

**СРЕДНЕЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

МАРТ

Издается с сентября 1995 г.

**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ
И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ****ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР****И.П. Пастухова**, канд. пед. наук, доцент**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

П.Ф. Анисимов, руководитель дирекции по управлению и развитию кампуса Российского университета нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина, доктор экон. наук, профессор

О.И. Воленко, профессор Московского педагогического государственного университета, доктор пед. наук (председатель редакционного совета)

В.М. Жураковский, академик Российской академии образования, зав. кафедрой Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета, доктор техн. наук, профессор

Е.Г. Замолоцких, первый проректор Московского психолого-социального университета, доктор пед. наук, профессор

Н.М. Золотарева, советник министра просвещения РФ, президент Союза директоров средних специальных учебных заведений России, зампредседателя комитета Общественной палаты РФ по просвещению и воспитанию, член Экспертного совета при Комитете Госдумы по науке и высшему образованию по вопросам ДПО, переподготовки и непрерывного образования, канд. пед. наук, доцент

С.Д. Каракозов, директор Института математики и информатики Московского педагогического государственного университета, доктор пед. наук, профессор

И.Д. Лельчицкий, академик РАО, директор Института педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета, доктор пед. наук, профессор

Н.И. Никитина, профессор Института международного права и экономики им. А.С. Грибоедова, доктор пед. наук

Г.П. Новикова, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, профессор, доктор психол. наук, доктор пед. наук

Л.Н. Ожигова, профессор Кубанского государственного университета, доктор психол. наук

В.В. Рябов, член-корреспондент Российской академии образования, президент Московского городского педагогического университета, доктор ист. наук, профессор

С.Ю. Сенатор, профессор, зав. кафедрой Московского социально-педагогического института, доктор пед. наук

С.Н. Толстикова, профессор Московского городского педагогического университета, доктор психол. наук

Ю.В. Шаронин, доцент кафедры профессионального образования Академии социального управления, доктор пед. наук, профессор

Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки РФ журнал «Среднее профессиональное образование» включен в перечень рецензируемых научных изданий, который вступил в силу с 01.12.2015 г. (письмо Минобрнауки РФ от 01.12.2015 № 13-6518 «О перечне рецензируемых изданий», Решение ВАК Минобрнауки РФ от 25.10.2017 № 2-пл/2 «О дальнейшей оптимизации перечня рецензируемых научных изданий...», сайт ВАК: <http://www.vak.ed.gov.ru/>).

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия, регистрационный номер ФС 77–22276.

Сайт: <http://www.portalspo.ru>

E-mail: redakciya_06@mail.ru

Содержание

Союз директоров

XIII Съезд Союза директоров ссузов России одобрил Концепцию развития организации. Концепция развития Союза директоров средних специальных учебных заведений России на период до 2030 года 3

Научно-исследовательская работа

Педагогические закономерности реализации учебного процесса в виртуальной среде – **Ю.А. Хлебникова, Н.В. Гафурова** 8

Педагогические требования субъектно-деятельностного подхода к формированию профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов в высшем учебном заведении – **А.Р. Бекирова, А.М. Яяева**..... 13

Научно-методическая работа

Современные подходы к совершенствованию подготовки педагогов профессионального обучения в области креативной индустрии моды – **О.В. Тарасюк, О.Е. Краюхина, А.М. Старкова, Д.Ф. Крель**22

Вопросы воспитания

Методологические аспекты развития личности студента как патриота России – **Г.С. Симонов**.....27

Цифровизация образования

Экосистема цифрового обучения: текущее состояние, перспективы и проблемы – **А. Русланхон кизи Азизова** ...31

Сравнение подходов коннективизма и конструктивизма в персонализации

образовательного процесса в цифровой среде – **Ф. Шавкат кизи Тухтаева**34

Учебный процесс

Исследовательская деятельность студентов по изучению роли профилактики в сохранении профессионального здоровья – **О.А. Быстрова, Г.Г. Зарипова, Н.В. Кузнецова, Н.Э. Полякова, А.С. Родионова**39

Иноязычное образование

К проблеме отбора содержания обучения в реализации переводческой компетенции – **Е.Е. Жарова, Е.Ю. Симакова, Н.В. Агеева** ...43

Техника эхо-повтора (shadowing) при обучении иностранному языку в техническом вузе с использованием кинофильмов – **И.Г. Кудрявцева, Л.В. Рыбакова, Н.В. Неверова**47

В помощь преподавателю

Дробь – рациональное или иррациональное число? – **О.В. Савенко**52

История науки

Кто виноват в трагедии генетики: власть или философия? – **Р.Е. Селеверстов**57

Образование в мире

Уровень сформированности информационной культуры учащихся среднего специального исламского образовательного учреждения – **А.А. Анваров**63

Аннотации70

ХIII СЪЕЗД СОЮЗА ДИРЕКТОРОВ ССУЗОВ РОССИИ ОДОБРИЛ КОНЦЕПЦИЮ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИИ



На повестку дня внеочередного ХIII Съезда Общероссийской общественной организации «Союз директоров» были вынесены ключевые для дальнейшей деятельности организации вопросы.

Президиумом Союза директоров проведена напряженная работа по формированию Концепции развития Союза до 2030 года. Ее обсуждение прошло во всех округах и районных отделениях организации.

На ХIII Съезде большинством голосов Концепция была одобрена.

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ СОЮЗА ДИРЕКТОРОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РОССИИ НА ПЕРИОД ДО 2030 ГОДА

РАЗДЕЛ I

1. Общие положения

Концепция развития Общероссийской общественной организации «Союз директоров средних специальных учебных заведений России» (далее – Союз директоров, Организация) на период до 2030 года (далее – Концепция) утверждена на ХIII Съезде Союза директоров 28 декабря 2023 года, определяет на долгосрочную перспективу основные направления развития Организации как добровольного объединения директоров образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, независимо от организационно-правовой формы, типа и вида, ведомственной подчиненности, профиля подготовки специалистов, а также иных граждан, юридических лиц, соответствующих требованиям п. 4.1. Устава Союза директоров*.

2. Текущее состояние

Союз директоров образован 23 июня 1998 года, чтобы не просто стать центром профессиональной экспертизы важнейших решений в области образовательной политики, но и сохра-

нить преемственность образовательных традиций в российском профессиональном образовании. Перед новой общественной организацией стояли важнейшие цели: консолидировать усилия профессионального сообщества, руководителей, способных проводить конструктивную работу по модернизации СПО в стране и быть активными и последовательными сторонниками новой государственной политики в области профессионального образования.

На протяжении всей своей истории Союз директоров неуклонно и конструктивно поддерживал, реализовывал направления государственной политики в системе СПО. Принимая активное участие в формировании и реализации законодательной и нормативной базы среднего профессионального образования, члены Союза директоров стали профессионалами, востребованными в обществе, в федеральных и региональных, отраслевых органах управления образованием, образовательной среде, обеспечивающими профессиональную экспертную, информационную, методическую поддержку реформ в системе СПО.

Союз директоров объединяет руководителей государственных и негосударственных профессиональных образовательных организаций, руководителей подразделений СПО в вузах, а также общественных организаций, разделяющих цели и положения Устава Союза директоров.

В 2023 году Союз директоров объединял более 2 тысяч человек (около 50% от общей численности руководителей организаций СПО) государственного и негосударственного секторов, расположенных на территории 86 субъектов Российской Федерации и находящихся в ведении 23 отраслевых министерств и ведомств, а также более 700 факультетов и отделений в структуре организаций высшего образования.

Кадровый потенциал Союза директоров составляют руководители образовательных организаций, 25% из которых являются докторами и кандидатами наук, более 30% – заслуженными учителями Российской Федерации, почетными работниками системы СПО; каждый шестой директор – депутат законодательных органов власти субъектов Российской Федерации, муниципальных образований, член Общественной палаты своего региона.

Союз директоров имеет сложившуюся организационную структуру, включающую президента, почетного президента, вице-президентов, президиум, исполнительную дирекцию, отделения (региональные, негосударственных образовательных организаций, подразделений СПО в составе вузов и др.).

Для выявления успешных практик ежегодно проводятся конкурсы «Лидер СПО», «100 лучших ССУЗ России», конференции, обучающие и экспертные семинары по вопросам управления в системе СПО.

Союз директоров представлен в информационном поле: созданы и действуют сайт, аккаунты в социальных сетях («ВКонтакте», «Телеграм», «Одноклассники»); выстроено взаимодействие с печатными и электронными средствами массовой информации; члены Союза директоров в качестве экспертов принимают участие в тематических радио- и телеэфирах.

Союз директоров на регулярной основе проводит обсуждения стратегических документов, нормативно-правовых документов (ежегодно более 70 федеральных документов и материалов проходит обсуждение и экспертизу с чле-

нами Союза директоров), информирует членов Организации об актуальных проектах, инициативах, проводит опросы, готовит аналитику.

РАЗДЕЛ II

1. Стратегические приоритеты деятельности Союза директоров средних специальных учебных заведений России

Миссия:

развиваем среднее профессиональное образование через профессионализм, партнерство, проактивность директорского корпуса.

Цель деятельности:

содействие творческой профессиональной деятельности организаций среднего профессионального образования, объединение их усилий по совершенствованию системы СПО Российской Федерации.

Ценности деятельности:

Масштабность и объединение. Союз директоров объединяет руководителей организаций СПО из разных регионов, формирует командный дух, взаимную поддержку и взаимное обогащение опытом, деловое межрегиональное сообщество, реализует проекты всероссийского масштаба, поддерживает масштабирование успешных практик, расширяет профессиональные контакты руководителей, организует межрегиональную коммуникацию по актуальным вопросам развития среднего профессионального образования.

Отраслевое, межрегиональное, международное партнерство. Союз директоров создает пространство диалога и партнерства между руководителями организаций СПО, работодателями и их отраслевыми объединениями, властью, иными заинтересованными сторонами в отраслевом, межрегиональном, международном форматах.

Проактивное лидерство. Участие в формировании политики в сфере подготовки кадров среднего звена, консолидация позиции директорского корпуса по вопросам развития СПО; членство в Союзе директоров позволяет руководителю выработать проактивную позицию в отношении личного профессионального развития и развития своей организации.

Авторитет и влияние. Деятельность Организации содействует повышению авторитета системы СПО, директоров колледжей. Союз

директоров обеспечивает учет позиции директорского корпуса при формировании политики в сфере СПО благодаря созданной системе общественных и профессиональных связей, разработке актуального, востребованного публичного контента деятельности с привлечением авторитетных экспертов.

2. Цель Концепции

Цель Концепции развития Союза директоров – обеспечить выход на качественно новый уровень деятельности Организации как:

- партнера государства в развитии системы СПО, формировании суверенной системы образования, реализации технологической и культурной политики;
- сообщества, создающего пространство развития руководителей, управленческого кадрового резерва организаций СПО, межрегионального, отраслевого, международного диалога между ними.

3. Задачи развития

Достижение цели Концепции обеспечивается решением комплекса основных задач:

1. Обеспечение участия в формировании государственной политики в сфере СПО.
2. Формирование делового сообщества директоров организаций СПО.
3. Создание образовательной среды профессионального роста руководителей, управленческого кадрового резерва организаций СПО.
4. Выявление, поддержка талантливых руководителей, управленческого кадрового резерва организаций СПО.

4. Основные мероприятия Концепции

Для решения комплекса задач предполагаются следующие мероприятия:

4.1. В целях обеспечения участия в формировании государственной политики в сфере СПО будут реализованы мероприятия:

Представление интересов организаций СПО в федеральных государственных законодательных и исполнительных органах власти Российской Федерации, государственных законодательных и исполнительных органах власти субъектов Российской Федерации:

- а) подготовка предложений государственным законодательным и исполнительным органам власти различных уровней по со-

вершенствованию системы СПО, участие в выработке решений органов государственной власти, органов местного самоуправления по проблемам СПО;

- б) участие в разработке, экспертизе нормативных правовых актов, регламентирующих документов в сфере образования;
- в) содействие в подготовке экспертных оценок по государственным программам развития образования.

Организация экспертно-аналитической деятельности:

- а) исследование и анализ возникающих проблем, а также успешных отечественных и зарубежных практик (по регионам, отраслям, сферам деятельности и пр.);
- б) мониторинг правоприменительной практики, подготовка предложений по совершенствованию нормативных правовых актов, методических рекомендаций в сфере СПО.

Углубление сотрудничества с общественными, общественно-государственными, государственными организациями в области развития образования, его кадрового потенциала, молодежной политики; в сфере труда, развития квалификаций, с отраслевыми объединениями/ассоциациями работодателей, производителей оборудования; ассоциациями родителей и пр.

4.2. Для формирования делового сообщества руководителей организаций СПО будут реализованы следующие направления:

Проведение очных мероприятий, направленных на профессиональное общение, выстраивание горизонтальных связей:

- а) окружные форумы директоров (ежегодно в каждом федеральном округе);
- б) Всероссийский директорский форум (ежегодно).

Данные мероприятия нацелены на обеспечение конструктивного диалога, обмена опытом между руководителями организаций СПО, проведение экспертных дискуссий, посещение успешных образовательных организаций, предприятий, командообразования, культурного развития. Для расширения форм сотрудничества на межрегиональном и отраслевом уровне к участию в форумах будут привлекаться отечественные и зарубежные эксперты в сфе-

ре образования, представители Федеральных учебно-методических объединений (ФУМО), работодателей, ассоциаций работодателей, отраслевых органов государственной власти и пр. Приветствуется синхронизация с мероприятиями в области молодежной политики, развития студенческого самоуправления, региональными мероприятиями в сфере развития образования для организации совместных дискуссионных площадок.

Создание директорского клуба.

Внедрение в деятельность сообщества современных технологий активного профессионального развития, интенсивного личностного роста, командообразования.

Формирование цифрового двойника сообщества:

- а) внедрение онлайн-инструментов формирования сообщества, повышения эффективности и динамики взаимодействия через чаты, каналы, рассылки, сайт-порталы. Проведение онлайн-мероприятий. Рассылка дайджеста нормативных правовых актов, новостей;
- б) создание Единой информационной образовательной среды сообщества.

Совершенствование фирменного стиля (логотип, официальный символ, слоган/девиз, гимн, значок, членский билет, фирменный бланк, баннер, сувенирная продукция, сайт и пр.).

Разработка и реализация коммуникационной стратегии (обеспечение публичной презентации деятельности Организации, ее членов, укрепления имиджа системы СПО, директорского корпуса).

Развитие издательской деятельности (создание журнала/электронного дайджеста Союза директоров, совершенствование деятельности журнала «Среднее профессиональное образование», учредителем которого является Союз директоров).

Реализация партнерских спецпроектов с отечественными и зарубежными сообществами в сферах образования, молодежной политики, труда.

Реализация мероприятий, направленных на повышение эффективности управления деятельностью Союза директоров:

- а) развитие оргструктуры Союза директоров, создание территориально-секцион-

ной матричной структуры взаимодействия (региональные отделения, секции по тематическим и отраслевым направлениям);

- б) внедрение проектно-программного подхода (утверждение проектов на год, формирование команд для разработки проектов, механизмов их реализации, определение источников финансирования);
- в) формирование прозрачной системы документооборота (повышение эффективности корпоративных каналов связи: оптимизация процессов передачи информации членам Союза директоров, получения обратной связи; создание корпоративной системы обмена документами);
- г) стандартизация основных процессов управления (разработка и внедрение стандартов деятельности подразделений, отделений Союза директоров, проведение мероприятий);
- д) создание системы повышения эффективности деятельности структурных подразделений, отделений Союза директоров (формирование прозрачного рейтинга на основе стандарта деятельности подразделений, введение системы поощрений, поддержки развития, обучения), организация корпоративной академии (для руководителей и активистов региональных отделений Союза директоров);
- е) развитие традиций Союза директоров.

4.3. Для формирования образовательной среды, поддержки роста профессионализма руководителей, управленческого кадрового резерва организаций СПО будут реализованы следующие мероприятия:

Создание онлайн-платформы знаний и сервисов «Директорат» для руководителей организаций СПО.

Реализация совместных образовательных программ:

- а) тренинги развития и командообразования на базе ведущих образовательных центров;
- б) программы профессионального образования и ДПО, включая магистратуру, подготовку кадров высшей квалификации – с педагогическими университетами, профильными вузами, корпоративными академиями.

Реализация программ образовательно-го туризма (изучение успешных отечественных, зарубежных образовательных и отраслевых практик в формате выездных семинаров, стажировок).

Поддержка развития управленческой науки (проведение научно-практических мероприятий, реализация межрегиональных и международных научно-исследовательских проектов, иных мероприятий с участием отечественных и зарубежных исследователей).

Реализация индивидуальных программ развития директора, программ наставничества.

Организация мероприятий по правовой, научно-методической, консультационной поддержке деятельности руководителей организациями СПО.

4.4. Для содействия выявлению, поддержке талантливых руководителей будут реализованы следующие мероприятия:

Проведение ежегодных конкурсов «Лидер СПО», «100 лучших ССУЗ России» (обновление критериев и процедуры конкурса с учетом успешных практик для обеспечения прозрачности критериев отбора, публичного представления мастерства участников, трансляции успешного опыта победителей. Публикация результатов конкурсов в профильных журналах).

Реализация тематических информационных спецпроектов с деловыми журналами, журналами в сфере образования, в том числе журналом «Среднее профессиональное образование», для презентации опыта успешных руководителей организаций СПО.

Реализация партнерских спецпроектов (в том числе отдельного трека для женщин – руководителей организаций СПО в проекте «Женщина-Лидер» Мастерской управления «Сенеж»).

Раздел III

Реализация Концепции

Обеспечение реализации и методическое сопровождение Концепции осуществляется Исполнительной дирекцией Союза директоров во взаимодействии с его Президиумом и отделениями. Общую координацию реализации Концепции осуществляет Президиум Союза директоров.

Реализация Концепции осуществляется на основе программно-целевого подхода с ежегодным утверждением перечня реализуемых проектов, мероприятий, ожидаемых результатов, определения ответственных лиц из состава Президиума Союза директоров, источников финансирования.

Отделения Союза директоров ежегодно:

- определяют лиц, ответственных за участие в проектах и мероприятиях, представление отчетности о достижении ожидаемых результатов, проблемах и рисках, возникающих при их осуществлении, мерах, предпринимаемых по их преодолению;
- разрабатывают с учетом настоящей Концепции и утверждают перечень реализуемых проектов, а также иных стратегических документов, утвержденных Исполнительной дирекцией Союза директоров, план работы на год.

Реализация Концепции предусматривает три этапа: I этап – 2024–2025 годы, II этап – 2026–2028 годы, III этап – 2029–2030 годы.

В целях реализации Концепции для каждого этапа формируется соответствующий комплекс мероприятий, в том числе по заявкам членов Союза директоров, партнерских организаций; определяются источники финансирования, в том числе путем участия в грантовых конкурсах; привлечение спонсорских средств.

Основанием для принятия управленческих решений в рамках реализации Концепции служат результаты ежегодных мониторингов: удовлетворенности деятельностью Союза директоров (членов Союза директоров, внешних партнеров), динамики развития сообщества, выполнения комплекса мероприятий по реализации Концепции.

* Пункт 4.1. Членами Организации могут быть:

- достигшие 18 лет граждане Российской Федерации, иностранные граждане и лица без гражданства, разделяющие цели Организации, признающие Устав, уплатившие вступительный взнос, регулярно уплачивающие членские взносы и принимающие личное участие в работе Организации;
- юридические лица – общественные объединения, выразившие солидарность с целями и задачами Организации, признающие Устав, уплатившие вступительный взнос, регулярно уплачивающие членские взносы и содействующие деятельности Организации, в том числе путем финансирования проводимых мероприятий.

УДК 37.377.5

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ

*Ю.А. Хлебникова, аспирант,
Н.В. Гафурова, профессор,
доктор пед. наук
(Сибирский федеральный
университет, г. Красноярск)*

Настоящее исследование ставит целью выполнить анализ педагогических закономерностей в учебном процессе в условиях реализации его в виртуальной среде. Такая необходимость возникла из-за многократных высказываний о дефицитах педагогической теории в актуальных условиях цифровизации образования, реализации виртуального учебного процесса, появлении в профессиональной педагогической среде различных терминов, претендующих на новые методологические позиции.

Исследование закономерностей обучения – одна из сложных методологических задач. Установление закономерностей позволяет раскрыть сущность, наиболее общее и устойчивое в дидактических системах и процессах, межнаучные связи и взаимодействия, выстраивать пути совершенствования педагогической практики, осуществлять обоснованное управление познавательной деятельностью обучающихся [3].

В условиях пандемии COVID-19 учебный процесс, как и другие отрасли человеческой деятельности, был частично или полностью перенесен в новую среду обучения, так называемую виртуальность, обучение на расстоянии. Однако скорость изменений, происходящих в связи с этими явлениями в сфере образования, не позволяет ученым и преподавателям анализировать процессы, происходящие в новых условиях и существенно влияющие на результативность. Обучение на расстоянии при опосредованном взаимодействии участников образовательного

процесса не дает возможности педагогу ориентироваться в ситуации в ходе занятия привычными способами, часто интуитивными. Новые условия требуют от него внимательного и кропотливого проектирования учебного процесса в новых учебных и коммуникационных условиях, что невозможно без учета педагогических закономерностей, проявляющихся в виртуальной среде.

Базовое представление о педагогических закономерностях представлено в научных статьях, диссертационных исследованиях, учебных изданиях лидеров развития образования в России: В.А. Сластенина, И.П. Подласого, А.В. Хуторского и др. Все авторы представили закономерности педагогического процесса в соответствии с тем уровнем развития общества и социальных отношений, в которых находились они. Мы предлагаем сравнить их с реальным учебным процессом в тех социально-экономических условиях, в которых он реализуется сегодня. В результате анализа мы хотели бы понять, претерпевают ли изменения и появляются ли дефициты в закономерностях учебного процесса при частичном или полном переносе его в виртуальную среду. Позициями сравнительного анализа являются: возможность существования закономерности в виртуальных условиях учебного процесса; педагогический эффект от сочетания реальной и виртуальной реализаций учебного процесса, определяемый дидактическими закономерностями.

Сравнивая классификации разных авторов, принимая к сведению, что воспитание и обучение – это единый процесс, при котором достигается органическая связь между приобретением учащимися знаний, умений, компетенций и формированием их личности [13], нам удалось получить определенные результаты. Так как единства в существующей методологии по единому перечню закономерностей на сегодня не сложилось, мы рассмотрели их, обобщив в смысловые группы, в которых суть закономерностей близка, но существуют вариации в трактовках и отдельных представлениях их характеристик.

Рассматривая *первую группу* – закономерные связи развития личности в реальном педагогическом процессе, присвоение ею социального опыта, общечеловеческой культуры и духовных ценностей, – наблюдаем зависимость развития индивида от взаимодействия его с другими индивидами, интенсивности познавательных контактов, интеллектуальной среды и качества общения педагога с обучающимися [9]. Немаловажными являются престиж и уровень достижений обучающегося в учебном коллективе, партнерские взаимоотношения между субъектами учебного процесса. Таким образом, реальное обучение способствует социализации личности за счет групповой формы организации учебного процесса.

Ситуация с пандемией обусловила интенсивное применение обучения на расстоянии, что индивидуализировало его, повысило уровень самостоятельности, которая минимально реализовывалась при аудиторном обучении. Однако систематическая разрозненность обучающихся подвергает реальную социализацию личности сложностям [2].

Применение в учебном процессе электронной образовательной среды позволяет организовать коммуникацию через облачные технологии, совместную работу над проектом в цифровом формате и т.д. Предположим, что виртуальное обучение может расширить методические, воспитательные подходы посредством проведения массовых мероприятий (флешмоб, акция и т.д.), а формирование межличностного общения осуществляется посредством применения таких технологий, как кейс-технология и др.

Вместе с тем отметим, что необходимо учитывать закономерные связи развития личности

вне зависимости от формы организации учебного процесса.

Рассмотрим *вторую группу* – закономерные связи зависимости эффективности процесса обучения от условий, в которых он протекает.

До недавнего времени учебный процесс в аудитории во многом зависел от состояния материально-технической базы образовательного учреждения, что проявлялось в качестве подготовки обучающихся. Сегодня ИТ приняты образованием как неизбежность и важнейший инструмент изменений. Важно понимать, что такие технологии являются не только инструментом решения прикладных задач, но и новой средой, в которой формируются совершенно новые отношения и способы взаимодействия [6].

При совместной реализации реальной и виртуальной составляющих учебного процесса управление академической деятельностью учащегося происходит в цифровой образовательной среде посредством электронного обучающего курса. Так происходит дифференциация процесса: индивидуальный темп, обучение с учетом уровня развития обучающихся, учет возрастных и индивидуальных особенностей, и т.д. Мы считаем, что реальная и виртуальная части учебного процесса взаимно дополняют программы и обогащают друг друга различным содержанием, формами, методами и приемами обучения; педагогическими технологиями; технологиями организации учебного процесса и т.д. Однако пока дефицитны правовые нормы, в том числе локальные, методическое обеспечение, стандарты санитарно-эпидемиологических требований к реализации виртуальной составляющей академической деятельности, что приводит к некоторым проблемам, например, перегрузке участников образовательного процесса и т.п.

Можем предположить, что в зависимости от планируемых результатов обучения виртуальная реализация предоставит в отдельных случаях больше возможностей обучающимся, нежели реальная, например, посредством VR-технологий, моделирующих сред и т.п. Однако учтем в этом аспекте те образовательные результаты, которые не требуют реальных навыков работы с оборудованием.

Таким образом, при интеграции виртуальной составляющей в реализацию учебного процесса

необходимо учитывать закономерности, от которых зависит его результативность.

Третья группа, рассматриваемая нами, – закономерные связи активизации учебной деятельности и мотивации к ней.

Достижение целей невозможно без собственной активности субъекта обучения. Усвоение содержания возможно только посредством деятельности обучающихся [5]. Активизация учебной работы и мотивация в настоящее время актуальны для любого педагога и большинства родителей как в реальной реализации образовательного процесса, так и в виртуальной. Рассмотрим, чем это вызвано.

В реальном обучении активность учащихся напрямую зависит от конструирования занятия педагогом, использования тех или иных методик и т.д. Следует отметить, что небольшая доля педагогов в своей профессиональной деятельности системно применяет специальные приемы, активизирующие познавательную деятельность, мотивацию и субъектность в учебном процессе. В основном педагог интуитивно находит на каждом занятии приемы, позволяющие включить учащихся в деятельность либо создать ее имитацию. Таким образом, активная учебно-познавательная деятельность обучающихся результативно реализуется через профессионально-педагогические компетенции педагога [10].

Важно отметить, что как в реальной, так и в виртуальной реализации активная познавательная деятельность – необходимое условие достижения образовательного результата, в противном случае теряет смысл весь учебный процесс: учащийся порою занят иными «активностями», не связанными с обучением. В виртуальной среде это вызвано более доступными цифровыми средствами имитации образовательной деятельности. Необходима специально спроектированная педагогическая работа по включенности и вовлеченности обучающихся в учебный процесс через деятельность по достижению ими измеряемых результатов. Сюда отнесем разнообразие форм работы, различные приемы активизации внимания и мыслительной деятельности и т.п. Наличие включенной видеокамеры обучающегося на онлайн-занятии является обязательным условием, как и присутствие учащегося в аудитории или классе при реальном уроке. К сожалению, этот постулат часто не вы-

полняется и оправдывается технической недоступностью. Практика показывает, что на самом деле такая ситуация обманчива. Часто этим аргументом пользуются именно в ситуации отсутствия учебной мотивации.

Как видим, виртуальная составляющая образовательного процесса – это средство активизации учебной деятельности с большим набором возможностей, обеспечивающихся мультимедийностью, визуализацией, геймификацией и т.д., а также смешанное обучение, пока не получившее массового распространения.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что активизация познавательной деятельности с учетом мотивационных потребностей обучающихся – одна из важных закономерностей педагогики, которой нельзя пренебречь при любой организации учебного процесса.

Четвертая группа закономерностей, которую необходимо учитывать при виртуальной реализации учебного процесса, по нашему мнению, – управление учебно-воспитательным процессом.

Разделяя мнение *И.П. Подласого*, мы считаем, что результативность педагогического процесса и в виртуальной среде зависит от интенсивности обратных связей между обучающимися и педагогами, величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий [8]. Такое управление учебно-воспитательным процессом обеспечивает достижение результатов обучения и в реальной, и в виртуальной его реализации.

В реальном обучении обратная связь часто происходит интуитивно для педагога, либо посредством приемов авторитарной педагогики, все еще достаточно широко распространенной в России и мире. Например, тестов, отметок о посещении, ответов у «доски» и т.п., фиксирующих знания, умения, навыки, послушание, исполнительность и т.д. В связи с этим не решенными на практике остаются вопросы мотивации обучающихся, их субъектности и достижения образовательных результатов при компетентностном подходе как объектов, на которые направлено управление.

По мнению *В.С. Пикельной*, закономерность управления учебно-воспитательным процессом отражает взаимоотношения между элементами системы управления, которые позволяют судить о целостной самостоятельности каждого элемента и его зависимости от других элементов.

