

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал
Издается с 1998 года
Выходит один раз в два месяца

№ 5 (102)

31 октября 2023

ISSN 1991-5497

Подписной индекс
ПИ292

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

А.А. Петров – член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

А.В. Петров – д-р пед. наук, проф., академик ПАНИ, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

О.В. Новикова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

ВЕРСТКА

Е.В. Иванецкая (г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК

М.А. Кайгородова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

АДРЕС РЕДАКЦИИ и ИЗДАТЕЛЯ

649006, Россия, Республика Алтай,
г. Горно-Алтайск,
пр. Коммунистический, д.159/1, кв. 30

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Тел.: +79139900008;
e-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

- Роскомнадзор РФ, Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.
- International Centre ISSN, Paris – France
- Включен в новый «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» по следующим научным отраслям: Педагогические науки; Филологические науки

Подписано в печать 19.10.2023
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 48.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2023

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

- *С.П. Ломов* – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Москва)
- *И.Р. Лазаренко* – доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- *Д.Е. Майкельсон* – доктор филологических наук, профессор (США)
- *У. Грисволд* – доктор педагогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)
- *В. Сартор* – доктор филологических наук, профессор университета штата Нью-Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии (США)
- *С.В. Кривых* – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- *О.А. Блок* – доктор педагогических наук, профессор (г. Химки)
- *Н.Н. Кузнецова* – доктор филологических наук, профессор (г. Оренбург)
- *М.А. Лаппо* – доктор филологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- *Ю.Г. Пыхтина* – доктор филологических наук, профессор (г. Оренбург)
- *В.А. Гуреев* – доктор филологических наук, профессор (г. Москва)
- *Е.Н. Ежова* – доктор филологических наук, профессор (г. Ставрополь)
- *Е.В. Лукашевич* – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)
- *И.В. Фотиева* – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- *А.В. Петров* – председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ (г. Горно-Алтайск)
- *Ю.В. Сенько* – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- *И.К. Дракина* – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- *В.С. Чернявская* – доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)
- *А.М. Руденко* – доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)
- *Ю.В. Сорокопуд* – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- *И.Б. Горбунова* – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- *Ф.Х. Мухамедова* – доктор филологических наук, главный научный сотрудник (г. Махачкала)
- *С.А. Осокина* – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)
- *Е.Л. Кудрина* – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- *М.Г. Чухрова* – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- *Н.А. Гузь* – доктор филологических наук, профессор (г. Бийск)
- *Н.В. Глухих* – доктор филологических наук, профессор (г. Челябинск)

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршаловой, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 5 (102)

31 October 2023

ISSN 1991-5497

Index in catalogues
of Russian Post:
ПИ292

GENERAL DIRECTOR

A.A. Petrov, member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

FOUNDING PARTY: RMNKO LLC EDITOR-IN-CHIEF

A.V. Petrov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts, member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

O.V. Novikova, Candidate of Philology, Associate Professor (Gorno-Altai)

MAKING-UP

Ye.V. Ivanitskaya (Gorno-Altai)

MANAGING EDITOR OF THE ELECTRONIC VERSION OF THE JOURNAL

V.A. Petrov (Gorno-Altai)

TRANSLATOR

M.A. Kaigorodova, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altai)

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER

Kommunistichesky Avenue, 159/1, ap. 30, Russia, Altai Republic, Gorno-Altai, 649006

EDITORIAL STAFF

Tel.: +79139900008;
E-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

- Federal Supervision Agency for Information Technologies and Communications of Russian Federation; Certificate of Mass Media Registration ПИ № ФС 77-49955 dated from May 23, 2012
- International Centre ISSN, Paris – France
- The Journal is listed in the actual "Catalogue of leading reviewed editions by Highest Attestation Commission of RF" in Pedagogical Sciences, Philological Sciences

Passed for printing on 19.10.2023
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 48.
Circulation: 500 pieces. Order №
Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2023

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

- **S.P. Lomov** – Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- **I.R. Lazarenko** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- **J. Mikkelsen** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Kansas, USA)
- **W. Griswold** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, University of Memphis (Tennessee, USA)
- **V. Sartor** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, University of New Mexico, Fulbright Scholar (New Mexico, USA)
- **S.V. Krivykh** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
- **O.A. Blok** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Khimki, Russia)
- **N.N. Kuznetsova** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Orenburg)
- **M.A. Lappo** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Novosibirsk)
- **Yu.G. Pykhtina** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Orenburg)
- **V.A. Gureev** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Moscow)
- **E.N. Yezhova** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Stavropol)
- **E.V. Lukashevich** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Barnaul)
- **I.V. Fotieva** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Barnaul)

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

- **A.V. Petrov** – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Chief Editor, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Academician of Petrovskaya Academy of Science and Arts (Gorno-Altai, Russia)
- **Yu.V. Senko** – member of Russian Educational Academy, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Barnaul, Russia)
- **I.K. Drakina** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (St. Petersburg, Russia)
- **V.S. Chernyavskaya** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Vladivostok, Russia)
- **A.M. Rudenko** – Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)
- **Yu.V. Sorokopud** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Moscow, Russia)
- **I.B. Gorbunova** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (St. Petersburg, Russia)
- **F.Kh. Mukhamedova** – Doctor of Science (Philology), Professor (Makhachkala)
- **S.A. Osokina** – Doctor of Science (Philology), Professor (Barnaul)
- **E.L. Kudrina** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- **M.G. Chukhrova** – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
- **N.A. Guz** – Doctor of Science (Philology), Professor (Biysk)
- **N.V. Glukhikh** – Doctor of Science (Philology), Professor (Chelyabinsk)

Authors of the published materials are responsible for authenticity and precision of citations, personal names, and other information, and for following the law about intellectual property.

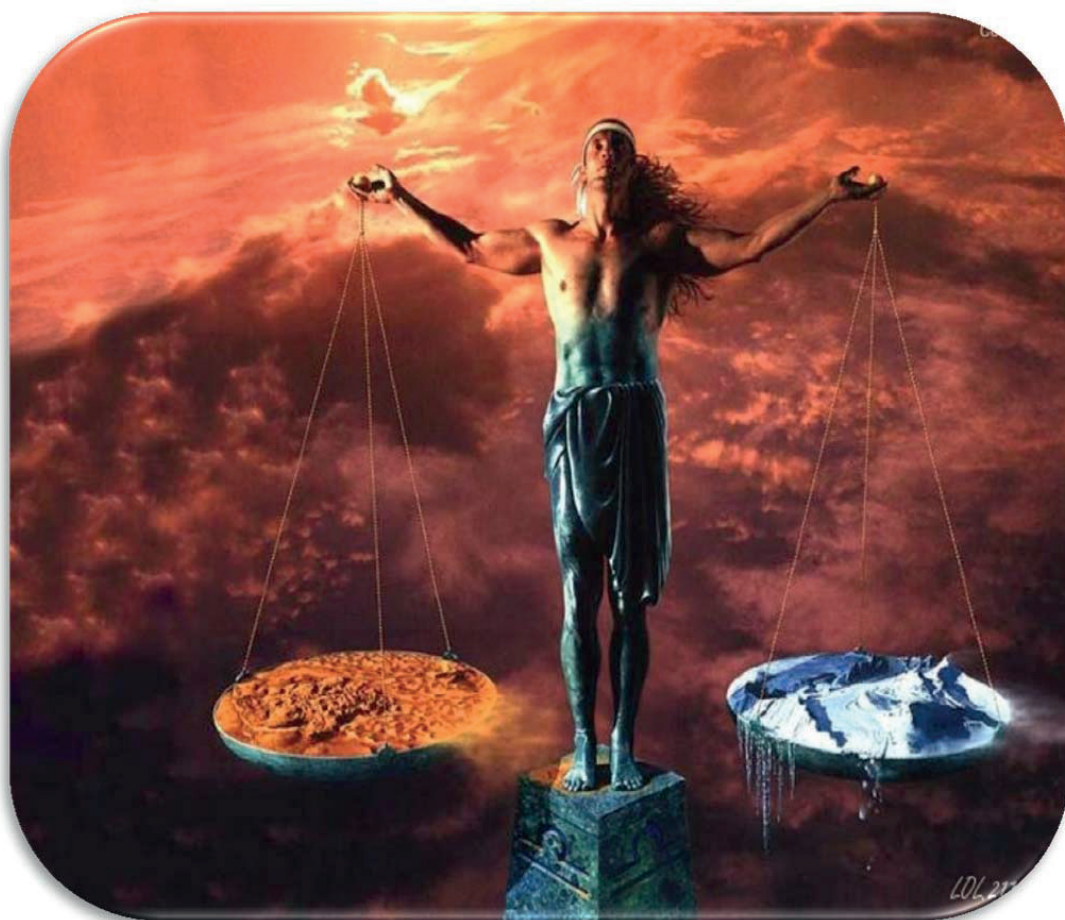
Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А		
Абдуллина Г.Р.	290	
Абдурахманова П.Д.	221	
Абиева Н.М.	95	
Абросимова Н.А.	245	
Адасова А.Е.	5	
Алиева Х.М.	316	
Аносова Т.А.	199	
Аристова Д.Д.	248	
Артеменко Б.А.	98	
Б		
Бабаева Р.Г.	349	
Бабак Т.П.	93	
Батыров А.Б.	276	
Бахтиозина М.Г.	5	
Бачалова И.Б.	318	
Бедирханов С.А.	324	
Белогуров С.В.	8	
Берг В.О.	163	
Блок О.А.	108	
Бондарь К.М.	166	
Борзова Т.А.	11	
Борисова И.В.	251	
Бугаева А.П.	62, 65	
Будера Ю.С.	256	
В		
Вагизиева Н.А.	254	
Васильева В.Э.	293	
Везетиу Е.В.	83	
Вернигора О.Н.	101	
Ветров Ю.П.	14	
Вечерина А.А.	41	
Вовк Е.В.	85	
Воевода Е.В.	237	
Войцех К.Д.	351	
Волкова Е.А.	259	
Волкова Н.А.	354	
Вольхин С.Н.	142	
Воробьева О.А.	101	
Воробьева С.М.	16	
Г		
Галкина С.Ф.	35	
Ганеева Л.В.	326	
Глушкова Н.Г.	19	
Гнедаш Е.С.	22	
Головина Е.В.	256	
Горбунова Н.В.	123	
Горина И.И.	357	
Горобец Л.Н.	181	
Гребенникова В.М.	142	
Груднинская Т.В.	224	
Гузь Ю.А.	146	
Гусева Н.В.	125	
Гусейнова М.Ш.	345	
Д		
Дадаева А.И.	318, 321	
Дарсигова М.И.	184	
Джамалдинова Ш.О.	95	
Дзуцева З.Б.	192	
Дигтяр О.Ю.	169, 172	
Донских В.В.	16	
Дударова Л.М.	318, 321	
Дунин В.С.	166	
Дьяченко И.Н.	328	
Е		
Елина Е.Н.	93	
Емельянов А.Н.	81	
Еремин И.В.	227	
Ж		
Жданова С.Н.	192	
З		
Завражнов В.В.	202	
Загрядская Н.А.	149	
Залуцкая С.Ю.	26	
Збаранская О.Е.	151	
Зеленко Н.В.	14	
Зимица Е.А.	87	
Зубков А.Д.	103, 153	
И		
Иванова Л.В.	296	
Идрисова П.Г.	221	
Иконникова А.Н.	155	
Ильина Л.Е.	259, 298	
Иохвидов В.В.	227	
К		
Кадимов Р.Г.	262, 264	
Калашников Н.В.	98	
Калинина М.А.	14	
Калинина Н.В.	90	
Кантышева А.А.	158	
Кантышева А.В.	166	
Касьянов О.Н.	28	
Келеман Л.А.	128	
Кениспаев Ж.К.	117	
Киричек К.А.	31	
Козырев А.Н.	187	
Колосова Н.В.	195	
Кондрахина Н.Г.	130	
Конурбаев М.Э.	361	
Коньшева Я.С.	98	
Корина В.С.	110	
Корольков К.В.	235	
Корсунская А.Г.	35	
Кузеванова А.А.	37	
Кузнецов А.А.	39	
Кузнецов М.И.	240	
Кузнецова Н.В.	266	
Кузнецова Т.Б.	268	
Кузьменко Л.Г.	227	
Кулибеков Н.А.	232	
Куликова Э.А.	146	
Курченкова Е.А.	204	
Кутдюсова А.И.	335	
Л		
Ларина Т.С.	87	
Лашутина С.Г.	354	
Лезина В.В.	184	
Лобанова Е.В.	199	
М		
Ма Цзинвэнь	110	
Магомедов Д.М.	371	
Магомедова С.И.	160	
Маер В.В.	76	
Малиновская Т.Н.	328, 364	
Малозёмов А.В.	240	
Мансурова А.П.	110	
Мелконян А.А.	146	
Менщикова Г.А.	330	
Миронов А.В.	41	
Митрашкина Н.В.	229	
Михайлова С.В.	52	
Михальцова Т.А.	357	
Михеева М.И.	218	
Морковин А.М.	174	
Морковина О.В.	174	
Мосеева Е.А.	273	
Мукина А.Н.	44	
Мультиановская Д.В.	343	
Мурай О.В.	189	
Мурзаева Д.М.	221	
Мусс Г.Н.	151	
Муссауи-Ульянищева Е.В.	218	
Мусуков Б.А.	290	
Н		
Надыршина Л.Р.	271	
Назарова О.И.	46	
Никитина Н.И.	142	
Никифорова Е.П.	210	
Николаев А.И.	46	
Никонова Н.И.	26	
Никульникова Я.С.	357	
Нухов С.Ж.	351	
О		
Обухова Л.Ю.	105	
Обухова Н.В.	207	
Овсиенко Т.В.	338	
П		
Павленко В.М.	128	
Павленко С.А.	128	
Павлова Е.Б.	278	
Пастухова О.Д.	273	
Петрусевич А.А.	49	
Письменный Е.В.	52	
Плотникова В.Е.	366	
Подповетная Ю.В.	52	
Пономарева Е.Ю.	136	
Попов Н.И.	113	
Попова М.И.	176	
Попова Т.П.	181	
Путилина Л.В.	298	
Р		
Рагимханова Г.С.	232	
Редванов А.С.	55	
Ростовцева П.П.	138	
Рудакова О.А.	140	
Руденко Е.Ю.	142	
С		
Семкина А.В.	115	
Саидов З.А.	60	
Саньярова Р.Р.	276	
Сельмурзаева Х.Р.	321	
Семенчина Е.Н.	115	
Семенюк Т.Г.	163	
Сергеев И.И.	192	
Серова Н.С.	117	
Сидорова М.П.	210	
Сизова Е.Р.	67	
Скундякова Е.В.	218	
Сливин Т.С.	240	
Сороколетова Н.Ю.	332	
Стренадюк Г.С.	313	
Т		
Талалай Т.С.	296	
Терентьева Е.В.	278	
Толкачев С.П.	281	
Туманова Е.О.	300	
Тянь Юйвэй	304	
У		
Улаков М.З.	290	
Умаева Д.М.	184	
Ф		
Фалеева Н.В.	117	
Фаткуллина Ф.Г.	326	
Филимонок Л.А.	224	
Филиппова В.В.	340	
Филиппова С.В.	340	
Филь Т.А.	120	
Х		
Хайдарова С.М.	307	
Хамула Л.А.	70	
Ханнанова Г.М.	271	
Хачатрян М.А.	72	
Хаялиева Р.Р.	308	
Хисматулова Я.О.	287	
Хлопова А.И.	347	
Хохлова Д.А.	195	
Ц		
Цверкун Ю.Б.	283	
Цзоу Синь	311	
Ч		
Чемезова Б.А.	178	
Черных О.Ю.	287	
Чечина Л.В.	181	
Чжан Янь	74	
Чжан Янтун	368	
Чушева Н.А.	37	
Чумакаев А.Э.	374	
Чухрова М.Г.	120	
Ш		
Шевченко Ю.В.	90	
Шидловская И.А.	313	
Шишлова Е.Э.	212	
Шпынова А.И.	237	
Шуйская Ю.В.	343	
Щ		
Щебельская Э.Г.	76	
Щеглова О.Г.	215	
Э		
Эсетов Ф.Э.	232	
Ю		
Южакова Н.Е.	130	
Юрченко Д.В.	235	
Я		
Якимович Е.П.	81	

**Общее между педагогикой, психологией, экономикой,
социологией и юриспруденцией в том, что в них
всегда должно поступать взвешенно.
/Петров Анатолий/**

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД – доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин АНОВО "Московский Международный университет" (г. Москва)

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-5-8

Bakhtiozina M.G., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: marbakh@mail.ru
Adasova A.E., Master of Linguistics, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: nastyavivo@yandex.ru

THE METHODOLOGICAL BASIS OF THE USE OF MEDIATEXTS IN AN ONLINE BUSINESS ENGLISH COURSE FOR ADULT LEARNERS. At the time of globalization and development of business relationships among international companies, English language skills are becoming a requirement for many current and potential employees. An opportunity to learn business English empowers them to stay connected to the recent developments in their field of work, to participate in discussions on the matter, to exchange valuable experience with their international colleagues and to work with authentic sources of information a foreign language. The business press is one of the most important authentic sources of content in the English language. The article examines the linguistic and didactic potential of the media text in teaching business English. The relevance of the selected educational material is confirmed by a survey of adults conducted in order to find out their interest in working with media texts. Special attention is paid to the format of distance learning which presents adult learners with an optimal setting for receiving additional education in general and for working with media articles in particular, as the online space enables to emulate the modern working environment in which the learner will be utilizing their business English skills. The authors consider Padlet as a prime platform for organizing business English language training. It offers the teacher and the learner many learning tools, including the online-blackboard where they can exchange text files, images, and video files, as well as their notes and commentaries. This helps to develop not only the learners' reception but also production, mediation, and interaction skills.

Key words: mediatext, adult education, authenticity, online learning, business English, Padlet

М.Г. Бахтиозина, канд. филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: marbakh@mail.ru
А.Е. Адасова, магистр, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: nastyavivo@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕДИАТЕКСТА В ОНЛАЙН-КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ

В период глобализации и развития коммерческих связей с деловыми представителями зарубежных стран владение английским языком делового общения становится неотъемлемой частью профессиональной деятельности многих сотрудников. Изучение языка делового общения предоставляет взрослым людям возможность быть в курсе последних исследований и технологий, участвовать в профессиональных дискуссиях, обмениваться опытом с коллегами из разных стран и успешно работать с аутентичными источниками информации на иностранном языке. Важным источником аутентичного контента для взрослых является деловая пресса. В статье рассматриваются лингвистический и дидактический потенциалы медиатекста в обучении деловому английскому языку. Для подтверждения актуальности выбранного учебного материала проводится анкетирование взрослых людей с целью выяснить их заинтересованности в работе с медиатекстами. Особое внимание уделено дистанционному формату, который является оптимальным при получении дополнительного образования в целом и работы со статьями СМИ в частности, поскольку онлайн-пространство позволяет моделировать современную профессиональную среду, в которой обучающемуся и предстоит использовать английский язык. Авторы предлагают платформу Padlet для организации обучения деловому английскому языку. Она предоставляет преподавателю и обучающимся возможность использования интерактивной доски, на которой можно делиться текстами, изображениями и видеофайлами, а также обмениваться своими записями и комментариями, что помогает развивать не только рецептивные умения, но и продуктивные, медиативные и интерактивные.

