

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

**2024
№ 2**

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

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

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

Founders:

Southern Federal University

Editor in Chief

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

Deputy Chief Editors

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

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

International Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L.M. Kobrina – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Pushkin Leningrad State University (Russia)

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

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

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

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

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

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

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

Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

M.L. Skuratovskaya – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

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

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

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

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

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:

КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

**2024
№ 2**

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: ЭЛ № ФС77-73671 от 28.09.2018.

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

Учредители:

Южный федеральный университет

Главный редактор

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

Заместители главного редактора

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

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

Международная редакционная коллегия

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

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

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

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

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

Гукаленко Ольга Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО (Россия)

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

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

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

Кобрин Лариса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия)

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

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

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

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

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

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

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

Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Скуратовская Марина Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

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

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

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

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Гоу Тао

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРЕДВЫЕЗДНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ КНР К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ.....	17
---	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Иванова Л.И., Васильева А.Г.

АДАПТИВНЫЙ ПОДХОД К ОТБОРУ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)	27
---	----

Алимов Ф.Ш.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ	35
---	----

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Полякова Н.П.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ТИФЛОПЕДАГОГИКИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	43
---	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Нешади И.О., Васильева А.Г.

КЛЮЧЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)	53
--	----

Нефедов И.В., Теряева Д.А.

УЧЕБНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КУРСЕ РКИ: ТРУДНОСТИ ПОДГОТОВКИ И СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ	60
---	----

Баранова О.И., Новикова Ю.О., Горохова Н.Э.

EXPANSIVE READING В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	69
--	----

Пуленко Г.А.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ.....	77
---	----

Терещенко Е.И.

ВЛИЯНИЕ ТИПА ИНФОРМАЦИОННО-ПОИСКОВОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА	82
---	----

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Дубков В.Ф., Дубков С.В.

ИНСАЙТ – ОСОЗНАННОСТЬ – ПОТОК: ОТ ОСОЗНАНИЯ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ К ЦИФРОВЫМ ВОЗМОЖНОСТЯМ В ПСИХОЛОГИИ САМОРАЗВИТИЯ И СИНЕРГИИ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ.....	91
--	----

НАШИ АВТОРЫ	106
-------------------	-----

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА «Мир университетской науки: культура, образование».....	109
--	-----

GENERAL PEDAGOGICS, THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

Gou Tao

- MODELING PRE-DEPARTURE ADAPTATION OF CHINESE STUDENTS
TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF RUSSIAN UNIVERSITIES 17

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION

Ivanova Liudmila I., Vasilieva Anna G.

- ADAPTIVE APPROACH TO THE SELECTION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES
(CASE STUDY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING) 27

Alimov Farhod Sh.

- USING INFORMATION TECHNOLOGIES IN LANGUAGE TEACHING 35

CORRECTIONAL PEDAGOGY

Polyakova Nadezhda P.

- MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF TYPHLOPEDAGOGY:
PROBLEMS AND PROSPECTS 43

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Neshchadim Irina O., Vasilieva Anna G.

- THE MAIN FEATURES OF PERSONALIZATION OF LEARNING IN THE SYSTEM
OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION (EXAMPLE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING) 53

Nefedov Igor V., Teryaeva Darya A.

- EDUCATIONAL EXCURSIONS AS A MEANS OF DEVELOPING
LINGUOCULTURAL COMPETENCE IN RFL COURSES:
DIFFICULTIES IN PREPARATION AND ARRANGEMENT 60

Baranova Olga I., Novikova Yulia O., Gorokhova Natalia E.

- EXPANSIVE READING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES 69

Pulenko Galina A.

- ON THE ISSUE OF SHAPING A SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY IN THE PROCESS
OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS 77

Tereshchenko Elena I.

- INFLUENCE OF THE TYPE OF INFORMATION-SEEKING BEHAVIOR
ON INFORMATION COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS 82

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY AND THE HISTORY OF PSYCHOLOGY

Dubkov Vladimir F., Dubkov Sviatoslav V.

- INSIGHT – MINDFULNESS – FLOW: FROM MINDFULNESS OF COGNITIVE PROCESSES
TO DIGITAL CAPABILITIES IN THE PSYCHOLOGY
OF SELF-DEVELOPMENT AND SYNERGY OF METACOGNITIVE ABILITIES 91

- OUR AUTHORS 106

Алимов Фарход Шарабиддинович

**ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ**

Совершенствование информационных технологий в образовательном пространстве, подготовка конкурентоспособных сотрудников в соответствии с мировыми стандартами находятся в числе важных вопросов современных образовательных учреждений. В связи с этим рассматриваются процесс передачи теоретических знаний при обучении и использование информационных технологий, методы формирования у студентов навыков самостоятельного получения и анализа данных, исследуются цифровые образовательные технологии, функции информационных технологий в системе образования.