Единство системы управления не предполагает однотипности характеристик звеньев управления. Кроме того, данное единство не возникает и не существует само по себе, а проявляется в процессе формирования системы управления. Для достижения результата каждый из процессов требует управления [14].

Замена образовательных результатов компетенциями в последние десятилетия вызвана новыми социально-экономическими условиями и должна повлечь изменение системы управления учебно-воспитательным процессом независимо от среды реализации – реальной или виртуальной. Нерешенность этой задачи в реальной среде перенесена и в виртуальную.

При виртуальной реализации учебного процесса появляется потребность в специально спланированной и организованной интерактивности как составляющей результативного управления образовательным процессом: педагог – цифровая среда – обучающийся.

Однако сочетание гибких возможностей и традиционного бюрократизма в системе образования часто приводит не только к крайне неэффективному использованию выделяемых на ИТ средств, но и перегружает жизнь преподавателя объемами работ, не приводящими к позитивному изменению результатов его деятельности [6].

По мнению научного руководителя Института образования НИУ ВШЭ И.Д. Фрумина, результативному управлению образовательным процессом в виртуальной реализации будет способствовать Big Data. В первую очередь это данные об образовательной, профессиональной или иной деятельности человека, представленные в электронной форме, используемые для анализа развития личности с целью подтверждения получения ей нового опыта деятельности, подготовки рекомендаций по следующему шагу развития, накопления данных о траекториях развития, для совершенствования работы системы рекомендаций, называемые цифровым следом [12].

Таким образом, мы наблюдаем прямую закономерность результативности учебного процесса от управления каждым из его элементов. Однако для успешного управления виртуальной частью академической деятельности обучающихся необходимо ответить на методические вопросы: Как организовать управление учебно-воспитательным процессом в сочетании реаль-

ной и виртуальной частей? От кого и от чего будет зависеть управление в виртуальной среде? Когда необходимо сочетание образовательных сред? Как сделать непрерывным учебный процесс в обеих средах? Как распределять виды деятельности обучающегося между средами?

Пятая группа закономерностей, выделенная нами в виртуальном обучении, – системность образовательной деятельности.

В современной дидактике обучение трактуется как процесс последовательного взаимодействия преподавателя и обучающихся, направленный на все компоненты содержания образования [1]. При реальном обучении педагог находится в непосредственной близости с обучающимися, в связи с чем имеет возможность в период проведения занятия включать все необходимые компоненты обучения в зависимости от содержания дисциплины и вида деятельности. Образованию при реальной реализации способствует в отличие от виртуальной постоянное эмоциональное воздействие личности педагога [4]. От цели обучения при виртуальной составляющей меняются средства коммуникации, деятельность преподавателя, следовательно, при прежнем содержании возникают новые методы, средства и организационные формы обучения, а значит, другие виды деятельности обучающихся и результаты обучения.

Интеграция виртуальной составляющей в учебный процесс требует изменения состава взаимосвязанных элементов процесса обучения, следовательно, возникает необходимость в институциональной поддержке. В этих целях должна быть создана или определена организационная структура, стимулирующая и поддерживающая внедрение виртуальной составляющей обучения в образовательных организациях. В функции этой организационной структуры должны входить контроль и мониторинг измеримых показателей результативности обучения [7].

Как видим, результативность образовательной деятельности напрямую зависит от ее системности при любом формате обучения. Однако реализация учебного процесса в сочетании реальной и виртуальной составляющих как единой системы требует специального проектирования и новых профессионально-педагогических компетенций.

Несмотря на множество различных публикаций и прежде всего обсуждений общественностью вопросов, касающихся основ педагогики при виртуальной реализации учебного процесса, наш анализ позволяет сделать вывод, что все закономерности справедливы как для реальной части образовательного процесса, так и для виртуальной, и дает понимание дефицитов в образовательном процессе при дополнении реальной реализации виртуальной составляющей.

Важно отметить, что часть закономерностей востребует для своей результативности наращивания цифровых, а также профессионально-педагогических компетенций педагогов. Очевидно, что виртуальная реализация образовательного процесса не результативна при ее стихийном возникновении, в то время как при реальном обучении прямой контакт преподавателя и обучающегося позволяет некоторые закономерности педагогики реализовать интуитивно, что, безусловно, сказывается на качестве образования.

Обоснованное введение с учетом педагогических закономерностей виртуальной реализации в учебный процесс повышает его результативность, способствует его актуальности и адаптивности. Согласно докладу *Дмитрия Пескова* на Форуме «Университеты и развитие геостратегических территорий России» [11], сочетание реальной и виртуальной реализаций учебного процесса может поддерживаться и востребовано современной ситуацией развития экономического уклада общества, отнесено к трендам «постковидного» образования в России. Однако в педагогическом сообществе существует неявный профессиональный конфликт: большая часть преподавателей не видит существенных различий в организации реального и виртуального учебного процесса, не понимает, что невозможно обучение в виртуальной среде привычными методами, не учитывает закономерности, которые определяют результативность учебного процесса. Для достижения результативности при виртуальной реализации учебного процесса прежде всего необходимо готовить педагогические кадры при параллельной разработке и внедрении ими электронной составляющей, влияя на цели обучения, его содержание, технологии, а следовательно, на результаты.

Литература

1. *Баханов К.А.* Система, технология и модель обучения как дидактические категории // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. 2007. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-tehnologiya-i-model-obucheniya-kak-didakticheskie-kategorii> (дата обращения: 03.02.2024).
2. *Гонтарева Г.А.* Общее образование в контексте социализации личности // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2012. Т. 3. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschee-obrazovanie-v-kontekste-sotsializatsii-lichnosti> (дата обращения: 03.02.2024).
3. *Ибрагимов Г.И.* Закономерности и принципы обучения в профессиональной школе // Казанский педагогический журнал. 2014. № 4 (105). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zakonomernosti-i-printsipy-obucheniya-v-professionalnoy-shkole> (дата обращения: 04.02.2024).
4. *Красикова А.Е., Савельева Л.А.* Принципы обучения. Характеристика традиционного и развивающего обучения [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <https://urok.1sept.ru/articles/678021> (дата обращения: 03.02.2024).
5. *Куликова Е.А.* Основные законы и закономерности обучающей деятельности педагога: проблемы практической реализации // Концепт. 2017. № V12. С. 1–8. URL: <http://e-koncept.ru/2017/171051.htm>
6. Манифест о цифровой образовательной среде / Н. Чеботарь, В. Синельников, М. Кушнир [и др.] // Образовательная политика. 2016. № 1 (71). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/manifest-otsifrovoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 03.02.2024).
7. *Мезенева Со-Со.* Концепция системы электронного обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://pandia.ru/text/77/196/44797.php> (дата обращения: 03.02.2024).
8. *Подласый И.П.* Педагогика: учебник. М.: Высш. образование, 2006. 540 с.
9. *Поздняков А.Н.* Общие основы педагогики: тез. лекций: учеб. пособие. Саратов: Изд. центр «Наука», 2009. 68 с.

10. *Рахимов М.М.* Дидактические основы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-osnovy-aktivizatsii-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-uchaschihsya> (дата обращения: 03.02.2024).
11. *Саввинов В.М.* Форум «Университеты и развитие геостратегических территорий России» // Педагогика. Психология. Философия. 2021. № 1 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/forum-universitety-i-razvitie-geostrategicheskikh-territoriy-rossii> (дата обращения: 03.02.2024).
12. *Фрумин И.Д.* Тренды в развитии содержания образования: ключевые компетенции и новая грамотность: материалы IV Междунар. форума по пед. образованию. URL: <http://ifte.kpfu.ru/ru/lectures/trendy-v-razvitii-sod> (дата обращения: 01.02.2024).
13. *Ширшов Е.В.* Информация, образование, дидактика, история, методы и технологии обучения. Словарь ключевых понятий и определений: учеб. пособие. М.: Академия естествознания, 2017. 138 с.
14. *Языкова И.Н.* Закономерности управления педагогическим процессом в системе непрерывного технического образования // Вестник ИргТУ. 2005. № 3 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zakonomernosti-upravleniya-pedagogicheskim-protsessom-v-sisteme-nepreryvnogo-tehnicheskogo-obrazovaniya-1> (дата обращения: 01.02.2024).

УДК 37.013

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

*А.Р. Бекирова, профессор кафедры
начального образования
доктор пед. наук, доцент,
А.М. Яяева, доцент кафедры
начального образования
(Крымский инженерно-педагогический
университет им. Февзи Якубова,
г. Симферополь)*

Учителя начальных классов работают с учащимися младшего школьного возраста, у которых в этот период изменяется ведущий вид деятельности – с игрового на учебный. Кроме того, у них активно формируются социально регулируемые виды отношений со сверстниками и старшими, в частности педагогами. При этом дети бессознательно активно демонстрируют свою субъект-

ность, проявления которой бывают разными и порой неожиданными [16]. Это обстоятельство предопределяет возникновение ряда психологических проблем, понимать и воспринимать которые способен только такой учитель, который, с одной стороны, является настоящим субъектом педагогической деятельности [17], а с другой – его профессиональная субъектность адекватно

воспринимается другими участниками образовательного процесса, прежде всего учениками.

В связи с этим смысл и миссия деятельности учителя начальных классов состоит в том, чтобы, мастерски проявляя свое педагогическое мастерство, целенаправленно способствовать постепенному переходу бессознательной субъектности учащихся в плоскость сознательной – социальной и учебной (*Т.Н. Башкова* [4], *В.М. Рудомазина* [22, с. 100–108] и др.). Одновременно категория субъектности в настоящее время является критерием изменений в стиле труда и уровне профессионализма учителя, а также оценки качества достигнутых обучающимися образовательных результатов (*Е.Н. Волкова* [7], *В.М. Рудомазина* [22, с. 100–108], *Л. Хурло* [24], *В.В. Ягулов* [27] и др.).

Анализ отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований позволяет заключить, что только на основе знаний особенностей проявления субъектности младших школьников можно иметь научное представление о субъектности ученика в разные периоды его возрастного развития, в том числе и в начальной школе; знать характерные субъектные проявления, проектировать целенаправленное формирование социальной и учебной субъектности учащегося. Такие знания помогают учителю целеустремленно планировать жизненный путь каждого ученика, индивидуализировать и дифференцировать учебные и воспитательные воздействия на него, обеспечивать преемственность, гуманность и системность, дать процессу обучения личностное направление, реализовать в учебном процессе идею *Л.С. Выготского* о зоне актуального развития и зоне ближайшего развития личности ребенка (*Л.С. Выготский* [8], *Б.Д. Эльконин*, *В.П. Зинченко* [26] и др.). Это означает целенаправленное проектирование индивидуальной траектории учебного и личностного развития каждого учащегося в начальной школе, которая должна быть уникальной и нестандартной с учетом социальных, психических, физических и физиологических особенностей и способностей детей.

При этом траектории учебного и личностного развития каждого ученика должны идти совместно, взаимно положительно влиять друг на друга согласно требованиям ФГОС начального общего образования, а также личностно ориен-

тированного и субъектно-деятельностного обучения. Собственно учителям начальных классов необходимо преодолеть основной недостаток системы образования, которая, по мнению *В.В. Ягулова*, «безлюдная»: «в дидактических системах есть место для любых обоснований, где все научно верно, правильно и взвешенно. Но у них нет самого главного – человека – личности ученика с его мировоззрением, мировосприятием, миропониманием, с радостями и проблемами, с активной жизненной позицией и установками» [28, с. 161]. Необходимо преодолеть социоцентрический подход в образовании, основная цель которого – социализация и профессионализация учащегося с позиций максимальной общественной полезности, в рамках которых, по словам *И.А. Зязюна* и *Г.М. Сагача*, учеба (учение) направлена на овладение определенными знаниями, умениями и навыками, т.е. на внешне заданные нормативы [14, с. 52–53].

Следовательно, одна из задач профессиональной деятельности учителя начальной школы состоит в удовлетворении неотложной потребности каждого ученика в обеспечении его учебной и социальной субъектности в учебно-воспитательном процессе. Как подчеркивает *И.А. Зязюн*: «Важной и сложной задачей является перевод содержания образования во внутренний мир личности. Для этого необходимо организовать психологически обоснованную деятельность двух равнозначных в отношении субъектов: учитель – ученик, стремясь актуализировать формирование у учащихся внутриличностной мотивации при удовлетворении их сущностных (существующих и формируемых) потребностей» [13, с. 15].

Целью статьи является раскрытие природы субъектности будущих учителей начальных классов, определение педагогических требований формирования их профессиональной субъектности в процессе получения педагогического образования согласно ведущим положениям и идеям субъектно-деятельностного подхода.

Анализ и систематизация научных публикаций по проблеме статьи показывает, что понятие «субъект» является особой философской, социологической, психологической и педагогической категорией, описывающей человека как источник познания, преобразования как действительности, так и самого себя, которая отра-

жает его сознательное отношение к окружающему миру, деятельности, вещам, другим лицам и к самому себе.

Методологические аспекты субъектности личности представлены в работах *К.А. Абульхановой-Славской* [2], *И.Н. Алексеенко* [3, с. 40–44], *А.В. Брушлинского* [5], *И.А. Зязюна*, *В.А. Петровского* [20], *С.Л. Рубинштейна* и др. Они в качестве основных характеристик субъекта выделяют творческую активность, рефлексивность и самодетерминацию, а высокий уровень развитости субъекта характеризуется, по их мнению, самостоятельностью, ответственностью и автономностью в жизнедеятельности. Личность становится субъектом, по мнению *С.Л. Рубинштейна*, когда она выступает центром самоорганизации, саморегуляции и самоактуализации [21], а мы, в свою очередь, добавляем самодетерминации, позволяющей ей соотноситься с действительностью цельным, а не парциальным способом.

Следует отметить, что инвариантной основой развития субъектности личности в период ее обучения на любой ступени образования (дошкольное, общее и профессиональное) является учебная деятельность. Причем субъектность обучающегося формируется и развивается постепенно, непрерывно, ее невозможно привнести (навязать) извне (*А.В. Капцов* [9, с. 158–169], *В.И. Слободчиков* [23] и др.). Мы убеждены, что проблема субъекта и проявления субъектности, в том числе и профессиональной, – одно из важнейших направлений, которое должно подлежать комплексному исследованию в профессиональной педагогике и психологии. Для нас актуально мнение *М. Stasiak* о необходимости создания специального направления научных изысканий в педагогике – педагогики субъектности [29]. Мы солидарны с этим исследователем в том, что понятие «профессиональная субъектность» и его сущность фундаментальны в современной профессиональной педагогике для понимания системы подготовки будущих специалистов, в том числе и учителей начальных классов.

Имеется достаточное количество научных работ, в которых содержатся разные аспекты проблемы профессионального развития человека как специалиста и субъекта разных видов деятельности, а также проявлений субъектности представителей разных профессий,

в том числе и педагогов. Это научные разработки *Г.И. Аксеновой*, *Л.И. Бершадовой*, *В.А. Бодрова*, *О.М. Волковой*, *В.В. Желановой*, *Е.Ф. Зеера*, *Е.А. Климова*, *В.Г. Кущева*, *Б.Ф. Ломова*, *А.К. Марковой*, *Г.М. Мешко*, *О.И. Мешко*, *Л.М. Митиной* [19], *К.К. Платонова*, *В.А. Петровского*, *С.М. Пелипчука*, *Ю.П. Поваренкова*, *О.Я. Савченко*, *О.П. Чозгиян*, *В.В. Ягупова* и др.

Для нашего исследования интерес представляют научные труды, в которых рассматривались проблемы формирования субъектности учителя начальных классов. Так, *В.В. Желанова* профессиональную субъектность будущего учителя начальных классов трактует «как интегрированное профессионально важное качество, обеспечивающее целенаправленную и оптимальную реализацию своих личностных ресурсов для решения профессиональных и жизненных задач и проявляющееся в стремлении к самореализации, то есть к самореализации и самоактуализации. Структура профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов включает в себя субъектную профессиональную позицию, педагогическую активность, субъектный опыт, способность к рефлексии, антиципацию» [11, с. 24].

О.П. Чозгиян рассматривает субъектную профессиональную позицию будущего учителя начальной школы как «интегративную характеристику личности, отражающую систему ее отношений к педагогической профессии, к себе, как учителю, своему профессиональному пути и проявляющуюся в учебно-профессиональной активности, самостоятельности, целеполагании, мотивации и способности к самоопределению, построению и реализации собственной траектории профессионального развития, рефлексии, самомониторингу, продуктивному педагогическому взаимодействию» [25, с. 8].

В.В. Ягулов выделяет следующие ведущие характеристики профессиональной субъектности педагогов: «...ценностная мотивированность действий, поступков, поведения и в целом деятельности, демонстрирующая причинную обусловленность педагогической деятельности; активность, отражающая способность педагога как субъекта деятельности к осознанным целенаправленным действиям для достижения поставленных целей педагогической деятельности; способность к рефлексии и самое глав-

ное – к саморефлексии; осознанная модальность, проявляющаяся в понимании педагогами как субъектами педагогической деятельности собственных, профессиональных и субъектных особенностей в сравнении с другими людьми и специалистами; вариативность, характеризующая возможность педагога осознанно выбирать средства педагогической деятельности. Из названных компонентов активность, ценностно-мотивационная обусловленность педагогической деятельности и способность к рефлексии и саморефлексии представляют собой вариативную часть структуры профессиональной субъектности педагога, поскольку являются динамичными, имеют свойство к формированию, изменению, развитию и совершенствованию. Конкретно наличие этих компонентов делает профкомпетентность педагога завершённой, “способной” для ее актуализации в педагогической деятельности, а также для самосовершенствования педагога в педагогической деятельности» [27, с. 325].

Важно, что *В.В. Ягубов* подчеркивает, что субъектность педагога напрямую связана с субъектностью ученика: «Одним из основных условий обеспечения субъектности ученика в учебном процессе... должно быть оптимистическое мышление педагога относительно его личностных направлений и жизненных ориентиров, отношение к ним как к творческим личностям, которые способны учиться эффективно не только по принуждению, но и добровольно, по собственному желанию и свободному выбору» [28, с. 168].

Л. Хурло отмечает, что «субъектность учащегося представляет собой сложное, системное образование, представляющее собой целостность сформированных психологических свойств и качеств в их тесной взаимосвязи и взаимозависимости, креативность, активная жизненная позиция, отношение к собственной личностно-деятельностной позиции как естественному и единственно возможному способу экзистенции. Субъектность учащегося проявляется в учебной деятельности в форме креативности, самостоятельности, активности, направленных на самореализацию в учебных ситуациях. Единство, связанность, взаимная обусловленность всех составляющих субъектности придает ей качественную определенность, целостность. Это своеобразный корень

или стержень личности. Субъектность обладает свойствами пластичности, динамичности и изменчивости» [24, с. 6].

Для решения проблемы формирования профессиональной субъектности учителя начальных классов в системе профессионального образования согласно ведущим идеям и положениям субъектно-деятельностного подхода целесообразно определить его педагогические требования.

Первым таким требованием является формирование ценностно-мотивационной сферы педагогической деятельности учителя начальных классов в процессе его профессиональной подготовки в вузе. Здесь следует иметь в виду такой решающий аспект: важна не только его включенность в педагогическую деятельность в начальной школе, а смысл и ценностный аспект, мотивация этой деятельности, ибо импульс внутреннего побуждения к формированию своей профессиональной субъектности и ее развитию в процессе получения педагогического образования прежде всего сосредоточен в системе ценностей и мотивов будущей деятельности студента.

Такая взаимообусловленность напрямую связана с профессиональным самоопределением учителя как субъекта педагогической деятельности. Потребность в профессиональном самоопределении – это необходимость слить в единую смысловую систему обобщенные представления о мире и о себе в этом мире и тем самым найти и определить смысл своего профессионального бытия как учителя начальных классов и субъекта педагогической деятельности. В этом отношении профессиональные перспективы превращаются в смысловое будущее, а профессиональное самоопределение – в смыслообразование будущей педагогической деятельности в начальной школе.

В этой связи *Г.М. Мешко, О.И. Мешко* отмечают: «...среди различных отношений учителя можно выделить стержневые, вытекающие из главных требований к нему, его места в обществе и образовании, характера профессиональной деятельности. Таковые: отношение к ученику как к субъекту образовательной деятельности; отношение к профессиональной деятельности как деятельности социально значимой и творческой; отношение к себе как к самостоя-

тельной, свободной и ответственной личности; отношение к саморазвитию как условие профессионального самосовершенствования и роста» [18, с. 171].

Система ценностей будущей педагогической деятельности учителя, непосредственно влияющая на формирование профессиональной субъектности, должна включать, по нашему мнению, следующие ценности: отношение к себе как ценности (самоценности); творческий характер педагогической деятельности; наличие положительной воли к педагогическому действию; способность к свободному волеизъявлению в педагогической деятельности; самопроектирование будущей педагогической деятельности; ориентированность на реализацию запланированного; ответственность перед собой и другими; осознание и содействие самоценности другого человека, в первую очередь каждого ученика; стремление к нахождению всеобщего смысла бытия в будущей педагогической деятельности.

Эта система ценностей должна способствовать формированию у будущего учителя ценностного отношения: к миру – «образ мира», прежде всего к педагогическому миру; к себе – «образ Я педагога»; к учащимся – «образ учащегося как субъекта педагогической деятельности»; к будущему – «образ будущей педагогической деятельности в начальной школе и своей субъектной роли в ней».

Итак, основой формирования профессиональной субъектности будущего учителя начальных классов выступает «образ Я педагога» – структура аксиологического характера, обеспечивающая превращение его личности в процессе профессиональной подготовки под действием системы ценностей педагогической деятельности в ее творческий субъект.

Вторым педагогическим требованием субъектно-деятельностного подхода к формированию профессиональной субъектности будущего учителя начальных классов является стимулирование и поддержание его активного субъектного отношения к себе, другим лицам, учебной и будущей педагогической деятельности и самое главное – к учащимся. Нам близка мысль Г.М. Мешко, О.И. Мешко, что «...субъектность педагога выступает как особая форма проявления и организации его активного отношения к себе как к субъекту отношений с окружающим,

отношение к учащимся как к уникальным субъектам, к профессиональной деятельности как к креативной и инновационной, в которой происходит его саморазвитие, реализация и поддержка себя как автора собственного бытия в пространстве педагогической деятельности и в мире. Отметим специфическую особенность субъектности учителя, заключающуюся в том, что отношение к себе как к субъекту собственной деятельности связано с его отношением к учащимся как к субъектам их собственной деятельности. В совокупности эти отношения интегрируются в свойство личности педагога, выражающее степень его увлеченности профессией» [18, с. 170].

Развивая эти мысли, Л. Хурло отмечает, что профессиональная субъектность учителя как саморазвитие, самодетерминация и самоорганизация проявляется и реализуется через активное отношение к себе, другим лицам и педагогической деятельности. Если субъектность ученика как педагогическая категория отражает целевую направленность процесса воспитания и обучения, то субъектность учителя отражает необходимое условие и решающий фактор достижения основной цели целостного образовательного процесса (обучение и воспитание) [24, с. 7].

Соответственно, цели, содержание, методика, технологии, средства профессиональной подготовки учителей начальных классов и ее результаты должны формировать активное отношение студентов к учебной и будущей педагогической деятельности, стимулировать творческое проявление субъектных качеств. Существенную помощь здесь может оказать выявление и использование педагогами субъектного опыта студентов, учет особенностей их жизненного и профессионального опыта, целей, содержания, методик, технологий и особенностей будущей педагогической деятельности.

Третье педагогическое требование связано с созданием субъектного пространства профессионального развития и саморазвития будущих учителей в вузах. Основными задачами такого пространства являются: содействие осознанию студентами образа самого себя как субъекта педагогической деятельности в начальной школе, для которого характерны целостность и согласованность элементов; содействие самоидентификации в педагогической среде как субъектов

педагогической деятельности в начальной школе; формирование способности быть прежде всего самим собой как субъекту педагогической деятельности и противостоять разрушительным воздействиям социокультурной среды; создание условий для проявления субъектной активности студентов в разных видах квазипрофессиональной и других видов деятельности в процессе профессиональной подготовки; приобретение первичного опыта субъектного поведения в педагогической деятельности.

Четвертое педагогическое требование касается наличия в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов роли значимого *другого*, прежде всего научно-педагогического работника в их профессиональном становлении как субъектов педагогической деятельности, поскольку субъектность, по мнению *С.Л. Рубинштейна*, сказывается не только и не столько в познавательном отношении человека к миру, сколько в отношении других людей [1, с. 20]. Утверждения о том, что «личность формируется личностью» и «непременным условием не только развития, но и самой жизни человека есть другой человек», давно уже стали аксиомами. С появлением значимого другого актуализируется потребность изменять окружающую действительность, определять меру этих изменений и транслировать происходящее другим. Следовательно, необходимым условием развития профессиональной субъектности студента является другой человек – научно-педагогический работник, но только в том случае, если у него самого развито субъектное отношение к себе как к деятелю.

Пятое педагогическое требование является продолжением четвертого, поскольку учителя начальных классов должны быть значимыми другими для учащихся, что является непосредственным проявлением их профессиональной субъектности как педагогов. В связи с этим у них следует целенаправленно формировать культуру субъектного бытия как учителя. С этой целью они могут реализовать разновидности отношений «Я – педагог» – «другой – ученик», которые имеют, по мнению *В.А. Вединапиной*, как положительные моменты, так и негативные проявления [6, с. 137]. Особую значимость в становлении субъектности имеет выражение собственного Я человека. Субъект-Я в педагоги-

ческом аспекте ориентирует на изучение и развитие деятельностной активности личности, где Я предполагает и определенную обобщенность познания, и поиски проявления индивидуальности. Следовательно, процесс становления субъектности непременно предполагает педагогическое управление со стороны другого педагога, так как в противном случае субъектность может проявляться как в положительном, так и в негативном аспекте.

Шестое требование касается времени, т.е. формирование профессиональной субъектности невозможно представить вне анализа соотношения представлений студентов о настоящем, прошлом и будущем. Время и возраст представляют две фундаментальные характеристики человеческого бытия, а следовательно, и профессиональной субъектности учителей начальных классов. В философских источниках содержится идея о том, что время определяет специфику субъектности человека, задает проблему его содержания. Личное переживание времени человеком связано с уникальностью его существования и ценностными ориентациями, духовностью и нравственностью. Временная транспектива (*К.А. Абульханова-Славская, М.А. Гинзбург, В.И. Ковалев* и др.) – это сквозное видение из настоящего в прошлое и будущее, а по *К. Левину* – это включение будущего и прошлого, реального и идеального плана жизни в план данного момента [12].

Следовательно, формирование и развитие профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе происходит не мгновенно, а на протяжении всех лет обучения, определяемого как субъектогенез. *В.В. Желанова* определяет субъектогенез будущих учителей начальных классов «как процесс последовательной трансформации составляющих профессиональной субъектности будущего специалиста, каковы субъектная профессиональная позиция, педагогическая активность, субъектный опыт, способность к рефлексии, антиципация» [10, с. 82].

Соответственно, программа формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов и методика ее реализации должна включать в себя различные этапы и учебные курсы, учитывать потенциальные возможности учебно-воспитательного процесса, а

также способствовать реализации их жизненных, личностных и профессиональных ценностей, проектированию своего будущего педагогического бытия. Такое планирование будущим педагогом посредством определенных индивидуальных проектов способствует согласованию им целей своей жизнедеятельности и образования, помогает четко определять жизненные и профессиональные перспективы, обеспечивает устойчивость его личности. Безусловно, такие проекты носят вариативный характер. Самое главное – необходимо в педагогическом вузе создать такую систему, которая обеспечивает их реализацию.

Последнее, *седьмое педагогическое требование* по формированию профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе напрямую связано с целями, ценностями, характером, содержанием, методиками, технологиями и результатом их учебной деятельности. Практически, не являясь субъектом учебной деятельности, не имея ее культуры, им очень сложно приобрести опыт субъектного учебного поведения и затем формировать культуру субъектного поведения в учебной деятельности у учащихся – младших школьников. Это связано с тем, что субъектность студентов в учебной деятельности предполагает их активность, при этом эта активность должна носить сознательный и самосознательный характер, способствующий целенаправленной и свободной учебной деятельности, непосредственно проявляющейся в их культуре учебной деятельности.

В.В. Ягупов в зависимости от овладения культурой учебной деятельности выделяет следующие уровни владения ею: репродуктивный, производительный, креативный. Идеальный вариант – это креативный уровень, предполагающий творческое отношение студентов к учебной деятельности и их превращение в ее субъектов. Существенным аспектом является и то, что в этом случае педагогические знания не превращаются в самоцель учебной деятельности, а становятся средством приобретения культуры такой деятельности и формирования субъекта педагогической деятельности [27].

Такое отношение к учебной деятельности позволяет, по словам М.С. Кагана, проявить итоговую характеристику любого субъекта – его

уникальность [15, с. 91–97], а каждый учитель начальных классов должен быть таковым, поскольку это – источник его успехов.