Ключевые слова: медиатекст, обучение взрослых, аутентичность, онлайн-обучение, английский язык делового общения, Padlet

В период глобализации и активного развития коммерческих связей с деловыми представителями зарубежных стран усиливается потребность изучать английский язык. Знаний общего английского (General English) недостаточно, поэтому необходимой составляющей профессиональной деятельности многих сотрудников становится владение английским языком для решения профессиональных задач. Изучение делового английского позволяет взрослым людям быть в курсе последних исследований и технологий, а также участвовать в профессиональных дискуссиях и обмениваться опытом с коллегами из разных стран. Когда деловые процессы все больше приобретают международный характер, у взрослых возникает потребность работать с информацией из аутентичных источников на английском языке, что становится неотъемлемой частью ведения успешного бизнеса. Владение языком делового общения, который определяется как «интегративное звено» для представителей разных профессиональных групп [1], помогает быть в курсе последних тенденций в отрасли, анализировать данные и принимать обоснованные решения.

Важным компонентом определения английского языка делового общения является его практическая направленность на решение определенных комму-

никативных задач. Данная идея прослеживается в определении Т.Б. Назаровой, которая понимает «английский язык делового общения» как «взаимобусловленное единство различающихся по функциональной направленности разновидностей устной и письменной речи, используемых в деловых целях: техника ведения беседы (Socializing), общение по телефону в деловых целях (Telephoning), деловая переписка (Business correspondence), деловая документация и контракты (Business documents and contracts), деловая встреча (Business meetings), презентация (Presentations), техника ведения переговоров (Negotiating) и язык средств массовой информации, ориентированных на деловой мир (The business media)» [2, с. 8].

Обратимся к последней составляющей, упомянутой в определении. Действительно, в мировых средствах массовой информации англоязычная деловая пресса занимает ведущее положение в настоящее время и существенно воздействует на общество, политику и международный бизнес. Взрослые люди, занимающиеся профессиональной деятельностью и вовлеченные в бизнес и экономическую активность, мотивированы изучать информацию по своей специальности в медиатекстах.

Исследователи в сфере теории и методики обучения иностранным языкам указывают на дидактический потенциал медиатекстов, которые позволяют создать условия аутентичной среды при обучении английскому языку. В современном мире деловые коммуникации с иностранными клиентами и коллегами происходят в онлайн-среде, поэтому использование медиатекстов в курсе английского языка делового общения поможет взрослым обучающимся ознакомиться с особенностями коммуникативных задач профессиональной направленности в англоязычной культуре, что и определяет актуальность данного исследования.

Цель исследования – научно обосновать методические преимущества использования медиатекстов в онлайн-курсе английского языка делового общения. Достижение этой цели предполагает решение ряда конкретных задач:

1. Проанализировать особенности медиатекста как учебного материала в курсе английского языка делового общения.
2. Описать результаты анкетирования взрослых людей с целью выяснить их заинтересованность в работе с медиатекстами и сложности, с которыми они могут столкнуться при этом.
3. Изучить методический аспект организации работы с медиатекстом в онлайн-среде.

Во многих современных работах по методике обучения иностранному языку обсуждается значимость и своевременность использования медиатекстов на языковых курсах. Научная новизна нашего исследования заключается в рассмотрении медиатекста в рамках обучения английскому языку делового общения с помощью наиболее актуальных онлайн-инструментов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе уточнены особенности интеграции аутентичных материалов в онлайн-языковой курс для взрослых обучающихся. Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования могут использоваться как методические рекомендации для разработки программ и учебно-методических комплексов для взрослых обучающихся.

Термин «медиатекст» возник в 90-х годах XX века в зарубежной научной литературе. Такие специалисты, как А. Белл, Т. ван Дейк, М. Монтгомери, изучали особенности медиатекстов в своих работах. Зарубежный термин также был внедрен в отечественную лингвистику и рассматривался вместе с проблемой изучения публицистического стиля. Появились труды Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьева, Я.Н. Засурского, Г.Я. Солганика и др. Т.Г. Добросклонская ввела термин «медиалингвистика», тем самым объединив исследования по этой проблеме в единую дисциплину [3].

Так, зарубежный термин «медиатекст» идет отдельно от отечественного понятия публицистического стиля, но неразрывно с ним связан. Г.Я. Солганик называет язык СМИ межстилевым образованием, включающим в себя «политику, идеологию, науку, искусство, литературу, вкусы, чувства, воззрения народа» [4, с. 8]. Н.А. Кузьмина определяет медиатекст как «динамическую сложную единицу высшего порядка, посредством которой осуществляется речевое общение в сфере массовых коммуникаций» [5, с. 6].

Выбор медиатекста как учебного материала в курсе английского языка делового общения обуславливается его лингвистическими и дидактическими особенностями, однако именно аутентичность делает его оптимальным учебным материалом для взрослых обучающихся. По мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Шукина, аутентичный текст – это «устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и неадаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [6, с. 25–26].

Ученые выделяют лингвистические и нелингвистические преимущества аутентичных материалов [7]. Что касается лингвистических преимуществ, то аутентичный текст – это образец того, как языковые единицы употребляются в речи, что помогает предотвратить недостаточное понимание учащимися особенностей функционирования лексических и грамматических единиц. К нелингвистическим преимуществам аутентичных текстов относятся знакомство с различными знаниями о мире с помощью языка (междисциплинарный подход), с культурой и образом жизни населения стран изучаемого языка и повышение мотивации обучающихся [8]. Текст действительно способствует не только изучению иностранного языка, но и знакомству с иноязычной культурой. С.Г. Тер-Минасова отмечает, что культурный барьер намного опаснее и неприятнее языкового, он «как бы сделан из абсолютно прозрачного стекла и неощутим до тех пор, пока не разобьешь себе лоб об эту невидимую преграду» [9]. В тексте, особенно аутентичном, представлены различные реалии страны изучаемого языка. Л.Д. Червякова и Е.Э. Сапожникова указывают на то, что английский язык делового общения изучается также в рамках межкультурной коммуникации, которая исследует особенности передачи национальной социокультурной информации: «стереотипов поведения, индивидуальных и общественных особенностей ведения бизнеса, национального этикета, национальных речевых характеристик, общественной и индивидуальной психологии, языка жестов и манеры одеваться, общего уровня образованности» [10, с. 25].

Для того чтобы подтвердить актуальность выбранного учебного материала, а именно – заинтересованность взрослых людей в работе с аутентичными материалами, было проведено анкетирование в марте – апреле 2023 года с помощью платформы Google Формы среди 123 респондентов. Отбор респондентов осуществлялся случайным образом среди людей, достигших 18-летия и имеющих профессиональный опыт. Возраст опрошенных варьируется от 19 до 59 лет. Ан-

кетирование прошли 153 респондента, но 30 человек не подошли по критериям. Целью исследования было выяснить следующее: имеют ли взрослые люди необходимость обращаться к англоязычным медиатекстам в профессиональной деятельности, а также какие сложности испытывают респонденты при работе с медиатекстами.

Проведенное анкетирование показало, что большая часть опрошенных обращается к англоязычным медиатекстам: 29,3% (36 респондентов) обращаются к ним по работе и в свободное время; 21,1% (26 респондентов) – только в свободное время; 12,2% (15 респондентов) – только по работе. 37,4% респондентов (46 человек) не обращаются к англоязычным СМИ. 62,3% респондентов (48 человек), которые обращаются к медиатекстам по работе или в свободное время, испытывают сложности при работе с англоязычными СМИ профессиональной направленности. Чаще всего упоминаются следующие трудности: незнакомые профессиональные/экономические/бизнес-термины (70,4% (38 респондентов)), неразборчивая речь говорящего (для аудио- и видеоматериалов) (64,8% (35 респондентов)), незнакомые идиомы (44,4% (24 респондента)), незнакомые экономические, культурные и социальные реалии (35,2% (19 респондентов)). 37,7% опрошенных отметили, что работа с медиатекстами не вызывает у них трудностей. Несмотря на то, что 37,4% всех опрошенных (46 человек) не обращаются к англоязычным СМИ, 76,1% от их числа хотели бы начать работать с англоязычными источниками. 23,9% (11 человек), в свою очередь, не заинтересованы в этом.

Таким образом, мы подтвердили актуальность выбранного учебного материала и выяснили, что при работе с англоязычными источниками взрослые люди испытывают трудности, которые можно решить при оптимальной организации языковых занятий с использованием аутентичных материалов.

Организация курса в онлайн-среде, в свою очередь, обусловлена тем, что благодаря дистанционному формату взрослые могут обучаться в комфортных для них условиях. В 2021–2022 годах 18 миллионов респондентов получили дополнительное образование в России именно в онлайн-формате (против 12 миллионов в офлайн): 70% из них с профессиональными целями, 51,4% – для изучения иностранного языка [11].

Более того, в современном мире человек чаще всего получает информацию из онлайн-источников. Технологизация в масс-медиа способствует формированию новых способов передачи информации. Это подтверждает, например, исследование Globalwebindex, проведенное в 2019 году среди респондентов 41 страны (в отдельных случаях – регионах). Результаты показали, что если традиционное телевидение и радио по-прежнему опережают дистанционные форматы на подавляющем большинстве рынков, то с прессой ситуация несколько иная: онлайн-СМИ стали популярнее печатных изданий почти на всех рынках (в том числе в России) [12].

Необходимо также указать и на такой феномен медиа, как мультимодальность, выражающуюся в сочетании вербальных и невербальных компонентов, тесно взаимосвязанных в содержательном и в структурном планах. Понятие «мультимодальный текст» возникло от уже существующего понятия «модальность», которое было описано учёным-лингвистом А.А. Кибриком: «Модальность – это тип внешнего стимула, воспринимаемого одним из чувств человека, в первую очередь зрением и слухом» [13, с. 135]. Г. Кресс полагает, что мультимодальность текста заключается в синтезе различных семиотических систем [14]. На веб-сайтах современных СМИ люди могут работать с несколькими модальностями в одной публицистической статье: текст, изображение (в том числе gif-изображения), видео- и аудиозапись, интерактивные элементы (опросы, игры, реакции).

Технологизация в масс-медиа требует от взрослых людей адаптировать свои умения и навыки для работы с новыми форматами. Дистанционный формат обучения, таким образом, будет имитировать профессиональную среду, в которой представители различных специальностей получают информацию на иностранном языке из онлайн-изданий, находящихся в открытом доступе в сети Интернет.

На наш взгляд, работа с профессионально ориентированным текстом может быть организована двумя способами. В первом случае преподаватели предлагают обучающимся перейти непосредственно на веб-сайт СМИ. Мультимодальный текст является основной единицей коммуникации в современном мире и имеет дидактический потенциал. Преподаватель может использовать невербальные компоненты веб-сайта на предтекстовом этапе, например, обсудить с обучающимися иллюстративный материал, чтобы предположить содержание медиатекста. Примечательно, что работа с такими вербальными компонентами статьи, как заголовок, выделенные цитаты, информация об авторе, способствует мотивации взрослых людей перед чтением текста.

Такой способ организации работы с аутентичным текстом, однако, может вызвать сложности как у обучающихся, так и у преподавателя. Чтение затрудняется по причине множества отвлекающих элементов, представленных на веб-сайтах, что, на наш взгляд, полезно для обучающихся, так как это имитирует трудности, с которыми взрослые могут столкнуться в профессиональной среде. Следует также отметить, что отбор текстов и разработка упражнений на их основе может осложняться большим объемом медиатекстов. В таком случае работа с текстом на сайте СМИ может быть организована с целью ознакомительного или критического чтения.

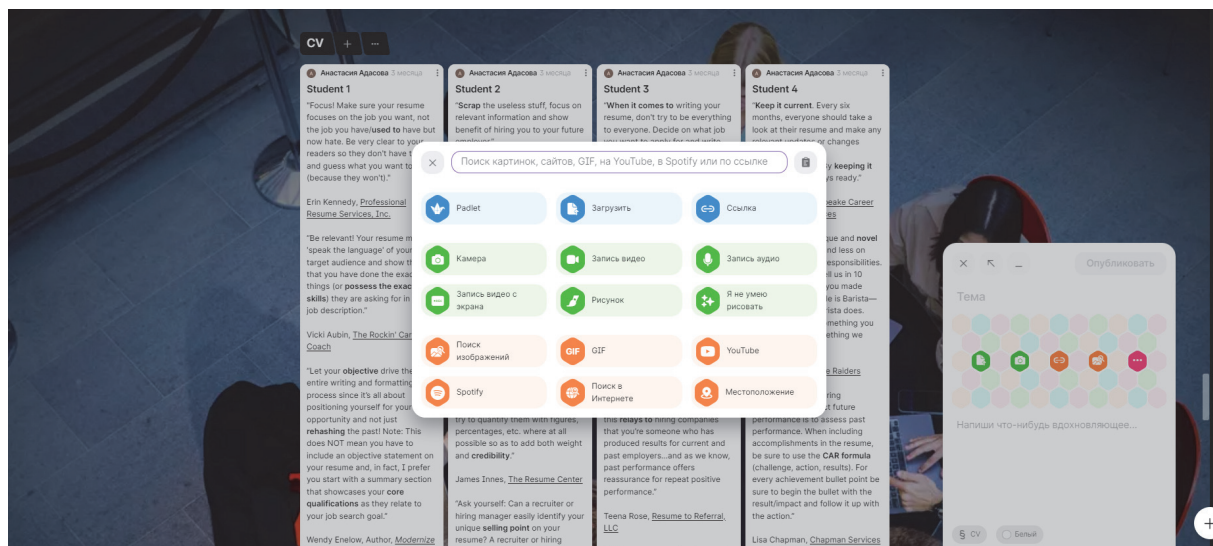


Рис. 1. Возможности платформы Padlet

Второй способ организации профессионально ориентированного чтения – это привлечение дополнительных цифровых технологий, одними из которых являются виртуальные доски, такие как Padlet, MIRO, GetLocus, Pruffme, Linoit, sBoard. Так, веб-инструмент Padlet был использован нами в процессе разработки онлайн-курса английского языка делового общения для взрослых обучающихся в рамках данного исследования. Он обладает следующими преимуществами: визуализация текстовой информации за счет различных форматов вложений: фотографии, видео- и аудиозаписи, запись экрана, рисунки, созданные искусственным интеллект, анимированные gif-изображения, файлы, ссылки и карты; форматирование текста за счет выделения слов жирным и курсивом и добавления гиперссылок к отдельным словам; осуществление синхронной и асинхронной коммуникации; публикация записей, комментирование и оценивание публикаций коллег; быстрый доступ ко всем материалам в любое время. Данные преимущества коррелируют с общими дидактическими свойствами цифровых технологий, выделенными С.В. Титовой: «мультимедийность, интерактивность, нелинейность подачи информации, информационность, геймификация» [15, с. 34]. К дидактическому потенциалу Padlet на занятиях иностранного языка обращаются в своих работах как отечественные авторы (см. Лысунец, Богоряд (2015), Канцур, Чикурова (2020), Глотова (2020), Скакунова, Черемина (2021), Батунова, Батурина, Руквишишников (2022), Шакирова (2022), Дамченко (2023), Мурай (2023)), так и зарубежные (Chen, Y. M. (2019), Beltrán-Martín (2019), Bernstein (2022) Chan, J.I.L (2022), Sadry (2022), Do (2023)).

Так, Padlet может использоваться для развития ряда умений у обучающихся английского языка делового общения. Взрослым предлагаются медиатексты с такими компонентами, как текст, изображение, аудио- или видеofайл, и упражнения к ним для развития рецептивных умений. Обучающиеся развивают продуктивные умения, как письменные (создавая свои собственные записи на доске, например, аргументативное эссе, отчет), так и устные (высказывая мнение по проблематике медиатекста). Что касается интерактивных умений, Padlet предоставляет возможность взаимодействия и совместной работы между обучающимися и преподавателем. Они могут комментировать и оценивать записи друг друга, задавать вопросы. Работа с иллюстративным материалом и организация совместных проектов в группе, в свою очередь, будет способствовать развитию умений медиации.

Библиографический список

1. Комарова А.И. *Функциональная стилистика: научная речь. Язык для специальных целей (LSP)*. Москва: Издательство ЛКИ, 2010.
2. Назарова Т.Б. *Английский язык делового общения: пособие по обучению чтению*. Москва: Высшая школа, 2006.
3. Добросклонская Т.Г. Медиатекст: теория и методы изучения. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2005; № 2: 28–34.
4. Солганик Г.Я. К определению понятий «текст» и «медиатекст». *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2005; № 2: 7–15.
5. Кузьмина Н.А. *Современный медиатекст: учебное пособие*. Омск: Полиграфический центр «Татьяна», 2011.
6. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.
7. National Research Council. *How People Learn: Bridging Research and Practice*. Washington, DC: The National Academies Press, 1999.
8. Новикова О.В. К вопросу об использовании аутентичных текстов профессиональной направленности в процессе обучения английскому языку. *Язык и текст*. 2022; Т. 9, № 3: 72–77.
9. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие*. Москва: Слово, 2000.
10. Червякова Л.Д., Сажожикова Е.Э. *Проблемы межкультурной коммуникации: культурная идентификация и конфликт культур в деловой дискурсивной практике: учебное пособие*. Москва: Издательство РУДН, 2006.
11. *Исследование российского рынка онлайн-образования*. Available at: https://netology.ru/edtech_research_2022
12. *Digital vs Traditional Media Consumption* by Globalwebindex. Available at: <https://www.gwi.com/reports/traditional-vs-digital-media-consumption>
13. Кибрик А.А. Мультимодальная лингвистика. *Когнитивные исследования – IV*. Москва: ИП РАН, 2010: 134–152.
14. Kress G., van Leeuwen E. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
15. Титова С.В. *Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика*. Москва: Эдитус, 2017.

References

1. Komarova A.I. *Funkcional'naya stilistika: nauchnaya rech'. Yazyk dlya special'nyh celej (LSP)*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2010.
2. Nazarova T.B. *Anglijskij yazyk delovogo obscheniya: posobie po obucheniyu chteniyu*. Moskva: Vysshaya shkola, 2006.
3. Dobrosklonskaya T.G. Mediatekst: teoriya i metody izucheniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2005; № 2: 28-34.
4. Solganik G.Ya. K opredeleniyu ponyatij "tekst" i "mediatekst". *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2005; № 2: 7-15.
5. Kuz'mina N.A. *Sovremennij mediatekst: uchebnoe posobie*. Omsk: Poligraficheskij centr «Tat'yana», 2011.
6. Azimov E.G., Schukin A.N. *Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999.
7. National Research Council. *How People Learn: Bridging Research and Practice*. Washington, DC: The National Academies Press, 1999.
8. Novikova O.V. K voprosu ob ispol'zovanii autentichnykh tekstov professional'noj napravlenosti v processe obucheniya anglijskomu yazyku. *Yazyk i tekst*. 2022; T. 9, № 3: 72-77.
9. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya: uchebnoe posobie*. Moskva: Slovo, 2000.
10. Chervyakova L.D., Sapozhnikova E.E. *Problemy mezhkul'turnoj kommunikacii: kul'turnaya identifikaciya i konflikt kul'tur v delovoj diskursivnoj praktike: uchebnoe posobie*. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 2006.
11. *Issledovanie rossijskogo rynka onlajn-obrazovaniya*. Available at: https://netology.ru/edtech_research_2022
12. *"Digital vs Traditional Media Consumption" by Globalwebindex*. Available at: <https://www.gwi.com/reports/traditional-vs-digital-media-consumption>
13. Kibrik A.A. *Multimodal'naya lingvistika. Kognitivnye issledovaniya – IV*. Moskva: IP RAN, 2010: 134-152.
14. Kress G., van Leeuwen E. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
15. Titova S.V. *Cifrovye tehnologii v yazykovom obuchenii: teoriya i praktika*. Moskva: Editus, 2017.

