разные точки зрения на представляемую им проблему. в качестве развивающей функции научная дискуссия стимулирует творчество студентов, развивает их аналитические способности, учит их аргументировано и логично доказывать свои идеи и взгляды, коммуницировать со своими коллегами и мотивирует их на творческий и осознанный учебный процесс [7].

Под развитием ЭИ понимается установление гармоничного соотношения между когнитивными и эмоциональными процессами у обучающихся и формирование (совершенствование) базовых навыков, которые способствуют развитию эмоционального интеллекта, а именно: распознавание эмоций; управление эмоциями; развития сопереживания и заботы о других; навыки взаимоотношений; ответственное принятие своих решений.

Среди продуктивных методов развития ЭИ являются: игра, арттерапия, психогимнастика, поведенческая терапия и дискуссионные методы. Дискуссионные методы являются эффективным способом активизации группы для коллективного обсуждения определенной проблемы. Среди дискуссионных методов выделяют: групповую дискуссию, групповой самоанализ, анализ проблемных ситуаций [21].

В ходе реализации программы решаются задачи: развить способность осознавать и понимать свои и чужие эмоции; развить умение конструктивно выражать свои эмоции; сформировать умение распознавать чувства другого, сопереживать; обучить соразмерять свое поведение с чувствами и интересами другого человека.

Педагогическая целесообразность программы заключается в положительном воздействии на эмоциональную сферу человека, нацелена на психопрофилактическую работу с людьми, которые учатся выражать свои чувства словами, выражать эмоции и распознавать их, что является профилактикой алекситимии (состояние, когда нет слов для названия переживаемых состояний) и психоэмоциональных перегрузок.

В процессе занятий слушатели становятся увереннее, проявляют эмпатию, учатся относиться с пониманием к другим, создавая атмосферу принятия, в которой чувствуют себя в безопасности. На занятиях отрабатываются навыки общения, преодолеваются страхи, формируется культура общения и эмоциональные экспрессии [2; 3; 19; 12; 21].

Новизна программы заключается в том, что в ней выстраивается единая линия занятий, которые помогают взрослому человеку справиться с психоэмоциональными проблемами, с эмоциями и чувствами, опираясь на теорию фундаментальных эмоций К. Э. Изарда, в которой

эмоции рассматриваются как основная мотивационная система человека, а также как личностные процессы, придающие смысл и значение человеческому существованию.

Цель программы: формирование доверительного и аутентичного отношения к миру на основании развития способностей понимания собственных эмоций и эмоций других людей, навыков контроля собственных эмоций и развития эмоционального взаимодействия с окружающими, позволяющее взрослому человеку успешно социализироваться в современном обществе.

Задачи программы:

1. Формировать у взрослого человека чувство эмоциональной децентрации (способность индивида воспринимать и учитывать в своем поведении состояния, желания и интересы других людей).

2. Способствовать пониманию того, что такое эмоции и чувства, познавать эмоциональный мир человека и развивать чувство эмпатии в условиях межличностного взаимодействия.

3. Развивать эмоциональный интеллект человека как важной составляющей успешной личности. Отличительные особенности программы. Профилактика психоэмоциональных перегрузок, развитие способности к самопознанию, самосовершенствованию, развитие навыков коммуникативной компетентности у взрослых людей.

В практике Инженерного института Новосибирского государственно аграрного университета программа реализуется в процессе подготовки первого курса.

В программу развития ЭИ посредством дискуссии в процессе профессиональной подготовки студентов входят семь занятий, рассчитана на 36 часов:

Занятие 1. Тема: «Дифференциация и осознание эмоций». Цель: приобретение навыков свободного восприятия и анализа внешнего и внутреннего мира; развитие навыков рефлексии, оценка позитивного образа «Я». Теория: «Как влияет музыка на эмоциональное состояние». Практика: упражнения «ассоциация эмоционального состояния» и «знакомство с эмоциональным состоянием»; прослушивание музыкальных произведений для создания «музыкального портрета».

Занятие 2. Тема «Дифференциация и вербализация собственных знаний». Цель: познание особенностей отрицательных и положительных эмоций; вербализация причин возникновения эмоций и чувств в различных ситуациях; проигрывание эмоций. Теория: «управление собой в различных ситуациях». Практика: упражнения «мои отрицательные эмоции» и «причины моих отрицательных эмоций»; «мои положительные эмоции»; сочинение сказок и фантазийных ситуаций; проигрывание эпизодов сказок и фантазийных ситуаций.

Занятие 3. Тема «Управление собственными эмоциональными состояниями». Цель: осознание роли гнева и раздражения во взаимодействиях с окружающими; осознание причин собственного страха и неуверенности; выработка способов борьбы с негативными эмоциями. Практика: упражнения «гнев и раздражение»; «страх и неуверенность»; «победа над гневом и раздражением», «положительные эмоции на заказ». Рисунок «хорошее настроение».

Занятие 4. Тема «Управление собственными экспрессивными проявлениями». Цель: осознание особенностей экспрессии; приобретение навыков социально-приемлемыми навыками выхода эмоций; выработка позитивного образа тела; формирование позитивного образа «Я». Практика: упражнения «средства экспрессии», «вербализация чувств»; экспрессивное выражение под мелодию.

Занятие 5. Тема «Значение экспрессивного общения». Цель: осознание значения эмоциональной экспрессии на окружающих; осознание возможностей контакта; развитие способностей к адаптации в социальной группе. Практика: упражнения «общение в парах», «контакт глазами», «пустое место», «письмо самому себе»; игра «ситуации сочувствия».

Занятие 6. Тема «Вербальное и невербальное общение». Цель: осознание различий между вербальным и невербальным общением; понимание вербального и невербального поведения себя и людей. Практика: упражнения «интонации», «передай чувство мимикой», «иностранец», «разведчик», «испорченный телефон»; рисунок «каким я виду себя / каким меня видят другие», рисунок «пожелание на завтрашний день».

Занятие 7. Тема «Управление эмоциональным состоянием других людей». Цель: Осознание различий между манипулятивным и фасилитативным эмоциональными влияниями; выработка навыком противодействия манипулятивным влияниям; развитие способности к фасилитативному влиянию; развитие чувства социально-психологической общности в группе. Практика:

упражнения «манипуляционная разминка», «одной нитью», «щипки сверху и снизу», «Я - послания», «эмоциональная поддержка»; рисунок «мы все в одной лодке», «совместное рисование ситуации».

Развитие ЭИ необходимо для специалистов любых профессий, в первую очередь для специалистов направления «человек-человек» (педагоги, тьюторы, руководители, управленцы, кураторы и др.) и курс «Развитие ЭИ» в процессе их непрерывного образования имеет значительный ресурс за счет интеграции собственного опыта, освоения новых профессиональных отношений – межличностных, предметных, надпредметных, метапредметных. Владение эмоциональным интеллектом стимулирует специалистов к творческому поиску и развитию профессионально-личностного потенциала.

Заключение. Эмоциональный интеллект рассматривается как метод достижения определенных высот в карьере благодаря развитому навыку коммуникации, пониманию окружающих и главное – себя. Общим положением отечественных и зарубежных теорий ЭИ является то, что направленное развитие личностью своего ЭИ позволяет ей обрести умение моделирования собственных эмоциональных состояний в любых ситуациях и успешно взаимодействовать с окружающими людьми.

Как российские, так и зарубежные теории применяют концепции ЭИ в образовании, бизнесе, психотерапии. существует множество методов развития эмоционального интеллекта; изучение путей развития эмоционального интеллекта привело к формированию особого направления помогающей практики – «специалист эмоционального интеллекта», «тьютор эмоционального интеллекта», «эксперт эмоционального интеллекта». Иными словами, появилась новая профессия практика, помогающего клиенту развивать эмоциональный интеллект. И если раньше существовал, преимущественно, только тренинговый формат развития ЭИ, то сегодня существуют различные пути: от группового тренингового формата – до индивидуального, вплоть до психотерапии.

ЭИ становится важной личностной компетенцией, позволяющей человеку быть контактным, гибким, свободным в выражении собственного мнения, способным определять приоритеты и выбирать эффективные способы для достижения цели.

Каковы бы ни были результаты дискуссий, даже самое продуманное и обоснованное, решение не может учесть всех особенностей и возможностей, таящихся и вновь возникающих в развитии человеческой жизнедеятельности.

В конечном счете, всегда остаются неучтенные факторы, неизвестные причины и т. п., незнание которых обусловлено объективной ограниченностью теоретической и практической основы принятия любого решения в сфере общественной жизни. У человека вообще нет гарантий безошибочности ни в одной из сфер его деятельности, однако есть безусловная гарантия обнаружения и преодоления заблуждения в процессе развития общественно-исторической практики и познания.

Список источников

1. Александрова, Н. П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» / Н. П. Александрова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 1. – С. 71.

2. Асмаковец, Е. С. Психотехники развития эмоциональной гибкости // Практикум по психологии состояний : учебное пособие / под ред. А. О. Прохорова. – СПб. : Речь, 2004. – С. 434–450;

3. Вачков, И. В. Основы технологии тренинга. – М. : Ось-89, 1999. – 176 с.

4. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. – М. : ИД Вильямс, 2007. – 512 с.

5. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. – М. : ВКТ, 2009. – 478 с.

6. Давыдова, Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2011. – С. 11.

7. Дмитриева, Е. А., Тиняков, О. А., Бурдастых, Е. Н. Применение интерактивных методов в образовательном процессе // Уч. зап. : электрон. науч. журн. Курск. гос. ун-та. Сер. : Педагогические науки, 2014. – № 1(29). – URL: http://www.scientifc-notes.ru/pdf/034-029.pdf

8. Дьячкова, Е. Н. Формы реализации и построение речевого конфликта: спорт, дискуссия, полемика / Е. Н. Дьячкова, Н. Р. Швец // Проблемы высшего образования. – Хабаровск : ТГУ, 2011. – № 1. – С. 82–83.

9. Ивин, А. А. Риторика: искусство убеждать / А. А. Ивин. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2002. – С. 22.

10. Киселева, Т. С. Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс и его развитие у взрослых: автореферат дис. … канд. психол. наук. – М., 2015. – С. 7.

11. Комлик, Л. Ю., Меренкова, В. С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта родителей и детско-родительских отношений // Вестник КГУ. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2017. – Т. 23. – № 3. – С. 37–40.

12. Коммуникативная культура. От коммуникативной компетентности к социальной ответственности / С. Н. Титова, Я. В. Брычкова, Т. А. Гармс, Е. В. Миронова, Л. Н. Гневашева и др. – М. : Академия, 2008. – 160 с.

13. Кузьмина, Н. В. Дискуссия как форма и метод проблемного урока / Н. В. Кузьмина : сб. материалов VI Междунар. Научно-практ. конф. – Чебоксары, 2016. – С. 82–84.

14. Ларина, А. Т. Эмоциональный интеллект // АНИ: педагогика и психология, 2016. – №3(16). – С. 275–278.

15. Ларина, А. Т. Роль эмоционального интеллекта в предотвращении эмоционального выгорания педагогов // МНИЖ, 2016. – № 10(52). – С. 121–124.

16. Литвиненко, В. А., Обухова, Ю. В. Современные исследования эмоционального интеллекта в отечественной психологии // Северо-Кавказский психологический вестник, 2020. – № 2. – С. 28–40.

17. Мещерякова, И. Н. Развитие эмоционального интеллекта у студентов-психологов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. … канд. психол. наук. – Курск, 2011. – С. 10.

18. Наймушина, Л. М. Обзор психолого-педагогической работы по внедрению социально-эмоционального обучения // Педагогика вчера, сегодня, завтра, 2019. – Т. 2. – № 3. – С. 41.

19. Наймушина, Л. М. Программа развития эмоционального интеллекта обучающихся в процессе их профессиональной подготовки // Педагогика: история, перспективы, 2020. – Т. 3. – № 5. – С. 66–72.

20. Опросник эмоционального состояния Д. В. Люсина. – URL: https://akwatoria.ru/oprosnik/emotsionalnogo/intellekta/d-lyusina

21. Осипова, А. А. Общая психокоррекция. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 509 с.

22. Панкратова, А. А. Эмоциональный интеллект: смешанные модели способностей и методики диагностики // Вопросы психологии. – 2020. – № 1. – С. 154–164.

23. Пархимович, З. В., Савенкова, Т. Д. Методики развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка средствами игровой и художественной деятельности // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология, 2018. – № 2. – С. 107–120.

24. Рыбакова, Н. А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки // Психология и Психотехника, 2015. – № 2. – С. 150–158.

25. Савенков, А. И. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху, как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста / А. И. Савенков, Л. М. Нарикбаева // Одаренный ребенок, 2007. – № 6. – С. 22–36.

26. Сергиенко, Е. А., Хлевная, Е. А., Ветрова, И. И., Киселёва, Т. С. Факторная и структурная валидность методики ТЭИ (тест эмоционального интеллекта) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2017. – Т. 23. – № 3. – С. 33–36.

27. Сергиенко, Е. А., Хлевная, Е. А., Ветрова, И. И., Никитина, А. А. Тест эмоционального интеллекта – русскоязычная методика // Социальная психология и общество, 2019. – Т. 10. – № 3. – С. 177–192.

28. Шитакова, О. Ю. Тьюторское сопровождение как педагогический феномен в гражданских и военных институтах / О. Ю. Шитакова, Т. Г. Мухина // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2024. – № 2. – С. 150–162.

29. Шитакова, О. Ю. Формирование дискуссионных навыков у студентов вузов / О. Ю. Шитакова, А. Ю. Гуськов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2024. – № 2. – С. 285–291.

30. Шлыкова, Н. И., Полянина, О. И. Эмоциональный интеллект и удовлетворённость браком: различия, взаимосвязь и особенности структуры данных показателей у мужчин и женщин // Психология и Психотехника. – 2016. – № 5. – С. 415–419.

31. Barchard, K. A. Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? // Educational and Psychological Measurement. – 2003. – Vol. 63, Issue 5. – P. 840–858. – DOI: 10.1177/0013164403251333

32. Kornilova, T. V., Chumakova, M. A., Krasavtseva, Yu. V. Emotional intelligence, patterns for coping with decisional conflict, and academic achievement in cross-cultural perspective (evidence from selectiverussian and Azerbaijani student populations) // Psychology inrussia: State of the Art. – 2018. – Vol. 11, Issue 2. – P. 114–133. – DOI: 10.11621/pir.2018.0209.

33. Mayer, J. D., Salovey, P. Emotional Intelligence. – N. Y.: [S. n.], 2005.

34. Naeem, N., van der Vleuten, C., Muijtjens, A. M. M., Violato, C., Ali S. M., Al-Faris, E. A., Hoogenboom, R., Naeem, N. Correlates of emotional intelligence: Results from a multi-institutional study among undergraduate medical students // Medical Teacher. – 2014. – Vol. 36, Issue sup1. – P. S30–S35.

35. Nieto-Flores, M.-P., Berrios, M. P., Extremera, N. Job search self-efficacy as a mediator between emotional intelligence and the active job search process // International Journal of Social Psychology. – 2019. – Vol. 34, Issue 1. – P. 86–109. – DOI: 10.1080/02134748.2018.1537652.

36. Tekle, Z. D., Demeke, A., Sado, I. A., Damota, M. D. The relationship between emotional intelligence and academic achievement among undergraduate students at Madda Walabu University // New Media and Masscommunication. – 2019. – Vol. 85. – P. 10–14. – DOI: 10.7176/NMMC/85-02.

37. Urquijo, I., Extremera, N., Villa, A. Emotional intelligence, life satisfaction, and psychological well-being in graduates: The mediating effect of perceived stress // Applied Research in Quality of Life. – 2016. – Vol. 11. – P. 1241–1252. – DOI: 10.1007/s11482-015-9432-9

Информация об авторах

О. Ю. Шитакова – аспирант;

А. Ю. Гуськов – аспирант;

Научный руководитель:

Татьяна Владимировна Сидорина, доктор педагогических наук, профессор ВАК; член-корреспондент Международной Академии психологических наук; член-корреспондент Российской Академии Естествознания.

ABSTRACTS
Information about the authors

Increasing the intellectual abilities of students using cloud technologies

S. M Konyushenko[1], L. K. Zhaidakbaeva[2], E. Zh. Torebek[3], A. Amirbek[4]
[1]Immanuel Kant Baltic Federal University
[2,3,4]South Kazakhstan University named after M. Auezov

Annotation. This scientific article examines the effectiveness of using cloud technologies in the context of increasing the intellectual abilities of students. We analyze modern education strategies, including cloud platforms, and propose solutions to optimize the learning process. The impact of cloud technologies on the development of critical thinking, creative skills and problem-solving ability is discussed. The problems and challenges associated with the use of cloud technologies in education are also addressed, and recommendations for overcoming them are proposed. The study is based on a review of existing teaching practices, as well as an analysis of the results of experiments and research in the field of educational technologies.

Keywords: Cloud technologies, education, intellectual abilities, critical thinking, problem thinking, educational programs

Methodological approaches to risk management in maritime education based on the integration of areas of responsibility

– Baltic State Academy of Fishing Fleet "Kaliningrad State Technical University", Kaliningrad, Russia

Annotation. The article discusses the issues of risk management in maritime education. The relevance of the study lies in the fact that currently the risk is mainly assessed only empirically, which is not a reliable tool for assessing pedagogical risks. In this regard, methodological approaches to risk assessment based on the principles of separation and integration of areas of responsibility have been developed.