Следовательно, для актуализации названных педагогических требований субъектно-деятельностного подхода к формированию профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе целесообразно решить определенные задачи, обратив внимание:

- на формирование ценностного отношения студентов к профессии педагога начальной школы;
- формирование у них активной жизненной установки, мотивов и мотивации как субъекта педагогической деятельности в начальной школе;
- признание научно-педагогическими работниками права студента быть субъектом учебной деятельности, первоначальное принятие его таким, целенаправленное стимулирование его субъектного поведения в образовательной среде вуза;
- гуманное и ответственное отношение к каждому студенту как субъекту учебной и будущей педагогической деятельности и уважение его прав, свободы, самобытности и уникальности, т.е. его основных субъектных проявлений;
- создание педагогической атмосферы субъект-субъектного взаимодействия между всеми участниками учебно-воспитательного процесса и моделирование благоприятных организационно-педагогических условий для актуализации субъектных качеств как студента и будущего педагога.

Таким образом, в основе формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе должны лежать основные идеи, требования и рекомендации субъектно-деятельностного подхода, ведущим интегральным принципом которого является признание научно-педагогическими работниками права студентов быть субъектом учебной и будущей педагогической деятельности, создание для этого благоприятных педагогических условий. В этом случае основным результатом обучения становится формирование профессиональной субъектности будущих учителей.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна // Сергей Леонидович Рубинштейн: очерки, воспоминания, материалы к 100-летию со дня рождения. М.: Наука, 1989. С. 20.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
3. Алексеенко И.Н. Профессиональная субъектность личности в рамках системного исследования // Научная мысль Кавказа. 2017. № 2 (90). С. 40–44.
4. Башкова Т.Н. Формирование субъектности младших школьников в условиях педагогического взаимодействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2009. 27 с.
5. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: избр. психол. тр. М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2008. 406 с.
6. Вединяпина В.А. Субъект-Я как педагогическая проблема: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 1998. С. 137.
7. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. М., 1998. 38 с.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
9. Диагностика стадий становления субъектности обучающихся / А.В. Капцов, Е.И. Колесникова, М.В. Селезнева [и др.] // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7. № 5А. С. 158–169.
10. Желанова В.В. Логіка суб'єктогенезу майбутнього вчителя початкових класів у технології контекстного навчання // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Ужгород, 2015. Вип. 34. С. 82.
11. Желанова В.В. Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2014. С. 24.
12. Зейгарник Б.В. Теория личности Курта Левина. М.: Изд-во МГУ, 1981.
13. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І.А. Зязюна. Київ: Віпол, 2000. С. 15.
14. Зязюн И.А., Сагач Г.М. Красота педагогического воздействия: учеб. пособие. М.: Укр.-фин. ин-т менеджмента и бизнеса, 2007. 302 с. С. 52–53.
15. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. С. 91–97.
16. Лапкова О.С. Психолого-педагогические условия развития субъектности младших школьников и младших подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Воронеж, 2007. 24 с.
17. Манакова М.В. Субъектность в профессиональной деятельности учителя как личностное качество // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 440–443.
18. Мешко О.І., Мешко Г.М. Суб'єктність майбутнього вчителя як важлива складового професійної позиції // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікація: укр. наук. журн. 2010. № 2. С. 170, 171.
19. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Моск. психол.-социал. ин-т, 1998. 200 с.
20. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.11. М., 1993. 70 с.
21. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 189 с.
22. Рудомазина В.М. Проявления субъектности у детей младшего школьного возраста // Педагогика и психология образования. 2016. № 1. С. 100–108.
23. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие. М.: ПСТГУ, 2013. 395 с.
24. Хурло Л. Профессиональная подготовка учителя к развитию субъектности ученика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2003. 38 с. С. 6, 7.
25. Чозгиян О.П. Формирование субъектной профессиональной позиции у студен-

- тов педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2014. 24 с. С. 8.
26. Эльконин Б.Д., Зинченко В.П. Психология развития (по мотивам Л. Выготского). URL: <https://www.psychology.ru/library/00073.shtml>
27. Ягулов В.В. Субъектность и профессиональная субъектность педагога как интегральный показатель сформированности его профессиональной компетентности // Развитие современной науки: теория, практика, инновации: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. Киев, 25–26 февраля 2016 г. Киев, 2016. С. 325.
28. Ягулов В.В. Субъектность как основная детерминанта непрерывной профессиональной жизни человека // Проблемы науки (Киев). 2002. Вып. 27. С. 161, 168.
29. Stasiak M.K. Refleksje wokół pojęcia podmiotowości. URL: Civitas_Hominibus_rocznik_filozoficzno_spoeczny-r2006-t1-s5-8.pdf

Дорогие авторы и читатели!

Напоминаем, что с 1 января 2022 года Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование» размещается и индексируется в Российской научной электронной библиотеке. А значит, авторы Приложения смогут повысить свои наукометрические показатели – индексы Хирша и цитируемости.

Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование» занимает свою нишу на российском рынке печатных СМИ вот уже более 20 лет и является уникальным методическим пособием, предназначенным для руководителей и преподавателей учреждений среднего профессионального образования, а также для широкого круга читателей, интересующихся проблемами вузов. В нем публикуются практико-ориентированные статьи, раскрывающие технологии, методики, формы, методы обучения и воспитания студентов в учреждениях, реализующих программы СПО.

Публикация статей в Приложении к журналу «СПО» бесплатная.

Подписаться на Приложение можно на сайте www.pochta.ru, через другие подписные агентства или в нашей редакции, направив заявку на электронную почту: redakciya_06@mail.ru.

УДК 378.1

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ КРЕАТИВНОЙ ИНДУСТРИИ МОДЫ

*О.В. Тарасюк, профессор кафедры
стиля и имиджа, канд. пед. наук,
О.Е. Краюхина, зав. кафедрой стиля
и имиджа, доцент, канд. пед. наук,
А.М. Старкова, ст. преподаватель,
Д.Ф. Крель, ст. преподаватель
(Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, г. Екатеринбург)*

Совершенствование креативной индустрии моды становится все более актуальным и востребованным в условиях развития креативной экономики. Эта отрасль не только предполагает создание эксклюзивных товаров и услуг, но также, по мнению исследователей-экономистов Агентства стратегических инициатив, является движущей силой глобальной экономики и привлекает внимание миллионов потребителей по всему миру [7].

Результаты анализа научных источников показывают, что сегодня при реализации Концепции развития творческих (креативных) индустрий (далее – Концепция) существует ряд важнейших, первоочередных проблем. Одна из них – обеспечение этой индустрии специалистами, которые будут соответствовать Концепции [3]. Другая проблема – подготовка педагогов профессионального обучения в области креативной индустрии моды.

Для решения этих проблем проведены исследования, направленные на изучение особенностей креативной индустрии моды в условиях цифровизации, разработку *деятельностной модели специалиста и компетентностной модели*

педагога профессионального обучения в этой области в условиях цифровизации.

Результаты нашего исследования показали, что в настоящее время нет определенного видения учеными модели деятельности специалиста креативной индустрии моды. Также нет документов, которые бы описывали эту деятельность на уровне профессионального и образовательного стандартов, что осложняет совершенствование подготовки педагогов профессионального обучения. В связи с этим на кафедре стиля и имиджа проводится исследование, направленное на создание модели специалиста креативной индустрии моды, результаты которого будут использованы при проектировании содержания подготовки педагогов профессионального обучения, способных проектировать и реализовывать основные и дополнительные образовательные программы специалистов этой области.

Исследование предполагало изучение экономической роли модной индустрии в мировой экономике; изучение креативных процессов и методик; изучение влияния этой индустрии на современное образование; анализ профессиональных стандартов: «Специалист по

моделированию и конструированию швейных, трикотажных, меховых, кожаных изделий по индивидуальным заказам», «Специалист в области проектирования текстильных изделий и одежды», «Специалист по предоставлению парикмахерских услуг», «Специалист по предоставлению визажных услуг», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», а также выявление основных видов профессиональной деятельности и компетенций специалиста и педагога профессионального обучения в индустрии моды.

Будучи одной из самых динамично развивающихся отраслей экономики, модная индустрия становится все более важной как для экономики, так и для образования. В процессе исследования выявлено, что мода – это не только красота и эстетика, это также сложный процесс создания – дизайна, производства и продажи продуктов, включающий в себя множество аспектов, таких как технология, экономика, маркетинг и т.д. [7].

Результаты исследования способствуют определению, какие знания и навыки должны быть сформированы, чтобы выпускники были готовы к работе в этой новой сфере. Кроме того, результаты исследования явились основанием для проектирования новой образовательной программы подготовки педагогов профессионального обучения в области креативной индустрии моды в условиях цифровизации.

В нашем исследовании мы придерживались следующего определения понятия «креативные (творческие) индустрии». Это сферы деятельности, в которых компании, организации, объединения и индивидуальные предприниматели в процессе творческой и культурной активности, распоряжения интеллектуальной собственностью производят товары и услуги, обладающие экономической ценностью, в том числе обеспечивающие формирование гармонично развитой личности и рост качества жизни российского общества [9].

К креативным индустриям относятся: индустрии историко-культурного наследия (народно-художественные промыслы, музейная деятельность и т.д.); творческие индустрии (архитектура, промышленный дизайн, мода и текстильная индустрия и т.д.); индустрии искусства (театр, музыка, кинематография, изобразительное искусство и т.д.); современные медиа и цифровой

контент (видео, аудио, виртуальная реальность, видеоигры, печатная индустрия, реклама и т.д.).

Анализ социологических, экономических источников позволил выявить влияние креативных индустрий на экономику, которое предполагает: создание рабочих мест (при этом модная индустрия является крупным работодателем, создавая множество рабочих мест на всех уровнях – от производства до розничной торговли); увеличение товарооборота; привлечение инвестиций (индустрия моды постоянно инвестирует в исследования и разработки новых технологий, материалов и форм, что способствует развитию инновационной экономики, технологий, поскольку активно использует передовые технологии и создает новые инновационные продукты и услуги); формирование связей (креативные индустрии создают связи между людьми, фирмами и организациями, дополнительные возможности для сотрудничества и взаимодействия); развитие регионов (могут стать двигателем развития малых городов или даже деревень); создание индивидуальности (позволяют людям выражать свою индивидуальность и уникальность). В целом креативные индустрии повышают экономическую активность; стимулируют инновации, поскольку проектированием и созданием новых товаров и услуг занимаются креативные люди, обладающие гибкостью и способностью к экспериментам [5].

При изучении составляющих креативной индустрии моды и их содержания, обобщении точек зрения ученых было выявлено, что в них входит создание моделей одежды, оказание услуг парикмахерского искусства и визажа, оказание услуг по созданию имиджа [12]. Эти сферы имеют следующее содержание: создание уникальных дизайнов высокого качества для модных показов и заказов от бутиков (дизайнерская мода); производство более доступных и экономичных модных товаров (быстрая мода); изготовление аксессуаров, включая сумки, кошельки, ювелирные изделия, шарфы и другие вещи; разработка и создание тканей и материалов, используемых в модной индустрии для одежды, обуви и аксессуаров; выполнение макияжа и прически посредством подбора цвета, создания уникального образа, подчеркивающего красоту человека; создание и подбор красивых и качественных косметических средств и парфюмов, которые

могут подчеркнуть индивидуальность и стиль; консультирование клиентов по созданию стиля, который наиболее гармоничен для индивидуума и учитывает особенности его фигуры, цвета волос, глаз и т.д.

С учетом сказанного и результатов отечественных и зарубежных источников [9; 10; 11; 12; 13; 14] определены основные обобщенные виды деятельности специалиста области креативной индустрии моды:

– *Проектирование и изготовление одежды, аксессуаров, обуви и т.д.:*

- 1) разработка технической документации, макетов и конструкций швейных изделий;
- 2) учет свойств материалов, тканей при выборе технологических режимов и конструкторских решений;
- 3) работа на промышленном швейном оборудовании различного назначения;
- 4) выполнение полного цикла изготовления изделия от эскиза до сдачи клиенту;
- 5) управление задачами по распределению временных этапов в соответствии с установленными сроками производства;
- 6) контроль производственного процесса.

– *Создание образа посредством прически и макияжа:*

- 1) создание оригинальных причесок и укладок для фотосессий, показов мод и рекламных кампаний, а также полных образных решений;
- 2) выполнение разнообразных стрижек, причесок и укладок для индивидуальных клиентов, используя различные техники и инструменты;
- 3) консультирование клиентов по уходу за волосами и правильному выбору прически;
- 4) выполнение окрашивания и тонирования волос;
- 5) оформление усов, бороды, бакенбард, используя необходимые инструменты.

– *Деятельность визажиста:*

- 1) выполнение модельного макияжа для фотосессий, показов мод и рекламных кампаний;
- 2) консультирование клиентов по подбору макияжа в соответствии с типом кожи, лица и характеристиками внешности;
- 3) разработка концепции и стилового направления по гриму;

4) выполнение гримерных работ при создании полных образных решений, в том числе для косплея, для актеров и актрис на съемках кинофильмов и сериалов;

5) проведение мастер-классов и индивидуальных уроков по макияжу и гриму.

– *Имиджконсультирование:*

- 1) подбор одежды и аксессуаров для индивидуальных клиентов, модных показов;
- 2) создание образов для фотосессий и рекламных кампаний;
- 3) составление гардероба для знаковых личностей;
- 4) консультирование клиентов по вопросам имиджа, помощь им в создании индивидуального стиля;
- 5) продвижение себя и своих услуг через социальные сети и встречи с потенциальными клиентами;
- 6) разработка визуальных проектов и их продвижение в сотрудничестве с другими креативными профессионалами, такими как фотографы, визажисты и парикмахеры;
- 7) проведение обучения с целью помощи клиентам самостоятельно находить свой собственный стиль и создавать современные образные решения.

Кроме того, деятельность стилистов включает в себя творческую составляющую: умения работать с людьми, создавать гармоничные и стильные образы, знания последних тенденций в мире моды [4; 6].

Учитывая определение термина «креативные индустрии» в работе специалиста в этой области, мы выделили такие виды деятельности, как предпринимательство и наставничество [8].

При этом *предпринимательская деятельность* предполагает:

- 1) исследование рынка и трендов;
- 2) понимание процессов производства, так как после разработки коллекции дизайнеры работают с малыми предприятиями для запуска партии или серии швейных изделий;
- 3) продвижение продукта (маркетинг) через различные медиаформы, такие как модные журналы, сайты и социальные сети;
- 4) развитие бренда;

- 5) освоение новых технологий, использование новых современных инструментов и программных продуктов.

Наставничество предполагает:

- 1) творческую деятельность в осваиваемой предметной области;
- 2) осуществление коммуникации с наставляемым при организации наставнической деятельности;
- 3) преподавание на основе применения современных приемов и методов, использование которых позволяет повысить результативность обучения;
- 4) потребность в изучении последних тенденций в индустрии моды.

Выявлено, что для наставника очень важными личностными характеристиками являются организаторские и коммуникативные качества, его вовлеченность в процесс, уровень его мотивационно-творческой активности. Наставник должен быть мотивированной, творческой и вдохновляющей личностью, которая сможет заразить обучающегося творческим отношением к профессиональной деятельности в сфере моды.

Для реализации этих видов деятельности необходимо сформировать у специалиста следующие компетенции в области креативной индустрии моды [2]: *надпрофессиональные компетенции* – креативность, гибкость и адаптивность, коммуникабельность, стрессоустойчивость, умение работать в команде и т.д.; *проектные компетенции* – анализ обновлений и трендов, внимательность к деталям, поиск оригинальных идей и т.д., хорошее понимание стиля и возможности его применения в различных областях; *предметно-профессиональные компетенции* – умение читать и понимать эскизы, чертежи и шаблоны, размерные таблицы, инструкции и схемы; крой, шитье; работа с различными материалами; техническая грамотность в основах рисования, фотографии и компьютерной графики и т.д.; умение работать с различными инструментами и оборудованием, такими как швейные и вышивальные машины, иглы, ножницы; внимательность к деталям; соблюдение технических и эстетических правил и т.д.; хорошие технические навыки в области стрижки, причёсок и окрашивания волос; *предпринима-*

тельские компетенции – умение анализировать данные и рынок, принимать правильные стратегические решения, способность мотивировать своих коллег и взять на себя ответственность за достижение целей, планировать производственные процессы, управлять проектами и учитывать бюджетные ограничения; *компетенции наставника* – помощь молодым дизайнерам в реализации идеи, дать советы по работе с материалами и технологиям производства одежды и аксессуаров.

Определив виды деятельности специалиста креативной индустрии моды для подтверждения правильности нашего выбора, мы создали анкету для опроса работодателей, специалистов этих направлений, педагогов колледжей и организаций дополнительного профессионального образования. В опросе участвовало 198 респондентов, которые одобрили и подтвердили наше представление о видах профессиональной деятельности специалиста. Это послужило созданию компетентностной модели профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения в креативной индустрии моды в условиях цифровизации, который обучает студентов различным ее аспектам, включая дизайн, работу с различными материалами, стилизацию, маркетинг и менеджмент. Он может работать в различных учреждениях, таких как колледжи, школы креатива, учреждения дополнительного профессионального образования и т.д. При этом основная роль педагога профессионального обучения в области креативной индустрии моды заключается в трансляции опережающих знаний и адаптации существующего опыта при подготовке поколения специалистов этой сферы – профессионалов модной индустрии, что предполагает включение в процесс обучения технических, технологических, маркетинговых, предпринимательских аспектов учебного материала, способствующего формированию умений управления проектами, коммуникационных навыков и помощь студентам в поиске своей уникальной ниши в индустрии моды.

На основании перечня обобщенных трудовых функций и трудовых функций, соответствующих профессиональной деятельности выпускников программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), выявлен перечень типов задач и

задач профессиональной деятельности, соответствующие им объекты профессиональной деятельности, а также универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции выпускников, индикаторы их достижений.

Таким образом, разработан проект основной профессиональной образовательной программы высшего образования (бакалавриат) «Креативные технологии в индустрии моды и красоты», которая реализуется в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (бакалавриат) по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

Литература

1. Креативная экономика и ее развитие. URL: https://spravochnik.ru/ekonomika/kreativnaya_ekonomika_i_ee_razvitie/
2. Креативная экономика: научно-практический журнал. URL: <https://creativeconomy.ru/journals/ce>
3. Концепция развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года: Распоряжение Правительства РФ от 20.09.2021 № 2613-р. URL: <http://static.government.ru> (дата обращения: 18.02.24).
4. Седых И.А. Индустрия моды. 2019 год. С. 65. URL: <https://dcenter.hse.ru/data/2019/06/03/1495959454/Индустрия%20моды-2019.pdf>
5. Творческие (креативные) индустрии: справочник. URL: https://ion.ranepa.ru/upload/medialibrary/fbd/Gid_Spravochnik-Tvorcheskie_kreativnye_industrii.pdf
6. Творчество равно бизнес: что такое креативные индустрии и как начать в них развиваться. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/19183-tvorchestvo-ravno-biznes-chto-takoe-kreativnye-industrii-i-kak-nachat-v-nikh-razvivatsya>
7. Хворостянная А.С. Индустрия моды – яркий пример развития креативной экономики // Экономика и управление. 2014. № 6 (104). С. 61.
8. Хестанов Р.З. Креативные индустрии – модели развития // Социологические обозрения. 2018. Т. 17. № 3. С. 173–196.
9. Caves R.E. Creative Industries. Contracts between Art and Commerce. Cambridge: Harvard University, 2002. 464 p.
10. Competency Profile for Fashion Industry Professionals / I. Russanti, L. Nurlaela, I. Basuki [at al.]. Fashion Institute of Canada, 2018. URL: <https://www.researchgate.net> (дата обращения: 23.03.24).
11. Hesmondhalgh D. The Cultural Industries. Great Britain: University of Leeds, 2013. 568 p.
12. Howkins J.E. The Creative Economy: How People Make Money from Ideas. London: Penguin Books Limited, 2002. 288 p.
13. Kristin L., Rainer F. Learning Fashion: Professional Development of Fashion Designers – A Review of the Literature. England: Oxford, 2012. 256 p.
14. Pratt A.C., Jeffcutt P. Creativity, Innovation and the Cultural Economy. England: Routledge, 2013. 304 p.

УДК 355.233.231.1

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА КАК ПАТРИОТА РОССИИ

*Г.С. Симонов, преподаватель
Уральского государственного
юридического университета
им. В.Ф. Яковлева, г. Екатеринбург*

Одной из стратегических задач системы российского образования, обусловленной проявлениями современного глобального цивилизационно-ценностного кризиса, становится формирование у детей и молодежи нравственных ориентиров – традиционных ценностей как основы гражданской идентичности и единого культурного пространства Российской Федерации [13]. Среди традиционных ценностей, перечисленных в Указе Президента, важнейшее место принадлежит патриотизму, воспитание которого выступает одним из условий обеспечения национальной безопасности нашей страны [12]. Именно поэтому государством осуществляется всемерная поддержка различных общественных и образовательных проектов, имеющих патристическую направленность, что нашло отражение в государственной программе «Патристическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [7] и федеральном проекте «Патристическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование» на 2021–2024 годы [18].

Естественно, что система образования не может остаться в стороне от решения проблемы воспитания студентов как патристов России. При этом, как показывает наш опыт, необходимо опираться на ряд основополагающих методологических идей, которые кратко представлены в данной статье.

Традиция понимания патристизма как эмоционального, чувственного отношения к государству, Родине уходит корнями в античное время [9].

Древние греки, которым по праву принадлежит первый опыт философской рефлексии важных проблем человеческого бытия, выделяли разные формы любви: эрос, филия, агапэ, сторге.

Обратим внимание на термин «филия»: это приязнь к самым разным вещам и явлениям, где среди прочего и приязнь к родине, в том значении, как ее понимали древние греки. Это чувство характеризует отношение человека к родине, но главное в том, чтобы понять *содержание* этого отношения, его душу. Ведь очевидно, что филия к семье, родителям, детям, товарищам не то же самое, что филия к родине.

Родина (от слова род) в русской традиции это – Родина-мать. И отношение к Родине сродни отношению человека к матери, которая единственная на свете. Вспоминаются мудрые слова *Р. Гамзатова*: «Назови папой и мамой хоть сто человек, других отца и матери не найдешь. Так же не может стать родиной и чужая страна» (<https://lgz.ru/article/uslyshannoe-i-pridumannoe/>). Эти слова созвучны мысли *И.С. Тургенева*, сказавшего: «Россия без каждого из нас обойтись может. Но никто из нас без нее не может» (<https://dzen.ru/a/Y8cQE9Ms1kvG3oD9>). А ведь писатель большую часть жизни прожил вне России и говорил большей частью по-французски, а не по-русски. Но глубоко ощущал свою связь с Отечеством.

Патристизм – феномен экзистенции человека, он есть объективная данность, проявляющаяся в его поведении и самосознании. Иными словами, патристизм – это качественно определенная линия поведения и уровень сознания

человека. То есть можно говорить о патриотическом поведении и о патриотическом сознании, и второе определяет первое.

Вопрос, когда патриотизм становится предметом изучения, может показаться праздным, но как говаривал еще *Козьма Прутков*: «Отыщи всему начало, и ты многое поймешь», хотя, не без некоторого ехидства, усмехался, задавая вопрос: «Где начало того конца, которым оканчивается начало?» (<https://citaty.info/man/kozma-etrovich-prutkov>).

Патриотизм как реальный феномен в единстве сознания и действия становится предметом теоретического исследования в эпоху полисного государства. Именно здесь та историческая граница, которая разделила человеческую жизнь на время без чувства патриотизма и на время зарождения этого чувства. Суть этой временной границы – появление государства, основным признаком которого, как известно, является определенная территория с четкими границами и институтами управления. И индивид становится и осознает себя частью, единицей того общества, которое локализуется на данной территории.

Современное понимание патриотизма начинает оформляться в период возникновения современных государств, поэтому патриотизм как любовь к родине, как уже отмечалось, осуществляется в системе отношений «государство – индивид». В координатах этой системы высшей ценностью является государство и его благо как целого объекта, забота о котором ложится на плечи и индивида, а не только власти; такое отношение и характеризует проявление его патриотизма [1].

Отечественная общественная мысль обратилась к осмыслению феномена патриотизма в XVIII в., тогда *А.Н. Радищев* выступил со статьей «Беседа о том, что есть сын Отечества». Отмечая черты, характеризующие истинного человека, который и есть сын Отечества, а для *А. Радищева* это синоним патриота, автор называет и любовь к Родине, ибо он «пламенеет нежнейшею любовью к целостности» и, «не забывая нисколько о воздаянии, почести», служит при этом добровольно ей [15].

В этом аспекте патриотизм смыкается с гражданственностью, с осознанием себя частью целого, что позволяет увидеть в патриотизме элемент национализма. Точнее, можно сказать, что патриотизм – конкретная форма

национализма. Русский мыслитель *И. Ильин* утверждал: «Национализм есть любовь к историческому облику и творческому акту своего народа во всем его своеобразии» (<https://proza.ru/2019/02/17/883>). Правда, следует отметить и принципиальное отличие национализма и патриотизма как форм любви к отечеству с точки зрения их формирования. Процесс формирования чувства национализма требует встречи с «иным», другим, ибо только на фоне другого возможно чувство и понимание своей уникальности, чувство патриотизма же в этом не нуждается, оно впитывается самим фактом бытия, на уровне бессознательного, ментального, каждодневным бытием человека.

В педагогическом смысле можно опираться на подходы *В.А. Сластенина*, *Б.Т. Лихачева*, которые рассматривали патриотизм как качество личности, проявляющееся в любви к своему Отечеству, преданности и готовности служить своей Родине. В патриотизме, по их мнению, заложена идея уважения и любви к своей Родине, соотечественникам; уважение к другим народам и странам [11; 16]. По мнению авторов коллективных монографий под редакцией *А.В. Пономарева* [3] и *С.Л. Хаустова* [14], решение проблемы патриотического воспитания в профессиональном учебном заведении должно быть сосредоточено на формировании у студентов ценностного отношения к явлениям общественной жизни, любви к Родине и своей малой родине.

Поскольку в центре нашего внимания процесс развития студента как патриота России, нельзя не отметить основополагающий принцип гуманистической педагогики, что управлять надо не личностью, а процессом ее развития посредством отказа от «лововых» методов (лозунгов, приказов, назиданий и пр.) и выстраивания диалога, сотрудничества, создания разнообразных воспитывающих ситуаций, организации творческой деятельности [10]. Воспитание патриотизма, как и любого нравственного ориентира личности, требует доброжелательного и внимательного отношения к мнениям обучающихся, обеспечения психологического комфорта в образовательном процессе, в рамках которого они чувствуют себя защищенными и значимыми.

Немаловажным в воспитании патриотизма является соблюдение принципов средового подхода (*М.С. Каган*, *Л.И. Новикова*, *В.И. Слободчиков*

и др.), требующего всестороннего анализа и рационального использования условий и возможностей внутренней и внешней среды образовательной организации, т.е. ее образовательного пространства. Причем это пространство у российских профессиональных учебных заведений в значительной мере неоднородно в силу различий в региональных экономических, социально-культурных, этнических и прочих условиях их функционирования. Тем не менее М.С. Каган подчеркивает значение социально-культурной среды, которую он считает *аксиосферой культуры* – сферой культурных ценностей [9]. Аккумулируя опыт, нравственные ценности многих поколений, социально-культурная среда вуза или колледжа должна стать ядром воспитания студентов как патриотов и малой родины, и России – общей Родины для всех населяющих ее народов [5].

Очевидно, что средовой подход тесно связан с социально ориентированным подходом в образовании [17], являющимся методологическим основанием социализации личности в процессе ее профессионального становления с учетом социально значимых ценностей, в том числе и патриотизма. В данном подходе принципиальное значение имеет его деятельностный характер, преобразующий ценностно-смысловую сферу личности в процессе целенаправленной системной и разнообразной нравственно ценной активной деятельности. При этом базовыми принципами социально ориентированного подхода являются:

- субъектность, предполагающая обязательную активность всех субъектов образования [8];
- гражданственность [2; 6; 11], обеспечивающая интеграцию в содержание профессионального образования требований не только работодателей, но и актуальных социальных ценностей, отражающих тенденции и приоритеты развития российского общества и государства, а также местные особенности развития региона;
- методическая открытость, требующая открытости планирования, организации, рефлексии учебного и воспитательного процессов.

Современные словари дают такой перевод латинского термина *norma* – руководящее на-

чало, правило, образец. При несомненной близости семантических значений перевода можно выделить принципиально разные оттенки смысла. «Руководящее начало» – это указание на предписанность, заданность, и не важно, от кого исходит это предписание – от Бога, объективных законов, социального института, тут главное – обязательность следования данному предписанию. Правило указывает не только на обязательность исполнения, но и называет определенную технологию действия, выработанный порядок, логику действия. Образец – пример для подражания, образ, он подчеркивает ценную значимость этих правил, высшее совершенство, наилучшее воплощение выполнения правила, на которое и следует ориентироваться.