Статья поступила в редакцию 06.09.23

УДК 378.01

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-8-11

Belogurov S.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, Transport College (Novorossiysk, Russia),
E-mail: pestnya@yandex.ru

TO THE ISSUE OF ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES AT A UNIVERSITY: FROM WORK EXPERIENCE. The article reveals the role of information in formation of the information society and information culture. The latter requires the informatization of education, which, in turn, requires the formation of information competence of the person. The work presents the author's experience while forming information and project competence of future specialists when mastering the course "Organization of an accessible environment." The concept of "information and project competence" has been clarified, the model of organizing project activities has been described, which is a condition for the effective functioning of the model of formation of this competence in higher education. Guidelines on the use of the project method during training are also presented. The method involves the movement of students along an individual educational trajectory from solving problematic practical problems to educational and professional activities during industrial practice.

Key words: information society, information culture, information and project competence, project, design, project method, project activity

С.В. Белогуров, канд. пед. наук, преп., Транспортный колледж государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новоросси́йск, E-mail: pestnya@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

В статье раскрывается роль информации в становлении информационного общества и информационной культуры. Последняя требует информатизации образования, что, в свою очередь, диктует необходимость формирования информационной компетентности личности. В работе представлен опыт автора по формированию информационно-проектной компетентности будущих специалистов при освоении курса «Организация доступной среды». Уточнено понятие «информационно-проектная компетентность», описана модель организации проектной деятельности, которая является условием эффективного функционирования модели формирования указанной компетентности в условиях высшей школы. Также представлены методические рекомендации по использованию в процессе обучения метода проектов. Метод предполагает движение студентов по индивидуальной образовательной траектории от решения проблемных практических задач к учебно-профессиональной деятельности в период производственной практики.

Ключевые слова: **информационное общество, информационная культура, информационно-проектная компетентность, проект, проектирование, метод проектов, проектная деятельность**

В сознании жителей современной России укрепляется мысль о том, что стратегический потенциал страны – не сырьевые ресурсы, а знания, информация. Именно информация влияет на развитие науки и техники, и, конечно, не последнюю роль она играет и в процессе модернизации образования. В этой связи актуальным становится умение будущих специалистов работать с информацией.

Владение информационными технологиями – профессионально значимая компетентность специалистов, которые работают над созданием проектов, занимаются конструированием или прогнозируют перспективы развития предприятия. Экономика нашей страны стремительно развивается, формируются и наукоемкие производства, которые должны обслуживать высокопрофессиональные специалисты, умеющие обрабатывать документацию, графически оформлять ее, систематизировать сведения и осуществлять поиск и анализ самых разных данных, работать с автоматизированными системами управления. Сегодня все чаще работодатели отдадут предпочтение специалистам, обладающим компетентностями информационно-проектной направленности.

Цель исследования – проанализировать возможности использования проектного метода в вузе для формирования информационно-проектной компетентности будущих специалистов.

Задачи исследования: анализ имеющихся точек зрения на процесс развития информационного общества, информационной культуры человека, информационно-проектной компетентности специалиста; описание модели организации проектной деятельности в вузе; представление результатов практической работы по формированию указанной компетентности.

Научная новизна исследования заключается в уточнении понятия «информационно-проектная компетентность», а также представлении комплекса условий, позволяющих эффективно функционировать в системе формирования информационно-проектной компетентности обучающихся.

Теоретическая значимость заключается в том, что данное исследование вносит вклад в систематизацию подходов к проблеме формирования профессионально значимой для специалиста информационно-проектной компетентности. Практическая значимость заключается в возможности использования материалов исследования при организации образовательного процесса как в вузах, так в учреждениях среднего профессионального образования и в системе повышения квалификации преподавательского состава.

Некоторые исследователи полагают, что мы сегодня имеем дело с информационной революцией, которая привнесит изменения во все сферы жизни общества. Ряд ученых (Г.Г. Воробьев, Ю.С. Зубов, Н.Н. Моисеев, И.А. Негодаев) предлагают рассматривать информацию как социокультурный феномен.

Важно понимать, какую роль играет информация в общественной жизни. Надо сказать, что обществу было бы трудно существовать без информации. Общество развивается и, естественно, возрастает объем информации, меняется ее роль. Общество постепенно из информированного становится информационным [1]. Сейчас информация – не только компонент общественной жизни, но и инструмент для производства новой информации.

А.И. Ракитов считает, что информационная составляющая играет системообразующую роль в процессе развития общества. Развитие информационного общества способствует становлению особого типа реальности – информационной [2]. Информацию нужно уметь накапливать, обрабатывать, усваивать. Эти умения позволяют человеку войти в информационное пространство, формируя у него информационную культуру.

Однозначного определения понятия «информационная культура» в научной литературе нет. Есть мнение, что это информационные качества личности [3], я-деятельность в целом [4], информационная деятельность аксиологического

характера [5], определенный уровень знаний, который позволяет человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве [6].

Мы понимаем информационную культуру не только как социокультурный феномен, но и как феномен технико-технологический, подразумевающий поиск оптимальных способов обращения с информацией. В этом аспекте информационная культура предполагает наличие знаний о способах получения, обработки и использования информации, а также определенный стиль мышления (предполагающий креативность и самостоятельность).

Переход к информационному обществу предполагает информатизацию образования. То есть профессиональная школа должна формировать умения и навыки, составляющие суть информационной компетентности. Она складывается из знаний того, какие бывают информационные и коммуникационные технологии, умений применять эти знания в профессиональной деятельности.

Проанализировав определения понятия «информационная компетентность», мы пришли к выводу, что в каждом из них присутствует компонент, связанный с проектной деятельностью. В связи с этим логично говорить об информационно-проектной компетентности как способности специалиста осуществлять информационную деятельность в рамках своих профессиональных обязанностей.

Далее мы рассмотрим возможность формирования информационно-проектной компетентности с помощью метода проектов.

Современная высшая школа должна готовить специалиста, который будет способен адаптироваться к условиям инновационных общественных преобразований, используя новые технологии для реализации своих идей. Мы полагаем, что метод проектов лучше других формирует у студентов чувство ответственности за тот продукт, который они создают, учит работать в команде. Метод также позволяет создать условия для мотивации обучающихся. Тот опыт, который студенты приобретают при разработке проектов в период обучения в вузе, пригодится в профессиональной деятельности.

Модель организации проектной деятельности в вузе включает в себя четыре компонента:

1) концептуальный – предполагает формирование профессионально значимых компетентностей посредством использования в процессе обучения метода проектов;

2) организационно-технологический – предполагает определение субъектов проектной деятельности, разработку программы реализации проекта, определение формы работы над проектом;

3) содержательный – предполагает освоение гуманитарных, социально-экономических, математических, естественно-научных дисциплин, дисциплин профессионального цикла и специальных дисциплин (без их освоения невозможно говорить о формировании профессионально значимых компетентностей);

4) диагностический – предполагает определение уровней сформированности компетентности, определение средств оценивания профессиональной компетентности.

Концептуальный компонент включает идею формирования у студентов информационно-проектной компетентности посредством проектной деятельности. Данная компетентность позволит выпускнику быть конкурентоспособным на современном рынке труда.

Организационно-технологический компонент позволяет определить программу реализации проекта, субъектов проектной деятельности. В рамках данного компонента выбирается вид проекта, форма работы над ним, в рамках какой дисциплины (или каких дисциплин) будет создаваться проект.

Содержательный компонент предполагает возможность формирования у студентов информационно-проектной компетентности при освоении любой дисциплины любого цикла (по усмотрению руководителя и участников проекта). Формирование указанной компетентности происходит наряду с формированием других профессионально значимых компетентностей.

Диагностический компонент представляет собой определение критериев и средств оценивания сформированности профессиональной компетентности.

При проектировании образовательного процесса преподаватель реализует модель формирования компетентности, которая содержит цель, компоненты, методы и результаты. С учетом этого разрабатывается содержание занятий, практические упражнения, задания для самостоятельной работы, для учебного проекта. Преподаватель разрабатывает проблемные ситуации, выступает в роли консультанта, эксперта.

Лекционный материал должен содержать некую проблему, преподаватель демонстрирует пути ее решения, опираясь на авторитетные источники, а студент должен сам определиться, что он думает по поводу услышанного. Самостоятельная работа может включать задание провести сравнительный анализ разных точек зрения и подходов по заявленной проблеме. Здесь важно научить будущих специалистов формулировать свою точку зрения, представляющуюся на практических занятиях, в ходе которых происходит моделирование действий специалиста в ситуации, которая может случиться и в реальной профессиональной деятельности, то есть ведущей становится квазипрофессиональная деятельность. Эффективным методом в этой ситуации является ролевая игра, которая позволяет смоделировать предметно-социальное содержание будущих профессиональных обязанностей (с помощью учебных проблемных ситуаций и задач

задается предметное содержание, с помощью определения форм совместной деятельности – социальное содержание).

Самостоятельная работа также играет важную роль в формировании информационно-проектной компетентности. Навыки научно-исследовательской деятельности при составлении проекта помогут, в том числе, и в случаях, когда контекст содержания обучения сливается с профессиональной деятельностью. Это ситуация, когда студенты – одновременно обучающиеся и создатели нового продукта (проекта). Это мотивирует к самостоятельному поиску нового знания с тем, чтобы применить его в реальной практической ситуации. Познавательные мотивы со временем превращаются в профессиональные, а учебная деятельность становится предметной – реализуется условие личностного включения студентов в учебную деятельность [7, с. 59–64].

Итак, будущие специалисты осваивают предметное содержание, выбирая при этом для себя определенную позицию в системе взаимоотношений и взаимодействий субъектов образовательного процесса и следуя принятым социальным нормам. Студент движется по индивидуальной профессиональной траектории от учебной деятельности через псевдопрофессиональную к учебно-профессиональной. Результатом является некий материальный продукт – проект.

При организации проектной деятельности необходимо соблюдать требования к использованию этого метода. Обязательно наличие исследовательски значимой проблемы, решение которой потребует интеграции имеющихся у автора проекта знаний. Результат должен быть теоретически (или практически) значимым. В работе необходимо использовать исследовательские методы (необходимо понимание того, как формулировать методологический аппарат исследования).

Проектирование осуществляется в несколько этапов:

– начальный – подготовка предварительной характеристики проекта, выявление участников и руководителей проекта, формирование и обоснование первоначального замысла проекта;

– разработка концепции образовательного проекта – определение показателей результативности, оформление концепции;

– разработка программы проекта – конкретизация проблемы, формулировка задач; определение состава участников проекта, необходимого ресурсного обеспечения, ожидаемых результатов проекта;

– разработка плана деятельности – определение необходимых действий для каждого участника проекта, определение сроков, ресурсов и результатов;

– конструирование практики образовательного процесса – формирование организационной структуры управления проектом и осуществление институционализации этой практики.

Итак, основная идея метода проектов заключается в стимулировании интереса будущих специалистов к таким проблемам, решение которых позволит им овладеть определенными знаниями и способами действия.

Далее мы рассмотрим процесс формирования информационно-проектной компетентности студентов при освоении курса «Организация доступной среды» с помощью разработанной автором технологии, предполагающей адаптацию содержания, методов и форм реализации обучения к особенностям производств и максимальную ориентацию на самостоятельную деятельность обучающихся.

Мы полагаем, что создать проект можно при изучении любого предмета, студент свободен в выборе темы и обозначении своей точки зрения как автор проекта. Созданный продукт является творческой работой и оценивается преподавателем.

Проектная деятельность не только развивает критическое мышление, формирует умения составлять проекты самостоятельно, но и дает возможность научиться на практике применять имеющиеся знания, осознавать имеющиеся образовательные проблемы.

При организации проектной деятельности наиболее предпочтительно использовать технологии интерактивного характера, поскольку именно они помогают освоить сложные формы одновременного мышления на разных уровнях решаемой проблемы и способствуют тому, что участники образовательной деятельности в состоянии адекватно оценивать все виды имеющейся информации в соответствии со своими ожиданиями. При использовании интерактивных технологий эффективно развиваются креативные возможности студентов, способность самоанализа, навыки проектирования инновационной деятельности. А через работу в группе идет формирование навыков принятия решений. Все сказанное способствует формированию информационно-проектной компетентности, которая, в свою очередь, содержит мотивационную, когнитивную, деятельностную и рефлексивную характеристики [8].

Опыт работы позволяет нам утверждать, что на начальном этапе освоения курса «Организация доступной среды» высокий уровень указанных характеристик отмечается не более чем у 5% студентов. Также в начале освоения курса проводится диагностика уровня сформированности самостоятельности студентов – таких обучающихся не более 2%.

Сами обучающиеся часто говорят о том, что создание проектов – занятие скучное, неинтересное, поэтому качество составляемых проектов на начальном этапе невысокое, студенты не всегда умеют работать в группе, организовывать полемику, анализировать собственные ошибки.

При освоении курса студентам предлагается памятка с методическими рекомендациями по составлению проекта. Рекомендации могут быть полезны как студентам, так и преподавателям.

Как правило, у студентов вызывает затруднение формулирование объекта и предмета проекта. Объект – определённая часть научных знаний, подвергающаяся исследованию или проектированию. Предмет – конкретный аспект проблемы, рассматриваемый автором (коллективом авторов). В результате познаётся целостный объект с выделенными характеристиками. С появлением объекта и предмета автор становится субъектом воздействия (источником активности на объект в своей проектной деятельности).

Для того чтобы понять любой материальный объект и предмет проекта, исследования (изучения) или творческой работы, необходимо:

1) изучить предмет и дать его общее описание (разъяснение) – определение понятия. Определение понятия не должно быть широким (вмещать в себя другие предметы) или узким (ограничивать понятие одной составляющей). Понятие не должно определяться через само себя, не должно быть двусмысленным (многозначным), сложным и непонятным. Не стоит использовать в определении отрицания;

2) разделить предмет на части, изучить каждую в отдельности;

3) соединить изученные части, узнать, как они взаимодействуют.

Прежде чем начать работу над проектом, нужно ответственно выбрать тему, которая формулируется из предмета проектной деятельности. Тему лучше искать исходя из потребностей, интересов и будущей профессии. Необходимо четко понимать, чем отличается исследовательская деятельность от проектной. Исследование и проект помогают получить возможности, умения, навыки, опыт для своего развития и последующего обучения.

При помощи исследовательской деятельности происходит формирование навыка работы с позиции исследователя (развитие научного мышления, трансляция предметного содержания, формирование исследовательских компетенций). Эта деятельность как раз и помогает создать продукт проектной деятельности – идет формирование навыка работы с позиции проектировщика. В результате мы получаем продукт, способный изменить к лучшему окружающую действительность.

Таким образом, проект – результат проектной деятельности, решающий конкретную проблему. Сама проектная деятельность направлена на формирование критического и научного типа мышления обучающихся. Также обучающиеся овладевают научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приёмами. Занимаясь исследовательской и проектной деятельностью, можно научиться применять знания в повседневной жизни, решать творческие задачи, моделировать, конструировать, эстетически оформлять любой продукт деятельности и сохранять его.

Итак, проект деятельность – это процесс с позиции «я не знаю, как решить проблему» до позиции «я научился решать проблему».

Начинается работа над проектом с формулировки темы, затем идет постановка проблемы, погружение в нее. Формулируются цель и задачи проекта, затем автор выбирает способы решения проблемы (методы работы), составляет план работы. Далее идет поиск материала, анализ литературы, систематизация материала. Создается некий продукт. На всех этапах работы должна осуществляться рефлексия, корректировка продукта (при необходимости). Результаты работы оформляются в бумажном виде, составляется презентация. Следующий шаг – защита проекта, формулировка выводов, обозначение перспектив работы. Самое главное в проектной деятельности – это не копировать чужой опыт (работу), а учиться чему-то новому, предлагать уникальный продукт, показывать полный и оригинальный исследовательский путь (если он есть) от начала до конца.

Ниже представлены результаты сравнительного анализа проектов, подготовленных студентами на начальном и финальном этапах освоения курса «Организация доступной среды» (57 проектов в начале изучения курса и 57 проектов тех же студентов в конце изучения курса).

Библиографический список

1. Негодаев И.А. Информатизация культуры. Москва: Академия, 2002.
2. Ракитов А.И. Информация, наука, технология в глобальных исторических изменениях. Москва: ИНИОН, 1998.
3. Вохрышева М.Г. Формирование науки об информационной культуре. Проблемы информационной культуры: сборник статей. Москва – Магнитогорск, 1997; Выпуск 6: 48–63.
4. Оганов А.А., Хангельдиева И.Г. Теория культуры: учебное пособие. Москва: Файр-Пресс, 2001.
5. Гречихин А.А. Информационная культура: Опыт типологического определения. Проблемы информационной культуры: сборник статей. Москва: Издательство Московского государственного университета культуры, 1994: 12–38.
6. Медведева Е.А. Основы информационной культуры (программа курса для вузов). Социс. 1994; № 11: 59.
7. Артеменко Н.А., Белогулов С.В. Организация процесса формирования проектно-информационной компетентности будущих специалистов инженерного профиля. Профессиональное образование: модернизационные аспекты: коллективная монография: в 9 т. Ростов-на-Дону: Научное сотрудничество, 2014; Т. 3: 37–70.
8. Белогулов С.В. Дидактические условия формирования информационно-проектной компетентности будущих инженеров в техническом вузе. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2016.

References

1. Negodaev I.A. *Informatizaciya kul'tury*. Moskva: Akademiya, 2002.
2. Rakitov A.I. *Informaciya, nauka, tehnologiya v global'nyh istoricheskikh izmeneniyah*. Moskva: INION, 1998.
3. Vohrysheva M.G. *Formirovaniye nauki ob informacionnoy kul'ture. Problemy informacionnoy kul'tury: sbornik statej*. Moskva – Magnitogorsk, 1997; Vypusk 6: 48-63.
4. Oganov A.A., Hangel'dieva I.G. *Teoriya kul'tury: uchebnoe posobie*. Moskva: Fair-Press, 2001.
5. Grechihin A.A. *Informacionnaya kul'tura: Opyt tipologicheskogo opredeleniya. Problemy informacionnoy kul'tury: sbornik statej*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury, 1994: 12-38.
6. Medvedeva E.A. *Osnovy informacionnoy kul'tury (programma kursa dlya vuzov)*. Socis. 1994; № 11: 59.