Keywords: education, risks, areas of responsibility, integration

Implementation of a subjective approach in assessing students' professionalcompetencies

E. I. Mychko – ScD in Pedagogy, Professor Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia
S. V. Nesyna – PhD in Psychology, Associate Professor Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia
Y. S. Mitina – PhD in Pedagogy, Associate Professor Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Annotation. The article examines the theoretical and methodological foundations of the subjective approach in the professional training of future teachers. The results of pedagogical reflection of professional tests of students-future teachers in the field of inclusive education are presented. An issue is raised related to the problem of assessing the development of students'competencies in the process of their professional training at the university.

Keywords*:* professional training, subjective approach, competency assessment

Educational environment and Pedagogical space and their importance the formation of ecological awareness

A. B. Serykh[1] – Ph. D., Doctor of Psychology, Professor**,**
I. A. Sokolova[2] **–** Ph. D., Associate Professor
[1]I. Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia
[2]Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia

Annotation. The formation of students' ecological awareness in an educational environment organized by means of pedagogical methodology in the pedagogical space of a technical university determined the directions of the research search.

Keywords: environmental awareness, a new formation of an interdisciplinary orientation educational environment, pedagogical space, ecologized professional and educational environment

Pedagogical engineering – a new integrative learning profile in professional education

F. T. Shageeva – Doctor of Education Science, Full Professor, Head of the Department of Engineering Pedagogy and Psychology, Kazan National Research Technological University, Russian Federation, Kazan;
T. A. Starshinova – candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Engineering Pedagogy and Psychology, Kazan National Research Technological University, Russian Federation, Kazan,

Annotation. At present, a new branch of pedagogy - pedagogical engineering - is actively developing. It is based on the fact that the learning process should be built on the pedagogical design of the educational product, on such a "fusion" of educational and modern digital technologies to provide this process with the greatest efficiency. But we believe that in addition to pedagogical engineering as a scientific branch and a new discipline already studied in some universities, it is necessary to organize on its basis a systematic training of future teachers for basic and additional professional education.

Keywords: pedagogical engineering, pedagogical education, engineering university, professional education, integrative approach

Assessing the effectiveness of the use of interactive technologies in training students in the field of supervision and safety control

T. S. Stankevich – PhD, Kaliningrad State Technical University

Annotation. An analysis of the effectiveness of using interactive technology (cases) to improve the quality of training of 3rd year students of the specialty 20. 03. 01 “Technosphere Security” was carried out as part of the study of the discipline “Supervision and control in the field of security”. Cases have been developed that are based on real problems in the field of supervisory activities and involve a paradigm shift in the consideration of applied problems in the “Inspector-Individual/Legal Entity-Judge” system. In order to assess the effectiveness of including cases in students’ practical work, testing was carried out before and after the implementation of interactive technology. The results of processing testing data made it possible to identify an increase in the level of mastery of the material for some students (male students) by 48.5 %, with a parallel slight decrease in the indicators for some students (female students) by 2.8 %. It has been established that case methods can improve the quality of knowledge transfer and assimilation for a significant part of students – 50 % of students. Based on the results of assessing the effectiveness of using interactive technology (cases), a conclusion was formulated about the prospects of using the approach in educational activities.

Keywords: training, learning analytics, case study, learning effectiveness, knowledge management

Application of training technology in professional education

M. N. Bulaeva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Russia
M. I. Koldina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Russia
Yu. M. Borschevskaya – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Nizhny Novgorod State University named after N. I. Lobachevsky, Russia

Annotation. The article discusses training technology and its application in vocational education. The main stages of training are explained: from personal experience to active experimentation. Various types of training technologies and their subtypes are considered depending on the purpose, number of participants and delivery method. Since training technology is not the only method of organizing the educational process, the advantages of using training in the classroom are explained.

Keywords*:* vocational education, training technology, educational process, teaching methods

On teaching methods for construction disciplines specialities

O. S. Bychkova[1], A. V. Karpenko[2]
[1]Baltic State Academy of Fishing Fleet Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia
[2]Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia

Annotation. The Article validates the feasibility of teaching od separate disciplines in the field of higher education majoring in construction using reference to the cases (situations), that have taken place as a result of erroneously made decisions at the different stages of buildings and facilities life cycle. The examples and tasks are given to offer to the students for interaction and development of their own critical thinking, feasibility of integral application of the acquired knowledge under conditions of real life situations.

Keywords: methods of teaching, construction specialities, negative experience cases, critical thinking, exploitation of buildings, construction works, construction expertise

Contemporary aspects of professional identity of teachers in the field of higher education

T. M. Derendyaeva – Ph. D., ped. Sciences, Associate Professor, Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia Federation
ORCHID 0000-0002-6337-4400

Annotation. The article examines the problems that arise in the work of a university teacher in the context of reforming the higher education system, associated with the phenomenon of professional identity in the context of reforming the higher education system. An attempt has been made to identify factors of teachers' dissatisfaction with their position in society. The author makes an assumption about the possibility of threats of loss of professional values, the emergence of professional deformation of teachers as teachers in the process of implementing the main tasks of professional activity, loss of subjectivity and professional identity.

Keywords: university teacher, education reform, educational work, research activities, professional deformations, professional identity

Implementation of a project approach in the professional activities of a secondary vocational education teacher

E. A. Zemlyanitsyna – Senior Lecturer at the Department of Professional Education and Management of Educational Systems;
O. A. Novikova – Master's student;
O. A. Grishina – Student.

Annotation. The article is devoted to the study of the features and content of the professional approach in education. The problem of determining its essence and implementation in professional activity is actualized. The structure of the approach is revealed and its main stages are highlighted. Thecomposition of researchers who also publicized key aspects of the project approach is being clarified. Special attention is paid to the concept of "project", its meaning and role in the educational field. In education, the project implements many functions, thanks to which it is possible to move from ideas to actions, carry out cognitive activities and organize each stage throughout the educational process. Possible errors concerning the project approach are characterized: in the practice of vocational education institutions, its application is observed as the use of someone else's experience, thereby highlighting the "fake uniqueness", and quite often the project approach is implemented incombination with problem-based learning. In order to avoid these distortions, the article presents a set of topical issues that are created for the effective implementation of the project approach in the professional activities of teachers. Based on the results of the study, it is concluded that the direct and primary connection between employees and the presented approach, its role in the formation of future qualified specialists.

Keywords: secondary education, professional activity of a teacher, project approach, project, education, vocational and pedagogical training, vocational education, educational institution

The process of implementing professionographic monitoring in the model of formation of the motivationalcomponent of professionalcompetence

K. A. Novoselov – senior lecturer, Baltic Fishing Fleet State Academy of Kaliningrad State Technical University

Annotation. This article examines professionographic monitoring as an assessment and diagnostic tool used in the developed model for the formation of the motivationalcomponent of the professionalcompetence of cadets of a maritime university in a blended learning environment and the process of its implementation.

Keywords: professionographic monitoring, assessment, diagnostics, model, motivational component, professionalcompetence, cadets, maritime university, blended learning

Teachingrussian as a foreign language at Kaliningrad State Technical University: experience, current problems and ways to solve them

T. N. Reznikova – Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia

Annotation. The article describes the experience of teachingrussian as a foreign language at KSTU, problems and difficulties in teaching foreign students; characterizes the methodological foundations of teachingrussian as a foreign language at a university; presents the means and methods of language training for foreign students; outlines ways to solve problems in the training of graduates of a technical university.

Keywords: language training, professionally oriented learning, interculturalcommunication, socio-cultural adaptation, subject-language integrated learning, communicativecompetence

Influence of cultural factors on the formation of students' social intelligence

S. H. Alizade – PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology,
Azerbaijan State Pedagogical University, Baku, Azerbaijan sabina. az@gmail.com

Annotation. The purpose of this article is to identify the nature and degree of influence of cultural factors on the formation of social intelligence of future specialists. The norms and values accepted in the social environment were considered as cultural factors. The content of students' social intelligence, its structuralcomponents, as well as the degree of influence of cultural factors on their formation were determined. For this purpose, the articlecompares the content of social intelligence of students of higher educational institutions with the characteristics related to the qualities of the "messianic personality". This is spiritual and innovative consciousness, personal traits of the original and modern human type, a creative approach to activity, etc. It has been determined that the gender factor also influences students' abilities for logical thinking, the formation of independent decision-making skills and the level of emotional intelligence. Self-assessment of the level of social intelligence in students is quite high.

Keywords*:* student youth, social intelligence, gender differences, cultural influence, family values, lability of intelligence, self-assessment motivation

Retrospective analysis of the problem of training information security specialists

D. A. Bogdanov – lecturer, Saratov Military Order of Zhukov of the Red Banner Institute
of the National Guard of therussian Federation

Annotation. It is advisable to analyze scientific research in any field in retrospect of the issue under consideration, to correlate modern problems with its historical prerequisites and on the basis of this to trace possible trends in its development. Retrospective analysis is one of the main scientific methods for conducting historiographical analysis. The article examines the chronology of events in the field of training specialists in information protection, which allowed us to identify six stages of the formation and development of this problem in pedagogical science and practice, to determine the features and main directions of training future specialists in the field of information protection inrussia and abroad, identifying correspondences in the development of the national information protection system and the content of modern training of specialists. Based on the conducted retrospective analysis, it was revealed that the change in the requirements for ensuring information security is due to the level of development of information technologies, and the stages of training specialists are related to the real situation of their demand in the process of ensuring information security.