Разнообразные отечественные словари, приводя дефиниции нормы, отталкиваются от этого родового понимания. Философский энциклопедический словарь, например, трактует ее следующим образом: «Норма – социальное, общепризнанное правило, образец поведения или действия... обеспечивает упорядоченность, регулярность социального взаимодействия...» [19]. В данном определении акцентируется функциональная природа нормы, которая упорядочивает отношения субъектов педагогического взаимодействия. Она подчеркивает, что «необходимое условие действительности – обоснованность с точки зрения соответствия их [норм] принятым в обществе ценностям и идеалам, по отношению к которым нормы выполняют подчиненную, инструментальную функцию» [19, с. 441–442]. Указание на общепризнанность нормы, ее органическую связь с ценностью и идеалом – важнейшее качество нормы, в равной степени и то, что норма выполняет инструментальную, направляющую функцию.

Нормы, таким образом, обязывают или запрещают определенный порядок действия, регулируя взаимодействия людей. Исторически нормы принимали различные формы – обычаи, ритуалы, выражающие принципы и идеалы, принятые в обществе. Нормы выступают и в такой ипостаси, как общепринятый стандарт. В широком смысле стандарт и является образцом, ориентированным на унификацию требований для достижения целей. Конкретное содержание определяется видом деятельности.

Обучение и воспитание, как уже отмечалось, стороны единого педагогического процесса. Они

осуществляются в пространстве педагогических стандартов, структура и содержание которых определяется общим мировоззрением, системой ценностей конкретного исторического контекста.

Говоря о стандарте социально ориентированного поведения, вначале следует определить его цель и вытекающие из нее задачи. И стратегическая цель, на наш взгляд, заключается в помощи студентам осознать себя личностью, ориентированной прежде всего на деятельность в пользу общества.

Тем не менее считаем, что следует говорить о разработке *относительно единых* требований к цели, концептуально-методологическим обоснованиям и методическому обеспечению процесса патриотического воспитания студентов. Конкретизация положений должна осуществляться самой образовательной организацией с учетом реальной ситуации.

Литература

1. Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. М.: Педагогика, 2008. 559 с.
2. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. Опыт разработки концепции воспитания. В 2 ч. Ростов н/Д, 2021. Ч. 1.
3. Воспитательная среда университета: традиции и инновации: монография / А.В. Пономарев [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 408 с.
4. Воспитательная работа в вузах: приоритеты и критериальные оценки: материалы межвуз. науч.-практ. конф. Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2003.
5. Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Уроки служения Отечеству в пространстве патриотически ориентированного образования: учеб.-метод. пособие. Волгоград: Авторское перо, 2005. 270 с.
6. Гаджиев К.С. Концепция гражданского общества: идейные истоки и основные вехи формирования // Вопросы философии. 1991. № 7. С. 19–35.
7. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». URL: <https://pravo.gov.ru/proxy/ips/...>

8. Загвязинский В.И. Реальный гуманизм и тенденции развития образования // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. 2020. № 1 (3). С. 10–15.
9. Каган М.С. Философская теория ценностей. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.
10. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М.: Пед о-во России, 2000. 155 с.
11. Лихачев Б.Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания // Педагогика. 1999. № 4. С. 10–15.
12. О стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046>
13. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>
14. Патриотическое воспитание студентов в современной высшей школе: монография / С.Л. Хаустов [и др.]. Ульяновск: Зебра, 2016. 121 с.
15. Радищев А.Н. Беседа о том, что есть сын Отечества. URL: https://rvb.ru/18vek/radishchev/01text/vol_1/03prose/020.htm
16. Слостенин В.А. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2006. 158 с.
17. Трубина Г.Ф. Социально ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося // Образование и наука. 2017. Вып. 19. № 36. С. 9–31.
18. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан РФ» национального проекта «Образование» на 2021–2024 годы. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/>
19. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев [и др.]. М.: Сов. энцикл., 1983. 839 с. С. 441–442.

УДК 37.022

ЭКОСИСТЕМА ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ: ТЕКУЩЕЕ СОСТОЯНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОБЛЕМЫ

*А. Русланхон кизи Азизова,
базовый докторант Института
педагогических инноваций, управления
профессиональным образованием,
переподготовки и повышения
квалификации педагогических кадров
(г. Ташкент, Республика Узбекистан)*

Понятие экосистемы цифрового образования возникло сравнительно недавно и связано с несколькими факторами.

Во-первых, с интенсивным развитием цифровой экономики активно меняются требования к подготовке кадров, в частности на первый план выходят требования к развитию человеческих ресурсов. Проблема развития человеческих ресурсов, заключающаяся в развитии цифровых компетенций и мягких навыков, приводит к объективной трансформации традиционной системы образования.

Во-вторых, пандемия COVID-19 оказалась основной причиной перехода на дистанционное обучение, ускорив процесс интенсивного развития технологий цифрового образования и появления рынка онлайн-образования.

В-третьих, быстрые темпы социально-экономических изменений снизили целесообразность развития сетевой инфраструктуры образовательной среды на основе интеллектуальных платформ и цифровых инструментов передачи знаний и контроля уровня знаний учащихся.

В-четвертых, активное развитие онлайн-образования усилило конкуренцию между ИТ-компаниями, образовательными учреждениями и другими заинтересованными сторонами, что привело к индивидуализации образовательного процесса и созданию разнообразных образовательных траекторий [4, с. 1273–1288].

Педагогика как предмет научного познания объединяет несколько основных категорий: воспитание, образование и обучение. Выделив каждую категорию в отдельную, можно дать им следующие определения. Воспитание – это подготовка подрастающего поколения к жизни в обществе с целью усвоения знаний на достигнутом уровне их развития, овладения определенными навыками работы, постижения норм и опыта поведения в обществе и выработки определенной системы взглядов на жизнь. Образование – это процесс и результат освоения учащимися системы научных знаний и познавательных умений, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития ее творческих сил и способностей. Обучение – это целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого осуществляется обучение, воспитание, развитие человека. Таким образом, в педагогическом процессе образование, воспитание, познание закономерно взаимосвязаны (рис. на с. 32). Следовательно, все это образует педагогическую систему в целом, школы, класса и т.д., где осуществляется целенаправленное воспитание и образование в широком смысле [3].

Цифровую экосистему отличает результат ее функционирования, а именно предоставление цифровых продуктов и услуг. Цифровая трансформация университетов в условиях пандемии

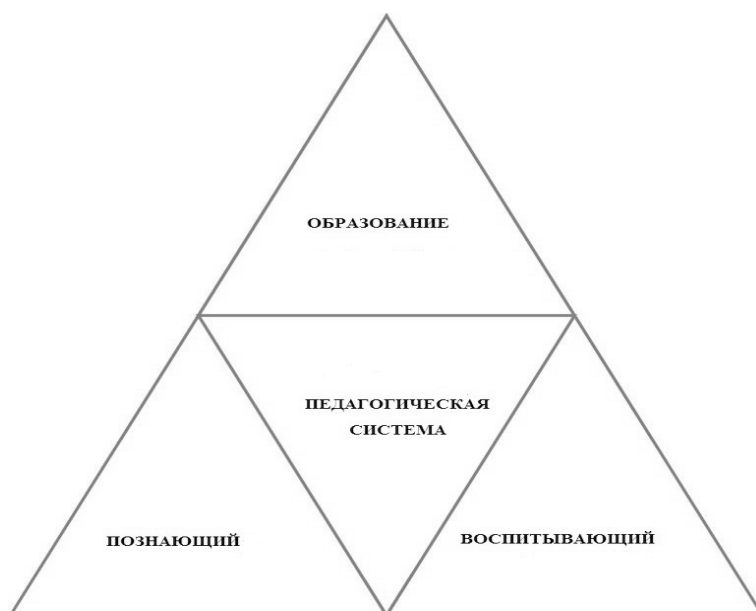


Рис. Взаимосвязанная модель педагогической системы

уже привела к тому, что вузы стали оказывать образовательные услуги дистанционно, обновили сайты и социальные сети, обеспечили работу современным программным обеспечением, а также создали мобильные приложения. Важно, чтобы все структуры университета трудились комплексно, закрывая все потребности деятельности образовательного учреждения. Цифровая экосистема способна обеспечить взаимосвязь цифровой среды и клиента, а также внедрять цифровые продукты, услуги, сервисы качественного осуществления коммуникационных процессов, что позволяет избавиться от транзакционных издержек.

Однако с момента возникновения потребности в кадрах, от осуществления запроса на их подготовку до получения кадрами необходимых компетенций и навыков, проходит много времени, а в связи с этим – и издержек. Цифровая экосистема решает эту проблему благодаря единой платформе, связывающей представителей бизнеса и образовательной сферы, где по запросу университет, имеющий достаточный задел для подготовки необходимых кадров, практически сразу готов реализовывать новую программу.

Взаимодействие университетов и государства позволяет первым получать дополнительную поддержку в виде финансирования, социальной помощи, содействия в трудоустройстве и

прохождении практики, а второму – обеспечить выполнение научных исследований и разработок в интересах органов государственной власти и подготовку высококвалифицированных кадров для развития страны.

Участники цифровой экосистемы университета предлагают уникальные продукты и услуги, приводящие к возникновению лояльности клиента. Издержки перехода к другой экосистеме становятся слишком высоки, либо же удобство и комфорт прежней экосистемы заставляет пользователя оставаться именно в ней. Так, например, оказываясь в определенной цифровой экосистеме университета, студент получает не только образовательную, но и карьерную, а также сопутствующую траекторию развития. После окончания бакалавриата в университете с развитой цифровой экосистемой у человека нет необходимости менять вуз и искать, где проходить обучение дальше. Благодаря анализу данных о клиенте с момента поступления и в процессе всего обучения, экосистема способна предложить наиболее подходящие условия продолжения обучения, включая курсы повышения квалификации и переподготовки, а в дальнейшем – вывести студента на работодателя в соответствии с потребностями и той, и другой стороны [2, с. 155–159].

Наше понимание образовательной экосистемы как современного ресурса определяется ее

компонентами, а именно: *цель* (в зависимости от реализуемой программы заключается в создании условий для формирования необходимой и достаточной готовности к профессиональной деятельности работников образования нового типа, ориентированных на активный цифровой след). *Методологические подходы* (систематический, ориентированный на будущее, личностно ориентированный, деятельностно-ориентированный). *Закономерности и принципы* (с учетом ориентации на опережающее обучение, работу в условиях неопределенности, принципов глобализации и исследовательского обучения) реализуются с использованием цифровых технологий, решающих различные образовательные задачи. *Уровни образовательного и профессионального развития*: технический уровень (цифровая образовательная среда, включающая специальные элементы для реализации образовательной коммуникации в названных средах; открытая платформа); контент (научные исследования, создание профессионального профиля). *Активно ориентированная среда* (научные публикации, преподавание, участие в профессиональных сообществах, выступления на национальных и международных конференциях) [1, с. 5–11].

Исходя из особенностей взаимодействия компонентов цифровой образовательной системы, а также требований к педагогическим компетенциям, можно сказать, что учитель может быть субъектом цифрового образовательного пространства благодаря сформированным компетенциям:

- умение системно мыслить, определяя объекты реального и цифрового мира;
- удобство в использовании цифрового учебного и коммуникационного оборудования, позволяющего решать практические задачи;
- готовность к критическому анализу, осознанно воспринимаемому цифровому контенту и оценке его достоверности;
- творческий подход в отборе, создании и модернизации цифровой образовательной среды;
- способность гибко принимать решения в процессе выбора источника учебной и научной информации среди большого спектра доступных ресурсов;

- стремление освоить и внедрить цифровые инновационные решения;
- способность к саморегуляции, рефлексии;
- готовность к совместной деятельности в учебной и профессиональной сферах на основе удобного функционала цифровых технологий;
- готовность использовать потенциал цифрового образования для самообучения, профессионального развития и самореализации;
- готовность и способность организовывать образовательную деятельность с помощью средств цифровой связи;
- способность использовать потенциал цифрового образовательного пространства для организации учебного, проектного, исследовательского и самостоятельного обучения;
- способность обеспечить безопасность цифровой образовательной среды, персональных данных и обучения школьников основам информационной безопасности;
- умение применять интерактивную педагогическую практику и игровые методики для каждого ученика;
- способность быть наставником и координатором обучающегося, в частности по формированию цифровых навыков;
- готовность управлять групповой динамикой, принимать участие в сетевых взаимодействиях, обеспечивать вовлеченность и мотивацию обучающихся;
- готовность собирать, анализировать и обрабатывать цифровые образовательные следы учащихся с помощью технологий больших данных для планирования и корректировки образовательной деятельности;
- готовность к грамотному использованию авторского права, соблюдению норм сетевого этикета;
- готовность отвечать за принятые решения в цифровом пространстве [5, с. 1082–1089].

Таким образом, концепция цифровой экосистемы объемна и широка, охватывает все аспекты техники, технологий и опыта ее полноценного функционирования. Принимая во внимание тот

факт, что создание цифровой экосистемы и, следовательно, полный переход на цифровое образование приведет к развитию человеческого капитала. Однако этот процесс имеет не только полезные, но и отрицательные стороны. До сих пор существует слабое педагогическое и научное обоснование, не до конца доказана педагогическая эффективность цифрового образования, имеются пробелы в принятых актах и законопроектах, регламентирующих такое образование. Кроме того, одним из негативных последствий на данный момент является усиление цифрового неравенства в образовании. Не обсуждается вопрос внедрения цифрового обучения в тех сферах, где даже традиционное образование считается недостижимым. Помимо всего этого, остается не до конца изученным влияние цифровых технологий на здоровье студентов и преподавателей, в том числе на их физиологическое и психическое состояние, формирование интернет- и компьютерных зависимостей. Ставя эти вопросы в эпоху глобализации и интенсивного развития технологий, необходимо совершенствовать процесс цифровизации, но в то же время медленно, системно и гармонично внедрять такие инновации.

Литература

1. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. Образовательная экосистема: терминологический аспект // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4 (44). С. 5–11.
2. Золотова В. Возможности и преимущества построения цифровой экосистемы университета // Экономика и управление: научно-практический журнал. 2022. № 4 (166). С. 155–159.
3. Открытые исследования образования / Д. Белессова, А. Ибашова, Л. Босова. URL: <https://doi.org/10.1515/edu-2022-0179>
4. Сулейманкадиева А.Э., Петров М.А., Александров И.Н. Цифровая образовательная экосистема: генезис и перспективы развития онлайн-образования // Вопросы инновационной экономики. 2021. Т. 11. № 3. С. 1273–1288. DOI: 10.18334/vines.11.3.113470.
5. Федотова В.С. Учитель как субъект цифровой образовательной экосистемы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. Вып. 10. С. 1082–1089.

УДК 37.022

СРАВНЕНИЕ ПОДХОДОВ КОННЕКТИВИЗМА И КОНСТРУКТИВИЗМА В ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

*Ф. Шавкат кизи Тухтаева, докторант
Института развития профессионального
образования при Министерстве
высшего образования, науки
и инновации (г. Ташкент,
Республика Узбекистан)*

Образование – это сложный процесс, который включает взаимодействие множества факторов: учитель, учащийся, учебная программа и среда обучения. В этом контексте подход к преподаванию играет решающую роль в фор-

мировании результатов обучения. Традиционно образование было сосредоточено на подходе, ориентированном на учителя, при котором он является основным источником знаний, а ученик – пассивным их получателем. Однако в последние

годы произошел сдвиг парадигмы в сторону обучения, ориентированного на учащихся, при котором подчеркивается активное их участие в учебном процессе. За прошедшие годы преподавание и учебные процессы претерпели значительные преобразования, в первую очередь из-за технологических достижений и меняющихся потребностей обучающихся. Переход от обучения, ориентированного на учителя, к обучению, направленному на учащихся, привел к появлению двух различных педагогических подходов – конструктивизма и коннективизма.

Цель данной исследовательской работы – сравнить эти два подхода и оценить их значимость в текущем учебно-воспитательном процессе.

Конструктивизм – это теория обучения, которая подчеркивает важность того, чтобы учащиеся создавали свои личные знания на основе собственного опыта и взаимодействия с окружающей средой. Согласно этому подходу, обучение – это активный процесс, который вовлекает учащихся в конструирование смысла на основе их опыта. Конструктивистская педагогика делает упор на практическую деятельность, решение проблем в обучении, основанное на запросах, чтобы способствовать вовлечению учащихся в этот процесс. Роль преподавателя заключается в содействии обучению путем создания учебной среды, ориентированной на учащихся, способствующей сотрудничеству и рефлексии.

Коннективизм – это теория обучения, возникшая в начале XXI в. как ответ на растущую сложность и взаимосвязанность цифрового мира. Теория утверждает, что обучение – это процесс установления связей между концепциями, идеями и опытом, и что созданию таких связей способствуют технологии и социальные сети. В этой статье мы исследуем принципы коннективизма, его применение и последствия для будущего образования. Области применения коннективизма в наши дни обширны и разнообразны. С появлением интернета и социальных сетей учащиеся получили доступ к огромному массиву информации и ресурсов и могут общаться с другими людьми по всему миру для обмена знаниями и идеями.

Платформы онлайн-обучения, такие как *Coursera*, *Khan Academy*, *Интуит*, сделали обра-

зование более доступным, чем когда-либо прежде, и создали новые возможности для общения учащихся с преподавателями и другими учащимися по всему миру.

Коннективизм также использовался для разработки новых моделей обучения, которые в большей степени ориентированы на учащихся и сотрудничество. Например, модель *перевернутого класса*, в которой студенты смотрят лекции онлайн и используют аудиторное время для групповой работы и дискуссий, основана на принципах коннективизма. Модель позволяет учащимся самостоятельно контролировать процесс обучения и сотрудничать друг с другом для создания новых знаний и их понимания.

Последствия коннективизма для будущего образования значительны. Поскольку технологии продолжают развиваться, учащиеся получают доступ к еще большему количеству информации и ресурсов, инновационным способам общения. Это потребует от педагогов выработки новых навыков и стратегий, облегчающих обучение в сетевом мире.

Одна из ключевых задач, стоящих перед педагогами в наше время, заключается в том, как помочь учащимся развить навыки, необходимые им для навигации в сложном и постоянно меняющемся мире. Коннективизм предлагает многообещающий подход к решению этой задачи, подчеркивая важность установления связей и построения сетей, а также признавая решающую роль, которую технологии и социальные сети играют в процессе обучения. Как конструктивизм, так и коннективизм предлагают альтернативные подходы к традиционному обучению, ориентированному на учителя, подчеркивая важность активного обучения, ориентированности на учащихся и социальное взаимодействие в процессе обучения. Внедряя эти принципы и практики в свою работу, преподаватели могут создавать более увлекательный, персонализированный и эффективный учебный процесс для своих учеников.

Ключевые принципы коннективизма:

- Обучение – это процесс подключения специализированных узлов или источников информации.
- Обучение может осуществляться с помощью устройств, не принадлежащих конкретному человеку.

- Способность познать больше имеет более важное значение, чем то, что известно в настоящее время.
- Развитие и поддержание связей необходимо для содействия постоянному обучению.
- Способность видеть связи между областями, идеями и концепциями является ключевым навыком.
- Ценность (точные, актуальные знания) является целью всех мероприятий по обучению в рамках коннективизма.

Принципы коннективизма можно резюмировать следующим образом.

Обучение – это процесс установления связей и построения сетей. В коннективизме обучение – это не просто приобретение знаний или информации, а, скорее, создание связей между идеями и опытом. Этим связям способствуют технологии и социальные сети, которые позволяют учащимся получать доступ к обширной сети ресурсов и обмениваться ими.

Технологии и социальные сети играют решающую роль в обучении. Коннективизм признает, что технологии и социальные сети являются неотъемлемой частью современного мира и что они предоставляют учащимся доступ к огромному количеству информации и ресурсов. Учащиеся должны развить навыки эффективной навигации по этим сетям и использовать их для создания значимых связей и знаний.

Обучение – это распределенный процесс. В коннективизме знания распределяются по сетям людей и ресурсов. Учащиеся должны уметь идентифицировать эти сети и получать к ним доступ, а также сотрудничать с другими для получения новых знаний и их понимания.

Обучение – это непрерывный процесс. В коннективизме обучение – это процесс на протяжении всей жизни, который не заканчивается формальным образованием. Учащиеся должны уметь адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам и постоянно стремиться к получению новых знаний и опыта.

Коннективистское обучение – это относительно новый подход к обучению, появившийся в начале 2000-х годов с появлением социальных сетей и платформ онлайн-обучения. Оно основано на идее, что обучение – это непрерывный про-

цесс, который происходит посредством связей между людьми, информацией и технологиями. Этот подход подчеркивает важность создания сетей и установления связей между учащимися, ресурсами и идеями.

Коннективизм – это теория обучения, которая подчеркивает важность связей и сетей в обучении. Это предполагает, что знания распределяются по сетям и что обучение – это процесс создания и укрепления связей между узлами в этих сетях. На протяжении многих лет были проведены многочисленные научные исследования с целью изучения эффективности коннективизма как подхода к обучению и воспитательной работе. Было проведено несколько научных исследований, направленных на изучение эффективности коннективистского обучения. Вот несколько примечательных примеров.

Исследование *Джорджа Сименса* [4, р. 3–10], одного из пионеров коннективистского обучения, содержит обзор теории и ее применения в онлайн-среде обучения. Автор утверждает, что такое обучение представляет собой переход от традиционных моделей обучения к более гибкому и совместному подходу, который использует возможности сетей и технологий. В исследовании, проведенном *Р. Копом* и *А. Хиллом* [2, р. 1–13], изучалась эффективность коннективизма как подхода к обучению в контексте профессионального развития. Исследование показало, что коннективизм эффективен в содействии приобретению новых знаний и навыков, а также развитию профессиональных сетей. Исследователи отметили, что коннективизм был особенно эффективен тем, что помогал учащимся преодолевать барьеры времени и пространства и позволял им учиться в своем собственном темпе.

Одно из самых ранних исследований эффективности коннективизма как подхода к обучению было проведено *Сименсом* и *Титтенбергером* [5]. В ходе его изучалась эффективность массового открытого онлайн-курса (МООС), разработанного с использованием принципов коннективизма. Результаты исследования показали, что участники, прошедшие курс, смогли приобрести новые знания и навыки, а также применить эти знания в реальных ситуациях.

В исследовании, проведенном *Д. Макнессом*, *С. Маком* и *Р. Уильямсом* [3, р. 266–275], иссле-

дователи изучили эффективность коннективизма как подхода к обучению в контексте МООС. Исследование показало, что коннективизм эффективен в продвижении совместного обучения, помогая учащимся развивать свои навыки общения в сети и способствуя приобретению новых знаний и навыков. Исследователи отметили, что коннективизм был особенно эффективен в продвижении автономии учащихся, которая является важным навыком у современной рабочей силы. Р. Кол [1], анализируя опыт участников курса по цифровому рассказыванию историй, выделяет несколько ключевых тем, связанных с сетевым обучением, включая важность сообще-

ства, необходимость самостоятельного обучения и проблемы управления информационной перегрузкой.

Конструктивизм и коннективизм – это два педагогических подхода, которые приобрели популярность в последние годы в качестве альтернативы традиционному обучению, ориентированному на учителя. Оба подхода основаны на принципах активного обучения, направленности на студента и важности социального взаимодействия в процессе обучения. Вот некоторые из ключевых принципов и практик конструктивизма в процессе преподавания и обучения (рис. 1).



Рис. 1. Ключевые принципы и практика конструктивизма

На практике как конструктивизм, так и коннективизм побуждают учителей отходить от традиционных подходов, ориентированных на учителя, и создавать более направленную на учащихся интерактивную среду обучения.

На рис. 2 (на с. 38) представлены ключевые принципы и практики коннективизма в процессе преподавания и обучения.

В заключение отметим, что коннективизм и конструктивизм – это теории обучения, возникшие в ответ на растущую сложность и взаимосвязанность цифрового мира. Теория коннективизма подчеркивает важность установления связей и построения сетей и признает решающую роль, которую технологии и социальные сети

играют в процессе обучения. Применение практик новой теории обширно и разнообразно и его последствия для будущего образования значительны. Поскольку технологии продолжают развиваться, коннективизм предлагает многообещающий подход к оказанию помощи учащимся в развитии навыков, необходимых им для навигации в сложном и постоянно меняющемся мире. Это может включать в себя создание возможностей для совместной работы студентов, участие в практических занятиях и использование цифровых технологий для изучения и приобретения знаний. Учителя также могут выступать в качестве фасилитаторов или гидов, а не экспертов, поддерживая учащихся в их учебном процессе и

Сетевое обучение	Коннективизм подчеркивает важность сетевого обучения, при котором обучение происходит посредством связей между людьми, идеями и ресурсами.
Цифровые технологии	Коннективизм признает роль цифровых технологий в обеспечении сетевого обучения и в создании возможностей для персонализированного и самонаправленного обучения.
Социальное обучение	Коннективизм подчеркивает важность социального взаимодействия в процессе обучения, когда учащиеся сотрудничают и участвуют в сообществах практиков.
Обучение на протяжении всей жизни	Коннективизм признает, что обучение – это процесс на протяжении всей жизни, и подчеркивает важность развития навыков для обучения в быстро меняющемся мире.
Разнообразие	Коннективизм признает разнообразие стилей обучения и предпочтений и поощряет учащихся брать на себя ответственность за свое обучение, выбирая и создавая свои собственные пути обучения.

Рис. 2. Ключевые принципы и практика коннективизма

предоставляя по мере необходимости обратную связь и рекомендации.

Литература

1. *Kop R.* The Challenges of Connectivist Learning on Open Online Networks: Learning Experiences During a Massive Open Online Course // *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2011.
2. *Kop R., Hill A.* Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? // *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2008. N 9 (3). P. 1–13.
3. *Mackness J., Mak S.F.J., & Williams R.* The ideals and reality of participating in a MOOC / L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, C. Jones, M. de Laat, D. McConnell, & T. Ryberg (Eds.): *Proceedings of the Seventh International Conference on Networked Learning*. 2010. P. 266–275.
4. *Siemens G.* Connectivism: a Learning Theory for the Digital Age // *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2005. N 2 (1). P. 3–10.
5. *Stacey E. & Gerbic P.* Success factors for engaging online learners: Lessons from the literature / G. Siemens & C. Fulford (Eds.): *Proceedings of World Conference*. 2009.

УДК 377.1

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПО ИЗУЧЕНИЮ РОЛИ ПРОФИЛАКТИКИ В СОХРАНЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ

*О.А. Быстрова, преподаватель
высшей квалификационной
категории Московского финансово-
промышленного университета
«Синергия»,
Г.Г. Зарипова, преподаватель высшей
квалификационной категории
Медицинского колледжа № 6, г. Москва,*

*Н.В. Кузнецова, преподаватель высшей
квалификационной категории
Медицинского колледжа Российского
университета транспорта (МИИТ),
Н.Э. Полякова, преподаватель
Московского финансово-
промышленного университета
«Синергия»,*

*А.С. Родионова, методист
Медицинского колледжа № 7, г. Москва*

Вирус иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекция, ВИЧ) – это постепенно прогрессирующее заболевание, характеризующееся разрушением клеточной структуры иммунной системы. На конечном этапе данного заболевания развивается синдром приобретенного иммунодефицита (СПИД). К сожалению, на сегодняшний день не существует профилактических прививок для предупреждения и ограничения распространения ВИЧ-инфекции. Поэтому проблема ее стремительного распространения приобрела международный масштаб. Всемирная обеспокоенность распространением ВИЧ выражена в установлении 1 декабря 1988 г. Всемирного дня борьбы со СПИДом.

Можно утверждать, что в Российской Федерации противодействие эпидемии вируса иммунодефицита человека уже приобрело системный характер и отражено в законодательной базе в следующих документах:

- Федеральный закон от 30.03.1995 № 38-ФЗ «О предупреждении распространения в Российской Федерации заболевания, вызываемого вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекции)»;

- Распоряжение Правительства РФ от 21.12.2020 № 3468-р «О Государственной стратегии противодействия распространению ВИЧ-инфекции в РФ на период до 2030 года».

В масштабировании противовирусной терапии ВИЧ значительно возросла роль сестринского персонала. Он обязан иметь необходимые знания, профессиональные компетенции и психологические навыки, поскольку медсестры чаще всего сталкиваются с данной инфекцией, несущей опасность как для медицинских работников, так и пациентов, которым зараженный сотрудник может передать инфекцию [2]. В связи с этим учебный процесс в медицинских колледжах строится с акцентом на предупреждение профессионального заражения особо опасными инфекциями будущих медицинских работников среднего звена.

Обучение основывается на принципе профилактики ВИЧ-инфекции в образовательной сфере, обозначенном Минобрнауки России вместе с Роспотребнадзором. Конструктивной особенностью предложенного принципа об-

учения стала направленность на формирование у обучающихся ценностей семейной жизни, уважения к личности, окружающей среде, своей стране, законопослушности [3; 6]. Именно поэтому в образовательных программах медицинских колледжей огромное внимание уделяется вопросам предупреждения возможности профессионального заражения особо опасными инфекциями, включая проведение тематических теоретических занятий, трансляцию профессиональных видеороликов по профилактике заражения инфекциями, оформление стендов, посещение акций по вопросам профилактики, подготовку буклетов, проведение конкурсов и конференций.