1. Формулировка темы, цели, задач проекта. На начальном этапе тема сформулирована во всех проектах. В 51% работ (29) обозначены цели и задачи, однако грамотно сформулированы цели и задачи только в 12% работ (7). Студенты не понимают, в чем отличие цели от задач. А на финальном этапе понимание того, как должны звучать цель и задачи проекта, присутствует уже в 91% работ (52).

2. Тип проекта. На начальном этапе большинство проектов (42 из 57, что составляет 74%) предполагали проведение разного уровня конференций или культурно-массовых мероприятий на уровне города. На финальном этапе были представлены более разнообразные типы проектов: 19% – проекты, связанные с разработкой программного обеспечения и внедрения информационных систем; 33% – проекты, связанные с проведением разного уровня конференций или культурно-массовых мероприятий; 30% – проекты, предполагающие организацию бесплатных образовательных программ для разных социальных слоев общества; 18% – проекты по реформированию системы социального обеспечения.

3. Характер координации проекта. На начальном этапе в 84% проектов предполагался жесткий характер координации. На финальном этапе количество проектов с жестким характером координации снизилось до 44%, в остальных случаях – гибкий характер координации.

4. Класс проекта. На начальном этапе в 91% случаев – монопроекты (52). На финальном этапе монопроектов было 65% (37), из них половина проектов предполагала создание единой проектной группы во главе с координатором. 26% работ (15) представляли собой мультипроекты – в основном это ряд монопроектов с многопроектным управлением.

5. Масштаб и длительность проекта. И на начальном, и на финальном этапах все представленные проекты предполагали малый масштаб (от 10 тыс. руб. до 10 млн руб., до 35 тыс. человеко-часов), а также были краткосрочными (рассчитаны на срок от одного месяца до 1,5 лет).

6. Вид проекта. На начальном этапе инновационные и научно-исследовательские проекты отсутствовали, 72% (41) проектов носили инвестиционный характер. На финальном этапе 10% проектов (6) – инновационные, предлагающие применение новых технологий для обеспечения развития организаций, 58% проектов (33) – инвестиционные.

Таким образом, использование в образовательном процессе метода проектов способствует интеграции знаний и умений навыков студентов из различных предметных областей, развивая при этом творческие навыки и навыки рефлексии.

В статье рассмотрена актуальная проблема формирования профессионально значимой для студентов информационно-проектной компетентности. Актуальность обусловлена недостаточной разработанностью проблемы исследования в теории и практике педагогики в целом и педагогики высшей школы в частности; а также теми тенденциями, которые имеют место в современном высшем образовании: повышение требований к профессиональным навыкам специалиста требует повышения качества подготовки студентов.

Метод проектов позволяет создать условия для формирования у будущих специалистов умения гибкой адаптации в меняющихся жизненных ситуациях, студенты обучаются самостоятельно искать и находить необходимые знания и применять эти знания на практике. Кроме того, метод проектов учит критически мыслить, видеть проблемы и искать пути их наиболее рационального решения, формируя попутно умение грамотно работать с информацией. Работа в рамках проекта помогает развивать коммуникативные навыки, обучает работе в команде, способствуя формированию умения предотвращать конфликтные ситуации, а также позволяет каждому участнику почувствовать, что вся система работы направлена на его личность, строится на его личном опыте и в его личных интересах.

7. Artemenko N.A., Belogurov S.V. Organizaciya processa formirovaniya proektno-informacionnoj kompetentnosti buduschih specialistov inzhenerenogo profilya. *Professional'noe obrazovanie: modernizacionnye aspekty*: kollektivnaya monografiya: v 9 t. Rostov-na-Donu: Nauchnoe sotrudnichestvo, 2014; T. 3: 37-70.
8. Belogurov S.V. *Didakticheskie usloviya formirovaniya informacionno-proektnoj kompetentnosti buduschih inzhenerov v tehniceskome vuze*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Velikij Novgorod, 2016.

Статья поступила в редакцию 08.08.23

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-11-13

Borzova T.A., Cand. of Sciences (Culturology), senior lecturer, Russian Language Department, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia),
E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru

MOTIVATION OF STUDENTS TO STUDY IN A MODERN UNIVERSITY. The article discusses the importance of student motivation and its impact on their learning success. The author identifies various factors that influence the formation of motivation, such as ambitions, personal interests, family and society expectations, as well as the level of motivation of teachers. The study proposes various approaches to student motivation, including the promotion of intrinsic motivation, the development of self-esteem, the active involvement of students in the learning process, and the creation of a favorable educational environment. The paper considers practical recommendations and methods that can be used by teachers to increase students' motivation. In addition, the article highlights the role of educational activities in a university and its connection with the motivation of students. The author emphasizes the importance of creating a supportive and developing environment where students will receive not only knowledge, but also interpersonal communication skills, self-realization and the development of critical thinking.

Key words: student motivation, training, educational activities, university, internal motivation, active involvement, educational environment, interpersonal communication, self-realization, critical thinking, recommendations, teachers

T.A. Борзова, канд. культурологии, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается важность мотивации студентов и её влияние на их успехи в обучении. Автор обозначает различные факторы, влияющие на формирование мотивации, такие как амбиции, личные интересы, ожидания семьи и общества, а также уровень мотивации преподавателей. В исследовании предлагаются различные подходы к мотивации студентов, включая стимулирование внутренней мотивации, развитие самоуважения, активное вовлечение студентов в учебный процесс и создание благоприятной образовательной среды. В работе рассмотрены практические рекомендации и методы, которые могут быть использованы преподавателями для повышения мотивации студентов. Кроме того, статья освещает роль воспитательной деятельности в вузе и её связь с мотивацией студентов. Автор подчеркивает важность создания поддерживающей и развивающей обстановки, где студенты будут получать не только знания, но и навыки межличностного общения, самореализации и развития критического мышления.

Ключевые слова: мотивация студентов, обучение, воспитательная деятельность, вуз, внутренняя мотивация, активное вовлечение, образовательная среда, межличностное общение, самореализация, критическое мышление, рекомендации, преподаватели

Актуальность данного исследования обусловлена несколькими причинами: во-первых, мотивация является ключевым фактором, влияющим на успехи студентов в обучении. Понимание мотивации и ее факторов помогает преподавателям и администрации вуза разрабатывать эффективные стратегии и методы, которые способствуют активному и качественному обучению студентов. Во-вторых, современные вузы сталкиваются с новыми вызовами, связанными с развитием цифровых технологий и изменением образовательного процесса. Изучение мотивации студентов помогает понять, как эти изменения влияют на мотивацию и как можно адаптировать воспитательную деятельность для достижения лучших результатов. В-третьих, воспитательная работа в вузе не ограничивается только передачей знаний – она направлена, в том числе, на развитие личностных качеств студентов. Понимание мотивации студентов помогает персонализировать и адаптировать воспитательные методы, чтобы помочь студентам развить навыки межличностного общения, самореализации и критического мышления. В-четвертых, мотивация студентов напрямую влияет на качество образования. Студенты, имеющие сильную мотивацию, проявляют более активную учебную активность, больший интерес к предмету и стремятся достичь лучших результатов. Это способствует не только личностному росту студентов, но и повышает общую академическую эффективность вуза.

Цель данного исследования заключается в изучении мотивации студентов к обучению в современном вузе.

Для достижения цели, поставленной автором данного исследования, требуется успешно выполнить следующие задачи:

- определить факторы, которые могут влиять на формирование мотивации студентов, такие как амбиции, личные интересы, ожидания семьи и общества, а также роль преподавателей и их мотивации;
- раскрыть, какие механизмы и процессы лежат в основе формирования мотивации студентов;
- предоставить практические рекомендации и методы для преподавателей и администрации вузов по усилению мотивации студентов и созданию благоприятной образовательной среды.

Научная новизна работы состоит в том, что исследование осуществляет комплексный подход к изучению мотивации студентов, включая различные факторы, влияющие на мотивацию, и его связь с воспитательной деятельностью в вузе. Это помогает получить более полное представление о мотивации студентов и различных способах ее активизации и поддержки. Кроме того, в работе предлагаются конкретные рекомендации и методы для преподавателей и администрации вузов по усилению мотивации студентов и развитию воспитательной

деятельности. Эти рекомендации основаны на научных выводах и могут быть применены на практике для повышения качества образования и достижения лучших результатов. Исследование рассматривает актуальную тему мотивации студентов в контексте современного высшего образования. Быстро меняющаяся образовательная среда и цифровые технологии требуют новых подходов к мотивации студентов, что делает данное исследование актуальным и значимым в современном контексте. Все вышеперечисленные аспекты вносят свой вклад в научную новизну данного исследования, делая его актуальным и основанным на современных методах и подходах.

Теоретическая значимость состоит в том, что исследование предоставляет новые знания и понимание мотивации студентов в контексте современного вуза. Это помогает дополнить и расширить существующую теорию мотивации, предлагая новые подходы и факторы, влияющие на мотивацию студентов. Кроме того, в исследовании показана взаимосвязь между мотивацией студентов и их обучением, а также роль воспитательной деятельности в усилении мотивации. Это позволяет лучше понять, как мотивация влияет на результаты обучения и как создать подходящую образовательную среду, способствующую развитию мотивации студентов. В работе предложены конкретные рекомендации и методы для преподавателей и администрации вузов по усилению мотивации студентов. Эти рекомендации основаны на теоретической основе и могут быть применены на практике для повышения качества образования и достижения лучших результатов. В исследовании дается понимание роли воспитательной деятельности в вузе и ее влияние на мотивацию студентов. Это позволяет разработать новые подходы к воспитательной деятельности с учетом мотивационных аспектов и повысить эффективность воспитательного процесса. Полученные результаты позволяют развить и усовершенствовать теорию мотивации, а также предоставляют практические рекомендации, которые могут быть применены для повышения качества образования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что исследование предлагает конкретные рекомендации и методы для преподавателей и администрации вузов, которые могут быть использованы для эффективного стимулирования и поддержки мотивации студентов. Это позволяет преподавателям создавать учебные программы, которые активизируют студенческую мотивацию и повышают их интерес к учебному процессу. Понимание мотивации студентов помогает администрации вузов анализировать и оптимизировать образовательный процесс, внедряя новые методы и стратегии обучения, которые учитывают интересы, предпочтения и мотивацию студентов. Исследование помогает развивать личностные качества и навыки студентов, такие как межличностное

общение, самореализация, критическое мышление и самомотивация. Это способствует личностному росту студентов и их подготовке к профессиональной и социальной жизни. Работа подчеркивает значимость создания благоприятной образовательной среды, которая стимулирует и поддерживает мотивацию студентов. Применение результатов исследования позволяет создавать образовательные институты, где студенты чувствуют себя важными и мотивированными и где активно поддерживается их учебная мотивация.

Одной из основных проблем в современной педагогической науке является мотивация. Исследование проблемы мотивации связано с анализом различных источников, которые влияют на побуждения человека к определенной деятельности, и поиском ответа на вопрос о том, что стимулирует людей к определенному поведению, каковы их мотивы. В связи со сложностью и многоаспектностью проблемы мотивации существует множество подходов к пониманию ее сущности и структуры. Множество исследователей, таких как Л.И. Божович, Х. Хекхаузен, П.А. Рудик, Г.А. Ковалев, К.К. Платонов, А.А. Реан, В.А. Якунин, Н.И. Мешков и другие, занимались изучением данной проблемы.

Необходимо использовать существующий опыт исследований в области образования для повышения уровня мотивации студентов и, как результат, улучшения успехов обучения. Мотивация играет важную роль в регулировании поведения и активности личности, поэтому она представляет особый интерес для двух ключевых участников педагогического процесса – преподавателя и студента [1]. Без учета особенностей мотивации студентов преподавателю практически невозможно установить эффективное педагогическое взаимодействие с ними. Учитывая тесную взаимосвязь преподавателя и студента в образовательном пространстве вуза, важным аспектом данного взаимодействия является проблема воспитательного процесса [2]. В связи с этим изучение проблемы мотивации студентов является интересным и актуальным.

Под мотивацией понимается «движение» (в переводе с латинского), однако различные школы психологии и педагогики имеют разные точки зрения на определение понятия «мотив». Например, Л.И. Божович определяет мотив как намерения, Х. Хекхаузен – как побуждения и склонности, П.А. Рудик – как желания, Г.А. Ковалев – как морально-политические установки и помыслы, К.К. Платонов – как свойства личности. Л.Д. Столярченко и С.И. Самыгина утверждают, что мотив – это побуждение к совершению поведенческого акта, порожденное системой потребностей человека, и может быть осознанным или неосознанным для него [3, с. 43]. Таким образом, можно сказать, что «мотивация» означает совокупность побуждений, которые вызывают и направляют активность человека. Она также представляет собой процесс формирования мотивов и стимулирования поведенческой активности на определенном уровне. Учебная мотивация, являющаяся одним из видов мотивации, вызывает особый интерес для нас. В учебной мотивации, согласно И.А. Зимней, выделяется ряд специфических факторов. Во-первых, мотивация определяется образовательной системой и учебным учреждением, где осуществляется учебная деятельность. Во-вторых, она связана с организацией образовательного процесса. В-третьих, мотивация зависит от особенностей обучающегося. В-четвертых, она связана с особенностями педагога, включая его систему отношений к ученику и делу. В-пятых, мотивация отличается зависимостью от специфики учебного предмета [4, с. 221].

Подход А.К. Марковой утверждает, что учебная мотивация является системной. Она формируется системой мотивов, которая включает познавательные потребности, цели, интересы, стремления и идеалы. Эта система является побудителем учебной деятельности и характеризуется стабильностью и динамикой. Внутренние мотивы определяют устойчивость учебной мотивации, в то время как внешние, социальные мотивы определяют динамику побуждений [5, с. 14]. Однако простого разделения мотивов на внутренние и внешние недостаточно, они также могут быть классифицированы как положительные и отрицательные. В соответствии с замечаниями Н.В. Бордовской и А.А. Реан исследователи в течение многих лет акцентировали внимание на ведущей роли интеллектуального уровня личности при обсуждении учебной деятельности и ее успеха [6].

Безусловно, значение интеллектуального уровня в контексте успеха в учебной деятельности нельзя недооценивать. Тем не менее результаты экспериментальных исследований А.А. Реан указывают на другую тенденцию. Оказалось, что не существует значимой связи между интеллектом и успеваемостью по специальным предметам или общеобразовательным дисциплинам. Однако выявилась другая важная закономерность: «сильные» и «слабые» студенты различаются не по уровню интеллекта, а по силе, качеству и типу учебной мотивации. Сильные студенты отличаются внутренней мотивацией: они стремятся освоить профессию на высоком уровне, ориентируются на приобретение прочных профессиональных знаний и практических навыков. Что касается слабых студентов, их мотивация в основном внешняя и ситуативная: для них наиболее важно избежать осуждения и наказания за плохую успеваемость, сохранить стипендию и так далее [6, с. 186]. Таким образом, как желание достичь успеха, так и страх перед неудачей могут стать толчком к деятельности, включая обучение.

В педагогических и психологических исследованиях выделяются два важных типа мотивации – мотивация успеха и мотивация боязни неудачи. Первый тип относится к позитивной сфере и характеризуется стремлением к достижению целей и успеху. Второй тип, наоборот, связан с негативной сферой и страхом

перед неудачей или провалом. Различные авторы неодинаково взгляды на соотношение этих двух типов мотивации. Некоторые считают (например, Дж. Аткинсон), что они взаимоисключающие. И если человек ориентирован на успех, то у него слабо выражен страх перед неудачей, и наоборот. Другие исследователи аргументируют тем, что сильное стремление к успешным результатам может сочетаться с выраженным страхом неудачи, особенно если неудача может иметь серьезные последствия для субъекта. Поэтому можно предположить, что у индивида может преобладать стремление к успеху или страх неудачи при наличии обоих мотиваций, причем это преобладание возможно как на высоком, так и на низком уровне выраженности обоих стремлений.

Согласно исследованиям Б.Б. Айсмонтас, субъекты, чья мотивация направлена на достижение успеха, предпочитают задачи средней или чуть выше средней сложности. Они верят в свою способность успешно выполнить поставленные задачи и проявляют свойства, такие как стремление найти информацию, чтобы сделать выводы о своих успехах, решительность в неопределенных ситуациях, готовность к разумному риску, ответственность, настойчивость в достижении целей и адекватные ожидания. Они также имеют тенденцию повышать свои амбиции после успеха и снижать их после неудачи. Субъекты, чья мотивация направлена на достижение успеха, избегают очень легких задач, которые не доставляют им удовлетворения и настоящего успеха. Они также избегают слишком сложных задач, так как существует большая вероятность неудачи. Они предпочитают задачи средней трудности, где исход зависит от их собственных усилий. В ситуациях соревнования или проверки своих способностей они не теряются и готовы к испытаниям [7].

Н.В. Бордовская и А.А. Реан провели исследование, в результате которого было выяснено, что люди, склонные к избеганию неудачи, предпочитают искать информацию о возможности неудачи перед достижением конечного результата. Такие люди обычно являются малоинициативными. Они стараются избегать ответственных задач, находят причины не выполнять их, а также плохо оценивают собственные способности. В других случаях, наоборот, они предпочитают выбирать легкие задания, которые не требуют особых усилий. Когда им приходится выполнять задачи, которые являются проблемными и требуют выполнения в условиях ограниченного времени, результативность их деятельности снижается. Как правило, субъекты, которые склонны к избеганию неудачи, проявляют меньшую настойчивость в достижении своих целей. Если они испытывают неудачу при выполнении какой-либо задачи, то их интерес к этой задаче, как правило, уменьшится. Это относится как к заданиям, навязанным субъектам извне, так и к заданиям, выбранным ими самими. Хотя в случае выбора задания самими субъектами снижение интереса может быть менее выраженным по количеству, чем в случае навязанных заданий [6, с. 188].

Сводя все вместе, можно сказать, что высокий уровень позитивной мотивации учащихся может компенсировать недостаток способностей и запаса знаний, умений и навыков. Успех и активность студентов в большей степени зависят от силы и структуры их мотивации. Мотивация достижения успеха и избегания неудач является важными и относительно независимыми аспектами человеческой мотивации, которые сильно влияют на направленность личности и поведение студента [8–11].

Таким образом, в связи с вышеизложенным можно заключить, что формирование мотивации студентов может подвергаться влиянию различных факторов. Некоторые из них включают:

1. Личные интересы и цели, связанные с образованием и профессиональной карьерой, могут сильно влиять на мотивацию студентов. Когда студенты видят связь между своими интересами и учебными задачами, они имеют большую мотивацию для достижения успеха.
2. Высокий уровень уверенности и самоэффективности может стимулировать мотивацию студентов. Когда студенты верят в свои способности, они склонны быть более мотивированными и нацеленными на достижение успеха.
3. Ожидания, которые ставят перед студентами их семьи или общества, могут оказывать давление или являться стимулом для мотивации. Например, студенты могут чувствовать необходимость удовлетворить ожидания своих родителей или доказать свою ценность в обществе.
4. Качество образовательной среды и подходы преподавания могут сильно влиять на мотивацию студентов. Поддержка со стороны преподавателей, интерактивные методы обучения, интересные учебные материалы и возможность применить полученные знания на практике могут повысить мотивацию студентов.
5. Способы оценки успехов студентов и обратная связь, которую они получают, могут оказывать влияние на их мотивацию. Четкая и справедливая система оценки, а также конструктивная обратная связь позволяют студентам понимать свои успехи и области для развития, что способствует их мотивации.