***Keywords*:** retrospective analysis, information protection, security, training of specialists, confidentiality, system

The maturity indicators of legalcompetence of the ship’scommand staff specialist at the higher maritime educational institution

A. V. Gruntov – Senior Lecturer, Baltic State Fishing Fleet Academy
Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia

Annotation. The article depicts the indicators of reaching the maturity of legalcompetence during the training of military students at the maritime higher educational institution. The criteria of maturity of professional legalcompetence are defined for the would-be ship’scommand staff specialists.

Keywords: legalcompetence, ship’scommand staff specialist, training process at the maritime higher educational institution

Patriotic opinions of students and cadets: results of monitoring

E. V. Dorofeeva – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy and Cultural Studies, Institute of Engineering Pedagogy and Humanitarian Training, BFFSA FSGfEI HE "KSTU", Kaliningrad, Russia

Annotation. In the article, the author, based on an analysis of materials from a survey of students and cadets of KSTU and BFFSA, examines patriotic views of students and draws conclusions about the corresponding opinions. The survey conducted made it possible to monitor the development of the personal qualities of a citizen-patriot. This study will help university lecturers, university teachers of History, Philosophy and of the foundations ofrussian statehood to find the most effective methods and forms of pedagogical work within the framework of the taught disciplines in order to carry out effective patriotic education and have a positive impact on the worldview, axiological, value attitudes of modern students. Based on the results obtained, appropriate adjustments can be made to the educational plan of the university.

Keywords: patriotism, patriotic education, philosophy, foundations ofrussian statehood, museum pedagogy, theater pedagogy, music pedagogy, history

Educational publications as a way to train managers in new conditions

M. Zh. Kirakosyan – PHD, Associate Professor of the Department of Management, KSTU

Annotation. Despite the noticeable increase in interest in self-management in our country, it is not particularly popular in the education system of various levels. Self-management technologies should be introduced at the university not with the introduction of students to theory, but with the development of an active lifestyle and the desire to develop their potential. A well-planned study program at a university is of great importance for improving labor productivity, since it affects the morale and professionalism of employees.

Keywords: Self-management, self-organization, labor productivity growth (LPI), personnel training, undergraduates, university

Features of students' life satisfaction in the process of forming a value-semantic professional self-concept at a pedagogical university

I. S. Novikova – Assistant at the Department of Social Pedagogy and Psychology of the Moscow Pedagogical State University
E. A. Ivanova – student of the Institute of Pedagogy and Psychology of the Moscow Pedagogical State University

Annotation. The article describes the features of student life satisfaction in the process of forming a value-semantic professional self-concept at a pedagogical university, as well as their relationship. The article also highlights an overview of available research in the field of understanding the categories of "life satisfaction", "youth values", "value-semantic professional self-concept" and presents the results of a study of pedagogical university students on these parameters.

Keywords: life satisfaction, value-semantic professional self-concept, pedagogical activity, interrelation of values and life satisfaction, student youth, traditionalrussian values

Implementation of developmental potential of foreign language learning: a case study of teaching English to would-be software specialists

N. V. Andreeva – Candidate of pedagogic sciences, associate professor at Education and Research Cluster "Institute of Education and Humanities" of Immanuel Kant Baltic Federal University
A. A. Suslina – Candidate of pedagogic sciences, associate professor at Education and Research Cluster "Institute of Education and Humanities" of Immanuel Kant Baltic Federal University
T. A. Sadovskaya – Candidate of pedagogic sciences, associate professor at Education and Research Cluster "Institute of Education and Humanities" of Immanuel Kant Baltic Federal University
Zh. W. Glotova – Candidate of pedagogic sciences, associate professor at Education and Research Cluster "Institute of Education and Humanities" of Immanuel Kant Baltic Federal University
E. Z. Mondraeva – Candidate of pedagogic sciences, associate professor at Education and Research Cluster "Institute of Education and Humanities" of Immanuel Kant Baltic Federal University

Annotation. Personality development along with learning is one of the most importantcomponents of training within a higher education institution. The subject "Foreign language", taking into account certain conditions of its implementation, is able to contribute to the personality development of students. The paper presents the results of the implementation of the model of formation of students' professional and moral awareness by means of the subject "Foreign (English) language" within the "Applied Mathematics and Information Science" field of study. It is emphasized that while focusing on achieving the learning goals of the subject, the teacher needs to focus on the goals of students' personality development.

Keyword: higher vocational education, personality development, foreign language, non-linguistic fields of study, developmental potential of foreign language, professional and moral awareness

About the results of the olympiad in the discipline "Law" among 9th grade students

I. K. Arintseva – senior teacher, Baltic State Academy of Fishing Fleet "Kaliningrad State Technical University"
O. A. Makarova – Candidate of Law, Associate Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia
N. A. Kurkova – PhD in Law, Associate Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Annotation. The article analyzes the results of the regional stage of the All-Russian Olympiad of schoolchildren in the discipline "Law" in 2023-2024, the authors conducted acomparative analysis of the results ofcompetitive works of 9th grade students. The authors of the work have proposed recommendations in the framework of additional preparation of students for the Olympiad in the discipline "Law", which, of course, is an important contribution to the development of legal education of schoolchildren.

Keywords: legal education, legal literacy, the results of the Olympiad in the discipline "Law", the Regional stage of the All-Russian Olympiad of schoolchildren

Linguacultural Failures in the Use of Professional Vocabulary in Academic Studies at Non-Linguistic Departments

O. B. Bessert – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanities and Natural Sciences of therussian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Western Branch, Kaliningrad, Russia

Annotation. The urgency of creating and maintaining the environment of foreign languagecommunication in the universitycommunity with the reduction of "contact" types of work on foreign language in the curricula for non-linguistic specialties requires the use of modern approaches and technologies, as well as interdisciplinary solutions in training for the formation and improvement of foreign languagecompetence of future professionals. The article reveals the peculiarities of perception and use of professional vocabulary in English, analyzes typical linguacultural errors according to the results of testing of 257 students, on the example of the discipline Foreign Language for Customs Specialists.

Keywords: higher education; educational technology; professional vocabulary; linguacultural errors; evaluation of research results

Organizational and pedagogical aspects of interaction between teacher and students in distance learning conditions

I. G. Bulan – Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia

Annotation: The paper examines organizational and pedagogical aspects of interaction between teacher and students in distance learning conditions. Organizational aspects include the need for strict adherence to curriculum, administrative support, use of modern technology, and training for both teachers and students. Pedagogical aspects include the development of keycompetencies in students, such as focus, mutual trust, mutual assistance, systematiccommunication and the use of a variety of learning modalities. An example of the structure of a lesson in higher mathematics ("Differential Equations") is presented, where organizational aspects are discussed, such as the preparation of educational material and the creation of a learning environment, as well as pedagogical aspects, such as targeted learning, mutual trust and mutual assistance, systematiccommunication and feedback, and the use of a variety of learning modalities. The methodological support of the training session is also considered, including basic concepts and definitions, educational material and online resources.

Keywords: interaction, organizational aspects, pedagogical aspects, methodological support

The problem of practical training of crew members of sea vessels for emergency situations: fire fighting

M. S. Zhuikov – Specialist, Engineer-Navigator, duty officer

Annotation. New methods of training crew members for fight a fire are being considered, based on the experience of chief officers and masters who have an experience of fire on a ship in reality. The collected analysis of incidents showed that today's methods of fire fighting characterized by scheduled duties between the crew are not effective, and are not implemented in an emergency situation. The proposed methods of practical training are aimed at reducing panic, rational use of crew forces and knowledge of special ship technical means of fire fighting.

Keywords*:* Crew training, fire fighting, drills, muster list, accidents and incidents

Fantasycomposition as a means of forming the artistic culture of architecture students

K. N. Zykov – Associate Professor of the Department of Architecture and Urban Planning, member of the Council of Agriculture of Russia
O. V. Bogdanova – Senior Lecturer at the Department of Architects and Urban Planning, member of the TLC of Russia

Annotation. The article deals with the problem of the formation of the artistic culture of architectural students in the process of performing a fantasycomposition. The authors consider the possibilities of developing these qualities when mastering the main professional disciplines of Drawing and Painting and coloristics in accordance with the standard of higher education. During the analysis of the literature, the authors consider the concepts of fantasy andcomposition, clarify the concept of fantasycomposition, identify effective ways to form the artistic culture of architecture students using effective methods such as associative exercises, exercises for the transformation of forms and images, stylization and creation of a decorative image; creative tasks and projects to create fantasycompositions on various topics.

Keywords: composition, fantasy, art culture, architecture students

The multisensory approach to vocabulary skills development in young learners teaching

Iu. Mirkina – Associate Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia
P. Enkuleva – student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia

Annotation. This article is devoted to the issue of the multisensory approach to foreign language teaching and developing vocabulary skills. The use of the multisensory approach at English classes implies acomplex activation of multiple sensory canals, which guarantees the better teaching performance. This article includes a set of tasks designed on the basis of the multisensory approach and also reveals the results of the pilot testing.