Учитывая опасность ВИЧ-инфекции, на занятиях в медколледжах делается акцент на необходимости проведения профилактики данного заболевания. Зная факторы риска и пути заражения, которые способствуют попаданию ВИЧ-инфекции в организм человека, обучающийся понимает, что при попадании крови или других биологических жидкостей на поверхность слизистых и открытые раны может произойти заражение ВИЧ-инфекцией.

Опасные ситуации, на которые обучающиеся должны обращать внимание, называются в медицинской практике аварийными. Аварийная ситуация – это процесс попадания различных биологических сред и жидкостей, особенно крови на слизистые, кожу при их травматизации во время выполнения различных медицинских процедур.

К аварийным ситуациям относятся:

- непосредственный контакт с жидкими средами пациента;
- неосторожное обращение с острыми колюще-режущими медицинскими инструментами (скальпели, шприцы с иглами и пр.);
- нарушение целостности кожного покрова иглой после больного во время забора крови или при выполнении лечебных процедур (опасность заражения в данном случае очень велика, поскольку возникает риск профессионального заражения ВИЧ-инфекцией медработника).

На необходимость предупреждения заражения ВИЧ-инфекцией направлено прохождение производственной практики, поскольку у сту-

дентов появляется возможность не только применить полученные знания, но и убедиться в необходимости соблюдения профилактических мероприятий по предупреждению заражения и распространения особо опасных инфекций. При прохождении производственной практики ставятся следующие задачи:

1. Исключить передачу ВИЧ-инфекции, соблюдая правила асептики при хирургических и стоматологических манипуляциях через кровь или ее продукты (контакт с чужой кровью опасен, так как пациент может скрывать информацию о собственном ВИЧ-статусе, поэтому появляется угроза для здоровья медработника и обучающийся должен это знать).
2. Способствовать предупреждению заражений ВИЧ парентеральным путем, информируя об этом пациентов.
3. Предупреждать половой способ передачи ВИЧ-инфекции путем информирования будущих мам о такой возможности [1; 5].

Средний медицинский работник должен не только обладать знаниями по профилактике инфекционных заболеваний, но и уметь организовывать различные мероприятия по предупреждению и распространению инфекционного заражения. Он должен быть способен сберегать и укреплять свое здоровье и здоровье пациента, информировать окружающих о принципах здорового образа жизни [7]; строго соблюдать технику выполнения манипуляций, связанных с различными жидкими средами, а также с колюще-режущими медицинскими инструментами [2].

Так как опасность заражения ВИЧ реально возникает при выполнении медицинских манипуляций, в обязанности медицинской сестры входит проверка наличия и полноты комплектации (корректная укладка) аптечки, которая должна храниться в биксе или металлической коробке в легкодоступном месте на случай аварийной ситуации. Обучающийся обязан знать состав аптечки для оказания первой помощи медработнику при аварийной ситуации и уметь ею пользоваться. В связи с этим представляет интерес исследовательская работа студентов под руководством авторов статьи [4].

Цель исследования – проверка соблюдения законодательства и мер профилактики ВИЧ на

рабочих местах действующего медицинского персонала среднего звена при работе с кровью, слюной, лимфой, мочой и другими жидкими средами в различных клиниках.

Задачи исследования включали:

1. Анализ хода проводимых процедур в лабораториях и процедурных кабинетах клиник.
2. Изучение нормативных документов, находящихся на рабочем месте.
3. Изучение организации обеспечения инфекционной безопасности в работе с биологическими средами.
4. Определение наличия средств индивидуальной защиты сотрудников.

Работа проводилась в несколько этапов. Сначала обучающиеся ознакомились с документацией медицинских кабинетов, затем наблюдали за работой медицинской сестры, а потом провели анонимное анкетирование и интервьюирование сотрудников. В итоге исследование позволило сделать вывод о том, что на всех рабочих местах имеется необходимая нормативная документация.

По результатам интервьюирования стало ясно, что практически все респонденты подвергаются воздействию биологических факторов и знают, что такое профессиональные заболевания. Практически 87% из них знакомы с аварийной ситуацией. При этом возраст сотрудников процедурных кабинетов и лабораторий, участвовавших в интервьюировании, находился в основном в диапазоне 30–45 лет, хотя были сотрудники и старшего возраста.

Медицинские сестры подтвердили, что у многих из них были аварийные ситуации, что является риском инфекционного поражения, в том числе ВИЧ. Поэтому они четко понимают значимость профилактических мероприятий при выполнении процедур, связанных с кровью и другими жидкими средами, а также имеют практический навык оказания неотложной помощи при аварийной ситуации. Несмотря на это, практически все (96%) сотрудники кабинетов считают, что уровень знаний по безопасности труда и охране здоровья медицинских работников необходимо регулярно повышать.

В рамках проверки содержания аптечек в медицинских кабинетах студентами был проведен

анализ укладок, рекомендованных в утвержденных нормативно-правовых документах в различных регионах Российской Федерации. В частности, было обнаружено, что единого документа, регламентирующего укладку аптечки на случай аварийных ситуаций при взаимодействии с ВИЧ-положительным пациентом, не существует. Но имеется Приказ Министерства здравоохранения РФ от 09.12.2018 № 1н «Об утверждении требований к комплектации лекарственными препаратами и медицинскими изделиями укладки экстренной профилактики парентеральных инфекций для оказания первичной медико-санитарной помощи, скорой медицинской помощи, специализированной медицинской помощи и паллиативной медицинской помощи», которым рекомендована укладка для экстренной профилактики всех парентеральных инфекций. При этом аптечки, регламентирующие укладку АнтиСПИД, есть в регионах:

- Алтайский край (приказ от 25.04.2011 № 52 «Об утверждении аптечки “Анти-СПИД”»);
- Самарская область (приказ министерства здравоохранения Самарской области от 27.01.2006 № 16/9 «Об улучшении работы по выявлению ВИЧ-инфицированных, диспансерному наблюдению, организации лечения больных, профилактики ВИЧ-инфекции в Самарской области»);
- Республика Саха (Якутия) (приказ министерства здравоохранения Республики Саха (Якутия) от 20.07.2012 № 01-8/4-1177 «О мерах по профилактике профессионального инфицирования ВИЧ и парентеральными вирусными гепатитами медицинских работников лечебно-профилактических организаций Республики Саха (Якутия)»);
- Республика Башкортостан (приказ министерства здравоохранения республики Башкортостан от 30.01.2012 № 174-Д «Об экстренной профилактике заражения ВИЧ-инфекцией»);
- Вологодская область (приказ департамента здравоохранения Вологодской области от 04.10.2011 № 1181 «О реализации СП 3.1.5.2826-10 “Профилактика ВИЧ-инфекции” в ЛПУ области»);
- Костромская область (приказ департамента здравоохранения Костромской области

от 07.11.2012 № 696 «Об утверждении состава аптечки “АНТИ ВИЧ” и алгоритма действия при возникновении аварийной ситуации, связанной с угрозой заражения ВИЧ-инфекцией»).

Во время производственной практики в ЛПУ г. Москвы студентами установлено, что во всех кабинетах имелась аптечка с полным набором средств для оказания медпомощи. Это: 70%-ный спирт 50 мл по 1 флакону, 5%-ный спиртовой раствор йода во флаконе, 1%-ный раствор борной кислоты (в одной аптечке был неполный флакон), 1%-ный раствор протаргола во флаконе. В аптечках с сухими навесками марганцовокислого калия по 50 мг в комплектации была емкость для разведения марганцовокислого калия (на 0,5 л) и дистиллированная вода аптечного производства (0,5 л), а в некоторых аптечках были уже готовые емкости с 0,05%-ным раствором марганцовокислого калия. Также везде были лейкопластырь, две глазные пипетки в футляре, бинт, вата, ножницы и салфетки. Не было ни одного препарата с истекшим сроком годности, что говорит о добросовестном отношении сотрудников к своей работе.

Почти все респонденты (89%) оценили условия организации своего рабочего места с точки зрения инфекционной безопасности как отличные и только 11% – как хорошие.

За время производственной практики обучающимся не пришлось присутствовать при аварийной ситуации, что является доказательством добросовестного выполнения своих профессиональных обязанностей, внимательности и аккуратности в выполнении процедур медработниками.

В заключение хочется отметить повышение эффективности проведения производственной практики при обучении будущих медсестер при обязательном акцентировании внимания на необходимость профилактики заражения опасными вирусными инфекциями. По результатам проведенного исследования сделаны рекомендации, среди которых:

- размещение дозаторов с антисептиком при входе во всех помещениях клиники;
- разработка и размещение памяток для медицинского персонала по профилактике и предупреждению заражения ВИЧ, что особенно необходимо новым работникам;

- обеспечение всех сотрудников, находящихся в зоне риска аварийной ситуации, перчатками с индикатором прокола;
- регулярное проведение профилактического обучения медперсонала;
- постоянный контроль соблюдения техники безопасности по предупреждению аварийной ситуации и за уровнем знаний медицинских работников по предупреждению заражения ВИЧ-инфекцией.

Литература

1. Актуальность развития культуры здоровья как основа профилактики ВИЧ-инфекции и СПИДа / А.Г. Петров, О.В. Хорошилова, В.А. Семенихин [и др.] // Медицина в Кузбассе. 2023 Т. 22. № 1. С. 74–80.
2. Жужасаров Б.З. Оптимизация процесса управления в организации на примере Туркестанского областного центра по профилактике и борьбе со СПИДом // Молодой ученый. 2023. № 29 (476). С. 81–83.
3. Зайдуллина Ч.Н. Профилактика ВИЧ и СПИДа среди молодого населения // X Международный молодежный научный медицинский форум «Белые цветы», посвященный 150-летию С.С. Зимницкого. Казань, 12–14 апр. 2023 года: сб. тез. Казань: Казан. гос. мед. ун-т, 2023. С. 105–106.
4. Пастухова И.П., Тарасова Н.В. Основы учебно-исследовательской деятельности: учебник. М.: КноРус, 2021. 218 с.
5. Стратан В.С., Плэмэдялэ В. Технология «равный – равному» в профилактике ВИЧ/СПИДа в молодежной среде // Мировые цивилизации. 2020. Т. 5. № 1-2. С. 116–122.
6. Шайлообек кызы Айсулуу. Проблемы профилактики ВИЧ/СПИДа и ИППП в сфере школьного образования Кыргызской Республики // Вестник Международного университета Кыргызстана. 2022. № 3 (47). С. 287–291.
7. Яковлева Е.В. Соединение физического воспитания и информационной подготовки молодежи в системе профилактики // Вестник Луганского национального университета имени Владимира Даля. 2019. № 2 (20). С. 189–193.

УДК 372.881.1

К ПРОБЛЕМЕ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Е.Е. Жарова, доцент, канд. филол. наук,
Е.Ю. Симакова, зав. кафедрой
иностранных языков, доцент,
канд. пед. наук,
Н.В. Агеева, доцент, канд. психол. наук
(Российский государственный
университет нефти и газа
(национальный исследовательский
университет) им. И.М. Губкина,
г. Москва)*

В течение многих десятилетий на кафедре иностранных языков Губкинского университета осуществляется подготовка переводчиков для нефтегазового комплекса страны в рамках программы дополнительного профессионального образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Наши выпускники работают в крупнейших нефтегазовых компаниях России и мира. Программа подготовки существует в двух формах: 10-месячный курс (1-й учебный год) для выпускников бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантов (т.е. постдипломное образование) и курс для студентов университета, рассчитанный на два года обучения.

В настоящее время программа реализуется только для английского языка. Обе формы подготовки включают в себя 1100 академических часов (в первом варианте это 26 учебных часов в неделю, в утреннее и дневное время; во втором случае – 12–14 учебных часов в неделю, 550 академических часов в течение каждого из двух лет обучения. Занятия проводятся в дневное и вечернее время). При условии полного и успешного освоения программы обучающиеся получают диплом установленного образца (студен-

там, обучающимся по двухгодичной программе, диплом вручают одновременно с дипломом об окончании основного университетского курса). Разумеется, оба варианта программы характеризуются единством требований, контроля обучения и методических подходов, хотя способы и стили подачи учебного материала могут варьироваться, чтобы обеспечить и стимулировать сохранение авторского подхода к обучению.

Теория и практика перевода как основополагающий компонент программы входит во все три больших блока обучения: практика речи, язык специальности и язык делового общения, помимо лекционной и практической составляющей (лекции и практические занятия, связанные непосредственно с дисциплиной «Перевод»).

Очевидно, что формированию программы предшествовала большая работа преподавателей кафедры иностранных языков университета, касающаяся отбора содержания обучения для реализации переводческой компетенции. Необходимо было выделить наиболее существенные понятия и категории в переводоведении, учитывая меньшее количество учебных часов по сравнению с профильной подготовкой переводчиков, а также акцентируя внимание

на особенностях переводческой деятельности именно в нефтегазовой сфере. Проблема осложнялась тем, что наши студенты не гуманитарии, обладающие знаниями в области синтаксиса и лексикологии, а инженеры, «технари», зачастую весьма далекие от языковедческих категорий. Таким образом, необходимо было включить в содержание программы и основные лингвистические понятия, чтобы в дальнейшем говорить с обучающимися «на одном языке».

Как показала наша многолетняя практика, представляется не вполне оправданной традиция выделять теорию перевода в отдельную от практического курса перевода дисциплину. Более правомерно и целесообразно считать «Теорию перевода» разделом общего курса подготовки переводчиков, открывающим этот курс. В большой мере теория перевода (ее главные положения, прикладные комментарии, решение проблемных теоретико-практических задач) должна быть интегрирована в практический курс и пронизывать его от начала до конца обучения.

Очевидно, что в рамках ограниченного учебного времени невозможно усвоить понятия и терминологию многих специальных областей, в связи с чем мы сосредоточиваем внимание на обучении умению переводить тексты общего назначения (газетно-публицистические, газетно-информационные, деловые и т.п.), а также несколько видов специальных текстов (юридические, экономические, технические) для всех обучающихся с последующим более индивидуализированным подходом к каждому студенту в рамках полученной/получаемой им специальности.

Программа не предусматривает обучение синхронному переводу: как показывает опыт авторитетных учебных заведений, готовящих переводчиков, не все студенты в состоянии овладеть профессией синхронного переводчика, требующей от специалиста особых природных данных. Поэтому программа ограничивается лишь знакомством с синхронным переводом.

Мы фокусируем наши усилия на обучении письменному переводу, что включает в себя знания, умения и навыки, касающиеся предпереводческого анализа текста с последующим редактированием, проблем передачи содержания в переводе, нахождения оптимального варианта перевода и т.п. Также уделяем внимание устному

переводу, т.е. умениям и навыкам, необходимым для реализации всех видов устного перевода: зрительно-устный перевод (перевод с листа), абзацно-фразовый перевод, двусторонний перевод, последовательный перевод (с записями).

На начальном этапе обучения особое внимание обращается на понятия языковой нормы и узуса как факторов регулятивного воздействия, понятие частотности, а также на отработку навыков определения смысловой структуры текста (способов построения тема-рематической цепочки). В дальнейшем на практических занятиях рассматриваются и анализируются типичные ошибки в языковом оформлении перевода и их влияние на качество перевода. Особо отмечаются такие явления, как «ложные друзья переводчика», – о чем много и подробно писал в свое время *Р.А. Будагов* [1, с. 268–272], и в целом – лексика, провоцирующая переводческие ошибки.

Необходимой составной частью содержания обучения переводу мы считаем отработку навыков альтернативных подстановок, простых и сложных, и различных видов переводческих трансформаций. Умение выполнять этот вид работы во многих аспектах аналогично умению пользоваться двуязычным словарем. «Как показывает практика подготовки переводчиков, умение пользоваться словарем отнюдь не столь просто, как может показаться непосвященному: многие переводческие ошибки совершаются студентами “при помощи” двуязычных словарей. Работая с двуязычным словарем, переводчик должен помнить об опасности выбрать не тот эквивалент из нескольких вариантов, предлагаемых правой частью словарной статьи, а также о том, что нужного эквивалента там вообще может не оказаться», – справедливо отмечают *Л.К. Латышев* и *В.И. Провоторов* в своей работе [4, с. 38].

Таким образом, мы считаем необходимым знакомить обучающихся с различными видами словарей, спецификой работы с ними и способствуем развитию умения использования словарей в переводческой деятельности.

Также важной составляющей обучения в ходе реализации программы считаем отработку навыков и умений работы с безэквивалентной лексикой, т.е. словами и устойчивыми словосочетаниями в иностранном языке, которым в родном языке нет переводческого соответствия

в виде лексической единицы (слова или устойчивого словосочетания). Имеются в виду слова-реалии, временно безэквивалентные термины, случайные безэквиваленты (лакуны), а также структурные экзотизмы. В ходе практических занятий отрабатываются способы перевода безэквивалентной лексики (транслитерация, калькирование, приближенный перевод, описательный перевод) с помощью специально подобранных преподавателем упражнений.

Особое внимание уделяется классификации ошибок, возникающих в процессе передачи содержания текста (это, в частности, относится к обучению переводу узкопрофессиональных текстов, содержащих большое количество терминов). Мы считаем изучение переводческих ошибок важной частью подготовки переводчиков. Анализ переводческих ошибок – это анализ отрицательных переводческих прецедентов, в ходе которого у обучающихся должен постепенно быть выработан иммунитет к наиболее типичным и грубым ошибкам. В курсе рассматривается специфика дезинформирующего и дезориентирующего воздействия ошибок на адресата перевода, подробно анализируются типы переводческих ошибок: искажение, неточность, неясность.

Неразрывна связь переводческой компетенции со знанием основных понятий стилистики. В ходе практических занятий мы знакомим студентов с различными стилями письменной и устной речи, обучаем анализу стилевой принадлежности переводимых текстов и связанным с ней преимущественным употреблением определенных грамматических структур.

Следует особо отметить, что мы сочли необходимым включить в программу обучения также солидный блок англо-американской идиоматики, который, по нашему мнению, необходим для более полного освоения переводческих компетенций. Для овладения корпусом идиоматической лексики (тесно связанной и с элементами страноведческой информации) используются творческие виды работы, такие как написание мини-рассказов, микродиалоги и пр.

Как уже говорилось, в ходе реализации программы большое внимание преподаватели уделяют отработке и овладению умениями и навыками, необходимыми во всех видах устного перевода. Рассмотрим этот вопрос несколько подробнее. Прежде всего речь идет о знании наибо-

лее частотных, употребительных переводческих соответствий и автоматизированном навыке их употребления. Уже цитированные Л.К. Латышев и В.И. Провоторов замечают: «Знание переводческих соответствий без навыка автоматизма их употребления недостаточно для устного переводчика, т.к. у него нет времени на “припоминание” эквивалентов. Желательно и необходимо избегать колебаний и длительных пауз при переводе, мешающих адекватному восприятию переводимого текста и нарушающих коммуникацию между партнерами» [4, с. 106].

Зачастую переводческие соответствия в процессе подготовки переводчиков вводятся списком по принципу «исходное слово – переводящее слово». В ряде случаев такой способ приемлем и оправдан. Однако он не всегда оказывается достаточно эффективным, поскольку ему присущи все недостатки двуязычных словарей: может происходить абсолютизация речевых эквивалентов, они воспринимаются студентами как универсальные межъязыковые соответствия, а не как соответствия, актуальные лишь для данного контекста и ряда подобных ему. Результатом этого становится некорректный перенос соответствий из одного контекста в другой.

Существенно эффективнее «заучивание» переводческих эквивалентов в контексте, что, помимо прочих преимуществ, обеспечивает более прочное их запоминание [2, с. 145]. Чтобы избежать монотонности в ходе отработки этого навыка, могут использоваться различные виды работы:

- составление списка переводческих соответствий, содержащихся в двух параллельных текстах (исходный текст и его перевод);
- перевод иностранного текста на русский язык (на слух абзацно-фразовым способом или последовательно с сокращенной переводческой записью);
- перевод русского текста на иностранный язык последовательно с возможностью использования списка соответствий;
- синхронный или полусинхронный перевод в невысоком темпе (так называемый учебно-синхронный перевод, цель которого состоит в закреплении «автоматизированного» навыка употребления переводческих соответствий).

Важную роль в обучении устному переводу играют стандартные формы обращения, приветствия, выражения радости, пожеланий, благодарности, сочувствия, оценки, поддержки и т.п., несущие эмоциональную составляющую. При обучении таким речениям целесообразно отмечать и их контекстуальное употребление, и степень формальности/неформальности коммуникации, и связь с культурологическим, страноведческим аспектом. Эти стандартные речения рекомендуется заучивать. К ним примыкают *linkers* – словосвязки, помогающие организовывать и структурировать речевое высказывание. Списки таких стандартизованных лексических единиц целесообразно составлять по «гнездовому» принципу. Например, гнезда «обращения», «благодарности», «ораторские речения» и т.п.

Нельзя обойти молчанием и еще одно качество, необходимое для всех видов устного перевода. Это хорошее владение техникой устной речи. Переводчик должен говорить достаточно громко, обладать хорошей дикцией, иметь навык интонационно правильно оформлять высказывание [3, с. 208]. Таким образом, в определенной мере мы должны заниматься и обучением ораторскому искусству, постоянно обращать внимание на оформление устной речи обучающихся, в том числе практиковать снижение оценки за тихую невнятную речь, неправильную интонацию, небрежную дикцию.

Понятно, что структура речи устного переводчика не может обладать такой же степенью стройности и внутренней структурированности, как текст письменного перевода, поскольку речь устного переводчика организуется в весьма сложных, а порой и в экстремальных условиях. Тем не менее речь переводчика должна производить на слушателей впечатление достаточно хорошо оформленной речи, и обучение подобному навыку также одна из задач нашего практического переводческого курса.

Для совершенствования техники устной речи, как показывает опыт, весьма эффективны упражнения на перефразирование (рекомендуется их выполнять устно с визуальной опорой): обучающимся предлагаются русские, а затем иноязычные предложения, которые они должны переформулировать. При перефразировании допустимы лексические замены, синтаксические изменения (разбивка одной фразы на несколько и

наоборот), добавления, однако при этом смысл исходного предложения должен быть сохранен. При работе такого рода делается акцент и на развитии оперативной памяти – умении удерживать в памяти исходный текст или его смысл до тех пор, пока он не будет переведен. Хорошая оперативная память также является качеством, необходимым устному переводчику.

Среди прочих способов, с помощью которых отрабатываются умения и навыки подобного рода, мы широко используем двусторонний перевод – перевод диалога между двумя собеседниками, говорящими на разных языках, обычно состоящий из реплик различной длины. Двусторонний перевод требует от переводчика умения быстро переключаться с одного языка на другой как в плане восприятия, так и в плане репродуцирования. Практика двустороннего перевода осуществляется с помощью специально подобранных или подготовленных текстов, где реплики одного собеседника даются на русском языке, а другого – на иностранном, и это исключительно аудиторный вид работы, весьма эффективный, с нашей точки зрения, для развития навыка «переключения».

Обобщая сказанное в этой небольшой работе, стоит подчеркнуть, что наша программа подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации направлена на формирование трех составляющих переводческой компетенции.

Базовая составляющая – способность переводчика выполнять перевод осознанно, с пониманием технологии перевода и с дальнейшим профессиональным совершенствованием.

Специфическая составляющая – способность осуществлять профессиональный перевод в одной или нескольких формах и дальнейшее совершенствование в течение профессиональной жизни.

Специальная составляющая – формирование способности осуществлять перевод в той или иной его форме в определенной предметной области.

В нашем случае в связи с узкими временными рамками эти составляющие переводческой компетенции формируются как последовательно, так и практически параллельно, что обуславливает специфику отбора материала и методик обучения. В заключение подчеркнем, что отбор

содержания для программы дополнительного профессионального образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» имеет огромное практическое значение в контексте формирования личности специалиста-переводчика, адекватной требованиям времени.

Литература

1. Будагов Р.А. Ложные друзья переводчика // Человек и его язык. М., 1976. С. 268–272.
2. Гарбовский Н.К. Теория перевода: учебник и практикум для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 387 с. С. 145.
3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. М.: ЭТС, 2002. 424 с. С. 208.
4. Латышев Л.К., Провоторов В.И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе: учебное пособие для студентов вузов. М.: НВИ-Тезаурус. 2001. 135 с. С. 38, 106.

УДК 372.881.1

ТЕХНИКА ЭХО-ПОВТОРА (SHADOWING) ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КИНОФИЛЬМОВ

*И.Г. Кудрявцева, доцент
Национального исследовательского
Московского государственного
строительного университета,
канд. филол. наук,
Л.В. Рыбакова, доцент, канд. пед. наук,
Н.В. Неверова, доцент, канд. пед. наук
(Московский авиационный институт
(национальный исследовательский
университет))*

В современной методике освоения иностранного языка, в том числе и в технических неязыковых вузах, большое внимание уделяется обучению устной речи. Это трудоемкий и важный процесс, поэтому необходимо искать различные пути, методики, технологии для эффективных путей обучения. Сегодня большую популярность приобретают инновационные методы с использованием IT-технологий. Среди них – методика shadowing (в русскоязычной методической литературе известна как «эхо-повтор», «теневого повтор», «слежение»), суть которой заключается в доскональной отработ-

ке аудиотекста с последующим его прочтением одновременно с носителем или со спикером. При этом допускается незначительное отставание от него при максимально возможной имитации артикуляции, интонации, темпа и ритма его речи.

Автором данной методики является лингвист и полиглот Александр Аргуэльес, в арсенале которого более 20 изученных языков. «Правда в том, что, как и ожидалось, все сводится к бесконечным часам концентрации – чтению, изучению и практике грамматики, а также моей собственной технике под названием «слежка»,

которая включает в себя быструю прогулку на свежем воздухе, слушая записанный язык и повторяя его вслух» [11]. Суть проста: нужно слушать аудио с иностранной речью и повторять ее вслух – как можно ближе к оригиналу, следовать, словно тень.

Кроме этого, Аргуэльес построил четкую теорию имитации повтора, которая развивает одновременно слухо-произносительные, ритмико-интонационные, лексико-грамматические навыки. Актуальность эхо-повтора заключается в большом потенциале использования всех указанных спектров языковых навыков. Это ценно не только для переводчиков-синхронистов, но и для студентов неязыковых вузов, поскольку формирует навыки аудирования, чтения и грамматики, а также артикуляции, интонирования, ритма, ударения. Все это дает возможность понимать и говорить на иностранном языке, быть конкурентоспособным, что отмечается в «Программе 2030».

На данный момент в методической литературе существуют различные мнения об эффективности данного метода. Обратим внимание на работы *Е.А. Белоус, Е.В. Киселевой, О.В. Коваленко*, в которых эхо-повтор был проведен на практике. Авторы отмечают мотивированность, хорошие результаты студентов [1, с. 247–249]. *К.А. Мякшин* обращает внимание на преимущества и недостатки техники [8, с. 256–261]. В целом, при изучении публикаций прослеживается алгоритм действий и дается положительный результат [2, с. 11–17; 3, с. 404–406; 4, с. 120–126; 5, с. 40–52; 6, с. 60–71; 7, с. 17–21; 9, с. 74–77; 10, с. 138–145].

Опыт применения IT-технологий в обучении устной речи показал, что достаточно перспективной в техническом вузе является именно техника эхо-повтора с использованием кинофильмов. Для этих целей в последние годы появились необходимые предпосылки: много отечественных и зарубежных фильмов различных жанров – от учебных до художественных. Также отдельные учебные заведения создают ряд кинофрагментов, киноколясок внутреннего пользования, накоплен значительный опыт использования кино в аудиторной и самостоятельной работе студентов. Мы можем смотреть фильмы через интернет посредством мобильных телефонов, компьютеров, гаджетов...

Каковы же вопросы методики в этом направлении?

Из нашего опыта работы заметим, что эффективность использования фильмов в качестве учебного материала зависит:

- от наличия технических средств и их безперебойного функционирования;
- количества и качества подобранных фильмов;
- заблаговременной подготовленности фрагментов;
- научно-методической обоснованности принятой модели обучения;
- системы упражнений;
- лексико-грамматической составляющей.

Согласно нашей теме, работа с кинофильмом при работе по методике эхо-повтора делится на четыре этапа: предварительный просмотр (начальный этап), подготовительная работа, основной этап, комментирование или озвучивание (творческий этап).

На *начальном этапе* работы более уместно прибегнуть к аудиосюжету (лучше с субтитрами) в форме монолога, что поможет сосредоточиться на особенностях произношения избранного спикера (образца, модели).

На *втором этапе* задача усложняется. Можно предложить диалог для прослушивания и повторения; уже два спикера, две имитации, а обучающимся будет необходимо переключение с одного говорящего на другого – сразу два образца для вслушивания, изучения и имитации. При этом «модели имитации» должны относиться к одному лингвокультурному сообществу и иметь сходный акцент.

При выборе для изучения кинофильма необходимо учитывать уровень знания языка обучающимися, тематику, жанр звучащего текста, его языковую сложность, темп речи говорящего. Обязательно надо принимать во внимание доступность и посильность материала, ориентируясь на возможности студентов. При этом, учитывая детальную обработку материала, длительность одного выбранного эпизода не должна превышать 3–5 минут. Если материал кинофильма превышает лимит времени, то рекомендуем разбивать его на части и изучать последовательно, системно, при этом опираясь на уже освоенную информацию. Обучающиеся бу-

дуг справляться с каждой последующей частью предложенного материала быстрее и эффективнее. Таким образом, названная работа и станет *третьим этапом* обучения.