Важно отметить, что каждый студент уникален, и мотивационные факторы могут варьироваться. Поэтому важно принимать во внимание индивидуальные потребности и особенности каждого студента при работе с мотивацией.

Формирование мотивации студентов основано на различных механизмах и процессах, которые влияют на их внутреннюю мотивацию и направленность на достижение учебных целей. Вот некоторые из них:

1. Мотивация студентов связана с их потребностями и целями. Когда студенты осознают, что обучение поможет им удовлетворить их потребности и достичь целей, они будут более мотивированы учиться. Например, студент, который хочет стать профессионалом в своей области, будет более мотивирован по сравнению со студентом, у которого нет ясных целей.

2. Студенты будут больше мотивированы, если они видят ценность и релевантность обучения. Когда им ясно, как полученные навыки и знания применяются на практике, как они могут влиять на их будущую карьеру или личностный рост, это способствует формированию мотивации.

3. Уверенность студентов в их способности успешно выполнять задачи и достигать результатов, а также их ожидания успеха играют важную роль в формировании мотивации. Чем выше уровень самооэффективности и чем больше ожидания успеха, тем больше мотивации они будут иметь для достижения целей.

4. Поддержка со стороны преподавателей, родителей, сверстников и других людей в образовательной среде играет важную роль в формировании мотивации студентов. Возможность взаимодействия и обмена идеями, поддержка и поощрение способствуют повышению мотивации и ощущению значимости.

5. Студенты, которым предоставляется определенная степень автономии и выбора в учебной деятельности, имеют больше мотивации. Они могут чувствовать себя более ответственными за свое обучение и более заинтересованными в достижении целей, которые они сами установили.

Все эти механизмы и процессы работают взаимосвязано и влияют на формирование мотивации студентов. Понимание этих механизмов позволяет преподавателям и администрации вузов создавать подходящие условия, методы обучения и образовательную среду, которые способствуют активизации и поддержке мотивации студентов.

Разработка практических рекомендаций и методов для преподавателей и администрации вузов по усилению мотивации студентов и созданию благоприятной образовательной среды включает следующие аспекты:

1. Студенты должны понять, насколько образование связано с их личными целями и реальной жизнью. Предоставляются практические примеры из учебного материала, чтобы показать их практическую ценность.

2. Использование в работе разнообразных методов обучения, чтобы поддерживать интерес студентов и их мотивацию. Это может включать дискуссии, групповые проекты, презентации, ролевые игры и использование цифровых технологий.

3. Предоставление студентам поддержки и поощрений в процессе обучения. Это может включать индивидуальные консультации, обратную связь по результатам работы и признание достижений студентов.

4. Стимулирование сотрудничества и взаимодействия между студентами, чтобы создать коммуникационный и поддерживающий климат в классе. Это может включать работу в группах, обмен опытом и знаниями, а также организацию мероприятий вне учебного процесса.

5. Оценивание и признание индивидуальных достижений студентов, чтобы стимулировать их мотивацию.

6. Поощрение студентов к самооценке и самоконтролю.

7. Мониторинг изменений и новых тенденций в области образования, чтобы быть в курсе современных методов и подходов, которые могут повысить мотивацию студентов.

Эти рекомендации и методы могут быть адаптированы и применены преподавателями и администрацией вузов для усиления мотивации студентов и создания благоприятной образовательной среды. Они помогут стимулировать учебный интерес, активное участие и развитие студентов во всех аспектах их образования.

Следовательно, поставленная автором цель в начале исследования достигнута: мотивация студентов к обучению является важным аспектом воздействия на них вузовской воспитательной деятельности. Высокий уровень позитивной мотивации позволяет студентам преодолевать трудности, компенсировать недостаток способностей и активно стремиться к достижению успеха. В то же время мотивация к избеганию неудач также играет значительную роль, определяя выбор студентами активности и направленность их поведения. Понимание мотивационной сферы студентов позволяет вузам эффективнее организовывать воспитательную деятельность, направленную на стимулирование и поддержку положительной мотивации и минимизацию негативных аспектов мотивации к избеганию неудач. Важно создать благоприятное мотивационное окружение, разработать мотивационные программы и стратегии, которые будут способствовать развитию активности, настойчивости и стремления к успеху у студентов. В целом задачи, поставленные автором в статье, также были решены в ходе данного исследования. Интеграция мотивационных аспектов в вузовскую воспитательную деятельность поможет формированию мотивационно-ценностной сферы студентов, которая будет стимулировать их активное участие в образовательном процессе, расширение знаний и развитие практических навыков. Таким образом, понимание и учет мотивационной составляющей у студентов играют важную роль в современной вузовской педагогике и приводят к более эффективному обучению и воспитанию студентов.

Библиографический список

1. Борзова Т.А. Преподаватель как основное звено технологии «перевернутый класс». *Высшее образование в России*. 2018; Т. 27, № 5: 42–49.
2. Борзова Т.А. Особенности воспитательного процесса в современной образовательной системе вуза. Территория новых возможностей. *Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2022; Т. 14, № 2: 177–185.
3. Столярченко Л.Д., Самыгин С.И. *Психология*. Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2001.
4. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
5. Маркова А.К. *Формирование мотивации учения*. Москва: Просвещение, 2006.
6. Бордовская Н.В., Реан А.А. *Педагогика: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
7. Айсмондас Б.Б. *Педагогическая психология: схемы и тесты*. Москва: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. Available at: <https://psychlib.ru/mgppu/APp-2006/APp-208.htm#p1>
8. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 6. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15617>
9. Мельников В.Е. Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема. *Вестник НовГУ*. 2016; № 5 (96). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-k-obucheniyu-studentov-v-vuze-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema>
10. Серебренникова М.С., Фатеева Н.Б. Актуальные проблемы мотивации и стимулирования труда. *АОН*. 2015; № 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-motivatsii-i-stimulirovaniya-truda>
11. Косачева А.О. Мотивация студентов к обучению и профессиональному развитию. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 5 (96). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-studentov-k-obucheniyu-i-professionalnomu-razvitiyu>

References

1. Borzova T.A. Prepodavatel' kak osnovnoe zveno tehnologii "perevernutyj klass". *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; T. 27, № 5: 42-49.
2. Borzova T.A. Osobennosti vospitatel'nogo processa v sovremennoj obrazovatel'noj sisteme vuza. Territoriya novyh vozmozhnostej. *Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta `ekonomiki i servisa*. 2022; T. 14, № 2: 177-185.
3. Stolyarenko L.D., Samygin S.I. *Psihologiya*. Rostov-na-Donu: Izdatel'skij centr «MarT», 2001.
4. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2005.
5. Markova A.K. *Formirovanie motivatsii ucheniya*. Moskva: Prosveschenie, 2006.
6. Bordovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogika: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
7. Ajsmontas B.B. *Pedagogicheskaya psihologiya: shemy i testy*. Moskva: Izdatel'stvo VLADOS-PRESS, 2006. Available at: <https://psychlib.ru/mgppu/APp-2006/APp-208.htm#p1>
8. Starodubceva V.K. Motivatsiya studentov k obucheniyu. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 6. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15617>
9. Mel'nikov V.E. Motivatsiya k obucheniyu studentov v vuze kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Vestnik NovGU*. 2016; № 5 (96). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-k-obucheniyu-studentov-v-vuze-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema>
10. Serebrennikova M.S., Fateeva N.B. Aktual'nye problemy motivatsii i stimulirovaniya truda. *AON*. 2015; № 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-motivatsii-i-stimulirovaniya-truda>
11. Kosacheva A.O. Motivatsiya studentov k obucheniyu i professional'nomu razvitiyu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 5 (96). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-studentov-k-obucheniyu-i-professionalnomu-razvitiyu>

Статья поступила в редакцию 25.08.23

Vetrov Yu.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector for Research, Innovation and International Activities, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: yupvetrov@yandex.ru

Zelenko N.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Technology and Design, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: uzelnv@rambler.ru

Kalinina M.A., postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: margarita.kalinina.83@mail.ru

THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORMS IN THE PROCESS OF ENHANCING THE SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS. The article reveals a problem of finding effective forms of enhancing the self-educational activities of future technology teachers, analyzes the scientific and pedagogical literature on this issue, and summarizes practical experience. The key forms of activation are short-term self-education plans developed and implemented within the framework of professional self-development, focused on achieving specific practice-oriented results. As an educational environment, the researcher proposes a digital educational platform "My School", which helps students develop their special and methodological skills. The results of experimental work characterizing the positive dynamics of readiness for self-development of future teachers, as well as improving the quality of training of both future teachers and students participating in the experiment are presented. The proposed and experimentally tested material allows concluding that the use of digital educational platforms in combination with forms of planning self-educational activities that are different in time and content has a positive effect on the formation of readiness for self-education, understanding the value of digital resources in achieving the goals of professional self-development.

Key words: self-educational activities, future teachers of technology, activation, digital educational forms

Ю.П. Ветров, д-р пед. наук, проф., проректор по научно-исследовательской, инновационной и международной деятельности

Армавирского государственного педагогического университета, г. Армавир, E-mail: yupvetrov@yandex.ru

Н.В. Зеленко, д-р пед. наук, проф., зав. каф. технологии и дизайна Армавирского государственного педагогического университета, г. Армавир,

E-mail: uzelnv@rambler.ru

М.А. Калинина, аспирант, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: margarita.kalinina.83@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В ПРОЦЕССЕ АКТИВИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

В статье раскрыта проблема поиска эффективных форм активизации самообразовательной деятельности будущих учителей технологии, дан анализ научно-педагогической литературы по данному вопросу, обобщен практический опыт. Ключевыми формами активизации выбраны разрабатываемые и реализуемые в рамках профессионального саморазвития краткосрочные планы самообразования, ориентированные на достижение конкретных практико-ориентированных результатов. В качестве образовательной среды предложена цифровая образовательная платформа «Моя школа», осваивая которую студенты развивают свои специальные и методические умения. Приведены результаты экспериментальной работы, характеризующие положительную динамику готовности к саморазвитию будущих учителей, а также повышение качества подготовки как будущих учителей, так и обучающихся, участвующих в эксперименте. Предложенный и экспериментально проверенный материал позволяет сделать вывод, что использование цифровых образовательных платформ в сочетании с различными по времени и содержанию формами планирования самообразовательной деятельности положительно сказывается на формировании готовности к самообразованию, понимании ценности цифровых ресурсов в достижении целей профессионального саморазвития.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность, будущие учителя технологии, активизация, цифровые образовательные платформы

Стремительные темпы развития техники и технологий обуславливают необходимость формирования у будущих учителей технологии готовности к самообразовательной деятельности, стремления постоянно осваивать обновляющиеся педагогические технологии. «Цифровая трансформация в образовании неизменно влечет за собой не только изменение содержания образования, его организацию, но и изменение роли преподавателя. Профессионалы нового уровня должны уметь быстро учиться, синтезировать идеи из разных областей, иметь способность к адаптации» [1, с. 10].

В число базовых компетенций педагогов входит формирование готовности к переменам, к работе с более сложными проектами, заимствованию передовых, в том числе зарубежных, практик, расширению кругозора, отслеживая тенденции в других отраслях и профессиях.

Среди перспективных тенденций развития педагогического образования особое место занимают технологии подготовки учителей нового поколения, обладающих высоким уровнем познавательной самостоятельности, готовых проводить самооценку (рефлексию) своих профессиональных компетенций, осуществлять проектирование и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов [2].

Компетенцию самообразования мы принимаем в трактовке О.Д. Сальниковой как «совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности и качеств личности обучающегося, необходимых для осуществления им целенаправленной, специально организованной, самостоятельной, систематической, лично и социально значимой продуктивной самообразовательной деятельности, обуславливающей процесс самореализации» [3].

По мнению исследователей, самообразовательная компетентность будущих учителей должна превышать существующую номенклатуру компетенций и работать на опережение ситуации.

Цель исследования: поиск и обоснование эффективных способов активизации самообразовательной деятельности будущих учителей технологии с использованием цифровых образовательных ресурсов.

Задачи исследования:

– изучить теорию и практику руководства самообразовательной деятельностью студентов бакалавриата;

– предложить способы активизации самообразовательной деятельности будущих учителей технологии, основанные на краткосрочном планировании, использовании цифровых образовательных платформ и ориентации на достижение конкретных результатов;

– экспериментально проверить предложенные способы активизации самообразовательной деятельности будущих учителей технологии.

Научная новизна заключается в том, что в процессе проведения исследования выявлены способы активизации самообразовательной деятельности будущих учителей технологии, основанные на разработке и реализации краткосрочных планов самообразования, ориентированные на использование цифровых образовательных платформ и достижение конкретных результатов.

Теоретическая значимость заключается в том, что выявленные в исследовании способы активизации самообразовательной деятельности будущих учителей технологии расширяют теоретические положения методологии и технологии профессионального образования.

Практическая значимость заключается в раскрытии возможностей использования цифровых образовательных платформ, а также выявленных способов стимулирования самообразовательной деятельности в процессе подготовки будущих учителей технологии. Выявленные теоретические положения могут быть использованы в процессе подготовки педагогов.

В соответствии с гипотезой, целью и задачами были выбраны следующие методы исследования: анализ технической и научно-педагогической литературы, наблюдение, обобщение практического опыта, проектирование авторской методики, эксперимент.

Анализ научно-педагогической литературы последних лет позволяет утверждать, что в числе ключевых способов активизации самообразовательной деятельности студентов многие исследователи склоняются к тому, что это:

– соучастие педагога в выборе студентом индивидуального образовательных маршрутов;

– ориентация на активную жизненную позицию и индивидуальный путь саморазвития будущего учителя;

– цифровая образовательная среда.

К примеру, рассматривая концептуальные основы проектирования индивидуального образовательного маршрута студента в цифровой образовательной

среде университета, К.Л. Полулан базируется на идее «соучастия как формы организации саморазвития»). Суть «соучастия» обучающегося, по ее мнению, заключается в педагогической поддержке при формулировании целей индивидуального образовательного маршрута; организации и осуществлении образовательного процесса; доработке, изменении, корректировке и принятии решений в сфере будущей профессиональной деятельности [4].

Ю.В. Ефимова, говоря о стимулировании педагогического саморазвития студентов вуза, выделяет принцип активности и самостоятельности, «поскольку он наилучшим образом способствует интенсификации таких важнейших характеристик личности, как осознанность и целенаправленность деятельности, инициативность и мотивация к ее организации в информационном пространстве» [5].

Е.А. Белова подчеркивает роль электронно-образовательных ресурсов с элементами автодидактики в стимулировании саморазвития студентов [6]. Цифровые педагогические технологии способны обеспечить практически бесконечное множество направлений индивидуализации обучения, в том числе по содержанию, темпу освоения учебного материала, уровню сложности, способу подачи учебного материала, по форме организации учебной деятельности, составу учебной группы, количеству повторений, степени внешней помощи, открытости и прозрачности для других участников образовательного процесса и т. д.

Э.М. Эрикенова, рассматривая особенности формирования готовности студентов-экономистов старших курсов к непрерывному самообразованию, отмечает перспективность использования технологических цифровых образовательных ресурсов, платформ электронного обучения как средств формирования готовности к непрерывному самообразованию [7].

Обобщив научную литературу и педагогическую практику подготовки учителей технологии, мы предположили, что активность самообразовательной деятельности будущих учителей технологии будет выше, если наряду с траекторией профессионального саморазвития в своей работе они будут разрабатывать и реализовывать краткосрочные планы самообразования, ориентированные на достижение конкретных результатов; использовать образовательные ресурсы цифровых образовательных платформ в процессе самоподготовки к профессиональной деятельности.

В данном случае важно то, что они (цифровые образовательные платформы) интегрируют как учебные, так и методические материалы. Используя современные образовательные технологии, будущие учителя технологии участвуют в самопроверке и самооценки своих профессиональных умений на основе использования ресурсов цифровых образовательных платформ.

Ориентируя будущих учителей на освоение сравнительно новых для российского учителя ресурсов – цифровых платформ – мы считаем положительным, что они уже содержат в цифровом виде теоретический материал, интерактивные задания для отработки навыков по предмету, автоматизированные системы оценивания образовательных результатов, включающие итоговые контрольные и текущие проверочные работы.

В числе эффективных форм организации самообразовательной деятельности мы видим сочетание долгосрочного планирования траектории профессионального развития с краткосрочным планированием деятельности по освоению темы или раздела, к примеру, на период педагогической практики.

Разработка и экспериментальная проверка эффективности постановки близких целей, краткосрочного планирования самообразовательной работы и педагогической деятельности будущих учителей технологии (в процессе педагогической практики) проводилась на базе факультета технологии, экономики и дизайна ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» и МБОУ СОШ № 18 г. Армавира.

В ходе констатирующего эксперимента при помощи тестов были выявлены уровень готовности к саморазвитию [8], состояние подготовки студентов контрольной и экспериментальной групп по теме «Механическая обработка материалов» (она приходится на период педагогической практики) и по методике преподавания данного материала. Полученные данные были занесены в таблицу, посчитан средний балл по каждому направлению и опросу в целом.

На формирующем этапе эксперимента студенты экспериментальной группы готовились к проведению уроков по предложенной методике с цифровой платформой «Моя школа», а студенты контрольной группы занимались по обычной методике.

Студентам экспериментальной группы было рекомендовано изучить структуру и содержание образовательной платформы «Моя школа», выявить ее дидактические возможности и предложить методику проведения уроков с применением цифровой платформы. Данная платформа позволяет на этапе применения в тему мотивировать обучающихся на изучение нового материала специально подобранными иллюстрациями или видеосюжетами. Содержание информации представлено текстом, а также фото- и видеоматериалами, что обеспечивает получение необходимой информации. Многие из уроков содержат виртуальные лабораторные работы, кейсы и творческие задания. Во всех уроках имеют место диагностические материалы различных форм.

На период педагогической практики студентам выпал модуль «Технология обработки материалов», соответственно, на образовательной платформе из перечня уроков студентам был рекомендован урок 128 – «Технологии механической обработки конструкционных материалов». Для молодого педагога полезно то, что в зависимости от материальной базы, уровня подготовки учеников он мо-

жет идти по предложенному алгоритму или выбрать свою методику проведения урока, а материалы платформы использовать фрагментарно.

На платформе с целью *актуализации* фрагмента материала предлагает использовать расположенные тестовые задания.

Первый этап – вхождение в тему урока – направлен на создание условий для осознанного восприятия материала. Здесь предполагается рассмотрение анимации по теме «Устройство и работа приборов и технических устройств», а также использовать возможность при помощи гиперссылок перейти к просмотру видеоматериалов об обработке древесины на токарном станке.

Второй этап – формирование новых знаний – содержит теоретический материал, представленный текстовой информацией. К числу основных технологических обработок конструкционных материалов в условиях производства отнесены резание, пиление, сверление, строгание, долбление, точение, фрезерование, шлифование. Отдельно в теме выделены производственные технологии пластического формирования. Пластическое формирование – придание заготовке нужной формы в момент, пока материал находится в пластичном, податливом состоянии. К ним относятся лепка, прокатка, волочение, ковка, штамповка.