Keywords: multisensory approach, foreign language, vocabulary skills, young learners, vocabulary skills development

The use of mnemonics techniques in teaching german grammar

A. S. Molchanova – PhD in linguistics
T. A. Murashkina – PhD in linguistics

Annotation. The article deals with the specifics of teaching grammatical structure of the German language. Particular attention is paid to the use of mnemonic techniques designed to facilitate the processes of perception and memorization of new information, as well as to facilitate the usage of already studied grammarrules. Mnemonic techniques used when working with the category of gender of nouns, temporary forms, the morphological structure of lexical units of the German language are described separately.

Keywords: German grammar, mnemonic techniques, memory processes

Analysis of the use of intelligent education technologies

V. P. Skrypnik – KSTU BGARF, Kaliningrad, Russia

Annotation. The article presents an analysis and prospects for the application of intelligent technologies in the field of education. In the study, the author made an attempt to experimentally test the effectiveness of pedagogical conditions for the use of intelligent educational technologies in the training of marine engineers and transport logistics specialists. The experimental search work on the use of intelligent educational technologies (IOT) in the context of educational platforms Google Meet, Discord, EIOS in the course of training in the discipline "Freight forwarding services" is summarized.

Keywords: digitalization, intelligent educational technologies, individual development trajectory

Modern graphic design as a means of rethinking the cultural heritage of the past

S. I. Yakovleva – associate professor
Yu. Yu. Artemyeva – Ph. D., Associate Professor

Annotation. The article considers the method of reinterpretation and actualization in graphic design. The role and importance of this approach in the modern world and development trends. To date, the problem of preserving the cultural code of the population remains unresolved and requires an up-to-date approach. The tendency to rethink the legacy of the past is considered through the prism of the possibility of this method to positively influence the generation and further development of new ideas within the framework of an overabundance of information. The fact that it is the reinterpretation of hereditary forms that makes it possible to create original design concepts based on existing ideas is actualized.

Keywords: higher education, graphic design, design concept, design education, cultural heritage, pedagogy of higher professional school

Review of Digital Educational Resources for Use in Mathematics Classes

E. E. Alexeeva[1], M. A. Mezinceva[2]
[1]Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia (Bachelor's degree student)
[2]Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Institute of Education and Humanities, Immanuel Kant Baltic Federal University, 14 Aleksandra Nevskogo Street, Kaliningrad, RussiaFederation

Annotation. The article discusses a wide range of digital educational resources designed for use in mathematics classes. These resources represent innovative tools that contribute to a more interactive and engaging learning experience in mathematics. The article also considers several classifications of digital educational resources, their potential in mathematics education.

Keywords: digital educational resources, digital environment, potential of digital educational resources, types of digital educational resources, classifications of digital educational resources

Application of neural networks in the educational process

A. V. Gushchin – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
S. Yu. Dudkina – master, teacher;
N. A. Nikitina – student

Annotation. In the era of digitalization, technologies have reached great heights. Neural networks are used in almost all spheres of human activity; education is no exception. Neural networks are mathematical models that simulate the functions of the human brain. Using such a tool as a neural network allows you to significantly improve the educational process, make it more effective in modern realities, increase the cognitive activity of students and provide an opportunity for the development of creative potential. This article describes the advantages of neural networks in their application in the educational process, as well as provides examples of their use in teaching.

***Keywords*:** neural network, automated system, educational process

Electronic information and educational environment as a means of ensuring the implementation and control of independent work of students

T. M. Tkacheva – Ph. D., associate professor, Department of Physics, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI);
N. V. Chechetkina – Ph. D., associate professor, Department of Physics, Academy of Civil Defence Ministry of therussian Federation for Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters

Annotation. The analysis of scientific publications on the problem of organizing independent work of students and using the electronic information and educational environment is presented. The elementalcomposition of the system ensuring the formation of conditions for the implementation and control of independent work using the electronic information and educational environment is determined. Examples of using the electronic information and educational environment for organizing and monitoring independent work of students in MADI and AGZ EMERCOM of therussian Federation are given.

Keywords: independent work of students, electronic information and educational environment, control of independent work, system

Health preservation factors influence on students' motion readiness

S. A. Barantsev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Physical Education of the State University of Management. Chief Researcher of the Institute of Child Health.
V. P. Chicherin – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Education of the State University of Management.
I. A. Kabanova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Education of the State University of Management.
V. A. Seregina – Senior Lecturer, Department of Physical Education, State University of Management

Annotation. Actual problem is to strengthen the health of students by means of physical education. The solution of this problem is impossible without knowledge of general physical preparedness (GPP) patterns of modern students. The importance of this information is emphasized by the need to strengthen the health of the younger generation, which is directly related to effective work in various areas and military service. The purpose of the work is to investigate the factors of health preservation that influence motion readiness dynamics of students of non-core universities. The results of the conducted studies convincingly indicate a significant deterioration in GPP indicators of modern studentscompared to their peers 11 years ago. New data have been obtained that male students and less female students of the 2020/2021 academic year are inferior to students of the 2009/2010 academic year in the level of development of basic physical qualities at GPP testing. At the same time, the pace of their improvement is about the same, both for male and female students. It was found that COVID19 pandemic did not have a negative impact on the level of GPP indicators' development of students in 2020/2021 academic year.

Keywords: students, health, endurance, speed, strength, flexibility, speed-power capabilities

Professional resilience of specialists in socionomic professions: a review of theoretical concepts and psychodiagnostics

N. V. Lebedeva – Dr. ped. Sciences, Associate Professor,
RussiaUniversity of Economics named after G. V. Plekhanov, Moscow, Russia

Annotation. The relevance of the problem of personal resilience in modern conditions is beyond doubt. This article analyzes and summarizes the concept of resilience as a necessary condition for ensuring human life. An overview of modern psychological research is presented, in which resilience is defined as an integrative characteristic of a personality responsible for its success in overcoming various life difficulties and problems. Attention is focused on the professional resilience of specialists in socionomic professions as an individual's ability tocomplex forms of psychological self-regulation that preserve internal balance, somatic health, and success in stressful situations. An overview of psychodiagnostic tools is presented, which allows to assess the level of resilience of specialists.

Keywords: professional resilience, socionomic professions, stress, professional burnout, personal potential, psychodiagnostics

The results of the study of the relationship between the time perspective and self-actualization of students in conditions of partial mobilization

A. V. Blazhenko – PhD in Pedagogy, Associate Professor Immanuel Kant
Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia
K. K. Yakubova – Bachelor's Degree in Psychology, Tashkent, Uzbekistan

Annotation. The phenomena of self-actualization and time perspective are considered as importantcomponents in the development of students' personality. The issue of psychological adaptation of young people to life crisis events is actualized. The results of an empirical study of the relationship between the time perspective and self-actualization of students in conditions of partial mobilization are presented.

Keywords*:* time perspective, self-actualization, students in life crisis events, time perspective and self-actualization as indicators of adaptive behavior of students, psychological support of students in the educational space

The educational environment as a factor of deprivation of the subjective needs of adolescent students

O. V. Gurova – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia
Candidate of Psychological Sciences, associate professor

Annotation. The author considers the problem of the development and realization of subjectivity of adolescent students. The article actualizes the problem of realizing the subjective needs of students in the educational environment, focuses on the need to create conditions that exclude the deprivation of subjective needs in order to prevent destructive phenomena.

Keywords. Teenager, students, subject, subjectivity, subjective needs, educational environment, deprivation of subjective needs

Coaching in an educational organization

O. N. Filatova – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Kozma Minin;
E. V. **Barabashkina** – Master's student, Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Kozma Minin;
A. A. Komkova – Master's student**,** Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Kozma Minin

Annotation. The article reveals the peculiarity of the concept of coaching. The forms of implementation of coaching in an educational organization are considered. The main functions and advantages of using innovative coaching in educational organizations are highlighted.

Keywords: coaching, educational organization, coach, mentoring, training

Psychological Predictors of Aviation Personnel Readiness to Counter Terrorist Threats

D. A. Eglit – Director of the Aviation Training Center of the Immanuel Kant Baltic Federal University

Annotation. The article presents the characteristics of psychological predictors of the readiness of civil aviation personnel to counter terrorist threats. An analysis of the existing practice of training civil aviation personnel is presented, the need to introduce into the educational process of training aviation personnel a system of psychological and pedagogical support for aviation personnel in the process of professional training to counter terrorist threats, which will be focused on increasing the psychological readiness of future specialists in the field of countering terrorism and extremism, is substantiated. The importance of training aviation personnel in profiling technology in the system of psychological and pedagogical support for the training of specialists is emphasized.