На *заключительном этапе* учащиеся демонстрируют полученные навыки, знания.

Важно отметить и лексико-грамматическую составляющую предложенного фрагмента: его польза в языковом плане – слова, грамматические модели, идиомы, выражения – должны войти в активный словарь обучающегося. При уровне A1, A2 выбираем стилистически нейтральную, умеренно разговорную лексику; при уровне B1, B2 возможно вводить стилистически окрашенную, разговорную лексику; при уровне C1, C2 оптимальна экспрессивно-эмоциональная и профессиональная лексика. При этом не используется сленг, жаргонизмы.

Необходимо, чтобы выбранный аудиотекст кинофрагмента соответствовал бы уровню владения обучающимися иностранным языком, т.е. содержал не более десяти незнакомых им слов и выражений, а также известные и понятные слушателю грамматические конструкции, поскольку технология эхо-повтора весьма значительна при обучении лексике: новые слова и выражения, предъявляемые в контексте, создают необходимость в их многократном повторении.

Рассмотрим методику работы над короткометражным фильмом "Post-It" («Наклейки»).

Время трансляции – около 8 минут. Разбиваем фильм на две части, поскольку почти две минуты идут игровые фрагменты без слов.

Акцент: британский. Сюжет: как знакомиться с людьми. Лексика: уровень A2, B1. Особенности словаря: посильная ресурсность текста, большое количество образцов разговорной речи, описание внешности и характера. Количество спикеров-имитаторов: три человека.

Заметим, что на указанном сайте [14] можно регулировать скорость звучания, ставить английские или русские субтитры, делать паузы, оставляя время для повторения слов и фраз за носителем или необходимых записей.

На первом этапе смотрим весь фильм, обсуждаем сюжет, как зовут героев, какие знакомые фразы (слова, грамматические конструкции) услышали. На втором этапе разбирается контекст и аудиотекст диалога, выписываются незнакомые слова, выражения или целые фразы. При своем,

индивидуально выбранном, темпе звучания обучающиеся повторяют за носителем фразы.

Далее подключается третий персонаж фильма, и это следующий этап: работа над лексикой усложняется дополнительным новым текстом, но при этом уже изученные и осмысленные фразы помогают понять общий контекст материала. Методика та же: слушаем, читаем субтитры, если необходимо, выписываем незнакомые слова, повторяем текст за носителем. Темп – от медленного к естественному для носителя.

И наконец, четвертый этап, творческий. Преподаватель на практических занятиях по английскому языку может предложить в качестве зачетной работы, например, продемонстрировать комментирование или озвучивание героев (в нашей практике озвучивание персонажей). Причем работа была коллективной: участники под руководством преподавателя фиксировали услышанные фразы, отмечали скорость, ошибки или их отсутствие, интонирование.

По методике shadowing нами проработано три короткометражных фильма: "If Women Ruled the World" («Если бы женщина правила миром»), "The Expert" («Эксперт»), "Post-It" («Наклейки»), а также в работе фильм «Перл-Харбор».

Мы проводили диагностику результатов каждого этапа работы, оценивая их по 5-балльной «Шкале успехов», подсчитывая среднее арифметическое.

Критерии:

- оценка «5» – речь воспринимается легко: необоснованные паузы отсутствуют; фразовое ударение и интонационные контуры, произношение практически без нарушений нормы; допускается не более двух фонетических или грамматических ошибок;
- оценка «4» – речь воспринимается достаточно легко, однако присутствуют необоснованные паузы; фразовое ударение и интонационные контуры практически без нарушений; допускается от 3 до 5 фонетических или лексических ошибок, в том числе 1–2 ошибки, искажающие смысл;
- оценка «3» – речь не воспринимается из-за необоснованных пауз; неправильных фразовых ударений и искаженных интонационных контуров и (или) 8 и более фонетических или лексических ошибок [13] (рис. 1).

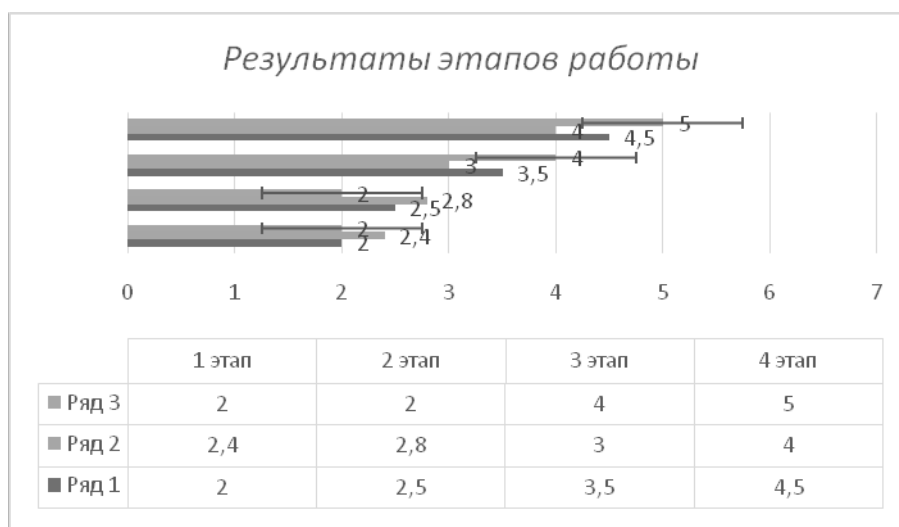


Рис. 1. Результаты этапов работы (ряд 1 – лексика, ряд 2 – грамматика, ряд 3 – произношение)

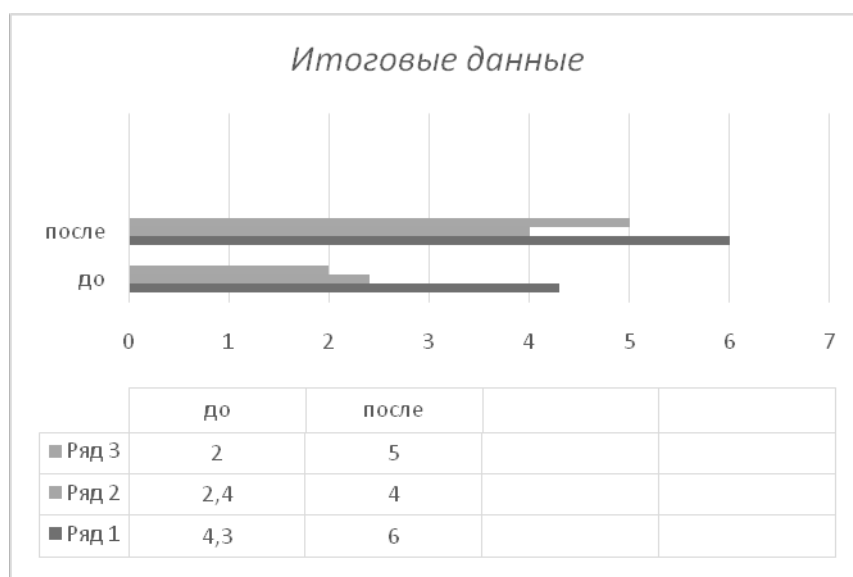


Рис. 2. Итоговые данные по системе обучения эхо-повтор

Как показал результат тестирования [14] до и после работы по методике эхо-повтора, ошибок в лексике (ряд 1), грамматике (ряд 2), произношении (ряд 3) стало гораздо меньше, уровень обучающихся при использовании этой методики повысился (рис.2).

Отметим преимущества данной методики: доступность, расширение вокабуляра, улучшение произношения, творчество, снятие барьера при говорении, изучение страноведения, тщательная проработка слов и выражений; заучивание их наизусть при неоднократном повторении помогает

выстраивать индивидуальную учебную траекторию обучающегося и пр. Недостатки: многозатратность по времени (подготовка преподавателем материала, изучение его студентами). В основном – преподаватель является коучером. Основная работа обучающихся – самостоятельная.

Таким образом, техника эхо-повтора (shadowing) при обучении иностранному языку в техническом вузе с использованием кинофильмов требует при применении эмпирических методов как эффективного индивидуального и группового инструментария.

Литература

1. Белоус Е.А., Киселева Е.В., Коваленко О.В. Применение техники shadowing при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Великие реки-2019: тр. науч. конгресса XXI Междунар. науч.-промышл. форума. В 3 т. 2019. Т. 2. С. 247–249.
2. Васильева Л.В. Теневой повтор (shadowing) на занятиях по аудированию как первый шаг к обучению синхронному переводу // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания: материалы науч.-метод. конф. Ассоциации преподавателей япон. языка РФ и СНГ. М., 2018. Т. 18. С. 11–17.
3. Волкова М.А. Навык аудирования как важнейший компонент профессиональной компетенции устного переводчика // Университет XXI века: научное измерение. Тула, 2019. С. 404–406.
4. Донская М.В., Егорова Л.А. Опыт развития навыков аудирования при подготовке научно-технических переводчиков // Дискуссия. 2016. № 1 (64). С. 120–126.
5. Заболотнева О.Л., Кожухова И.В. Некоторые приемы обучения аудированию студентов языковых факультетов // Концепт. 2021. № 3. С. 40–52. URL: <http://e-koncept.ru/2021/211013.htm>
6. Зайцева Л.А. Требования к аудитивному материалу, содержащему неизученную лексику // Иностранные языки в школе. 2014. № 9. С. 60–71.
7. Москалева Г.П., Марденова Г.Д. Использование аутентичных материалов при аудировании на уроках английского // Вестник КГПИ. 2011. № 1. С. 17–21.
8. Мякшин К.А. Использование техники shadowing при обучении аудированию на английском языке // Современные стратегии и цифровые трансформации устойчивого развития общества образования и науки: сб. материалов X Междунар. науч.-практ. конф. М., 2023. С. 256–261.
9. Пилюсян К.К. Подготовка к синхронному переводу: эхо-повтор // Вестник Международного института рынка. 2020. № 2. С. 74–77.
10. Суховерхова О.В. Обучение аудированию: к вопросу о видах аудирования в научной литературе // Перспективы науки. 2019. № 11 (122). С. 138–145.
11. URL: <https://www.theguardian.com/lifeand-style/2012/mar/16/i-speak-50-languages-experience>
12. URL: <https://www.fluentu.com/blog/english-rus/метод-эхо-повтора/>
13. URL: <http://2spbg.ru/documents/info/pt/to/angl.pdf>
14. URL: <https://eng.skillbox.ru/test>

УДК 372.851

ДРОБЬ – РАЦИОНАЛЬНОЕ ИЛИ ИРРАЦИОНАЛЬНОЕ ЧИСЛО?

О.В. Савенко, преподаватель
Термезского государственного
университета (Республика Узбекистан)

Очень часто учащиеся не могут правильно классифицировать дроби на рациональные и иррациональные числа, т.е. какие дроби являются рациональными числами, а какие – иррациональными. Постараемся ответить на этот вопрос.

Для начала вспомним, что нам известно про дроби.

Как именно зародилось понятие дроби доподлинно не известно. Но благодаря археологическим раскопкам стало понятно, что древние египтяне¹, китайцы² и хорезмийцы³ были знакомы с дробными числами и умели выполнять простейшие операции над ними. Полноценная теория обыкновенных дробей и действий с ними сложилась в XVI в. [1].

Сам термин «дробь» происходит от лат. *fractura*, который, в свою очередь, является переводом арабского термина с тем же значением: *ломать, раздроблять*.

Сначала разберем, какие имеются дроби. Самые большие классы дробей – это обыкновенные и десятичные (рис. 1).

**Рис. 1**

Примеры дробей: $\frac{1}{2}$; $\frac{5}{3}$; $1\frac{1}{4}$; $0,(3)$; $0,25$; $3,14\dots$; $0,1725$.

Записи вида $\frac{1}{2}$; $\frac{3}{4}$; $\frac{2}{31}$; $\frac{9}{7}$; $\frac{13}{8}$

и т.д. называются обыкновенными дробями.

Обозначения в обыкновенной дроби

3 ← числитель

— ← дробная черта

4 ← знаменатель

Таким образом, числитель дроби записывают над чертой, а знаменатель – под чертой.

Обыкновенные дроби делятся на правильные, неправильные и смешанные – как промежуточные между правильными и неправильными (рис. 2) [4].

**Рис. 2**

¹ Математический папирус Ринда (ок. 1650 г. до н.э.), Египетский математический кожаный свиток (XVII в. до н.э.), Московский математический папирус (ок. 1850 г. до н.э.), Деревянная табличка из Ахмима (англ.) (ок. 1950 г. до н.э.).

² В тр. «Математика в девяти книгах» (X–II вв. до н.э.) встречаются обыкновенные дроби. Десятичные дроби впервые встречаются примерно с III в. н.э. при вычислениях на счетной доске (суаньпань).

³ В тр. Ал-Уклидиси, в трактате «Ключ арифметики» (1427 г.) Джамшида Гияс-ад-дин ал-Каши.

Правильными называются дроби, числитель которых меньше знаменателя. Например:

$$\frac{1}{2}; \frac{3}{4}; \frac{5}{7}; \frac{2}{31}; \frac{11}{34}$$

Неправильными называются дроби, у которых числитель больше знаменателя. Например:

$$\frac{4}{3}; \frac{9}{7}; \frac{52}{9}; \frac{13}{8}$$

Неправильные дроби можно переводить в смешанные.

Составим алгоритм приведения неправильной дроби в смешанную:

1. Берем неправильную дробь и делим числитель на знаменатель как натуральные числа, в столбик, получаем частное с остатком.
2. Полученное частное, называемое неполным, и будет целой частью новой дроби.
3. А остаток (если он есть) будет числителем дробной части полученной смешанной дроби, а делитель запишем в знаменатель.

Например, переведем неправильную дробь $\frac{52}{9}$ в смешанную:

$$\begin{array}{r|l} 52 & 9 \\ - 45 & 5 \\ \hline & 7 \end{array} \begin{array}{l} \leftarrow \text{делитель} \\ \leftarrow \text{неполное частное} \\ \leftarrow \text{остаток} \end{array}$$

Тогда $\frac{52}{9} \Rightarrow 5\frac{7}{9}$ – полученная смешанная дробь.

Смешанными называются дроби, у которых выделена целая часть и дробная, т.е. смешанные дроби – это дроби, в записи которых есть целые числа. Любую смешанную дробь можно представить неправильной дробью [3].

Составим алгоритм приведения смешанной дроби в неправильную:

1. Возьмем смешанную дробь и умножим целую часть со знаменателем дроби.
2. Затем прибавим числитель дроби к полученному произведению.
3. Полученную сумму записываем в числитель полученной неправильной дроби, а знаменатель оставим тем же, который был у смешанной дроби.

Например, переведем смешанную дробь $1\frac{3}{4}$ в неправильную:

Сначала посчитаем числитель неправильной дроби $1 \cdot 4 + 3 = 7$.

А знаменатель не изменится, т.е. будет равен 4.

$$\text{Таким образом, } 1\frac{3}{4} = \frac{1 \cdot 4 + 3}{4} = \frac{7}{4}$$

Также обыкновенные дроби можно переводить в десятичные, и наоборот, десятичные переводить в обыкновенные.

Составим алгоритм приведения обыкновенной дроби в десятичную:

1. Берем обыкновенную дробь и делим числитель на знаменатель в столбик.

2. При выполнении деления мы можем столкнуться с тем, что у нас получится остаток, тогда мы поставим запятую в частном, а к остатку добавляем ноль и продолжаем деление.

3. К остатку дописываем нули и продолжаем деление. Результат будем записывать в частном после запятой. Нули будем добавлять столько раз, сколько необходимо, чтобы слева остался остаток, равный нулю (для конечных десятичных дробей) или требуемое количество цифр после запятой (для бесконечных дробей).

Необходимо отметить, что перед переводом смешанной дроби, вначале приведем ее в неправильную, а затем будем действовать по приведенному выше алгоритму.

Например, переведем смешанную дробь в неправильную:

$$2\frac{1}{2} = \frac{2 \cdot 2 + 1}{2} = \frac{5}{2}$$

$$\begin{array}{r|l} 3 & 4 \\ - 28 & 0,75 \\ \hline & 20 \\ - & 20 \\ \hline & 0 \\ 16 & 5 \\ - 15 & 3,2 \\ \hline & 10 \\ - & 10 \\ \hline & 0 \\ 5 & 2 \\ - 4 & 2,5 \\ \hline & 10 \\ - & 10 \\ \hline & 0 \end{array}$$

Таким образом, $\frac{3}{4} = 0,75$; $\frac{16}{5} = 3,2$; $2\frac{1}{2} = \frac{5}{2} = 2,5$.

Десятичной дробью называется обыкновенная дробь, имеющая знаменателем числа 10, 100, 1000, 10000 и т.д., т.е. 10 в какой-то степени.

Десятичные дроби делятся на конечные и бесконечные (рис. 3).



Рис. 3

Например: 0,(3); 0,25; 3,14...; 0,1725.

Конечной называется десятичная дробь, содержащая конечное число цифр после запятой. Например: 0,25.

Составим алгоритм приведения конечной десятичной дроби в обыкновенную:

1. Возьмем десятичную дробь и запишем обыкновенную дробь, поместив заданную дробь в числитель, а в знаменателе поставим единицу.
2. Будем умножать числитель и знаменатель полученной дроби на 10 до тех пор, пока в числителе не исчезнет запятая (которая при умножении на 10 будет сдвигаться вправо на один знак).
3. Далее сокращаем (пока это возможно) полученную дробь: и числитель и знаменатель на кратные числа.

Например: 0,25; 0,1725 перевести в обыкновенные.

$$0,25 = \frac{0,25}{1} = \frac{2,5}{10} = \frac{25}{100} = \frac{1}{4}$$

$$7,41 = \frac{7,41}{1} = \frac{74,1}{10} = \frac{741}{100} = 7 \frac{41}{100}$$

$$-0,1725 = -\frac{0,1725}{1} = -\frac{1,725}{10} = -\frac{17,25}{100} = -\frac{172,5}{1000} = -\frac{1725}{10000} = -\frac{69}{400}$$

Бесконечной называется десятичная дробь, содержащая бесконечное число цифр после запятой.

Бесконечные десятичные дроби делятся на периодические и непериодические (рис. 4).



Рис. 4

Бесконечной периодической десятичной дробью называется дробь, десятичные знаки которой, начиная с некоторого, представляют собой повторение одной и той же группы цифр, состоящей или из одной цифры, отличной от 0 и 9, или из нескольких цифр, причем последовательность цифр при повторении в этой группе не изменяется. Повторяющаяся группа цифр называется периодом бесконечной периодической десятичной дроби.

Например, 0(3); 2,(36); 2,58(3).

Бесконечная периодическая десятичная дробь делится на чистые и смешанные (рис. 5).



Рис. 5

Чистой называют бесконечную периодическую десятичную дробь, у которой период (повтор цифр) начинается сразу после запятой.

Например: 0,333333... = 0,(3); 2,36363636... = 2,(36).

Смешанной называют бесконечную периодическую десятичную дробь, у которой между запятой и периодом (повтором цифр) есть одна или несколько неповторяющихся цифр.

Например: 2,58333... = 2,58(3); 0,5232232... = 0,5(232).

Рассмотрим алгоритм перевода десятичной периодической дроби в обыкновенную дробь:

1. Для чистой периодической дроби – в числителе записать период дроби. Для смешанной периодической дроби – в числителе записать всю дробную часть и вычесть из нее число, полученное из цифр до периода.

2. Для чистой периодической дроби – в знаменателе записать столько девяток, сколько цифр в периоде.

Для смешанной периодической дроби – в знаменателе записать столько девяток, сколько цифр в периоде и справа дописать столько нулей, сколько цифр в дробной части до периода.

3. Если необходимо, сократить полученную дробь.

Например: 0,7777... = 0,(7) = $\frac{7}{9}$

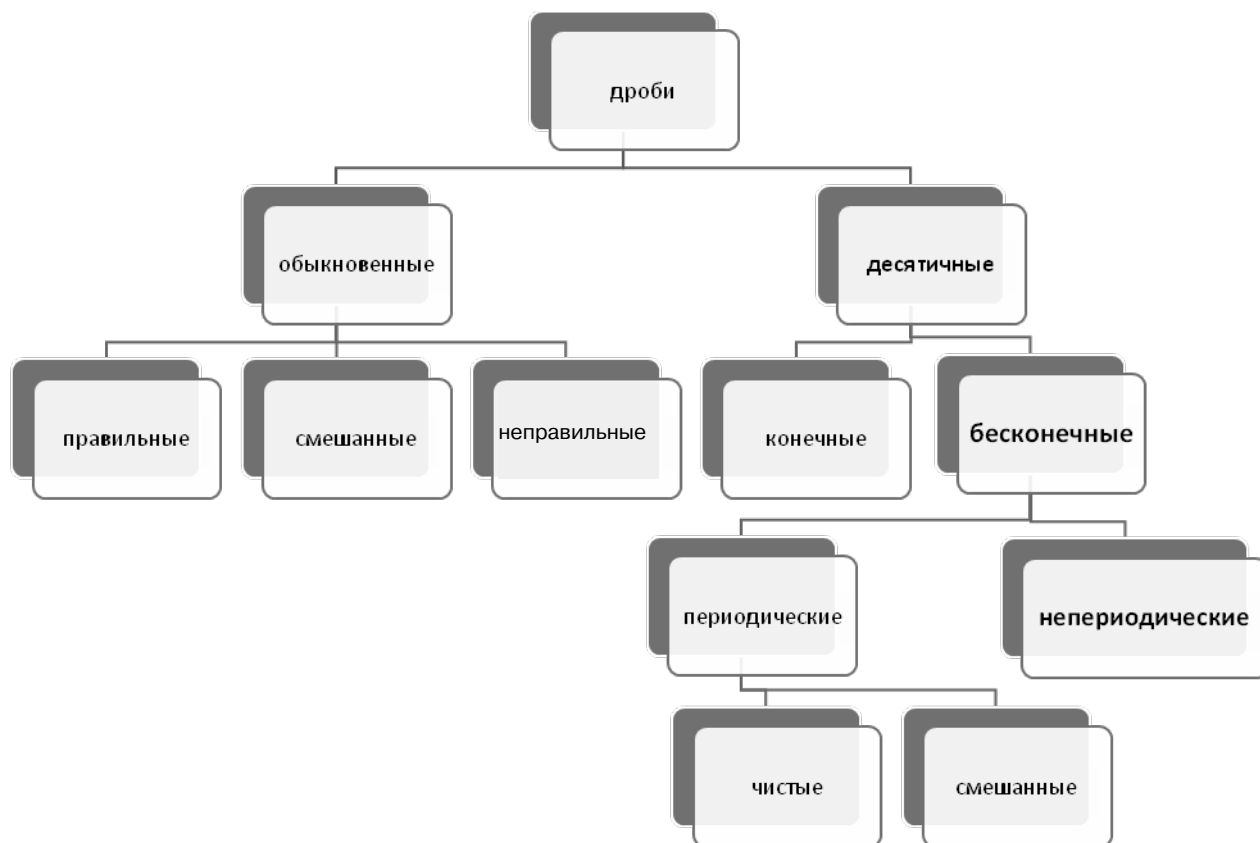


Рис. 6. Классификация дробей

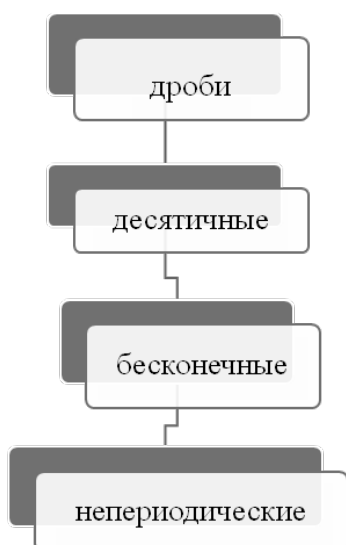


Рис. 7. Классификация десятичных дробей

Бесконечной непериодической называется десятичная дробь, содержащая бесконечное число неповторяющихся цифр после запятой [5].

Например:

3,1415926535...; 2,718281828459045...

В итоге мы получим полную схему для классификации всех дробей (рис. 6).

Теперь перейдем к определению рациональных и иррациональных чисел (рис. 7).

Из схемы возьмем крайний справа столбик и прочтем его снизу вверх: мы получим определение иррациональных чисел.

Таким образом, *иррациональные* – это *непериодические бесконечные десятичные дроби*.

Мы показали это наглядно.

Самыми известными иррациональными числами являются числа « π » и « e ».

Число π – математическая постоянная, которая обозначает отношение длины окружности к ее диаметру. Обозначается буквой греческого алфавита π . Это обозначение происходит от начальной буквы греческих слов $\pi\epsilon\rho\acute{\iota}\phi\epsilon\rho\epsilon\iota\alpha$ – окружность, периферия и $\pi\epsilon\rho\acute{\iota}\mu\epsilon\tau\rho\varsigma$ – периметр. Впервые обозначением этого числа греческой

$$0,5333... = 0,5(3) = \frac{53-5}{90} = \frac{48}{90} = \frac{24}{45}$$

$$3,7373... = 3,(73) = 3\frac{73}{99}$$

$$2,58333... = 2,58(3) = 2\frac{583-58}{900} = 2\frac{525}{900} = 2\frac{7}{12}$$

буквой π воспользовался британский математик Уильям Джонс в 1706 г., а общепринятым оно стало после работ Леонарда Эйлера в 1737 г. [2].

На июнь 2022 г. известны первые 100 триллионов знаков числа «пи» после запятой. Но чаще всего в школьных математических вычислениях пользуются лишь 3,14.

Число π можно встретить в теории вероятностей, в решении задач с комплексными числами и во множестве других областей математики.

Число « e » – основание натурального логарифма, математическая константа, иррациональное и трансцендентное число. Приблизительно равно 2,718281828459045... Иногда число e называют числом Эйлера или числом Непера. Обозначается строчной латинской буквой e .

Константу e впервые вычислил швейцарский математик Я. Бернулли в ходе решения задачи о предельной величине процентного дохода, а первое ее использование, но с другим обозначением (буквой b), встречается в письмах Х. Гюйгенсу от Г. Лейбница, 1690–1691 гг.

Букву e начал использовать Л. Эйлер в 1727 г., впервые она встречается в письме Эйлера немецкому математику К. Гольдбаху от 25 ноября 1731 г., а первой публикацией с этой буквой была его работа «Механика, или Наука о движении, изложенная аналитически», 1736 г. Соответственно, e обычно называют числом Эйлера.

Данная константа играет важную роль в дифференциальном и интегральном исчислении, а также во многих других разделах математики.

Для легкого запоминания была даже придумана последовательность вопросов и ответов:

год рождения Льва Толстого? Вспоминаем первые десять цифр числа $e = 2,718281828...$ Там год его рождения повторяется дважды – 1828 1828. Видимо, специально, чтобы каждый знал, когда родился русский писатель. Ну а если вы вдруг позабыли, чему равны углы в прямоугольном равнобедренном треугольнике, не проблема. Сразу после «дважды Толстого» в числе e идет 459045. Так можно продолжать до бесконечности. Таким образом, в числе e есть не только год рождения Толстого, но и день, месяц, и вся война и мир в цифровом виде.

Все же остальные дроби – рациональные числа.

Литература

1. Джавлиева Г.Р., Савенко О.В. On the role of historicism in teaching mathematics at school // Current research journal of pedagogics (Master Journals United States of America). 2021. Is. 07, Vol. 2. P. 34–37.
2. Жуков А.В. Вездесущее число «пи». М.: Едиториал УРСС, 2004. 216 с.
3. Интернет-энциклопедия по школьным предметам от Maximum Education. URL: <https://maximumtest.ru/uchebnik/9-klass/matematika/smeshannye-drobi-i-deystviya-s-nimi>
4. Таджиева З.Г., Джавлиева Г.Р., Савенко О.В. Элементы историзма и методика преподавания математики в начальных классах: учеб. пособие. Ташкент, 2021. Ч. I.
5. Электронный справочник по математике для школьников. URL: <https://www.resolventa.ru/index.php/beskonechnye-desyatichtichnye-drobi>

УДК 372.893

КТО ВИНОВЕН В ТРАГЕДИИ ГЕНЕТИКИ: ВЛАСТЬ ИЛИ ФИЛОСОФИЯ?

*Р.Е. Селеверстов, доцент
Высшей школы психологии
(Тихоокеанский государственный
университет, г. Хабаровск),
канд. филос. наук*

Вопрос о взаимоотношении власти и философии остро стоял на протяжении всей истории нашего государства, и были периоды, когда власть запрещала преподавание философии. Так, в 1833 г. министр народного просвещения *С.С. Уваров*, выдвинувший триаду «православие, самодержавие, народность», запретил преподавание философии в университетах, полагая, что «польза от философии сомнительна, а вред очевиден».