Практические работы ориентированы на выполнение кейсов или виртуальных лабораторных работ и предполагают осмысление (обсуждение), анализ и поиск решения конкретной ситуации, описание которой представлено в заданиях. Отдельным разделом выделена связь данного материала с современным производством и профессиональной деятельностью.

Практико-ориентирующую направленность информации по механической обработке материалов и развитие интереса к специалистам, участвующим в обработке материалов, призван обеспечить материал раздела «*Профессии и производство*». В нем представлена информация о станочниках различной специализации: токари, фрезеровщики, шлифовальщики и т. д., о том, где можно получить эти профессии.

Для итоговой диагностики усвоения учебного материала применяется тестовое задание. Тест предполагает внимательное изучение содержания урока. В случае отрицательного прохождения теста программа возвращает обучающегося к учебному материалу.

Содержание самообразовательной деятельности **студентов экспериментальной группы** в процессе подготовки к проведению уроков с использованием цифровой платформы «Моя школа» заключалось в умении без посторонней помощи сформулировать задачи самообразовательной деятельности и в процессе подготовки стремиться к их достижению.

Задачи, сформулированные разными студентами, немного отличались по форме и срокам реализации, но содержали примерно одни и те же положения:

1. Подробно ознакомиться со структурой и содержанием всех блоков платформы, предположить возможные трудности, возникшие у обучающихся в процессе работы на платформе, предложить и обосновать время на изучение и обсуждение материала;
2. Изучить теоретический материал и выполнить диагностические задания, предлагаемые обучающимся;
3. Выявить и обосновать возможные трудности, возникшие в процессе освоения материала и диагностики;
4. Предложить и обосновать время на изучение и обсуждение материала;
5. Предложить содержание практических работ, основанных на полученных знаниях и выполняемых на реальном оборудовании;
6. Предложить экскурсии на производство, обеспечивающие закрепление учебного материала профориентационного характера.

Студенты контрольной группы сами выбрали методику проведения урока по теме «Механическая обработка материалов», содержание практической работы, способы диагностики. Далеко не все сочли нужным использовать образовательную платформу, многие готовились по учебным пособиям, подбирали электронные ресурсы, готовили презентации. Но их действия по самообразованию были хаотичны, многие из них не смогли сформулировать стоящие перед ними задачи. Логика, структура урока и методы диагностики оказались недоработанными.

На формирующем этапе студенты контрольной группы ознакомление обучающихся с темой «Механическая обработка материалов» проводили классическими методами, материалы цифровой платформы использовали фрагментарно или не использовали совсем. Многие из них не всегда оптимально выбирали структуру урока, испытывали сложности в объяснении и закреплении нового материала, затруднялись в организации практической деятельности, контроле и оценке действий обучающихся. Все это свидетельствовало о недостаточной самостоятельной работе в процессе подготовки к уроку.

Студенты экспериментальной группы благодаря активной самообразовательной деятельности и владению учебным материалом занятия проводили более уверенно и демонстрировали как полноту технических знаний, так и обоснованные методические действия по управлению познавательным процессом. Все этапы урока, заложенные на платформе, были реализованы в полном объеме. Нельзя сказать, что у них все прошло гладко. Выполнение расположенного на платформе диагностического теста по теме урока показало, что далеко не все ученики достаточно глубоко вникали в учебный процесс. Многим пришлось возвращаться к учебному материалу и еще раз просматривать фото- и видеоматериалы, внимательно читать предложенную информацию. Но итоговые ре-

зультаты позволяют говорить, что это способствовало закреплению материала, мотивировало обучающихся на ответственное отношение к учебному процессу. Всем ученикам работа с образовательной платформой понравилась.

Учитывая то, что уровень подготовки учеников позволяет судить об эффективности проведенных уроков, мы сочли целесообразным эффективность работы по самообразованию будущих учителей продолжить во время педагогической практики на базе МБОУ СОШ № 18 г. Армавира.

В классах, с которыми работали студенты, участвующие в эксперименте, проводилось анкетирование уровня сформированности знаний, умений и навыков по технологии. Уровень подготовки учащихся до эксперимента был примерно одинаков.

Сравнив результаты эксперимента, мы выявили, что в классе, где преподавали студенты экспериментальной группы, теоретические знания учащихся возросли на 0,8 балла, или 16% (с 3,5 до 4,3) относительно контрольного, также повысилась сформированность практических умений и навыков на 0,8 балла, или 16% (с 3,3 до 4,1). Все ученики, работавшие с платформой «Моя школа», сказали, что им нравится такая форма обучения, она напоминает игру, и они готовы с ней учиться даже дома.

Повышение уровня успеваемости в экспериментальной группе позволяет говорить об эффективности самостоятельной работы, проведенной будущими учителями.

Повторный тест на состояние готовности к саморазвитию показал, что данные студентов контрольной группы изменились незначительно, в то время

как в экспериментальной группе практически все перешли на следующий уровень.

Примечательно, что после педагогической практики уровень технических знаний студентов по данной теме тоже вырос – в контрольной группе на 12%, а в экспериментальной на 17%.

Результаты проведенного эксперимента показывают, что использование цифровой образовательной платформы «Моя школа» в единстве с краткосрочным планированием самообразовательной работы и ориентацией ее на конкретные результаты способствует более качественному освоению специальных и методических компетенций, стимулирует познавательную самостоятельность студентов.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что использование цифровых образовательных ресурсов в процессе подготовки будущих учителей и мотивация их к использованию образовательных платформ в процессе практической деятельности позволяет им определить границы «знания» и «незнания», стимулирует постановку целей самообразовательной деятельности.

Наличие близких целей актуализирует необходимость самопроектирования не только долгосрочных индивидуальных образовательных маршрутов, но и краткосрочных планов саморазвития профессиональных умений с опорой на структурный и содержательный контент образовательных платформ.

Положительный опыт профессиональной деятельности будущих учителей стимулирует мотивацию к самообразовательной деятельности, способствует развитию позитивного отношения к педагогическому труду.

Библиографический список

1. *Цифровая трансформация образования: методические рекомендации*. Авторы-составители Г.А. Сумина, Е.Ю. Новикова. Саратов, 2021. Available at: <https://soiro64.ru/wp-content/uploads/2021/08/metreki-cifrovaja-transformacija-obrazovanija.pdf>
2. Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю. и др. *Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения*. Москва: Перо, 2020.
3. Сальникова О.Д., Ромаева Н.Б., Соловьева О.В. Мотивационный ресурс личности как условие развития компетенции самообразования студентов вуза. *Перспективы науки и образования*. Воронеж, 2021; № 2 (50): 311–324.
4. Полупан К.Л. *Концептуальные основы проектирования индивидуального образовательного маршрута студента в цифровой образовательной среде университета*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Калининград, 2020.
5. Ефимова Ю.В. *Педагогическое стимулирование саморазвития информационно-коммуникационной компетентности студентов вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2017.
6. Белова Е.А. Электронно-образовательные ресурсы с элементами автодидактики как средство саморазвития студентов среднего звена. *Образование и общество*. Орел, 2015; № 5 (94): 92–98.
7. Эрикенова Э.М. Субъектно-личностный подход как методологическая основа подготовки будущих экономистов к непрерывному образованию. *Гуманитарные и социальные науки*. 2019; № 4: 253–264.
8. *Тест «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию педагогов ОУ»*. Available at: <https://pandia.ru/text/77/22/53209.php>

References

1. *Cifrovaya transformacija obrazovanija: metodicheskie rekomendacii*. Avtory-sostaviteli G.A. Sumina, E.Yu. Novikova. Saratov, 2021. Available at: <https://soiro64.ru/wp-content/uploads/2021/08/metreki-cifrovaja-transformacija-obrazovanija.pdf>
2. Bilenko P.N., Blinov V.I., Dulinov M.V., Esenina E.Yu. i dr. *Didakticheskaya koncepcija cifrovogo professional'nogo obrazovanija i obuchenija*. Moskva: Pero, 2020.
3. Sal'nikova O.D., Romaeva N.B., Solov'eva O.V. Motivacionnyj resurs lichnosti kak uslovie razvitiya kompetencii samoobrazovanija studentov vuza. *Perspektivy nauki i obrazovanija*. Voronezh, 2021; № 2 (50): 311-324.
4. Polupan K.L. *Konceptual'nye osnovy proektirovaniya individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta studenta v cifrovoj obrazovatel'noj srede universiteta*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskix nauk. Kaliningrad, 2020.
5. Efimova Yu.V. *Pedagogicheskoe stimulirovanie samorazvitiya informacionno-kommunikacionnoj kompetentnosti studentov vuza*. Dissertacija ... kandidata pedagogicheskix nauk. Kazan', 2017.
6. Belova E.A. 'Elektronno-obrazovatel'nye resursy s 'elementami avtodidaktiki kak sredstvo samorazvitiya studentov srednego zvena. *Obrazovanie i obschestvo*. Orel, 2015; № 5 (94): 92-98.
7. 'Erikenova 'E.M. Sub'ektno-lichnostnyj podhod kak metodologicheskaya osnova podgotovki buduschih 'ekonomistov k nepreryvnomu obrazovaniju. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2019; № 4: 253-264.
8. *Test "Ocenka sposobnosti k samorazvitiyu, samoobrazovaniju pedagogov OU"*. Available at: <https://pandia.ru/text/77/22/53209.php>

Статья поступила в редакцию 30.07.23

УДК 799.3

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-16-19

Vorobyova S.M., senior teacher, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: svechitos@gmail.com

Donskikh V.V., senior teacher, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: vic@mai.ru

ANALYSIS OF A NUMBER OF STUDENT-ATHLETES WHO LEAVE OR REMAIN AT A UNIVERSITY SHOOTING CLUB (LONG-TERM TIME). The article analyses work of a students' club of shooting sport. For the period from September 2017 to September 2022, information is collected on the number of students who come to the club and the number of students who leave the club, this is separately in two sections of the club: rifle and pistol. There are the following statistics: the number of students who come to the club every year; the number of students who leave the club every year; the number of students of each enrollment year who remain in the club. There is an analysis of the collected numbers. Usually the number of students who leave the club every year is the same, without a year of force majeure. The students of each enrollment year have the greatest sports activity in their 1st and 2nd years of study at the club. There are few students who stay in the club in their 4st and 5st years of study at the club. The results of the analysis of the article can help trainers-teachers of student sports shooting clubs with plan to create a university sports team that goes to competitions in the perspective of several years.

Key words: shooting sport, students, university, shooters-athletes, sport club, sport section, selection of candidates, retirement from sports

С.М. Воробьева, ст. преп., Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), г. Москва, E-mail: svechitos@gmail.com

В.В. Донских, ст. преп., Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), г. Москва, E-mail: vic@mai.ru

АНАЛИЗ ЧИСЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ, ПОКИДАЮЩИХ СЕКЦИЮ ПУЛЕВОЙ СТРЕЛЬБЫ В ВУЗЕ И ОСТАЮЩИХСЯ В НЕЙ (В МНОГОЛЕТНЕМ ПЕРИОДЕ)

В статье затрагивается вопрос работы студенческой спортивной секции пулевой стрельбы. За период с сентября 2017 года по сентябрь 2022 года собирается информация о количестве зачисленных в секцию студентов и покинувших ее, раздельно в двух отделениях секции: винтовочном и пистолетном. Приводится следующая статистика: количество ежегодно набранных в секцию студентов; количество ежегодно покинувших секцию студентов; количество оставшихся в секции студентов с каждого года набора. Проводится анализ полученных цифр. В среднем ежегодный процент покидающих секцию студентов-спортсменов примерно одинаков, если не считать год форс-мажора. В каждом наборе студентов наибольший пик спортивной активности приходится на 1 и 2 годы обучения в секции. К 4–5 году обучения в секции очень мал процент остающихся в секции студентов. Итоги приведенного анализа могут помочь тренерам – преподавателям спортивных студенческих секций пулевой стрельбы планировать процесс формирования сборной команды вуза для выступления на соревнованиях в перспективе нескольких лет.

Ключевые слова: пулевая стрельба, студенты, высшее учебное заведение, спортсмены-стрелки, спортивный клуб, спортивная секция, отбор кандидатов, уход из спорта

Физическая культура в учебном процессе высших образовательных учреждений имеет ряд важных задач: профилактика гиподинамии и различных заболеваний, укрепление здоровья [1], формирование социальных отношений, развитие физических качеств, повышение возможностей адаптации организма [2], повышение уровня работоспособности, всестороннее развитие личности, оптимизация режима жизни [3]. При этом, как правило, имеются два больших направления деятельности: обязательные занятия в рамках учебного расписания, направленные на поддержание здоровья и физической формы, и спортивная деятельность вне учебного расписания, направленная на развитие массового спорта, спортивные достижения, выступления на соревнованиях [4]. Во втором случае речь идет обо всех атрибутах спортивной работы в рамках занятий со студентами: формирование сборной студенческой команды и ее резерва; циклы подготовки к промежуточным и главным соревновательным стартам; достижение определенных результатов как в части спортивной самореализации, так и в физическом выражении – занятии призовых мест, получении наград и т. д. Фактически внутри вуза существует структура (спортивный клуб, спортивная секция и т. п.) со спортивными целями в рамках массового спортивного движения [5; 6]. В задачи такой структуры входит не только привлечение студентов к спорту [7], но и конкретные спортивные достижения: победы на соревнованиях, выполнение разрядных нормативов, присвоение спортивных разрядов [8]. В этом случае одной из задач тренера-преподавателя является грамотное построение тренировочного процесса и формирование плана соревнований, позволяющих студентам показывать определенные спортивные результаты не в ущерб основной деятельности – учебному образовательному процессу.

Одной из важных задач тренера-преподавателя является формирование основного и резервного составов сборной команды вуза по определенному виду спорта для выступления на соревнованиях. Важным является то, чтобы в команде были мотивированные на данный вид спорта студенты, показывающие при этом высокие спортивные результаты. Однако часто сложность формирования студенческих команд и отбора перспективных кандидатов состоит в том, что спортсмены-студенты уделяют спортивным занятиям мало времени в связи с проблемами в учебе, расстановкой приоритетов, нехваткой времени на большое количество тренировок и т. д. Часто студенческие команды формируются тренером-преподавателем из числа студентов, не имеющих опыта в виде спорта. Тогда, например, в случае бакалавриата тренеру-преподавателю за 4 года необходимо воспитать из новичка такого спортсмена, который будет показывать высокие результаты на соревнованиях определенного уровня. Планируемый цикл подготовки резерва команды в этом случае в перспективе может рассчитываться на несколько лет вперед. В связи с этим представляется важным провести исследование, связанное с оценкой заинтересованности студентов в виде спорта в многолетней перспективе.

Актуальность данного исследования заключается в расширении знаний в части изучения того, как долго студенты смогут посещать тренировки и выступать за команду вуза на соревнованиях, что обусловлено необходимостью формирования спортивного резерва тренерами-преподавателями в многолетней перспективе. Цель исследования – собрать и изучить конкретные количественные данные по студентам, которые покидают спортивную вузовскую секцию и которые в ней остаются. Для этого исследование предполагает решение следующих задач: сбор данных по количеству принятых в секцию студентов на протяжении пятилетнего периода; сбор данных по количеству покинувших секцию студентов на протяжении пятилетнего периода; анализ собранных данных; формирование выводов по итогу проведенного анализа. Научная новизна исследования заключается в сборе и анализе конкретных количественных данных, на базе которых можно лучшим образом понять возможности спортивного резерва в многолетней перспективе. Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности внести изменения в будущее формирование спортивного резерва и улучшения долговременного планирования.

Исследование проводилось на базе Московского авиационного института, вид спорта – пулевая стрельба. На протяжении 5 лет (2017–2022 гг.) велся подсчет студентов в каждом из двух отделений секции (винтовочное и пистолетное): количество набранных студентов в каждом году и количество студентов, поки-

нувших секцию в течение года. Набор новых студентов проводился каждый год в сентябре – тренировочный план занятий привязан к учебному году студентов (сентябрь – июнь), соответственно, контрольные периоды подсчета также соответствовали учебному году. В секцию принимаются студенты, желающие заниматься пулевой стрельбой и не имеющие опыта в этом виде спорта. Студенты, принимаемые в секцию и имеющие разряд по пулевой стрельбе, как правило, составляют около 4–5% [9]. Также в сентябре каждого следующего года подсчитывалось количество студентов, покинувших секцию за прошедший учебный год и остающихся в секции с каждого года набора.

Количество ежегодно набираемых студентов в исследуемом периоде представлено в табл. 1, а количество покинувших – в табл. 2. Наборы новых студентов проводились в сентябре. В связи с пандемией вируса SARS-CoV-2 в 2020-м году в секцию принимались только студенты, имеющие спортивный разряд по пулевой стрельбе, полученный ими до поступления в вуз.

Таблица 1

Количество набираемых ежегодно студентов в секцию пулевой стрельбы МАИ в 2017–2022 гг.

Год	Винтовочное отделение, чел.	Пистолетное отделение, чел.
2017	61	40
2018	22	25
2019	35	26
2020	5	5
2021	54	25

Таблица 2

Количество студентов, ежегодно покидающих секцию пулевой стрельбы МАИ в 2017–2022 гг.

Контрольный период, учебный год	Количество на начало годового периода, чел.		Покинуло в течение годового периода, чел.	
	Винтовка	Пистолет	Винтовка	Пистолет
2017–2018	61	40	23 (37,7%)	16 (40%)
2018–2019	60	49	18 (30%)	21 (42,8%)
2019–2020	77	54	33 (42,8%)	16 (29,6%)
2020–2021	49	43	31 (63,2%)	27 (62,7%)
2021–2022	72	41	22 (30,5%)	15 (36,5%)

Набор сентября 2022 года на период 2022–2023 учебного года не учитывается, т. к. он не участвует в исследуемом периоде.

Наибольшее количество студентов покинуло секцию пулевой стрельбы в 2020–2021 учебном году. По всей видимости, это было связано с пандемией SARS-CoV-2. Во-первых, режим работы в университете был частично дистанционным, что не располагало студентов к посещению тренировок. Во-вторых, осенью 2020 года не было проведено полноценного набора новых студентов, вместе с тем, как видно из следующей табл. 3, с каждым последующим годом всё больше студентов этого набора покидают секцию.