Keywords: terrorist threats, aviation personnel training, counter-terrorism, aviation security

On the methodological aspect in the course of general physics at the university

V. S. Gnatyuk – Doctor of Philosophy, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Higher Mathematics and Physics, Murmansk Arctic University (UIA)
N. N. Morozov – Doctor of Technical Sciences, Professor of the Department of Informatics andcomputer Engineering of the Academy of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations ofrussia (AGZ)

***Annotation*.** The article analyzes the importance of the methodological aspect in teaching the course of general physics at the university, which is still given insufficient attention. The role of thiscomponent in the formation of students' ideas about the physical picture of the world, as the dominant element of the scientific picture of the world, is emphasized. The methodological requirement for the presentation of methodological issues of physics is considered. Examples of the presentation of these issues in the course of physics are given. It is noted that the formation of the personality of a specialist, as self-sufficient and capable of self-development is not possible without the study of methodological problems.

***Keywords*:** university, physics, methodological aspect, teaching

Using a digital microscope in the mechanic's laboratory workshop

A. M. Ivanov – Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia
P. E. Dolotova – Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia

Annotation. This article provides a description of laboratory work in mechanics devoted to determining the coefficient of friction of contacting surfaces. The novelty of this work lies in the fact that the experiment is accompanied by observation of surfaces through a digital microscope. This work is a worthy addition to the park of experimental works of the Physics Department of the Technical University.

Keywords: physics, laboratory workshop, friction, digital microscope

The significance of the Immanuel Kant works for the development of natural science

I. P. Korneva – Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia

Annotation. The article deals with the first steps of the famous philosopher Immanuel Kant in the field of natural sciences. The formation of the scientist in his student years took place under the influence of professors of the University of Königsberg Martin Knutzen and Johann Gottfried Teske, who saw the future genius in their student. The scientific legacy of the philosopher, who was the founder of the theory of the structure of the Universe, which was later adopted by famous astronomers, is difficult to redefine. The anniversary of the famous scientist is a suitable occasion to talk about this property of world culture.

Keywords: Immanuel Kant, scientific heritage, natural history, Albertina

Adaptation of foreign students to study physics at a technical university

S. S. Kutsenko – Senior lecturer of the department of Physics

Annotation. This article discusses approaches to solving the problem of adaptation of foreign students in a technical university.

Keywords. International students, physics, adaptation, physical practice

Interdisciplinary aspect in the organization of research and project activities of students of a technical university: on the example of the "Graph theory" discipline

E. Yu. Skorobogatykh[1], S. N. Mukhina[2], N. A. Kosheleva[3]
[1,2]Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia
[3]Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia
[1]elena.skorobogatykh@digital.klgtu.ru, https://orcid.org/0000
[2]svetlana.mukhina@digital.klgtu.ru, https://orcid.org/0000-0002-1906-6064
[3]NaKosheleva@kantiana.ru, https://orcid.org/ 0009-0000-4843-7306

Annotation. The article considers the possibilities of using educational and professional humanitarian-oriented research tasks in the educational process of the university as a means of forming and developing research skills of students of technical specialties. The process of solving educational and professional tasks is considered by the example of constructing an optimal route using graph theory methods.

Keywords: educational and professional research task, research activity, project activity, project training, the structure of the process of solving an educational and professional research task, optimization on graphs, the traveling salesman's task, the method of branches and boundaries

Application ofcommunication approach in studying English for military purposes

O. S. Lukina – PhD in Pedagogy;
O. A. Bragina – PhD in Philology;
E. S. Vinogradova – master's student

Annotation. The article discusses the use ofcommunicative approach in teaching English to cadets at military universities. Today, thecommunicative approach is an effective way to learn a foreign language. It is focused on thecommunication situation. Its important advantage is the ability to overcome the language barrier.

Keywords: communicative approach, communicative competencies, communication situation, immersion in the language environment

Possibilities of the electronic educational environment in increasing the efficiency of the military education system

A. V. Zhemchuzhnikov – Associate Professor

Annotation. The presented article examines innovative ways to develop military education in the context of digitalization and digital transformation. Specific technical solutions have been proposed to increase the efficiency of future officers' mastery of military-technical specialties. The pedagogical experience of using the designed library of 3D-models of military hand-held small arms in the officer training system is summarized and presented. This library is described in detail and its place in the structure of the electronic educational environment of a military educational organization of higher education of a law enforcement agency is highlighted. The logical sequence of studying a sample of military hand-held small arms in the system technical description – 3D-model – real sample is revealed. The positive aspects of using the developed library in the preparation system are highlighted. Directions for further development of the structuralcomponent of the electronic educational environment of a military educational organization are proposed.

Keywords: 3D-model, military educational organization, cadet, officer training system, electronic educational environment, library of 3D-models

The use of active forms of interaction in the educational process Of the military institute

L. V. Pustovik[1], I. A. Sarana[2], A. N. Lunev[3]
[1,2,3]The Perm Military Institute of the National Guard's Forces of therussian Federation, Perm, Russia
[1]https://orcid.org/0000-0002-6092-3785
[2]irinasarana@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-3945-2955
[3]lex.lun@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4074-4448

Annotation. The article considers the possibility of using active teaching methods, such as business games and a round table, in the educational process of the military institute, discusses the stages of preparation and scenarios, provides examples of the use of these technologies in laboratory classes in the discipline «Chemistry», at a scientific and technical event of the Faculty of Artillery Armament.

Keywords: education, active teaching methods, business game, round table, preparation stages, scenario, chemistry, laboratory lesson, scientific achievements, Kalashnikov assault rifle store, cadets

The essence and content of educational self-organization of students of pedagogical specialties of the college

V. V. Bogdan – Postgraduate student of the Faculty of Pedagogical Sciences of the Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Republic of Belarus

Annotation. The article presents the essence and content of educational self-organization of college pedagogical specialties students. Modern education today is focused on creating conditions conducive to self-expression and self-realization of the individual, awareness of one's significance and potential, and the desire for personal and individual-professional development. Entering the profession and reaching professional maturity, a young specialist is faced with the need to constantly improve his activities. Modernization of educational content and technologies is aimed at various processes of self-development, including the process of educational self-organization of the individual, which is considered key to human development. Practice shows that students do not have enough skills in self-organization, and their knowledge of educational self-organization is fragmentary.

Keywords: Self-organization, professional self-organization, professionalcompetence

On the problem of studying the formation of a strategy for the development of a grain-product subcomplex

V. A. Rudkovskiy – INOTEK FGBOU VO "KSTU", Kaliningrad, Russia

Annotation. A critical analysis of the works of domestic and foreign economic scientists who studied the problems of economic development is carried out. The approaches to development ("evolutionary" and "revolutionary") are described, as well as the peculiarities of the influence of extensive and intensive factors of production on agricultural production.

Keywords: grain, grain product subcomplex, grain production, strategic development, long-term development strategy, grain production efficiency, stability of the grain market, food security, technological breakthrough

Structure of health preservationcompetence of a physical education teacher

Cai Ming[1,2]
[1]styear postgraduate student of the Faculty of Education Educational institution
"Yanka Kupala State University of Grodno"
[2]Gym teacher, lecturer "QingGong College, North China University of Science and Technology"

Annotation. Formation of professionalcompetencies of pedagogical specialists is the main task of training teaching staff in any country. Many scientific works are devoted to the problem of developing human and professionalcompetencies in various fields. A physical education teacher plays an important role in the development of personality, improvement of physical qualities, and preservation of health at all stages of life. Assessment of thecompetence of the teacher's personality is a problem for research, since the concept of "competence" is multicomponent, especially if we are talking about the area related to maintaining the health of students. The purpose of our study is to consider the structure of the health preservingcompetence of a physical education teacher within the education system.

Keywords: health preservingcompetence, physical education teacher, sports and fitness environment, physical education facilities, safety

The possibilities of the professional training process in the development of thecommunicative abilities of future sound engineers

A. A. Tsitsin – student, Non-governmental educational private institution of higher education "Moscow Financial and Industrial University "Synergy", Department of Theory and Methodology of educational Activity

Annotation. The article deals with the problems of developing thecommunicative abilities of future sound engineers in the process of their professional training, which contribute both to the transmission ofcomplex sound concepts and creative ideas, as well as effective cooperation and interaction with customers, artists, colleagues and clients, and are essential for the effective solution of tasks within the production of sound recordings. It is noted that empathy is important in the spectrum ofcommunication of a sound engineer, which ensures adequacy incommunication, the ability to put oneself in the place of the interlocutor, recognize his emotional state, and understand his feelings. The skill of non-verbalcommunication and its correct interpretation is a prerequisite for effectivecommunication of a sound engineer, especially in a situation of spontaneous organization of activities.