В первое пятилетие своего существования наша страна, втянутая в войну, не могла уделить значительного внимания философии. После окончания Гражданской войны, начиная с 1922 г., вопрос о философии и ее роли в жизни общества активно обсуждается в журнале «Под знаменем марксизма» и в газете «Правда». При этом ряд авторов высказывает мнение, что философия большевикам вообще не нужна. Так, *С.К. Минин*, член ЦК КП (б) Украины, в статье «Философию за борт» писал: «Помещики-рабовладельцы, феодалы, крепостники пользовались оружием религии. Буржуазия воевала при помощи философии. Пролетариат же опирается в борьбе исключительно на науку» [5, с. 126–131]. И далее он проводит мысль о том, что в условиях начавшегося строительства социализма пролетариату нужна только наука, а термин «философия» опасен и даже вреден.

В 1924 г. в «Правде» была опубликована статья ректора Коммунистического университе-

та им. Свердлова *М. Лядова* «Спасет ли философия от оппортунизма?». По мнению Лядова, «конкретно мыслящий пролетарский студент без всякого философского образования неуязвим для буржуазной идеологии, никогда ею не проникнется. Между тем, тот же студент, прошедший абстрактный курс философии, легко станет жертвой любой архибуржуазной философской мысли» [4].

В отрицании мировоззренческих ценностей дальше всех пошел автор «теории новой биологии» *Э. Енчмен*. Он утверждал, что мировоззрение – это эксплуататорская выдумка, которая становится ненужной в эпоху диктатуры пролетариата [3]. В развернувшейся по этому поводу дискуссии принял участие *Н.И. Бухарин*, показавший ошибочность упрощенческих концепций, негативно оценивающих роль философии в обществе [2].

Несмотря на сложность периода, философия в 1920-е гг. была еще достаточно демократична, в ней имели место поиск, дискуссии, в которых выявились два подхода, находящихся в оппозиции. Начало первому подходу, названному механистическим, положил *И.И. Скворцов-Степанов*, объединивший естествоиспытателей, стоящих на позициях естественно-исторического, т.е. стихийного, механистического материализма. Второй подход возглавил *А.М. Деборин* и его последователи *Н. Карев*, *Б.М. Гессен* и др. Деборинцы (их в то время называли диалектика-

ми) видели свою основную задачу в разработке диалектики как метода изучения природы и общества.

Если для естествоиспытателей была характерна узость философско-теоретической базы, то деборинцы, задававшие тон в философской жизни в 1920–1930-е гг., увлекались абстрактными рассуждениями о мире, оставляя в тени специфику проявления этих философских положений на уровне особенного, т.е. не раскрывая их методологической роли. Это обстоятельство и побудило *И.И. Скворцова-Степанова* заявить: «У нас существует не только комчанство. Имеются различные виды чванства: чванство “философов” перед научными исследователями, чванство абстрактных теоретиков перед теми, кто изучает реальную действительность» [10, с. 346].

Таким образом, в 1920-е гг. работа по реализации ленинской программы союза философии и естественных наук, провозглашенная им в работе «О значении воинствующего материализма», не была успешной. Уже в тот период, с одной стороны, у философов наметилась тенденция к отрыву философии от жизни, к абстрактному теоретизированию. С другой стороны, естествоиспытатели стояли на позициях стихийного механистического материализма и не видели роли философии как методологии. Следует заметить, что спор между естествоиспытателями и философами был далек от научной полемики. Обе стороны не стеснялись в средствах и навешивании ярлыков, обвиняя друг друга в идеализме, эклектике и пр.

Летом 1930 г. началась новая философская дискуссия: появляется ряд статей, в которых обсуждается вопрос о партийности философии и подчеркивается, что в новых условиях ее надо понимать по-новому, как классовость и защиту текущей политики власти и ее директив. Большую роль в утверждении этого нового понимания партийности философии сыграли *Б.М. Митин*, *П.Ф. Юдин*, *В.Н. Ральцевич*, которые обучались в Институте красной профессуры, где философию преподавал *А.М. Деборин*. Именно они написали Сталину письмо, в котором подвергли критике Деборина за то, что тот заставлял студентов штудировать «Логику» Гегеля вместо того, чтобы обсуждать злободневные философские вопросы, связанные с практикой социалистического строительства.

По сути дела, Митин и Юдин призывали философию к слепому следованию за директивами партии и ЦК, а критерием истины считали соответствие философских разработок этим директивам. Если Митин и Юдин обвиняли Деборина в формализме, то Сталин пошел дальше – он оценил его взгляды как меньшевистствующий идеализм. А в октябре 1930 г. вышло постановление ЦК ВКП (б), в котором говорилось о необходимости вести неуклонную борьбу с идеалистическим извращением марксизма группой Деборина, Карева, Стэна и др.

Все философские проблемы должны были разрабатываться в тесной связи с практикой социалистического строительства и мировой революции. Отвлечение научной мысли от практики социалистического строительства и погружение в дебри абстракции оценивалось как тактика врага, а за обвинениями в философских уклонах следовали политические репрессии. Маховик тоталитаризма перемолол на протяжении двадцати лет сотни специалистов по философии. Урон философии от репрессий не поддается точному учету. В 1930-е гг. только в Институте философии было репрессировано более 90 человек. В большинстве своем они были либо расстреляны, либо погибли в тюрьмах и лагерях.

Многие философы, живя в ожидании ареста, не могли заниматься наукой: страх сковывал творческие силы. Значительно снизился теоретический уровень научных публикаций, ибо власть препятствовала изданию оригинальных философских работ. Так, книгу *А.Ф. Лосева* «Диалектика мифа» считали откровенной пропагандой классового врага. В сентябре 1931 г. он был приговорен к десяти годам лагерей. Работая на Беломорско-Балтийском канале, он потерял зрение и здоровье. Освободившись из заключения, *А.Ф. Лосев* более двадцати лет работал в стол, так как ему запретили печатать результаты своих исследований.

В подобной ситуации оказался *М.М. Бахтин*. Пережив арест и ссылку, он только через тридцать лет смог опубликовать свои работы. Все труды *Д.Л. Андреева*, автора «Розы мира», написанные до ареста, были уничтожены. Боясь обвинений, некоторые философы переключились на исследование других областей, политически более нейтральных, например, филологии.

Оказались перекрыты связи марксистской философии с мировой философией.

На западную философию, которую называли «буржуазной», наложили запрет. В 1938 г., после опубликования «Краткого курса истории ВКП (б)», было объявлено, что он дает официальное толкование основных вопросов марксизма и его произвольные трактовки исключаются. Это означало запрет на дискуссии и обмен мнениями. Так утверждается единомыслие, некогда предложенное *Козьмой Прутковым*. Критическая философская мысль в стране была задумана, философия занимается апологетикой и комментированием, она должна связывать анализ всех вопросов с практикой социалистического строительства и защищать текущую политику власти.

Политизация философии превратила ее из системы критического и творческого осознания действительности в догматическую конструкцию. И хотя сложившаяся политическая система еще долго будет обвинять философию в абстрактном теоретизировании и схоластике, в этом проявилось официальное лицемерие власти, ибо ей не нужны были ни критика, ни прогнозирование будущего, она нуждалась в оправдании и поддержке текущей политики и принимаемых решений. А если бы в обществе существовала культура обсуждения принимаемых решений и возможность их корректировки, то это избавило бы его от печальных ошибок и трагических последствий.

Вульгарное понимание партийности приводит к безудержной политизации и идеологизации не только философии, но и других сфер духовной жизни. Вопросом вопросов становится соотношение партийности и научности. Проводится идея партийности в математике, физике, биологии, медицине и других науках. От ученых требуют рассматривать все вопросы с точки зрения диалектического материализма. Этого требует даже журнал венерологов и дерматологов [6, с. 169]. В общественное сознание активно внедряется идея о разделенности науки на «буржуазную» и социалистическую («пролетарскую»). Сформировалась группа философов, претендовавшая на идеологическое руководство естествознанием. В эту группу вошли *А. Максимов*, *Б.М. Митин*, *Э. Кольман*, возглавлявший тогда редакцию журнала «Естествознание и марксизм». В своих раз-

ных работах они заботятся не об истине, а о своеобразно понятой идеологической чистоте. Насильственно внедряя принцип партийности в естественные науки, эти «критики» отдельные ошибки ученых рассматривают как некую систему, ищут их социальные корни и выявляют, чей социальный заказ выполняют ученые. Так начинается процесс реконструкции естественных наук.

Узкое, сектантское понимание партийности сделало возможным дискредитацию не только отдельных исследователей, но и целых научных направлений. Сложное взаимодействие философского и частнонаучного знания упрощалось, вульгаризировалось, результатом чего стали суждения об идеалистических воззрениях *А. Эйнштейна*, *Н. Бора*, *В.И. Вернадского* и других выдающихся ученых. Не понимая содержания теории относительности и квантовой механики из-за отсутствия должной теоретической подготовки, *Б.М. Митин*, *Э. Кольман* дают их идеалистическую интерпретацию, объявляют лженауками генетику и кибернетику.

В 1931 г. в журнале «Большевик», являющемся органом ЦК партии, была напечатана статья, содержащая установку на раскрытие вредительства в науке, после чего начинается активный поиск вредителей. Нелепые политические обвинения раздаются в адрес таких известных физиков и математиков, как *В.А. Фок*, *Д.Д. Иваненко*, *А.Ф. Иоффе*, *Г.А. Гамов*, *С.И. Вавилов*, *И.Е. Тамм*, *Я.И. Френкель*. В одной из статей *Кольман* оценивает позиции этих ученых как старый махистский хлам. Отвергая эйнштейновскую трактовку парадокса часов, он называет ее «идеалистической дребеденью» и мистикой.

Немало обвинений было высказано в адрес будущего лауреата Нобелевской премии *Л.Д. Ландау*. После публичных разоблачений был арестован, осужден как социально опасный элемент и сослан на несколько лет в Томск *Д.Д. Иваненко*, ставший в будущем ведущим физиком-теоретиком. Был нанесен удар по наиболее важным центрам теоретической физики – по Ленинградскому университету и Физическому институту Академии наук. В Ленинградском университете арестованы все заведующие теоретическими кафедрами и отделами. В 1931 г. арестован директор Физического института *П.П. Лазарев* и впоследствии выслан из стра-

ны. Заместитель директора по научной работе *Б.М. Гессен*, являвшийся к тому же в 1933–1934 гг. первым деканом физического факультета МГУ, а в период с 1930 по 1936 г. директором НИИ физики МГУ, был арестован в 1936 г. и расстрелян как враг народа.

В 1934 г. выехал на Сольвеевский ядерный конгресс в Брюсселе и остался за границей крупный физик-теоретик *Г.А. Гамов*, прославивший себя впоследствии созданием теории о происхождении Вселенной. Он считал, что ученый может успешно заниматься исследовательской деятельностью, лишь общаясь и обмениваясь информацией с коллегами.

В Харьковском физико-техническом институте волна арестов прошла в 1937–1938 гг. Здесь была арестована большая группа ученых, считавших, что власть, отдавая предпочтение оборонным заказам, недостаточно выделяет средств для теоретических разработок. Значительная часть арестованных физиков была также расстреляна. В результате этих событий страна лишилась крупных физиков и организаторов науки.

Но особенно тяжелый, непоправимый ущерб политикой власти был нанесен генетике. В нашей литературе можно встретить мнение о том, что философия в 1930-е гг., понимая свою роль как право судить, принимать, отвергать, навешивать ярлыки, превратилась в средство подавления таких наук, как генетика, кибернетика, квантовая механика и др. В этой связи напомним, что политика власти, насильственное внедрение принципа партийности, понимаемого как приверженность и защита политической линии партии, привели к подрыву самой философии. А идею реконструкции науки и внедрения принципа партийности в естествознание с особым рвением реализовывала небольшая группа философов, приближенная к Сталину.

Для того чтобы понять, кто же виноват в трагедии генетики – власть или философы, – сделаем небольшой экскурс в историю этого вопроса. До начала 1930-х гг. агробиология и генетика взаимодействовали, дополняя друг друга. В 1930-е гг. в биологии начинается дискуссия, в ходе которой *Т.Д. Лысенко* стремится при содействии власти учинить разгром генетики, укрепив позиции так называемого мичуринского направления в биологии, продолжателем которого он себя считал. Всем было понятно,

что в условиях ограниченных ресурсов больше шансов рассчитывать на поддержку государства у направления, имеющего практическую значимость. Вот почему все участники дискуссии стремились показать именно эту сторону своего направления в биологии.

Но «выход в практику» у Лысенко и представителей теоретической генетики был различным. У Лысенко разработана методика яровизации зерновых культур, выведены засухоустойчивые сорта озимой пшеницы, что вело к повышению урожайности. А сторонники генетики отмечали, что в обыденной практике наследственная изменчивость неуловима. В тот период они еще не могли доказать практическую значимость этой науки в области сельского хозяйства. Большинство селекционеров были сторонниками Лысенко. Они в свое время не изучали генетику, не знали работ *Г. Менделя*, *Т.Г. Моргана* и больше полагались на традиционную агрокультуру.

Дискуссию осложняли вопросы не столько философского, сколько политического характера. Генетики ориентировались на мировую науку, а их оппоненты, не стесняясь в выражениях, квалифицировали ее как науку буржуазную и идеалистическую. Считая себя выходцами из трудового народа, они называли генетиков-теоретиков кабинетными учеными сомнительного происхождения.

В августе 1948 г. состоялась сессия ВАСХНИЛ, на ней Лысенко выступил с докладом «О положении в биологической науке». В сессии приняли участие 700 человек, выступили 57. Большинство участников говорили об успехах мичуринцев и обвиняли генетиков в метафизике и идеализме. Лишь несколько человек осмелились выступить с критикой некомпетентных обвинений, приводя данные об успехах современной теоретической генетики и перспективах ее развития. Но это была игра в одни ворота, ибо цель сессии была заранее определена: очистить институты от приверженцев морганизма-менделизма.

В постановлении сессии говорилось, что в биологической науке определились два противоположных направления: мичуринское – прогрессивное и материалистическое, и реакционно-идеалистическое, основателями которого являются буржуазные биологи – Вейсман, Мендель, Морган. В постановлении также отме-

чалось, что до сих пор в биологических институтах научно-исследовательская работа и преподавание основывались на программах и планах, пропитанных идеями менделизма-морганизма, что наносит ущерб делу идеологического воспитания кадров. В связи с этим ставилась задача перестройки научно-исследовательской работы в области биологии и пересмотра программ учебных заведений по разделам биологических наук. Был издан приказ об увольнении конкретных носителей вейсманизма-морганизма из МГУ, ЛГУ, из университетов Харькова, Горького, Воронежа, Киева, Саратова, Тбилиси. В двухмесячный срок надо было пересмотреть состав всех кафедр биологических факультетов и очистить их от людей, враждебно относящихся к мичуринской биологии. Идеологическая кампания захлестнула также академические институты. Всего было уволено около трех тысяч ученых.

На нелегальном положении находилось даже слово «ген», а мушку дрозофилу, согласно приказу, предписывалось в лабораториях уничтожить, как и приборы, предназначенные для экспериментов [1, с. 222]. Так в 1948 г. генетика прекратила свое существование в нашей стране. Кто же виноват в трагедии генетики? Такие ученые, как *В.Н. Сойфер*, *Н.П. Дубинин*, сами пострадавшие от разгрома генетики, глубоко исследовали эту проблему и пришли к выводу, что инициатором натравливания власти на так называемых вейсманистов-морганистов был Лысенко, о чем свидетельствуют его лживые письма Сталину [8, с. 632–633]. В своих письмах он уведомлял вождя о том, что вейсманисты-морганисты стремятся затормозить развитие мичуринского учения и тем самым навредить делу социалистического строительства.

Трудно подсчитать материальный ущерб, нанесенный разгромом генетики. Если до середины 1930-х гг. уровень развития генетики в СССР был примерно сопоставим с мировым, то спад, берущий начало в 1930-е гг., достиг в 1948 г. нулевой отметки.

Возрождение генетики начинается в середине 1950-х гг. и завершается лишь к началу 1990-х гг. Большую роль в этом сыграло обращение большой группы ученых в 1955 г. с письмом в ЦК партии. Письмо, инициированное *И.В. Курчатовым* и *Д.В. Лебедевым*, подписали триста человек. Среди них такие крупные уче-

ные, как *М.В. Келдыш*, *П.Л. Капица*, *Л.Д. Ландау*, *А.Д. Сахаров*, *Г.Н. Флеров*, *В.Л. Гинзбург* и др. Характеризуя тяжелое состояние генетики и вред, нанесенный науке и сельскому хозяйству монопольным положением Лысенко, авторы письма предлагали провести мероприятия по восстановлению исследовательской работы в области генетики. Однако процесс восстановления генетики был тяжелым. Главная трудность – малочисленность кадров и их слабая подготовка. Разгромными мероприятиями развитие генетики было отброшено на 20–30 лет.

Характеризуя отношения власти к науке, нельзя не сказать о намечавшемся на январь 1949 г. Всесоюзном совещании по физике. Это совещание было нацелено на разгром физического идеализма подобно вейсманизму-морганизму в биологии. Однако в процессе дискуссий, предшествующих совещанию, ученым-физикам удалось защитить квантовую механику и теорию относительности и избежать разгрома физики. Ученые подчеркивали необходимость различать содержание физических теорий и их философскую интерпретацию.

В этой связи интересен такой факт, приведенный в работе *А.С. Сониной*. На одном из совещаний в начале 1949 г. Берия, курировавший работы по атомной проблеме, спросил у Курчатова: правда ли, что теория относительности и квантовая механика – это идеализм и от них надо отказаться? На это Курчатов ответил: «Мы делаем атомную бомбу, действие которой основано на теории относительности и квантовой механике. Если от них отказаться, то придется отказаться и от бомбы» [9, с. 161]. И конечно, Берия был встревожен этим ответом. В период напряженной работы физиков над атомным проектом он прекрасно понимал пагубность совещания, нацеленного на разгром физики под флагом критики «физического идеализма». После атомной бомбардировки японских городов Хиросимы и Нагасаки США собирались нанести атомный удар по СССР. Только на Москву предполагалось сбросить семь атомных бомб. Бомбардировщики США уже появлялись над территорией СССР. Нужно было создавать заслон этим авантюрным планам США, а без физиков решить такую задачу было нельзя. И наверное, не без вмешательства Берии Сталин дал команду не проводить совещание. История с этим совещанием свидетель-

стует о том, что на сей раз научное сообщество физиков оказалось способным защитить свою науку от некомпетентного вмешательства власти.

Ради справедливости заметим, что Сталин, просматривая текст доклада, сделанного Лысенко на сессии ВАСХНИЛ, уже тогда устранил из него все упоминания о «буржуазном» характере западной науки и усомнился в том, что «любая наука – классовая» [7, с. 56]. К сожалению, поправки Сталина не изменили характер выступления Лысенко на сессии ВАСХНИЛ, ибо по инерции действовала установка на беспощадное отношение к «буржуазной» науке вообще и к «буржуазной» генетике в частности. Но тем не менее характер правки свидетельствовал о некотором разрыве Сталина с прежним пониманием партийности науки. К сожалению, термин «буржуазный» оказался очень цепким и понадобилось несколько десятилетий, чтобы расшатать устои «буржуазного» естествознания и «буржуазной» философии.

Литература

1. *Алексеев П.В.* Власть. Философия. Наука. М.: Проспект, 2014. 448 с. С. 222.

2. *Бухарин Н.И.* Енчмениада (к вопросу об идеологическом вырождении) // Философские науки. 1988. № 8-10.
3. *Енчмен Э.* Теория новой биологии и марксизм. Петербург: Наука и труд, 1923. Вып. 1. 82 с.
4. *Лядов М.* Спасает ли философия от оппортунизма? // Правда. 1922. 13 янв.
5. *Минин С.К.* Философию за борт // Под знаменем марксизма. 1922. № 5-6. С. 126.
6. *Огурцов А.* Подавление философии // Общественные науки. 1989. № 3. С. 169.
7. *Россиянов К.О.* Сталин как редактор Лысенко (к предыстории августовской (1948 г.) сессии ВАСХНИЛ) // Вопросы философии. 1993. № 2. С. 56.
8. *Сойфер В.Н.* Власть и наука (Разгром коммунистами генетики в СССР). М.: Лазурь, 1993. 706 с. С. 632–633.
9. *Сонин А.С.* Физический идеализм. История одной идеологической кампании. М.: Прогресс, 1994. 430 с. С. 161.
10. *Степанов И.И.* Что такое политическая экономика? // Вестник Коммунистической академии. 1925. Кн. 11. С. 346.

Уважаемые авторы!

Сообщаем вам, что в требования для размещения статей в eLIBRARY, а также в системе РНЖ (создана по решению ВАК – Высшей аттестационной комиссии при Минобрнауки РФ) включен пункт в соответствии с указаниями ВАК от 10 февраля 2023 года (за подписью председателя ВАК В.М. Филиппова).

На основании этого пункта авторам необходимо в обязательном порядке указывать в статьях индекс из УДК классификатора. **Статьи без кода УДК приниматься к публикации не будут.**

Редакция журнала
«Среднее профессиональное образование»

УДК 37.013

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*А.А. Анваров, аспирант
Наманганского государственного
университета (Республика Узбекистан)*

Оригинальность данной исследовательской работы состоит в том, что названная тема не изучена и не раскрыта не только в новом Узбекистане, но и в странах арабского мира и развитых странах Центральной Азии. Хотя исследователи СНГ (*Н. Гендина* [2, с. 27–44], *А. Федоров, А. Милютин, А. Веряев, В. Протопопова, Е. Никитина, И. Фатеева, Г. Онкович, Л. Зазнобина, Н. Змановская*) провели значительные изыскания по организации медиаобразования. Зарубежные ученые (*A. Silverblatt, McMahon, R. Kubey, C.M. Worsnop, W.J. Potter, U. Carlsson*) исследовали развитие медиакомпетентности студентов высших учебных заведений через предметы по курсу телевидения и журналистики. Однако они касались общих проблем такой культуры.

Важно, чтобы у студентов среднего специального исламского учебного заведения и, конечно же, у будущих имам-хатибов сформировалась информационная культура, и они после окончания учебы могли бы читать лекции в мечетях. Лекции выпускников на ежедневных молитвах и пятничных лекциях слушают 2–3 тыс. человек. По этой причине вопрос адекватного формирования и повышения информационной культуры учащихся среднего специального исламского образовательного учреждения считается весьма актуальным.

Сегодня следующие обстоятельства заставили обратиться к этому вопросу. Первая причина заключается в том, что в 2022 г. в Национальном домене Узбекистана было выявлено 289 порно-

графических сайтов. 31 января 2022 г. состоялось заседание комитета Сената по информационной политике и вопросам обеспечения открытости в государственных органах [1].

Поэтому коренное совершенствование системы образования, определение целевых направлений подготовки специалистов в средних специальных учебных заведениях, особенно постоянное повышение их профессионального мастерства и уровня информационной культуры, являются одними из наиболее актуальных вопросов. Вопросы образования поднимаются в указах Президента Республики Узбекистан [8; 9]. В Послании Президента Республики Узбекистан Олий Мажлису о важнейших приоритетах на 2021 г. в числе актуальных вопросов был сделан особый акцент на отношениях науки и образования, социально-экономической жизни [6].

Был рассмотрен вопрос о направлении парламентского запроса в Кабинет министров относительно развития национального контента для молодежи в интернете, культуры использования социальных сетей и защиты от вредоносной информации.

По статистике, в стране 4,7 млн пользователей в Facebook, 3,7 млн в Instagram, 288 тысяч в LinkedIn, 18 млн в Telegram, 16,7 млн в «Одноклассниках», 16,7 млн в Twitter и 2,6 млн в «ВКонтакте», большинство из них – молодые люди. В последнее время интернет и социальные сети предоставляют недостаточно пропагандистских материалов, направленных на воспитание молодежи в духе патриотизма.

Информационная культура проявляется в сортировке сообщений, определении их важных аспектов, разделении на области, во внимательном реагировании на их чистоту, в определении идеологической основы и нахождении источника сообщения.

Выделяют следующие функции и задачи информационной культуры:

- задача познания (передает знания, направленные на сохранение исторической преемственности для обеспечения активности потребителей информации);
- регулятивная задача (обеспечивает практическое выражение социальных, политических, правовых норм с помощью реалистических идеалов);
- функция усвоения политических и правовых норм и ценностей, создание определенных ориентиров деятельности;
- идеологическая функция (передает информацию о политической и экономической жизни мира на основе интересов и идей);
- репортажная функция (информирует субъектов о социальных, экономических, политических событиях и процессах, происходящих в мире);
- диагностическая задача (оценивает текущие экономические, политические и культурные реалии);
- предсказательная функция (предопределяет направление социальных, экономических и политических процессов, предоставляет вероятную информацию об этапах их протекания и перехода).

Уровень формирования информационной культуры учащихся средних специальных образовательных учреждений определяется по следующим 13 критериям:

1. Наличие у студентов базовых представлений об информационной культуре. Учитываются показатели: информация, хранилище данных, преобразование информации в информационный банк. Благодаря этому у студентов начинает формироваться начальный этап информационной культуры.
2. Уровень формирования навыков обработки данных. В этом случае учащиеся долж-

ны знать, как собирать данные и классифицировать их в соответствии с целью. Так делается первый шаг к управлению образованием.

3. Знакомство студентов с методом исследования образования «Системный подход». Это определяется тем, что учебная работа у студентов представляет собой уникальный сложный динамический процесс, представляющий собой взаимообусловленную связь элементов и подсистем.
4. Знакомство студентов со средствами обработки данных. Осуществляется путем проверки знаний учащихся о современных вычислительных методах и их возможностях. Это полезно при алгоритмизации управления образовательным процессом.
5. Знакомство студентов с факторами и инструментами, обеспечивающими информационную культуру. Определяется тем, что инновационные виды обучения студента и участвующие в таком образовательном процессе компьютеры представляют собой универсальное дидактическое устройство.
6. Формирование знаний об информационно-образовательной среде. При этом делаются необходимые выводы о компьютерной грамотности студента, информатизации образования, внедрении ИАС на практике и их влиянии на совершенствование профессиональной деятельности.

Информационная культура студентов специального исламского образования определяется по следующим (п. 7–13) критериями:

7. Умение студента оценивать влияние на профессиональную деятельность информационно-образовательной среды. Она выявляется путем определения соответствия студента среднего специального образовательного учреждения требованиям к уровню успеваемости для подготовки современного конкурентоспособного специалиста [10, с. 71–72].
8. Знание студентами требований к активному участнику информационного общества. Определяется, как они усвоили основные принципы движения к информационному обществу, осведомлены о соответствующем

щих государственных законах и правилах, и особенно, как осознают влияние технологии образования.

9. Согласно решению Верховного суда Республики Узбекистан от 12 марта 2019 г. Министерством юстиции опубликован перечень опасных страниц, каналов и названий, признанных экстремистскими и террористическими, а студент среднего специального исламского образовательного учреждения обязан ознакомиться с этим списком. Запрещено использование страниц и каналов с экстремистской и террористической направленностью. В соответствии со статьей 14 Закона Республики Узбекистан от 30 июля 2018 г. «О борьбе с экстремизмом» признание организации экстремистской в Республике Узбекистан осуществляется в судебном порядке [5; 7].

Соответственно, согласно решению Верховного суда Республики Узбекистан от 12 марта 2019 г. сайты Всемирной информационной сети pajot.info и hizb-uzbekiston.info и информационные ресурсы Facebook, Youtube и Telegram, а также профили, каналы и страницы следующих имен в социальных сетях были признаны экстремистскими и террористическими:

- «Абу Салоҳ дарсликлари» («Учебники Абу Салаха»).
- «Жаннат ошиқлари» («Любители рая»).
- «Шом овози» («Голос вечера Сирии»).
- «Тавҳид ва жиҳод» («Таухид и джихад»).
- «Islam Abu Khali».
- «Полвон Новкатлик» (Силач из Новката Киргизии).
- «Сохиб Махмудов».
- «Фаррухбек Абдуллаев».
- «Мамарахимов Абдурахим Миркомилевич».

10. В соответствии со статьей 11 Закона Республики Узбекистан от 30 июля 2018 г. «О противодействии экстремизму» ввоз, изготовление, хранение, распространение и демонстрация экстремистских материалов, атрибутики и символики экстремистских организаций запрещены на территории Республики Узбекистан [7].

11. Критерии отличия предвзятых или ложных новостей. Сегодняшняя дезинформация имеет много общего с желтой прессой и политической пропагандой.
12. Критерии выявления фальшивых изображений, присланных мошенниками. Чтобы найти исходное местоположение изображения, которое нужно проверить, наведите указатель мыши на изображение и нажмите «Найти любое с помощью Google Lens», после чего появится несколько онлайн-источников.
13. Критерием выявления фальшивых видеоматериалов, размещенных вымогателями, является то, что, в случае из размещения через YouTube, YouTube DataViewer определит время загрузки видео и покажет серию скриншотов с экрана. С их помощью можно найти похожие видеоматериалы.

Педагогическая экспериментальная работа по повышению информационной культуры среди обучающихся организуется с целью определения сравнительной эффективности на основе изучения причинно-следственных связей нового смысла, методики, организационной формы, методов и средств обучения, используемых в образовательном процессе среднего исламского образовательного учреждения.

Для этапа идентификации и исследования были выбраны группы такого учреждения, которые разделили на две подгруппы. Одну из них отнесли к экспериментальной, другую – к контрольной группе.