В среднем в типовой учебный год секцию покидают от 29,6% до 42,8% студентов из каждого отделения секции (с учетом 2020–2021 учебного года – до 63,2%). По всей видимости, это не связано непосредственно с качеством проведения занятий или конкретным тренером: в пистолетном и винтовочном отделениях секции работают разные тренеры, имеющие разный стиль ведения тренировок, однако процент уходящих студентов одинаков. Полноценного исследования для выявления причин ухода студентов из секции не проводилось, однако опрос некоторых уходящих студентов и субъективные наблюдения выявили

Процент остающихся студентов каждого ежегодного набора секции пулевой стрельбы МАИ в пятилетней перспективе

		Сентябрь 2018 г.	Сентябрь 2019 г.	Сентябрь 2020 г.	Сентябрь 2021 г.	Сентябрь 2022 г.
Набор 2017 года	Винтовка	62,29%	44,26%	14,75%	3,27%	1,63%
	Пистолет	60,00%	22,50%	7,50%	2,50%	2,50%
Набор 2018 года	Винтовка	–	68,18%	59,09%	18,18%	9,09%
	Пистолет	–	76,00%	64,00%	12,00%	8,00%
Набор 2019 года	Винтовка	–	–	62,85%	20,00%	5,71%
	Пистолет	–	–	73,07%	26,92%	11,53%
Набор 2020 года	Винтовка	–	–	–	100,00%	80%
	Пистолет	–	–	–	100,00%	60%
Набор 2021 года	Винтовка	–	–	–	–	74,07%
	Пистолет	–	–	–	–	68%

следующие причины: переход студентов на 4-й курс обучения, где физическая культура (пулевая стрельба – элективная дисциплина) не является обязательной к посещению для получения зачета; отчисление из университета или уход в академический отпуск; переход в другую спортивную секцию; выявление проблем со здоровьем, требующих специализированных занятий физической культурой или же запрет на таковые; окончание университета; недостаток времени; смена приоритетов. Кроме того, отмечено, что чем старше курс вуза, тем больше времени студент тратит на другие приоритетные направления, связанные с поиском работы и непосредственно работой одновременно с учебой.

Получается, что для формирования резервного состава команды университета тренерам необходимо учитывать определенный выше процент уходящих из секции студентов. Пополнение уходящих студентов компенсируется новым набором в сентябре каждого следующего учебного года.

Вероятно, что процент уходящих студентов также может быть связан непосредственно с видом спорта как таковым. Пулевая стрельба требует определенных психических качеств. Часть студентов посещают секцию пулевой стрельбы из-за удобного расписания, малой физической нагрузки или только для получения зачета по физической культуре и уходят из секции сразу же после перехода на 4-й курс университета – из таких студентов сложно формировать резервный состав сборной команды, даже если они имеют определенную результативность. Было бы интересно сравнить количество уходящих из спортивных вузовских секций студентов в других видах спорта, однако, к сожалению, статей по данному вопросу найти не удалось, а ведь такая информация помогла бы сделать выводы о влиянии на процент уходящих студентов непосредственно вида спорта. При этом важно то, что речь идет именно о вузовской спортивной секции, а не профессиональном спорте, т. к. вузовская секция имеет собственную специфику занятий.

Как видно из табл. 3, в пятилетней перспективе очень мал процент студентов, остающихся в пулевой стрельбе. После третьего года обучения в секции остаются от 5,71% до 18,18% студентов, после четвертого – от 2,5% до 9,09%. После пятого года обучения в секции осталось лишь 1,63% – 2,5% студентов. После первого года обучения в секции остаются от 60% до 76% студентов, если не учитывать показатели сентября 2021 года, т. к. уже обращалось внимание на специфику этого периода, когда в секцию было набрано лишь по 5 человек в каждое отделение. Большой разброс показателей приходится на период после второго года обучения (начало третьего года обучения) – от 20% до 64% (до 80% с учетом набора 2020 года). Всё это создает определенные трудности в формировании сборной команды, призванной показывать высокие спортивные результаты. Фактически за первые год–два тренеру необходимо «с нуля» воспитать спортсменов, показывающих высокие результаты, при этом без гарантии того, что подготовленные студенты вскоре не уйдут из секции. Очень мало студентов, которые продолжают заниматься пулевой стрельбой на протяжении всех 5–6 лет обучения в вузе, их можно, что называется, «пересчитать по пальцам»: из винтовочного набора 2017 года (61 человек) к сентябрю 2022 года в секции продолжал

заниматься 1 человек (1,63%), из пистолетного набора 2017 года (40 человек) также остался 1 человек (2,5%). Получается, что основной «пик» занятий студентов этим видом спорта приходится на 1 и 2 годы обучения в секции. Третий год обучения является «переломным», после него велик процент уходящих студентов. С точки зрения спортивной результативности на соревнованиях обосновано привлечение в вуз студентов, уже имеющих спортивный разряд или опыт занятий видом спорта, поскольку они имеют необходимую начальную подготовку. Однако наличие спортивного разряда или звания не является гарантией того, что свои приоритеты студент не сместит в сторону учебы и работы.

В перспективе для обучения студентов без опыта для тренеров становится важным первичный отбор таких кандидатов в секцию, которые смогут в ближайшей перспективе начать показывать требуемые результаты. Однако в этом случае важным вопросом остается их мотивация к виду спорта – не все способные студенты имеют при этом мотивацию к соревнованиям и большому количеству тренировок. Видимо, с этим связан процент остающихся в секции студентов на протяжении 4–5 лет – у них должны совпасть мотивация, желание развиваться в этом виде спорта и ожидаемые спортивные результаты.

Тут встает важный вопрос о целях непосредственно спортивной секции. Чем более сложные цели в части спортивных результатов секция ставит перед собой, чем более высокий уровень соревнований посещают студенты секции, тем более сложен, с точки зрения тренера, поиск кандидатов и их последующее воспитание.

Таким образом, в проведенном исследовании были выполнены поставленные задачи и достигнута цель. По результатам исследования можно сделать следующие общие выводы:

1. Крайне мал процент студентов, продолжающих занятия в секции на протяжении всех 5–6 лет обучения в вузе. Предположительно, это связано с приоритетами студентов в сторону учебы, работы и т. д., а спорт рассматривается с позиции хобби, что представляется логичным.
2. Количество уходящих за год из секции студентов компенсируется ежегодным набором, что важно для поддержания спортивного резерва.
3. В среднем каждое отделение секции в течение года покидает около 30–40% студентов.
4. Для поддержания выступления сборной команды вуза на заданном уровне важным является первичный отбор в секцию кандидатов, в которых сочетались бы способности к быстрому освоению стрелково-спортивных навыков и высокая мотивация к указанному виду спорта.

Сделанные выводы могут применяться в работе тренеров-преподавателей вузовских секций пулевой стрельбы. Перспектива дальнейших исследований в данном направлении состоит в подобном анализе количественных данных в других видах спорта в рамках вузовских секций, что позволит тренерам-преподавателям наилучшим образом подходить к вопросу подготовки кандидатов в сборную команду вуза и формирования спортивного резерва.

Библиографический список

1. Маноилов А.А., Белоков Д.А., Смирнова Е.Ю. Физкультурно-спортивный клуб вуза как механизм реализации массовости спортивного движения и повышения качества трудовой жизни коллектива. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2020; № 2 (180): 232–239.
2. Александров С.Г., Потапова А.Д. Роль самостоятельных занятий физической культурой и спортом в жизни студентов вузов. *Сфера услуг: инновации и качество*. 2021; № 56: 30–41.
3. Яковлева В.Н. Физическое воспитание и физическая подготовленность студенческой молодежи. *Science Time*. 2014; № 9: 254–261.
4. Дьяченко В.М. Спортивные секции и клубы вуза как компонент студенческого спорта. *Современный преподаватель – доверенное лицо государства*: сборник научных трудов участников международной конференции молодых ученых светских и духовных учебных заведений в рамках Международного лагеря молодежного актива «Славянское содружество – 2016». Курс: МедТестИнфо, 2016: 64–68.
5. Малыгин А.В., Орлова Д.С. Роль физической культуры в жизнедеятельности студента технического вуза. *Молодежный вестник ИРГТУ*. 2022; Т. 12, № 3: 621–626.
6. Черкасов А.Ю., Парфенов А.С., Щекотихин М.П. Анализ деятельности физкультурно-спортивных секций в вузе (на основе социологического исследования). *Наука – 2020*. 2022; № 3 (57): 47–52.

7. Касьяненко В.И., Волкова Н.С. Свободный выбор спортивной секции как механизм повышения мотивации студентов к занятиям по физической культуре в вузах на примере Дальневосточного федерального университета. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2021; № 4 (194): 178–185.
8. Ермакова Е.Г. Роль спортивного клуба в популяризации физической культуры и спорта в вузе. *Эпоха науки*. 2020; № 24: 292–296.
9. Воробьева С.М., Донских В.В. Детальное изучение мотивов студентов, желающих заняться пулевой стрельбой в вузе. *Научное мнение*. 2022; № 9: 129–133.

References

1. Manojlov A.A., Belyukov D.A., Smirnova E.Yu. Fizkul'turno-sportivnyj klub vuza kak mehanizm realizacii massovosti sportivnogo dvizheniya i povysheniya kachestva trudovoj zhizni kollektiva. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2020; № 2 (180): 232–239.
2. Aleksandrov S.G., Potapova A.D. Rol' samostoyatel'nyh zanyatij fizicheskoj kul'turoj i sportom v zhizni studentov vuzov. *Sfera uslug: innovacii i kachestvo*. 2021; № 56: 30–41.
3. Yakovleva V.N. Fizicheskoe vospitanie i fizicheskaya podgotovlennost' studentcheskoj molodezhi. *Science Time*. 2014; № 9: 254–261.
4. D'yachenko V.M. Sportivnye sekcii i kluby vuza kak komponent studentcheskogo sporta. *Sovremennyj prepodavatel' – doverennoe lico gosudarstva: sbornik nauchnyh trudov uchastnikov mezhdunarodnoj konferencii molodyh uchenyh svetskikh i duhovnyh uchebnyh zavedenij v ramkah Mezhdunarodnogo lagerya molodezhnogo akiva «Slavyanskoe sodruzhestvo – 2016»*. Kursk: MedTestInfo, 2016: 64–68.
5. Malyhin A.V., Orlova D.S. Rol' fizicheskoj kul'tury v zhiznedeyatel'nosti studenta tehničeskogo vuza. *Molodezhnyj vestnik IRGTU*. 2022; T. 12, № 3: 621–626.
6. Cherkasov A.Yu., Parfenov A.S., Schekotihin M.P. Analiz deyatel'nosti fizkul'turno-sportivnyh sekcij v vuze (na osnove sociologičeskogo issledovaniya). *Nauka – 2020*. 2022; № 3 (57): 47–52.
7. Kas'yanenko V.I., Volkova N.S. Svobodnyj vybor sportivnoj sekcii kak mehanizm povysheniya motivacii studentov k zanyatiyam po fizicheskoj kul'ture v vuzah na primere Dal'nevostochnogo federal'nogo universiteta. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2021; № 4 (194): 178–185.
8. Ermakova E.G. Rol' sportivnogo kluba v populyarizacii fizicheskoj kul'tury i sporta v vuze. *Эпоха науки*. 2020; № 24: 292–296.
9. Vorob'eva S.M., Donskih V.V. Detal'noe izučenie motivov studentov, zhelayuschih zanyat'sya pulevoj strel'boj v vuze. *Nauchnoe mnenie*. 2022; № 9: 129–133.

Статья поступила в редакцию 24.08.23

УДК 378.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-19-21

Glushkova N.G., senior lecturer, Department of Russian, Native Languages and Linguodidactics, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: nadezhda.glu@mail.ru

LINGUOECOLOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS: DEFINITIONS AND STRUCTURAL COMPONENTS. The article provides an overview of a number of works by Russian and foreign scientists concerning the definition of concepts of “linguoeecology”, “ecology of language”, “linguoeecological culture”. Various approaches to understanding the definition of the linguoeecological culture of future teachers are considered, their own definition of this phenomenon is given and its structural components are highlighted. The role of a teacher or mentor in forming the worldview and value orientations of the younger generation is determined. Measures taken at the state level to form a safe language educational space in educational organizations of various levels are considered. The relevance and necessity of the formation of the linguoeecological culture of future teachers as an important component in the system of professional training of teaching staff is substantiated. The conclusions obtained by the author allow specifying the direction of further research.

Key words: linguoeecology, ecology of language, linguoeecological culture, pedagogical education

Н.Г. Глушкова, ст. преп., ГБОУ ВО «Ставропольской государственной педагогической институт», г. Ставрополь,
E-mail: nadezhda.glu@mail.ru

ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ДЕФИНИЦИИ И СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ

В статье даётся обзор ряда работ отечественных и зарубежных ученых, затрагивающих вопросы определения понятий «лингвоэкология», «экология языка», «лингвоэкологическая культура». Рассматриваются различные подходы к пониманию дефиниции лингвоэкологической культуры будущих педагогов, дается собственное определение данного феномена и выделяются его структурные компоненты. Определяется роль педагога-наставника в формировании мировоззрения и ценностных ориентиров подрастающего поколения. Рассматриваются меры, принятые на государственном уровне, позволяющие формировать безопасное языковое образовательное пространство в образовательных организациях различного уровня. Обосновывается актуальность и необходимость формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов как важного компонента в системе профессиональной подготовки педагогических кадров. Выводы, полученные автором, позволяют конкретизировать направление дальнейших исследований.

Ключевые слова: лингвоэкология, экология языка, лингвоэкологическая культура, педагогическое образование

XXI век – век научно-технического прогресса, социально-культурных и экономических преобразований – стал одновременно временем глобальных политических, социально-экономических потрясений и экологических катастроф. Подобные масштабные изменения служат предпосылками возникновения идейных течений, деятельность которых направлена на активизацию защитных функций человечества, способных противостоять агрессивному влиянию прогресса на жизнь и окружающую среду в целом. Именно под воздействием глобальных мировых процессов зародившаяся в XX веке такая наука, как экология, эволюционировала в научную область лингвоэкологического знания: теперь идеи, высказанные некогда биологами и экологами, начинают применяться к рассмотрению языка и культуры. Обращение к вопросам формирования лингвоэкологической культуры языковой личности отражает поиск ответов на важные вызовы современности, среди которых нарушение экологии общения, возникновение языковых аномалий и катастроф, снижение ценности языковой культуры, проблемы лингвистической безопасности и этнолингвистической напряженности.

Важность и значимость проблем, связанных с лингвоэкологическими аспектами коммуникации, процессами оптимизации языкового поведения субъектов общения, вопросами формирования лингвоэкологической культуры, подтверждаются широким спектром научных исследований.

Цель данной статьи – научно-теоретическое обоснование понятия «лингвоэкологическая культура» в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов и определение его структурных компонентов.

Задача исследования – определить сущность лингвоэкологической культуры, ее структурные компоненты и роль в подготовке будущих педаго-

гов на основе анализа научной и методической литературы по исследуемой проблеме.

Научная новизна статьи заключается в определении понятия лингвоэкологической культуры, ее структурных компонентов и выявлении значимости в системе профессиональной подготовки педагогов.

Теоретическая значимость статьи обозначена в обосновании феномена лингвоэкологической культуры, расширении педагогического знания о значимости формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов в системе современного профессионального педагогического образования.

Практическая значимость заключается в определении возможности внедрения в образовательный процесс вуза механизмов формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Со второй половины XX века экологический подход и экологические принципы активно проникают во все сферы жизнедеятельности людей (экологизация производства, экологизация технологий, экологизация законодательства, экологизация экономики и т. д.), находят свое отражение в новых научных направлениях: эколингвистика /лингвоэкология, лингвокриминалогия, юрлингвистика и т. д. Научное сообщество признает, что антропогенная деятельность зачастую напрямую угрожает существованию человечества, нарушая привычный образ и условия жизни людей.

Термин «экология языка» впервые прозвучал в 1970 году в докладе Айнара Хаугена «Ecology of Language» «Экология языка» [1, с. 78]. Начиная со второй половины XX века, круг ученых-лингвистов, занимающихся проблемами эколо-

гии языка, постепенно расширяется. В трудах таких зарубежных и отечественных ученых-лингвистов, как В.А. Виноградов, Д. Гармон, А.И. Коваль, У. Маккей, П. Мюльхауслер, В.Я. Порхомовский, А. Филл, М. Халлидей и др., рассматривались вопросы, связанные с экологией языка, языковой личностью, исследовались проблемы влияния языкового поведения на окружающую среду, изучались последствия языковой/речевой депрессии и т. д.

Большой вклад в исследования в области лингвоэкологии внесли такие ученые, как Г.О. Винокур, Д.Н. Ушаков, Л.В. Щерба, их последователи В.В. Виноградов, С.И. Ожегов, О.С. Охманова, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, В.В. Колесов, Ю.Н. Караулов, В.К. Журавлева, занимающиеся вопросами культуры речевого общения.

В настоящее время вопросами лингвоэкологии, экологии языка, экологии культуры, эколлингвистики в разных областях научного знания занимаются такие ученые, как З.З. Джемилева, Е.А. Казанцева, Л.В. Моисеенко, Л.В. Савельева, О.Б. Сиротинина, Л.И. Скворцов, А.П. Сквородников, Л.Г. Татарникова, Ф.Г. Фаткуллина, Н.М. Шамне, В.И. Шаховский, В.И. Шестопалова, С.В. Шошин.

Проблемам языковой и речевой деградации посвящены работы А.П. Сквородникова «Лингвистическая экология: проблемы становления» и Н.А. Сребрянской «Современное состояние русского языка с позиции лингвоэкологии», в которых авторы четко определяют предмет лингвоэкологии, описывают факторы, негативно влияющие на развитие языка, поднимают вопросы языковой и речевой реабилитации, разграничивают понятия «экология речи» и «культура речи» [2, с. 6]. Н.А. Сребрянская отмечает, что понятие «экология речи», в отличие от культуры речи, более широкое, включающее в себя не только качество речи, но и влияние различных (как негативных, так и позитивных) ситуаций на здоровье человека и эффективность коммуникации [3, с. 13].

В настоящее время в отечественном языкознании существуют два термина – эколлингвистика и лингвоэкология, которые нередко встречаются как взаимозаменяемые. Ряд ученых-филологов рассматривают данные термины как равнозначные [4, с. 104], отмечая, что первый термин соотносит область исследований именно с лингвистикой, а второй подчеркивает, что за данным наименованием стоит лингвистическая традиция. Другая группа ученых (М. Деринг, П. Мюльхауслер, М. Халлидей У.Маккей, А.П. Сквородников, А. Филл, Э. Хайген) считает, что это два принципиально разных направления.

В своем исследовании мы принимаем позицию А.П. Сквородникова и определяем лингвоэкологию как междисциплинарную гуманитарную науку, предметом изучения которой является состояние языка с экологических позиций, обусловленное социальными, историческими, политическими и другими экстралингвистическими факторами, влияющими негативно или позитивно на язык и языковое сознание его носителей; пути и способы защиты языка от негативных влияний среды его обитания, с одной стороны, и его обогащения и совершенствования, с другой [5, с. 13]. Мы понимаем, что эколлингвистика решает экологические задачи в предметной языковой области, а лингвоэкология – лингвистические задачи в предметной области экологии. Таким образом, лингвоэкология будет синонимом, смысловым аналогом экологии языка. При таком подходе целеустановочной доминантой лингвоэкологии будет экологический компонент, «здоровье» языка.

Лингвоэкология (экология языка), по мнению философов, культурологов, социологов и других ученых, является одной из ветвей экологии культуры. Возникновение экологии языка на комплексной «экологической» и «культурно-экологической» основе конца XX в. вполне закономерно. Е.Н. Устюгова, В.П. Коровушкин и ряд других исследователей отмечают, что «экология культуры», зародившаяся, как и экология языка, во второй половине XX века, послужила фундаментом ее возникновения и существования. По мнению немецких мыслителей XVIII в., язык является главной составляющей духовной деятельности человека.