Keywords: sound engineer, communication skills, communication, specialist, professional training

The use of discussion in the development of emotional intelligence of students

O. Y. Shitakova – Postgraduate student of Novosibirsk State Agrarian University
160 Dobrolyubova str., Novosibirsk;
A. Y. Guskov – Postgraduate student of Novosibirsk State Agrarian University
160 Dobrolyubova str., Novosibirsk;
Scientific adviser: **T. V. Sidorina** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Higher Attestationcommission; corresponding member International Academy of Psychological Sciences; corresponding memberrussian Academy of Natural Sciences

Annotation. A brief excursion into the history of the study of the problem of emotional intelligence (hereinafter – EI) by domestic and foreign researchers is carried out; the essence of EI is clarified, its content andcomponents are disclosed; the application of discussion in the development of EI in adult learners is described. The necessity of relaying the practice of using active teaching methods to optimize the educational process at all levels of education is substantiated. The principles, parameters, and criteria of effective discussion in additional professional education are described.

Keywords: emotional intelligence, discussion, development of EI

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ «Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки»

Редакционная коллегия научного журнала **«Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки»** приглашает педагогическую общественность к публикации результатов с позиции исследований изучаемых проблем и освещению научной жизни в очередном номере журнала.

В журнале могут быть опубликованы научные статьи по следующим группам специальностей:

5. 8. 7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки);

5. 3. 4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки).

Научные статьи принимаются и рецензируются специалистами по направлению в следующих рубриках:

– методология педагогических исследований;
– управление и менеджмент качества в образовании;
– образовательные технологии;
– непрерывное профессиональное образование;
– военное образование;
– фундаментальная естественно-научная подготовка специалистов;
– аспирантура и докторантура;
– подготовка научных кадров в России и за рубежом;
– цифровые образовательные среды.

Принимаются научные статьи, обзоры, неопубликованные малоизвестные научные данные по заявленной проблематике от ученых, преподавателей, аспирантов, докторантов, научных сотрудников.

Информируем, что редакция журнала поэтапно переходит на новое оформление статей в связи с введением нового национального стандарта РФ: ГОСТ Р 7. 0. 7 – 2021. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление.

Просим представлять материалы в следующем виде:

Статьи размещаются на страницу размером А4 (210х297) в формате текстового редактора Microsoft Word 2010 и версий ниже, входящих в программный пакет Microsoft Office.

Шрифт основного текста и списка авторов: Times New Roman, размер – 11 пунктов.

Название разделов набирать прописными буквами, размер шрифта – 14 пунктов.

Заголовок статьи набирать прописными буквами, размер шрифта – 12 пунктов.

Аннотация (резюме (объем не более 250 слов)), ключевые слова или словосочетания (количество не меньше 3 и не больше 15 слов) к статье – размер шрифта 11 пунктов, список источников – размер шрифта 10 пунктов.

Поля: верхнее – 2, 5 см; нижнее – 2, 5 см; левое – 2, 5 см; правое – 2, 5 см.

Отступ (красная строка): 1, 25 см.

Межстрочный интервал: одинарный.

Выравнивание основного текста: по ширине.

Выравнивание заглавий, рисунков – без отступа, по центру.

Выравнивание таблиц – «Автоподбор по ширине окна».

Содержимое таблиц заполняется шрифтом Times New Roman, размер – 10 пунктов (на один пункт меньше основного текста, допускается при большом количестве текста в таблице набор шрифтом 9 размера).

При переходе таблицы на другую страницу необходим повтор головки таблицы на другой странице.

Подпись к рисункам – шрифт Times New Roman, размер – 10 пунктов (на один пункт меньше основного текста).

Формулы выравниваются по правому краю (номер формулы), с табуляцией до центра.

Выравнивание списка авторов: по левому краю, без отступа.

Список авторов отделен от заголовка статьи одной пустой строкой.

Выравнивание списка источников: без отступа, по центру.

Основной текст отделен от ключевых слов и от списка источников одной пустой строкой.

Аннотация (резюме) и ключевые слова к статье не отделены друг от друга, а от заголовка и основного текста отделены одной пустой строкой.

Необходимо использование автоматического переноса слов.

Рисунки и диаграммы в виде единого изображения (объекта) в форматах BMP, TIFF или JPG в масштабе 1:1, разрешением от 270 до 400 dpi, не требующие дополнительной доработки, полностью соответствующие распечатке, предоставляемой автором (подрисовка, подчистка бумажного оригинала при отсутствии соответствующих изменений в электронном виде не допускается). Рисунки, выполненные в цвете, должны быть преобразованы авторами в полутона (grayskale), таблицы – в формате Word по размеру окна.

Краткое резюме статьи на русском и английском языках; ключевые слова или словосочетания на русском и английском; название статьи – на русском и английском, список пристатейной литературы.

Рецензия ведущего специалиста.

Статьи аспирантов и докторантов требуют рецензии научных руководителей или научных консультантов.

К тексту, представленному для публикации, просим приложить данные об авторе.

Полностью Ф. И. О. автора, телефон, почтовый адрес, e-mail, ученая степень, звание, почетные звания, место работы и должность.

Автор/соавтор может представить только одну статью в номер журнал. Редакция не принимает к рассмотрению рукописи, если отсутствуют предъявленные требования. Редакция оставляет за собой право отправлять рукописи статей на независимую экспертизу. При наличии отрицательной рецензии решение о публикации может быть принято редколлегией. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Образец оформления основной информации статьи
для одного автора

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Известия Балтийской государственной академии
рыбопромыслового флота. 2024. № 2 (68). С. -
Научная статья
УДК (определить)
Doi:

Технология обучения иностранных курсантов морской терминологии на занятиях по русскому языку

Иван Иванович Иванов
Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
Iivanov@mail.ru

Аннотация. Рассматривается изучение терминологической лексики, обусловленное значимостью терминологии в освоении профессии, построении профессиональной коммуникации. Отмечается важность совместной работы преподавателей русского языка и преподавателей специальных дисциплин.

Ключевые слова: иностранные курсанты, морская терминология, русский язык

Образец оформления основной информации статьи
для нескольких авторов

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья
УДК (определить)
Doi:

Дистанционное высшее образование в условиях самоизоляции и проблема институциональных ловушек

Владимир Викторович Вольчик[1]✉, Игорь Михайлович Ширяев[2]
[1]Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
[2]Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия
[1]volchik@sfedu.ru✉, http://orcid.org/0000-0002-0027-3442
[2]shiryaev@sfedu.ru, https://orcid.org/0000-0002-1820-8710

Аннотация. Проанализированы нарративы и глубинные интервью основных акторов. Дистанционное образование не является полноценной заменой образования в традиционной форме, затрудняет передачу неявного знания, контроль и обратную связь при обучении, неоднозначно влияет на издержки образовательной деятельности, не позволяет полагаться на надежность информационно-коммуникационных технологий. При этом подчеркивается, что переход на дистанционное образование может трактоваться как новый этап эволюции институциональной ловушки электронизации и цифровизации.

Ключевые слова: экономика, управление народным хозяйством, институциональная экономика, дистанционное образование, цифровизация образования, высшее образование, самоизоляция, институциональные ловушки

Образец оформления текста статьи, таблиц, рисунков, списка источников

Текст статьи
… … … …

Таблица 1

Название таблицы

1	2	3

… … … …

Рис. 1. Название рисунка

Список источников

1. …
2. …
3. …

Информация об авторах

В. В. Вольчик – доктор социологических наук, профессор, академия Российских наук;
И. М. Ширяев – доктор экономических наук, профессор.

Article titles English version (названия статьи английский вариант)

Author (authors) – Information about the author (authors)
(**Автор (авторы),** информация об авторе (авторах) полностью на англ. яз.)

Annotation. (Аннотация). …
Keywords (Ключевые слова): …

Материалы просим присылать по адресу:

Редакционный совет научного рецензируемого журнала
«Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки».
236029, Калининград, ул. Озерная, 30, уч. корп. № 2, ауд. 527,
Институт инженерной педагогики и гуманитарной подготовки
Бычкова Ольга Серафимовна,
тел. 8 (4012) 95-52-27,
e-mail: ipp_bga_rf@ mail.ru

Оплата редакционно-издательских услуг производится после принятия редакцией решения о публикации статьи безналичным расчетом по банковским реквизитам:

Юридический адрес: 236022, Калининград, ул. Советский проспект, 1
Почтовый адрес: 236035, Калининград, ул. Молодежная, д. 6
referent@bgarf.ru
«Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота»
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования
«Калининградский государственный технический университет»
Руководитель: начальник БГАРФ Грунтов Александр Владимирович,
действующий на основании Устава «КГТУ», Положения о БГАРФ,
доверенности № 01/100Д от 28. 12. 2023г.
ОКПО 00471567
ИНН 3904014891 КПП 390643001
УФК по Калининградской области ФГБОУ ВО «КГТУ» л/с 20356Ш99290
Р/СЧ 03214643000000013500
Банк:
Отделение Калининград // УФК по Калининградской области, г. Калининград
К/СЧ 40102810545370000028
БИК 012748051
Счет общий (можно писать: прочие услуги)

РЕДАКЦИОННАЯ ЭТИКА ЖУРНАЛА «Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки»

*Редакционная этика научного рецензируемого журнала «*Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. *Психолого-педагогические науки» основывается на Кодексе этики научных публикаций, разработанном* ***Комитетом по этике научных публикаций*** *(http: publicet. org/code/) исо****mittee on Publication Ethics***

(COPE – http://publicationethics. org/ resources/code-conduct). Русская версия кодекса представлена ниже, английская версия доступна по ссылке «Responsible research publication: international standards for editors».