На научной основе разработаны методическое руководство и методы диагностики и коррекции формирования информационной культуры у будущих имамов. Учебная работа осуществлялась на основе методической системы, основанной на педагогических технологиях и с использованием учебных пособий.

В контрольной группе обучение проводилось на основе опыта преподавателей учреждения по традиционным учебникам и пособиям.

Целью педагогического опыта является организация преподавания и распространение медиазнаний на основе результатов, представленных в исследовательском эксперименте, в котором участвовали высококвалифицированные преподаватели.

Создаваемый контент определялся по результатам упражнений, проведенных в контрольных группах, эффекта от практических навыков и уровня знаний студентов – будущих имам-хатибов с помощью информатики и информационных технологий, а также результатов упражнений, проведенных для контроля.

Учитывался уровень знаний студентов в группах. Для определения эффективности предлагаемой методической системы результаты контрольного и суммативного обучения, полученные студентами, были проанализированы в качественном и количественном отношении.

База исследования: специальные группы средних исламских колледжей Узбекистана. Всего в исследовании приняли участие 167 студентов колледжа и 12 преподавателей. В экспериментальном исследовательском процессе приняли участие 149 учащихся второго, третьего и четвертого курсов. Экспериментальная деятельность проводилась в период с 2019 по 2023 г. в три этапа.

Первый этап (2019–2020 гг.) – изучение научных ресурсов по проводимому исследованию. Повышение информационной культуры студентов. Основной этап (2021–2022 гг.) – проведение констатирующего эксперимента со студентами. Последний этап (2023 г.) – уточнение практического, теоретического аппарата и методологической основы анализа данного исследования. Подведены итоги основного анализа мотивационной сферы студентов среднего специального колледжа, в исследовании которого использован модифицированный метод *Ф. Закировой и С. Бабаджанова*.

Был получен результат [3, с. 135–139]: большинство студентов контрольной группы (40%), а в экспериментальной 39% характеризуются низким уровнем информационной деятельности (что в основном предполагает организацию релаксации своего свободного времени). 48% студентов контрольной группы и 48% экспериментальной имеют средний уровень, и только 12% контрольной и 13% экспериментальной групп имеют высокий уровень информационной компетентности (узбекские студенты стремятся приобрести новые религиозные знания и практические навыки).

Результаты исследования свидетельствуют о том, что 76% контрольной группы и 71% экс-

периментальной показали низкий уровень теоретических знаний в области информационных и коммуникационных технологий, и только 24% контрольной и 29% экспериментальной групп – высокий уровень теоретических знаний в области информационных и коммуникационных технологий. Умения почти всех учащихся средних специальных колледжей контрольной (73%) и экспериментальной (68%) групп находятся на низком уровне, у 24% контрольной и 27% экспериментальной – на среднем уровне, и только 3% контрольной и 5% экспериментальной групп студентов находятся на высоком уровне.

Результаты исследования по методике *А.В. Карпова* свидетельствуют [4, с. 45–57], что только 5% контрольной и 8% экспериментальной групп способны правильно планировать будущую информационную деятельность или анализировать уже осуществленную, т.е. имеют высокий уровень формирования рефлексии. У 32% контрольной и 36% опытной групп рефлексия сформирована на среднем уровне. У большинства испытуемых – 63% контрольной и 56% экспериментальной групп – наблюдался низкий уровень.

В результате исследования были получены следующие выводы:

1. Ученые установили и обосновали нормативы развития информационной культуры студентов средних специальных учебных заведений в учебной и во внеучебной деятельности.
2. Наши исследователи определили возможности учебной и внеклассной деятельности для развития информационной культуры узбекских студентов.
3. Даны теоретические обоснования и апробированы методы развития информационной культуры узбекских студентов в учебной и внеклассной деятельности (с помощью факультативных занятий, обучающего мультимедийного инновационного программного обеспечения, современных технологий обучения, интересных презентаций высокого уровня, смешанных интегрированных занятий).
4. Ученые усовершенствовали содержание уроков-тренингов по развитию информационной культуры, внедрению созданных нами интерактивных методов.

5. Исследователи сформировали и дали теоретическое и практическое обоснование оценочной таблицы-аппарата для определения степени развития информационной культуры.

Разработанная нами модель формирования информационной культуры узбекских студентов отражает:

- цели и задачи соответствующей деятельности (целевой блок);
- методологические основы (теоретико-методический блок);
- пути, формы и методы организации обучения (процессуальный блок);
- оценку уровня формирования компонентов цифровой культуры в целом (оценочно-эффективный блок).

Определены педагогические условия реализации модели формирования информационной культуры узбекских студентов.

Они включают:

- гарантированный выбор оптимальных вариантов организации информационной системы – создание информационной программной среды с учетом возрастных и индивидуальных особенностей студентов средних специальных исламских колледжей;
- внедрение информационно-коммуникационных технологий в обучение по всем профессиональным предметным сферам среднего специального исламского колледжа;
- готовность специалистов использовать информационные технологии в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, определение эффективности образования идет в соответствии с целью учебно-воспитательного процесса.

Функция полученных знаний в области религиозных наук и способов их усвоения должна быть внедрена в информационную образовательную среду. Рекомендации были использованы для определения формирования информационной культуры будущих специалистов, обучающихся в средних специальных учебных заведениях.

Подводя итог научному анализу, представленной методологии, разработкам и рекоменда-

циям и оценивая их эффективность, были сделаны следующие выводы:

1. Проведенное исследование показало, что разработка технологии повышения информационной культуры обучающихся специального исламского образовательного учреждения базируется на особенностях информационного общества, а информационная культура будущих кадров имамхатиба не учитывает особенности информационного общества. Должны использоваться не только знания информатики, информационных технологий и навыков работы с ними, но предполагается усовершенствованный подход, сформированное информационное мировоззрение, ориентация на обширную информацию, приобретение информационных знаний и аналитических навыков, а также творческий подход к этому процессу. Это необходимо для того, чтобы связать содержание студенческой компетентности с профессиональной религиозной деятельностью и реализовать внедрение концепций информационной культуры в образовательные программы, с использованием передовых технологий в образовательном процессе, что создаст основу для совершенствования образовательного процесса, исходя из тенденций развития современных информационных и коммуникационных технологий.
2. Определены этапы и уровни развития информационной культуры учащихся среднего специального исламского образовательного учреждения, а также научно и методически обоснованы уровень знаний и их применение, анализ, критерии информационной культуры.
3. В средних специальных исламских образовательных учреждениях усовершенствовано содержание информационных технологий, а эффективность предлагаемых методов и средств обучения подтверждена в процессе тестирования.
4. На основе обработки результатов экспериментальной работы с использованием математических и статистических методов доказано, что идеи, выдвинутые в исследовании, являются целесообразными, а информационная культура студентов экс-

периментальной группы на 15% выше, чем у студентов контрольной группы.

На основе проведенного исследования были разработаны следующие методические рекомендации по повышению информационной культуры учащихся средних специальных исламских образовательных учреждений:

1. Целесообразно ввести предмет «Основы информационной культуры» в учебные программы по религиоведению на III и IV курсах, направленные на повышение информационной культуры учащихся специальных исламских учебных заведений.
2. В целях оценки профессиональной компетентности студентов средних специальных учебных заведений и повышения информационной культуры необходимо включение новейшей информации, связанной с названной культурой, в содержание образовательных стандартов обучающихся.

Сегодня информация стала потребительским продуктом, поэтому каждый учащийся средних специальных колледжей исламского образования должен воспитывать у себя информационную культуру. Молодым людям необходимо обладать знаниями и навыками индивидуального информационного иммунитета, уметь защитить себя от негативной информации, которую они используют. Информационная культура в самом общем смысле понимается как система знаний, умений и навыков, которые служат для получения, сортировки, понимания и интерпретации информации, которая служит интересам человека и развитию общества. Поэтому целесообразно включение контрольных вопросов по предмету «Основы информационной культуры» в выпускные государственные аттестационные экзамены выпускников средних специальных исламских учебных заведений.

Литература

1. В национальном доменном пространстве выявлены 289 порнографических веб-сайтов. URL: <https://kun.uz/news/>
2. Гендина Н.И. Учебная программа ЮНЕСКО по медиа- и информационной грамотности для учителей как объект анализа и адаптации в России и Узбекистане // Медиаобразование. 2017. № 3. С. 27–44.
3. Закирова Ф., Бабаджанов С. Развитие медиакомпетентности будущего учителя. Ташкент: Алокачи, 2020. 204 с. С. 135–139.
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
5. Названия экстремистских организаций раскрыты и известны. URL: <https://xs.uz/uzkr/post/>
6. О приоритетных задачах в обращении Президента Республики Узбекистан Ш.М. Мирзиёева Олий Мажлису: Постановление Сената Олий Мажлиса Республики Узбекистан от 06.01.2021 № ПС-212-IV. URL: <http://lex.uz/ru/docs/5220098>
7. О противодействии экстремизму: Закон Республики Узбекистан от 30.07.2018 № ЗРУ-489. URL: <https://lex.uz/ru/docs/3841963>
8. О стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан: Указ Президента Республики Узбекистан от 07.02.2017 № УП-4947. URL: <https://lex.uz/docs/3107042>
9. О стратегии развития нового Узбекистана на 2022–2026 годы: Указ Президента Республики Узбекистан от 28.01.2022 № УП-60. URL: <https://lex.uz/docs/5841077>
10. Туракулов Х.А. Информационные системы и технологии в педагогических исследованиях. Ташкент: Наука, 2007. 248 с. С. 71–72.

Анонс

Уважаемые читатели!

Предлагаем вашему вниманию анонс материалов, опубликованных в Приложении № 3 к журналу «Среднее профессиональное образование». Надеемся, что знакомство с опытом работы педагогов будет полезно в вашей практической деятельности, а также для творческого осмысления задач и перспектив педагогической теории и практики.

Союз директоров

Концепция развития Союза директоров средних специальных учебных заведений России на период до 2030 года

«Лучшая методическая разработка-2023»

О.М. Семаева. Методическая разработка по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» по теме «Умные часы. Страдательный залог времен Continuous»

Социальное партнерство

Т.С. Иванченко. Дорогу осилит идущий: как решать проблему нехватки кадров

Профориентация: современные форматы

З.А. Андреева, А.А. Павлова. Профпробы как один из практико-ориентированных форматов профориентации для проекта «Транспортная школа»

Гражданско-патриотическое воспитание

О.А. Федорова. Современные подходы в гражданско-патриотическом воспитании студентов СПО

Методы активного обучения

Л.А. Волкова, Н.В. Соколова. Формирование у студентов медицинского колледжа профессиональных компетенций методами активного обучения

Учебно-методическая работа

Е.Н. Агеева. Методическая разработка теоретического занятия «Изменения в организме женщины во время беременности»

Инклюзивное образование

Т.Г. Сальникова. Проблемы инклюзивного профессионального образования: решать сообща, работать на результат

З.Х. Шафикова. Концепция и технологии инклюзивного обучения рабочим профессиям лиц с ОВЗ в условиях колледжа

К.О. Никитина. Инклюзия в образовании: устранить границы и барьеры

В.Ю. Рудакова. Особенности использования технологий инклюзивного образования в условиях ДОО

Учебный процесс

Е.Н. Авилова. Организация самостоятельной работы обучающихся по лингвистическому анализу текста

Внеаудиторная работа

О.Н. Федотова. Методическая разработка интеллектуальной игры «European languages»

Профтех в лицах: история и современность

С.А. Андреев. Летный почерк гвардии лейтенанта Татьяны Макаровой

Литературная гостиная

Я.А. Сивков. Эрнст Теодор Амадей Гофман: чудный, великий гений немецкого романтизма

Аннотации

Азизова Асалхон Русланхон кизи

Экосистема цифрового обучения: текущее состояние, перспективы и проблемы

В статье представлен анализ актуальной темы – цифровизация образовательного процесса. Приводятся педагогические основы цифровой грамотности, современное состояние и проблемы цифрового обучения, а также рассматриваются перспективы развития этого направления. Кроме того, проанализированы ситуации создания цифровой экосистемы в отдельных странах мира.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровая экосистема, педагогика, цифровизация.

Azizova Asalkhon Ruslankhon kizi (Institute of Pedagogical Innovations, Management of Vocational Education and Retraining and Upgrading of Pedagogic Personnel, Tashkent, the Republic of Uzbekistan)

Digital Learning Ecosystem: Current State, Prospects and Challenges

The article presents an analysis of a current topic which is digitalization of the educational process. The pedagogical foundations of digital literacy, the current state and problems of digital learning are presented, and the prospects for the development of this area are also considered. In addition, the situations of creating a digital ecosystem in individual countries of the world are analyzed.

Keywords: digital literacy, digital ecosystem, pedagogy, digitalization.

E-mail: fazilatshavkatovna@gmail.com

Анваров Алишер Абдулатифович

Уровень сформированности информационной культуры учащихся среднего специального исламского образовательного учреждения

В данной статье рассматривается информационная культура и ее специфические особенности в современную эпоху. Исследованы социальные факторы, обуславливающие отсутствие критического подхода к отбору необходимой информации у студентов специального исламского образовательного учреждения. Также, исходя из

того, что приобретение информационной культуры является жизненной необходимостью для будущих имамов, автором сделан ряд предложений и рекомендаций по поводу их обучения.

Ключевые слова: информация, социальные сети, средства информационной коммуникации, мировые информационные ресурсы, цифровые технологии, информационно-коммуникационные технологии.

Anvarov Alisher Abdulatifovich (Namangan State University, the Republic of Uzbekistan)

The Level of Formation of Secondary Specialized Islamic Educational Institution Students' Information Culture

This article examines information culture and its specific features in the modern era. The social factors that determine the lack of a critical approach to the selection of necessary information among students of a special Islamic educational institution have been studied. Also, based on the fact that the acquisition of information culture is a vital necessity for future imams, the author made a number of proposals and recommendations regarding their training.

Keywords: information, social networks, means of information communication, world information resources, digital technologies, information and communication technologies.

E-mail: alisher1972hoji@gmail.com

Бекирова Адиле Рустемовна, Яяева Алиме Миметовна

Педагогические требования субъектно-деятельностного подхода к формированию профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов в высшем учебном заведении

В статье представлены педагогические требования субъектно-деятельностного подхода к формированию профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов в вузах. Основным методологическим положением является то, что студент как будущий учитель и как субъект педагогической деятельности в начальной школе формирует свою профессиональную субъектность в процессе получения педагоги-

ческого образования. Этот процесс в целом определяется как субъектогенез, который происходит на основных этапах профессиональной подготовки. Авторами даны основные педагогические требования субъектно-деятельностного подхода к формированию профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов в вузе.

Ключевые слова: субъект, субъектность, профессиональная субъектность, учитель начальных классов, педагогические требования субъектно-деятельностного подхода к формированию профессиональной субъектности.

Bekirova Adile Rustemovna, Yayayeva Alime Mimetovna (Yakubov Crimean Engineering Pedagogical University, Simferopol)

Pedagogical Requirements of the Subject-Activity Approach to the Formation of Professional Subjectivity of Future Primary School Teachers in Higher Educational Institutions

The article presents the pedagogical requirements of the subject-activity approach to the formation of professional subjectivity of future primary school teachers in universities. The main methodological position is that students, as future teachers and as subjects of pedagogical activity in primary school, form their professional subjectivity in the process of receiving pedagogical education. This process is generally defined as subjectivity genesis which occurs at the main stages of professional training. The authors give the basic pedagogical requirements of the subject-activity approach to the formation of professional subjectivity of future primary school teachers at the university.

Keywords: subject, subjectivity, professional subjectivity, primary school teacher, pedagogical requirements of the subject-activity approach to the formation of professional subjectivity.

E-mail: t7b7@mail.ru

Быстрова Ольга Александровна, Зарипова Гелена Геннадьевна, Кузнецова Надежда Васильевна, Полякова Наталья Эдуардовна, Родионова Анастасия Сергеевна

Исследовательская деятельность студентов по изучению роли профилактики в сохранении профессионального здоровья

В статье рассмотрены проблемы профилактики опасной для человечества ВИЧ-инфекции, проанализированы результаты исследовательской работы обучающихся, проводимой во время производственной практики в процедурных кабинетах и в лабораториях. Освещены предложения по улучшению работы среднего медперсонала во избежание аварийных ситуаций.

Ключевые слова: инфицирование, ВИЧ-инфекция, средний медицинский работник, медицинская сестра, профилактика, меры защиты от заражения, психологическая готовность, аптечка «Анти-СПИД».

Bystrova Olga Alexandrovna (Moscow University for Industry and Finance 'Synergy'), Zaripova Gelena Gennadyevna (Medical College N 6, Moscow), Kuznetsova Nadezhda Vasilyevna (Medical College of the Russian University of Transport (MIIT)), Polyakova Natalya Eduardovna (Moscow University for Industry and Finance 'Synergy'), Rodionova Anastasia Sergeyevna (Medical College N 7, Moscow)

Students' Research Activities to Study the Role of Prevention in Maintaining Professional Health

The article discusses the problems of preventing HIV infection which is dangerous to humanity, the results of students' research work carried out during practical training in treatment rooms and laboratories were analyzed. Proposals for improving the work of nursing staff in order to avoid emergency situations are highlighted.

Keywords: infection, HIV infection, paramedical worker, nurse, prevention, measures of protection against infection, psychological preparedness, Anti-AIDS first aid kit.

E-mail: bystrovaolga@bk.ru

ggz72@mail.ru

n.v.kuznecova@list.ru

Nataliapoliakova1977@mail.ru

nastia332@rambler.ru

Жарова Екатерина Евгеньевна, Симакова Екатерина Юрьевна, Агеева Наталия Валерьевна

К проблеме отбора содержания обучения в реализации переводческой компетенции

Статья описывает опыт реализации программы дополнительного профессионального образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» применительно к подготовке переводчиков для нефтегазовой отрасли. Авторы рассматривают различные виды заданий при обучении инженеров устному и письменному переводу, обращают внимание на необходимость совершенствования техники устной речи. Подчеркнута важность включения языковедческих категорий в содержание обучения переводчиков, получающих высшее образование в нефилологическом вузе.

Ключевые слова: переводчик в сфере профессиональной коммуникации, письменный перевод, устный перевод, переводческая компетенция.

Zharova Ekaterina Evgenyevna, Simakova Ekaterina Yuryevna, Ageyeva Natalia Valeryevna (Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University), Moscow)

On the Problem of Selecting Training Content in the Implementation of Translation Competence

The article describes the experience of implementing the program of additional professional education "Translator in the field of professional communication" in relation to the training of translators for the oil and gas industry. The authors consider various types of tasks when training engineers in interpretation and translation, and draw attention to the need to improve oral speech techniques. The importance of including linguistic categories in the content of training for translators receiving higher education at a non-philological university is emphasized.

Keywords: translator in the field of professional communication, written translation, oral translation, translation competence.

E-mail: jarova_k@mail.ru
simakova.e@gubkin.ru
ageeva.n@gubkin.ru

Кудрявцева Ирина Геннадьевна, Рыбакова Людмила Викторовна, Неверова Наталия Викторовна

Техника эхо-повтора (shadowing) при обучении иностранному языку в техническом вузе с использованием кинофильмов

Авторы анализируют технику эхо-повтора (shadowing) при обучении иностранному языку в техническом вузе с применением кинофильмов, используя публикационные источники А. Аргуэльеса, Е.А. Белоус, Е.В. Киселевой, О.В. Коваленко и др. Рассматривается вопрос методики практического применения данного направления. Авторы, демонстрируя собственный опыт проведения практических занятий, показывают поэтапную работу над эхо-повтором. Выявлены недостатки и достоинства методики, наглядно представлены результаты по направлениям: лексика, грамматика, произношение.

Ключевые слова: эхо-повтор, кинофильм, слухопроизносительные навыки, ритмико-интонационные навыки, лексико-грамматические навыки, лингвокультурное сообщество.

Kudryavtseva Irina Gennadyevna (Moscow State University of Civil Engineering (National Research University), Rybakova Lyudmila Viktorovna, Neverova Natalia Viktorovna (Moscow Aviation Institute (National Research University))

Echo-Repetition Technique (Shadowing) when Teaching a Foreign Language at a Technical University Using Films

The authors analyze the technique of echo repetition (shadowing) when teaching a foreign language at a technical university using films, using publication sources by A. Arguels, E.A. Belous, E.V. Kiselyova, O.V. Kovalenko and others. The issue of methodology for the practical application of this area is considered. The authors, demonstrating their own experience in conducting practical classes, show step-by-step work on echo repetition. The disadvantages and advantages of the methodology are identified, the results are clearly presented in the following areas: vocabulary, grammar, pronunciation.

Keywords: echo repetition, film, auditory and pronunciation skills, rhythmic and intonation skills, lexical and grammatical skills, linguistic and cultural community.

E-mail: ir-kud@yandex.ru
ludmila-firsova@ya.ru
neverova.natalia@yandex.ru

Савенко Оксана Викторовна

Дробь – рациональное или иррациональное число?

Данная статья посвящена ответу на вопрос: «Дробь – рациональное или иррациональное число?». Также приведены алгоритмы перевода одного вида дроби в другой, а именно: алгоритм перевода неправильной дроби в смешанную, алгоритм перевода смешанной дроби в неправильную, алгоритм перевода десятичной периодической дроби в обыкновенную дробь.

Ключевые слова: дробь, обыкновенная дробь, десятичная дробь, рациональное число, иррациональное число, число «пи», число «е», число Непера, число Эйлера.

Savenko Oksana Viktorovna (Termez State University, the Republic of Uzbekistan)

Is a Fraction a Rational or Irrational Number?

This article is devoted to answering the question “Is a fraction a rational or irrational number?” Algorithms for converting one type of fraction into another are also given, namely: an algorithm for converting an improper fraction into a mixed fraction, an algorithm for converting a mixed fraction into an improper fraction, an algorithm for converting a decimal periodic fraction into an ordinary fraction.

Keywords: fraction, ordinary fraction, decimal fraction, rational number, irrational number, pi number, e number, Napier number, Euler number.

E-mail: oksj_2005@mail.ru

Селеверстов Роман Евгеньевич

Кто виновен в трагедии генетики: власть или философия?

В статье анализируются взаимоотношения власти, философии и науки в первые десятилетия после революции 1917 года. Автор показывает, что произошедшая в этот период политизация философии превратила ее из системы критического и творческого осознания действительности в догматическую конструкцию. А стремление власти реконструировать науку путем насильственного внедрения принципа партийности нанесло ей непоправимый ущерб и привело к массовым репрессиям ученых. В статье отмечается, что особенно большой вред поли-

тикой власти был нанесен генетике и теоретической физике.

Ключевые слова: власть, наука, философия, принцип партийности, естествознание, генетика.

Seleverstov Roman Evgenyevich (Pacific National University, Khabarovsk)

Who Is to Blame for The Tragedy of Genetics: Power or Philosophy?

The article analyzes the relationship between power, philosophy and science in the first decades after the 1917 revolution. The author shows that the politicization of philosophy that occurred during this period turned it from a system of critical and creative awareness of reality into a dogmatic construction. And the authorities' desire to reconstruct science by forcibly introducing the principle of partisanship caused irreparable damage to it and led to massive repression of scientists. The article notes that especially great harm was caused by the policies of the authorities to genetics and theoretical physics.

Keywords: power, science, philosophy, party principle, natural science, genetics.

E-mail: 26011973@list.ru

Симонов Георгий Сергеевич

Методологические аспекты развития личности студента как патриота России

В статье рассматриваются методологические аспекты развития личности студента в системе высшего образования. Обозначены основные задачи, необходимые для реализации государственной программы «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

Ключевые слова: личность, высшее профессиональное образование, методология патриотического воспитания, патриот России.

Simonov Georgy Sergeyevich (Yakovlev Ural State Law University, Ekaterinburg)

Methodological Aspects of the Development of Students' Personality as Patriots of Russia

The article discusses methodological aspects of student personality development in the higher education system. The main tasks necessary for the implementation of the State program “Strategy for the

development of education in the Russian Federation for the period up to 2025" are outlined.

Keywords: personality, higher professional education, methodology of patriotic education, patriot of Russia.

E-mail: geosd@bk.ru

Тарасюк Ольга Вениаминовна, Краюхина Ольга Евгеньевна, Старкова Анна Михайловна, Крель Дмитрий Федорович
Современные подходы к совершенствованию подготовки педагогов профессионального обучения в области креативной индустрии моды

В статье описываются результаты исследования по проектированию образовательной программы подготовки педагогов профессионального обучения в области креативной индустрии моды в условиях цифровизации.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, креативная индустрия моды, компетентностная модель специалиста.

Tarasyuk Olga Veniaminovna, Krayukhina Olga Evgenyevna, Starkova Anna Mikhaylovna, Krel Dmitry Fyodorovich (Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg)
Modern Approaches to Improving the Training of Vocational Teachers in the Field of the Creative Fashion Industry

The article describes the results of a study on the design of an educational program for training vocational teachers in the field of the creative fashion industry in the context of digitalization.

Keywords: vocational training teacher, creative fashion industry, competency model of a specialist.

E-mail: tarasyuk.olga2012@yandex.ru
o.e.krayukhina@gmail.com
anna.stark@mail.ru
kartell72@mail.ru

Тухтаева Фазилат Шавкат кизи
Сравнение подходов коннективизма и конструктивизма в персонализации образовательного процесса в цифровой среде

Технологии играют важную роль в том, как мы получаем и делимся информацией. Это подчеркивается в теории обучения коннективизма и конструктивизма, которые фокусируются на совместном обучении, а также социальных и культурных факторах. В этой статье рассматриваются принципы коннективизма и конструктивизма, их сходство и различие.

Ключевые слова: коннективизм, коннективистский подход, теория обучения коннективизму, конструктивизм.

Tukhtayeva Fazilat Shavkat kizi (Institute for the Development of Vocational Education under the Ministry of Higher Education, Science and Innovation, Tashkent, the Republic of Uzbekistan)

Comparison of Connectivism and Constructivism Approaches in Personalizing the Educational Process in the Digital Environment

Technology plays an important role in how we receive and share information. This is emphasized in the learning theories of connectivism and constructivism which focus on collaborative learning as well as social and cultural factors. In this article we will look at the principles of connectivism and constructivism, their similarities and differences.

Keywords: connectivism, connectivism approach, connectivism learning theory, constructivism.

E-mail: fazilatshavkatovna@gmail.com

Хлебникова Юлия Александровна, Гафурова Наталия Владимировна

Педагогические закономерности реализации учебного процесса в виртуальной среде

Под влиянием пандемии образовательный процесс частично или полностью перенесен в новую среду обучения, так называемую виртуальность, приводящую к обучению на расстоянии. Настоящая публикация представляет анализ дидактических закономерностей в условиях реализации учебного процесса в виртуальной среде. Проведенный анализ закономерностей обучения позволяет сделать вывод, что все закономерности справедливы как для реальной части образовательного процесса, так и для виртуальной, что дает понимание дефицитов в

образовательном процессе при дополнении реальной реализации обучения виртуальной составляющей.

Ключевые слова: обучение, учебный процесс, дидактическая закономерность, виртуальная среда, результативность обучения.

Khlebnikova Julia Alexandrovna, Gafurova Natalia Vladimirovna (Siberian Federal University, Krasnoyarsk)

Pedagogical Patterns of Implementation of the Educational Process in a Virtual Environment

Under the influence of the pandemic, the educational process has been partially or completely transferred to a new learning environment, the so-called

virtuality, leading to distance learning. This publication presents an analysis of didactic patterns in the context of the implementation of the educational process in a virtual environment. The analysis of the learning patterns allows us to conclude that all the patterns are valid both for the real part of the educational process and for the virtual one, which gives an understanding of the deficits in the educational process when supplementing the real implementation of learning with a virtual component.

Keywords: training, educational process, didactic pattern, virtual environment, learning effectiveness.

E-mail: matcveiko@yandex.ru
gafurnv@yandex.ru

Уважаемые коллеги!

Убедительно просим **не присылать** в редакцию статьи, набранные в формате **docx**. При пересылке файлов в названном формате текст значительно деформируется, что требует дополнительной работы с ним наших сотрудников.

Присылайте ваши статьи в формате doc. или rtf.!

Также просим при внесении изменений в текст статьи при отправке дополнительных файлов **обязательно выделять** данные **изменения цветом** или **подчеркиванием**.

Редакция журнала «Среднее профессиональное образование»

Редактор Т.М. Соловьева
Корректор И.Л. Ануфриева
Компьютерная верстка С.В. Оленевой

Адрес редакции:
105318, г. Москва, Измайловское ш., 24, корп. 1.
Автономная некоммерческая организация
«Редакция журнала “Среднее профессиональное образование”»
Тел.: +7 (495) 972-37-07, +7 (901) 546-37-07.
Тел./факс: +7 (499) 369-62-74.
Подписано в печать 26.02.2024.
Тираж 3000 экз. Формат 60 x 90 1/8.

Объем 9,5 печ. л. Уч.-изд. л. 8,83.
Общество с ограниченной ответственностью «АЛМАКС».
107061, г. Москва, ул. 2-я Пугачевская, д. 6, комната 1.

Заказ 24-0931