Термин «экология культуры» был введен Д.С. Лихачевым для обозначения культурной среды, в которой находится человек. Экология культуры – «это сложнейшая и ответственнейшая дисциплина, призванная играть первенствующую роль в культурной политике государства и в понимании взаимосвязанности всех частей культуры и возможных срывов в этой области» [6, с. 94]. Д.С. Лихачев отмечал важность влияния на духовную и нравственную жизнь человека той культурной среды, которая создана его предками, подчеркивая, что «необлюдение законов экологии культурной может убить человека нравственно» [6, с. 22]. При таком подходе вопрос формирования лингвоэкологической культуры как инструмента формирования культуры человека в целом особенно актуален в настоящее время. Экология языка и экология культуры становятся актуальными задачами современности. Возникает потребность в формировании лингвоэкологической культуры человека. Появляются термины «лингвоэкологическая компетентность», «лингвоэкомышление», «лингвоэкологическая безопасность», «лингвоэкознатосознание», «лингвоэкологическое поведение», «лингводипрессия», «лингвоэкологический мониторинг», «лингвоэкологическая экспертиза» и т. д.

А.А. Качаева, Д.В. Шульга в статье «Экология языка» определяют и рассматривают формирование лингвоэкологической культуры (лингвоэкокультура) как целенаправленную работу над совершенствованием механизмов речевого общения и взаимодействия в постоянно меняющихся условиях современности [7].

М.В. Григорьева, раскрывая феномен лингвоэкологической культуры, выделяет ключевые понятия «воспитание» и «уважение» по отношению к языковым традициям собственного народа и его историческому прошлому, «осознание собственной причастности к процессам, которые протекают в русском языке и речи его носителей, наличие потребности улучшить их состояние» [8, с. 26].

На сегодняшний день проблема формирования лингвоэкологической культуры вышла далеко за пределы научного знания. Вопросы организации безопасной образовательной среды, исследования в области лингвистической безопасности в образовательных организациях различного уровня рассматриваются на государственном уровне. Распоряжением Правительства РФ от 31.12.2020 № 3684-р (ред. от 21.04.2022) «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы)» утвержден перечень приоритетных направлений фундаментальных и поисковых научных исследований на 2021–2030 годы, в который вошли «Психолого-педагогическое сопровождение развивающей и безопасной образовательной среды», «Создание безопасной образовательной среды в образовательных организациях разных типов» (направление науки: 5.7. Науки и образование, п. 5.7.3., пп. 5.7.3.7.), а также «Научная оценка речевых инноваций с точки зрения их нормативности и кодификация орфографических, орфоэпических, лексических и грамматических норм» (направление науки: 6.2. Филологические науки, п. 6.2.3., пп. 6.2.3.6.).

К числу основных объектов лингвистической безопасности России в контексте мер по укреплению национальной безопасности относится обеспечение устойчивого развития единого государственного русского языка во взаимодействии с другими языками. В конце 90-х гг. XX века вопросы борьбы с нарушителями «экологии» языка стали особенно актуальными (Горбаневский М.В., Дуличенко А.Д., Караулов Ю.Н. и т. д.). В мае 2005 года Государственной Думой был принят Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» (от 01.06.2005 № 53-ФЗ). И, как отмечают многие ученые, языковая политика изменилась, формирование «литературно-жаргонизирующего типа» речевой культуры прекратилось. Но уже сегодня, по мнению автора, ситуация вновь обострилась. Языковое пространство современной России нуждается в защите, экологизации. Отметим тот факт, что Федеральный закон от 28 февраля 2023 года № 52-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» в СМИ получил второе название – «Закон о защите русского языка» [9].

Одним из направлений решения обозначенной проблемы является трансформация современных подходов к формированию профессиональной культуры будущих педагогов, так как именно им принадлежит ведущая роль в формировании культуры подрастающего поколения. Знаменательно, что именно сейчас Президент РФ объявляет 2023 год Годом педагога и наставника (Указ Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника»). Д.И. Писарев писал: «В воспитании все дело в том, кто воспитатель» [10, с. 138], так как именно педагог во многом определяет и имеет возможность влиять на формирование моральных норм, мировоззрение и культуру своих воспитанников.

Автор статьи отмечает, что именно на этапе формирования профессиональной культуры будущих педагогов лингвоэкологическая культура студентов остаётся в зоне риска. Содержание педагогического образования должно обеспечивать достижение будущими педагогами высокого уровня владения речевой культурой, умения распознавать и устранять опасные конфликтотгенные языковые единицы и формировать систему ценностей, связанных с лучшими национальными традициями [11, с. 23].

Таким образом, анализ научных трудов, нормативно-правовых и стратегических документов в сфере педагогического образования позволил автору определить лингвоэкологическую культуру будущего педагога как неотъемлемый структурный компонент его профессиональной культуры, включающий культуру мышления и языкового (речевого) поведения будущего педагога, высокий уровень владения нормами устного и письменного языка, умение осуществлять профессиональную речевую деятельность с учетом нравственных норм, правил и представлений, осознание влияния своей речевой деятельности на формирование мировоззрения своих воспитанников и понимание ее значимости для безопасности и здоровья субъектов образовательного пространства.

В 2022 г. Правительством Российской Федерации разработана и утверждена Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, которая подчеркивает важность роли учителя, педагога в формировании ценностных ориентиров подрастающего поколения [12] и в качестве ключевых задач профессиональной подготовки педагогических кадров выделяет обеспечение единых подходов к процессу воспитания и результатам формирования социальной ответственности личности, гуманитарных, духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей педагогического образования [12], а также повышение статуса русского языка и литературы в программах подготовки педагогических кадров [12].

Весь комплекс мер, принятых Правительством РФ за последние годы, обеспечивает благоприятные условия для трансформации содержания педагогиче-

ского образования с целью усиления лингвоэкологокультурологической направленности подготовки будущих педагогов.

Анализ требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее – ФГОС ВО) с 1994 г. по настоящее время позволяет сделать вывод, что современные федеральные государственные стандарты высшего образования (2018 г.) по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) дают большую академическую свободу педагогическим вузам в части определения содержания педагогического образования.

В соответствии с требованиями ГОС ВПО 1994 1996 гг. содержание ряда учебных дисциплин было направлено на формирование коммуникативной, культурологической, экологической компетенций. Профессиональная этика, эстетика речевого общения, психология общения, межкультурная коммуникация, экологическая напряженность, нравственная и экологическая культуры, лингвистическая безопасность, языковая норма и т. д. в качестве самостоятельных разделов были включены в целый ряд дисциплин: «Этика», «Логика», «Воспитательные теории и системы», «Педагогические технологии», «Психология человека», «Социальная экология», «Социальная психология» и т. д.

В настоящее время с учетом междисциплинарного характера лингвоэкологии вопросы формирования безопасного образовательного пространства, экологизации коммуникации, культуры речевого общения, изучение факторов, негативно/позитивно влияющих на формирование и развитие лингвоэкологической культуры педагога, могут быть включены в структуру философии, речевых практик, этики, эстетики, социологии образования, культурологии, политологии и т. д. Однако анализ основных профессиональных образовательных программ (далее – ОПОП) направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ведущих педагогических вузов России, а также содержания ядра высшего педагогического образования показал, что в ряде ОПОП отсутствуют указанные дисциплины или, например, при ознакомлении с рабочими программами по указанным дисциплинам, отсутствуют разделы, содержание которых направлено на формирование лингвоэкологической культуры будущих педагогов. Похожую точку зрения высказывали А.П. Сковородников и С.В. Шошин [13, с. 247].

Библиографический список

1. Копнина Г.А. Экология языка и экология речи как разделы эколлингвистики. *Экология языка и коммуникативная практика*. 2014; № 2.
2. *Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: научно-методический бюллетень*. Составитель А.П. Сковородников и др. Красноярск, Ачинск, 1996; Выпуск 1.
3. Сребрянская Н.А. Современное состояние русского языка с позиций лингвоэкологии. *Материалы Международной научно-практической онлайн-конференции, посвященной 90-летию Воронежского государственного педагогического университета*. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022.
4. Коровушкин В.П. Основные атрибуты, понятия и термины эколлингвистики/лингвоэкологии. *Череповецкие научные чтения – 2012: материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 3-х ч.* Череповец: ЧГУ, 2013; Ч. 1.
5. Сковородников А.П. О некоторых нерешенных вопросах теории лингвоэкологии. *Политическая лингвистика*. 2019; № 5 (77).
6. Лихачев Д.С. *Русская культура*. Москва, 2000.
7. Качаева А.А., Шульга Д.В. Экология языка. *Медработник ДОУ*. 2018; № 5.
8. Григорьева М.В. Формирование лингвоэкологической культуры у студентов педагогического колледжа. *СПО 1*. 2011.
9. *О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации*. Федеральный закон от 28.02.2023 N 52-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_440549/
10. *Большой словарь цитат и крылатых выражений*. Составитель К.В. Душенко. Москва: Эксмо, 2011.
11. Глушкова Н.Г. Педагогическое образование: лингвоэкологический аспект исследования. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2022; № 6.
12. *Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года*. Available at: <https://ug.ru/konceptpcziya-podgotovki-pedagogicheskikh-kadrov-dlya-sistemy-obrazovaniya-na-period-do-2030-goda/>
13. Шошин С.В. Роль лингвоэкологии в образовательной деятельности и воспитательной работе: современные особенности и перспективы развития. *Материалы VII Международной научно-практической конференции преподавателей, практических сотрудников, студентов, магистрантов, аспирантов*: сборник научных статей. Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2021.

References

1. Koptina G.A. 'Ekologiya yazyka i 'ekologiya rechi kak razdely 'ekolingvistiki. 'Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika. 2014; № 2.
2. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty rechevogo obscheniya: nauchno-metodicheskij byulleten'*. Sostavitel' A.P. Skovorodnikov i dr. Krasnoyarsk, Achinsk, 1996; Vypusk 1.
3. Srebryanskaya N.A. Sovremennoe sostoyanie russkogo yazyka s pozicij lingvo'ekologii. *Materiyaly Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy onlajn-konferencii, posvyaschennoj 90-letiyu Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2022.
4. Korovushkin V.P. Osnovnye atributy, ponyatiya i terminy 'ekolingvistiki/lingvo'ekologii. *Cherepoveckie nauchnye chteniya – 2012: materiyaly Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 3-h ch.* Cherepovec: ChGU, 2013; Ch. 1.
5. Skovorodnikov A.P. O nekotoryh nereshennyh voprosah teorii lingvo'ekologii. *Politicheskaya lingvistika*. 2019; № 5 (77).
6. Lihachev D.S. *Russkaya kul'tura*. Moskva, 2000.
7. Kachaeva A.A., Shul'ga D.V. 'Ekologiya yazyka. *Medrabotnik DOU*. 2018; № 5.
8. Grigor'eva M.V. Formirovaniye lingvo'ekologicheskoy kul'tury u studentov pedagogicheskogo kolledzha. *SPO 1*. 2011.
9. *O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «O gosudarstvennom yazyke Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 28.02.2023 N 52-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_440549/
10. *Bol'shoj slovar' citat i krylatyh vyrazhenij*. Sostavitel' K.V. Dushenko. Moskva: 'Eksmo, 2011.
11. Glushkova N.G. Pedagogicheskoe obrazovanie: lingvo'ekologicheskij aspekt issledovaniya. *'Ekonomicheskije i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2022; № 6.
12. *Konceptciya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda*. Available at: <https://ug.ru/konceptpcziya-podgotovki-pedagogicheskikh-kadrov-dlya-sistemy-obrazovaniya-na-period-do-2030-goda/>
13. Shoshin S.V. Rol' lingvo'ekologii v obrazovatel'noj deyatel'nosti i vospitatel'noj rabote: sovremennye osobennosti i perspektivy razvitiya. *Materiyaly VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii prepodavatelej, prakticheskikh sotrudnikov, studentov, magistrantov, aspirantov*: sbornik nauchnyh statej. Saratov: Izdatel'stvo «Saratovskij istochnik», 2021.

Статья поступила в редакцию 01.09.23

Gnedash E.S., postgraduate, training direction 44.06.01 (Education and Pedagogical Sciences), Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: gnedash.e@mail.ru

FORMATION OF THE SEMANTIC MOTIVATION OF TEACHING STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE DIGITAL EDUCATIONAL SPACE.

The article deals with a problem of forming the meaning-forming motivation of teaching students of a pedagogical university in a rapidly developing digital educational space. The modern educational paradigm is characterized by the process of integrating digital technologies and resources into the educational process, which contributes to the emergence of difficulties related to the process of forming and maintaining a high level of motivation for learning. In the educational activity of students, different motives act simultaneously, the predominance of one group of motives over another and their direct relationship determine the features of the motivation of teaching and its dynamics. The paper focuses on various aspects of the development of the meaning-forming motivation of teaching in the context of the digital educational space, identifies the prevailing motives of teaching that drive students' learning activities, the attitude of students to digital resources, and also highlights practical directions for stimulating students' activity and self-development.

Key words: motivation, motive, meaning-forming motivation, self-determination, education, digital environment, digital educational space

Е.С. Гнедаш, аспирант, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: gnedash.e@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛОБРАЗУЮЩЕЙ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматривается проблема формирования смыслообразующей мотивации учения у студентов педагогического вуза в условиях стремительно развивающегося цифрового образовательного пространства. Для современной образовательной парадигмы характерен процесс интеграции цифровых технологий и ресурсов в учебный процесс, что способствует возникновению трудностей, касающихся процесса формирования и поддержания высокого уровня мотивации учения. В учебной деятельности студентов разные мотивы действуют одновременно, преобладание одной группы мотивов над другой и их прямая взаимосвязь определяют особенности мотивации учения и ее динамику. В работе акцент делается на различные аспекты развития смыслообразующей мотивации учения в контексте цифрового образовательного пространства, определяются преобладающие мотивы учения, движущие учебной деятельностью студентов, отношение студентов – будущих педагогов к цифровым ресурсам, а также выделены практические направления для стимулирования активности и саморазвития студентов.

Ключевые слова: мотивация, мотив, смыслообразующая мотивация, самоопределение, образование, цифровая среда, цифровое образовательное пространство

В настоящее время в обществе наблюдается потребность в высококвалифицированных специалистах, имеющих общенаучную и профессиональную подготовку, способных не просто свободно ориентироваться в быстро меняющихся условиях, использовать новые методики и разработки, но и уметь внедрять результаты собственных трудов в общественные процессы. Особый интерес вызывает проблема личностного, в частности профессионального, самоопределения и мотивированности будущих специалистов. Как показывают исследования, у большинства абитуриентов при поступлении в вуз процесс личностного самоопределения еще не завершился. Также было определено, что только около 30% абитуриентов, поступающих на то или иное направление подготовки, четко понимают и осмысливают стоящие перед ними задачи и воспринимают данную ситуацию как цель реализации своих планов [1].

Сложившаяся проблема требует от профессорско-преподавательского состава вне зависимости от преподаваемых дисциплин педагогического сопровождения студентов в плане их окончательного самоопределения. Несмотря на большое количество исследований, посвященных данному вопросу, он по-прежнему остается актуальным, так как предлагаемые решения не всегда являются эффективными. Особый интерес вызывают вопросы формирования профессиональной мотивации студентов. Н.А. Бахшаева и А.А. Вербицкий в своих исследованиях подчеркивают, что нерешенными остаются проблемы поиска эффективных путей определения механизмов взаимодействия ведущих мотивов, которые меняются и преобразуются при переходе от учебной деятельности студента к практической профессиональной деятельности после окончания вуза [2]. Причем данная проблема стала более очевидной при росте требований, связанных с необходимостью формирования цифровой компетентности, подготовкой будущих специалистов, в нашем случае – педагогов. Развитие мотивации учения студентов в цифровом образовательном пространстве сопровождается необходимостью поиска новых форм, методов и средств формирования смыслообразующей мотивации к успешной профессиональной деятельности и самоопределению. Изучение мотивации как движущей силы, которая побуждает, направляет и поддерживает активность индивида в процессе его деятельности, является приоритетным направлением для исследования, а малочисленность изучения данного вопроса в контексте ее развития в цифровом образовательном пространстве подчеркивает его актуальность.

Целью настоящего исследования является определение преобладающих мотивов учения студентов педагогического вуза, а также роли цифрового образовательного пространства как одного из условий формирования смыслообразующей мотивации.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: проведение теоретического обзора научных работ отечественных и зарубежных авторов, акцентированных на изучение концепций и подходов к исследованию мотивации; выявление стимулов и интересов, определяющих мотивацию студентов к учебной деятельности; определение отношения студентов к цифровым

ресурсам, технологиям и направлениям, способствующих формированию мотивации учения в цифровом образовательном пространстве.

Научная новизна заключается в анализе взаимосвязи и влияния цифрового образовательного пространства на формирование смыслообразующей мотивации у студентов педагогического вуза.

Практическая значимость настоящей статьи обусловлена тем, что полученные данные могут быть использованы в практической работе по формированию и коррекции мотивации учения студентов в условиях цифрового образовательного пространства.

Исследуя психолого-педагогическую литературу, можно отметить, что четкого установленного понимания мотивации учения не существует. Есть множество синонимичных определений, которые объединяют в себе понятия «образовательной мотивации», «мотивационной сферы обучающегося», «мотивов учения», «мотивации учения», предполагающие в общем смысле некоторую систему побудителей, обуславливающих направленную, устойчивую динамичную учебную деятельность. Вопросы формирования смыслообразующей мотивации относятся к числу важнейших проблем в методологических, теоретических и практических аспектах. Данную проблему обсуждали как отечественные (Л.И. Божович, А.К. Маркова, А.Н. Леонтьев, Р.С. Назаров, А.А. Деркач), так и зарубежные (Д. МакКлелланд, К. Левин) ученые.

Р.С. Назаров в исследованиях подчеркивает, что мотивация – это психологический феномен, предполагающий внешние раздражители и воздействия на внутренние потребности, опосредованные особенностями каждой личности и приводящие к некоторым результатам. Главной составляющей любой мотивации является образ ожидаемого результата, к которому стремится субъект [3]. Стремление достичь предполагаемого образа; деятельность, связанная с его достижением; определение причин, препятствующих достижению поставленных целей; успех – все это формирует профессионализм будущего специалиста.

С понятием «мотивация учения» тесно связано понятие «мотив», которое Д.А. Леонтьев, А.К. Маркова определяли как фактор организации и планирования, как направленность по отношению к деятельности. Мотивы, стимулирующие к осуществлению какой-либо деятельности, делятся на познавательные и социальные. Причем первые также делились на учебно-познавательные; мотивы самообразования, самоопределения; направленность на усвоение компетенций. Социальные мотивы больше ориентированы на коммуникацию и взаимодействие с окружающими людьми: позиционные мотивы; мотивы сотрудничества и взаимовыгодности; мотивы одобрения и признания [4]. Также выделяют смыслообразующие мотивы, которые, по мнению Д.А. Леонтьева, являются определяющими в принятии решений. Такую группу мотивов определяют как побуждения, имеющие значение для индивида, которые несут личный смысл [5]. Действие, совершенное по определенному намерению, предполагает устремление человека в будущее, его предположение, понимание смысла поставленной зада-