В ней объединяются и раскрываются общие принципы и правила, которыми должны руководствоваться в своих взаимоотношениях участники процесса научных публикаций: авторы, рецензенты, редакторы, издатели, распространители и читатели.

Основные термины

Этика научных публикаций – это система норм профессионального поведения во взаимоотношениях авторов, рецензентов, редакторов, издателей и читателей в процессе создания, распространения и использования научных публикаций.

Редактор – представитель научного журнала или издательства, осуществляющий подготовку материалов для публикации, а также поддерживающий общение с авторами и читателями научных публикаций.

Автор – это лицо или группа лиц (коллектив авторов), участвующих в создании публикации результатов научного исследования.

Рецензент – эксперт, действующий от имени научного журнала или издательства и проводящий научную экспертизу авторских материалов с целью определения возможности их публикации.

Издатель – юридическое или физическое лицо, осуществляющее выход в свет научной публикации.

Читатель – любое лицо, ознакомившееся с опубликованными материалами.

Плагиат – умышленное присвоение авторства чужого произведения науки или искусства, чужих идей или изобретений. Плагиат может быть нарушением авторско-правового и патентного законодательства и в качестве такового может повлечь за собой юридическую ответственность.

Принципы профессиональной этики в деятельности редактора и издателя

В своей деятельности редактор несет ответственность за обнародование авторских произведений, что накладывает необходимость следования следующим основополагающим принципам:

– при принятии решения о публикации редактор научного журнала руководствуется достоверностью представления данных и научной значимостью рассматриваемой работы;

– редактор должен оценивать интеллектуальное содержание рукописей вне зависимости от расы, пола, сексуальной ориентации, религиозных взглядов, происхождения, гражданства, социального положения или политических предпочтений авторов;

– неопубликованные данные, полученные из представленных к рассмотрению рукописей, не должны использоваться для личных целей или передаваться третьим лицам без письменного согласия автора. Информация или идеи, полученные в ходе редактирования и связанные с возможными преимуществами, должны сохраняться конфиденциальными и не использоваться с целью получения личной выгоды;

– редактор не должен допускать к публикации информацию, если имеется достаточно оснований полагать, что она является плагиатом;

– редактор совместно с издателем не должны оставлять без ответа претензии, касающиеся рассмотренных рукописей или опубликованных материалов, а также при выявлении конфликтной ситуации принимать все необходимые меры для восстановления нарушенных прав.

Этические принципы в деятельности рецензента

Рецензент осуществляет научную экспертизу авторских материалов, вследствие чего его действия должны носить непредвзятый характер, заключающийся в выполнении следующих принципов:

– рукопись, полученная для рецензирования, должна рассматриваться как конфиденциальный документ, который нельзя передавать для ознакомления или обсуждения третьим лицам, не имеющим на то полномочий от редакции;

– рецензент обязан давать объективную и аргументированную оценку изложенным результатам исследования. Персональная критика автора неприемлема;

– неопубликованные данные, полученные из представленных к рассмотрению рукописей, не должны использоваться рецензентом для личных целей;

– рецензент, который не обладает, по его мнению, достаточной квалификацией для оценки рукописи либо не может быть объективным, например, в случае конфликта интересов с автором или организацией, должен сообщить редактору об исключении его из процесса рецензирования данной рукописи.

Принципы, которыми должен руководствоваться автор научных публикаций

Автор (или коллектив авторов) осознает, что несет первоначальную ответственность за новизну и достоверность результатов научного исследования, что предполагает соблюдение следующих принципов:

– авторы статьи должны предоставлять достоверные результаты проведенных исследований. Заведомо ошибочные или сфальсифицированные утверждения неприемлемы;

– авторы должны гарантировать, что результаты исследования, изложенные в предоставленной рукописи, полностью оригинальны. Заимствованные фрагменты или утверждения должны быть оформлены с обязательным указанием автора и первоисточника. Чрезмерные заимствования, а также плагиат в любых формах, включая неоформленные цитаты, перефразирование или присвоение прав на результаты чужих исследований, неэтичны и неприемлемы;

– необходимо признавать вклад всех лиц, так или иначе повлиявших на ход исследования, в частности, в статье должны быть представлены ссылки на работы, которые имели значение при проведении исследования;

– авторы не должны предоставлять в журнал рукопись, которая была отправлена в другой журнал и находится на рассмотрении, а также статью, уже опубликованную в другом журнале;

– соавторами статьи должны быть указаны все лица, внесшие существенный вклад в проведении исследования. Среди соавторов недопустимо указывать лиц, не участвовавших в исследовании;

– если автор обнаружит существенные ошибки или неточности в статье на этапе ее рассмотрения или после ее опубликования, он должен как можно скорее уведомить об этом редакцию журнала.

Порядок рецензирования рукописей для публикации в научном рецензируемом журнале «Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки»

Научные статьи принимаются и рецензируются членами редакционного совета по направлению *Психолого-педагогические науки*. Принимаются статьи, научные обзоры, неопубликованные малоизвестные научные данные по заявленной проблематике от ученых, преподавателей, аспирантов, докторантов, научных сотрудников.

При получении рукописи в электронном варианте редакционным советом журнала проводится проверка на соответствие присланных материалов формальным требованиям, указанным на сайте журнала в разделе «Информация для авторов».

Если формальные требования к материалам на публикацию не выполнены, то статья к публикации не принимается «по формальным признакам» и об этом сообщается автору по электронной почте.

Если формальные требования выполнены, то статья в обязательном порядке проходит внутреннее рецензирование (в течение 30 дней) членами редакционного совета или специально привлекаемыми рецензентами – докторами наук по научному направлению статьи, не входящими в состав совета.

Привлечение рецензентов осуществляется в случае необходимости, определяемой членами редакционного совета.

Целью внутреннего рецензирования является содержательная экспертная оценка качества научной статьи по следующим обязательным критериям научности:

– соответствие названия статьи ее содержанию;

– формулировка решаемой проблемы или задачи;

– обоснование актуальности представленных материалов;

– исследовательский характер статьи;

– аргументированность изложения и выводов, в частности, наличие ссылок на использованную литературу и другие информационные источники;

– научная новизна и практическая значимость полученных результатов;

– наличие выводов по результатам статьи;

– наличие списка источников со ссылками на источники в тексте статьи.

При получении отрицательной внутренней рецензии редакция оставляет за собой право не публиковать статью или отправляет ее на доработку. Внутренние рецензии хранятся в редакции научного журнала вместе с материалами на публикацию статей без ограничения срока. Редакция обеспечивает обязательное предоставление рецензии авторам рукописей на адрес электронной почты в течение 30 дней.

Редакция не вступает с авторами в переписку по методике написания и оформления научных статей и не занимается доводкой статей до необходимого научно-методического и литературного уровня. Редакция не вступает с авторами в содержательное обсуждение статей! Точка зрения редакции и внутренних рецензентов научного журнала может не совпадать с точкой зрения авторов и это несовпадение не является основанием для отклонения статей.

Редакционный совет принимает решение о публикации и очередности размещения статьи в последующих номерах журнала.

Руководит работой редакционной коллегии главный научный редактор, доктор педагогических наук, профессор Бокарев М. Ю.

ИЗВЕСТИЯ

БАЛТИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ РЫБОПРОМЫСЛОВОГО ФЛОТА

Психолого-педагогические науки

THE TIDINGS OF THE BALTIC STATE FISHING FLEET ACADEMY

Psychological and pedagogical sciences

№ 3 (69)
Сентябрь 2024
Научный рецензируемый журнал,
образовательное СМИ

Издается с марта 2008 года

Выходит четыре раза в год

Редакторы – Вечтомова Н. С., Желтухина Н. В.
Компьютерное редактирование – Кошель А. В.

Уч.-изд. л. 42,5. Усл. печ. л. 38,25.
Лицензия № 021350 от 28.06.99 г.
Печать офсетная.
Формат 60x84/8.
Тираж 500 экз. 1-й завод 50 экз.
Заказ № 1990
Подписано в печать 24.09.2024 г. Дата выхода в свет 25.09.2024 г.
Свободная цена.

Доступ к архиву публикации и условия доступа к нему:
https://bgarf.ru/obuchenie/institut-ingenernoj-pedagogiki-i-gumanitarnoj-podgotovki/#izvestija

Адрес редакции, издателя: 236029, Калининград, ул. Молодежная, 6,
тел. и факс: +7 (4012) 92-51-55; e-mail: ipp_bga_rf@mail.ru

Издательство БГАРФ – член Издательско-полиграфической ассоциации высших учебных заведений.

Отпечатано: Участок оперативной полиграфии Издательства БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»:
236029, г. Калининград, ул. Горького, 25, каб. 103.
Тел./факс: +7 (4012) 95-52-27, e-mail: publishing@bgarf.ru