**Баранова Ольга Игоревна,
Новикова Юлия Олеговна,
Горохова Наталья Эдуардовна**

**EXPANSIVE READING В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Обобщается практический опыт применения инновационных ресурсов на основе технологии expansive reading в контексте профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов в неязыковом вузе. Анализируются основные проблемы, обусловленные снижением интереса студента к чтению на родном и иностранном языках и пониманию извлеченной информации. Авторы развивают идею творческого чтения, связанного с современной гипертекстовой технологией, выделяют особенности содержания понятия «гипертекст» и его ключевые принципы. Ставится цель – показать, что expansive reading направлена на использование иноязычного текста в качестве основы для изучения языковых, профессиональных аспектов, межпредметных связей и развития когнитивных способностей. Обоснована возможность применения expansive reading в качестве инструмента обучения творческому чтению, способствующего развитию личности и усилению коммуникативной направленности в изучении иностранного языка. Особое внимание уделено роли творческого чтения в формировании активного читателя, способного осознанно воспринимать смысл текста, а также применять полученную информацию в научно-прагматических целях. Вопросы организации процесса обучения творческому чтению рассмотрены в контексте психолого-педагогических стратегий и методических подходов. Сделаны выводы, что обучение студентов по технологии expansive reading дает возможность развития творческой деятельности: от дискуссий, форумов до научно-исследовательской и проектной работы. Исследование эффективности данного вида чтения в процессе обучения проводилось на основе общепризнанных научных методов: анализа, синтеза, наблюдения, тестирования, эксперимента. Описанная практика работы с текстом в процессе обучения может быть полезна преподавателям, разрабатывающим инновационные обучающие ресурсы.

Гоу Тао

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРЕДВЫЕЗДНОЙ АДАПТАЦИИ
СТУДЕНТОВ КНР К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ
РОССИЙСКИХ ВУЗОВ**

Рассматривается важность развития экспортного потенциала российской системы образования, главным препятствием которого является адаптация иностранных студентов к российским реалиям, социально-бытовым условиям. Предлагается разрешение этой проблемы с помощью моделирования предвыездной адаптации, представляющей собой процесс и результат педагогически организованного на пропедевтическом уровне приспособления студентов к условиям российской высшей школы. Актуальность данного подхода обусловлена

тем, что метод моделирования на основе абстрактно-логического мышления позволяет идеализировать исследуемый объект для более глубокого познания процесса, форм, механизмов, подходов. Для успешной адаптации студентов КНР к среде российских вузов нужно создать такую модель педагогического процесса, которая улучшит их готовность к обучению и позволит получить образование оптимальными и эффективными способами.

**Дубков Владимир Федорович,
Дубков Святослав Владимирович**

**ИНСАЙТ – ОСОЗНАННОСТЬ – ПОТОК:
ОТ ОСОЗНАНИЯ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ
К ЦИФРОВЫМ ВОЗМОЖНОСТЯМ
В ПСИХОЛОГИИ САМОРАЗВИТИЯ И СИНЕРГИИ
МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ**

В исследовании выявлена метакогнитивная взаимосвязь инсайта, осознанности и потоковых переживаний. Проверена методика стимулятора-тренажера инсайтного мышления (СТИМ) посредством цифрового приложения Sunrise. Определена статистическая значимость влияния тренинга инсайтного мышления в цифровом приложении СТИМ Sunrise на возникновение слепопроизвольного инсайтного внимания; частоту появления инсайтов от дня тренинга; произвольное внимание в настоящий момент (осознанность) в параметрах: а) интенсивности; б) помехоустойчивости внимания после тренинга в СТИМ Sunrise.

**Иванова Людмила Ивановна,
Васильева Анна Германовна**

**АДАПТИВНЫЙ ПОДХОД К ОТБОРУ
ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ
(НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)**

Рассматривается адаптивный подход к отбору электронных образовательных ресурсов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе. Анализируются взгляды разных отечественных ученых на понятие «адаптивность», уделяется особое внимание использованию адаптивности в педагогике. Предлагаются основные принципы адаптивного подхода к отбору электронных образовательных ресурсов: учет психофизиологических особенностей обучающихся, опора на мультимедийный формат, использование аутентичных ресурсов. Такой метод способствует обновлению содержания обучения в условиях новой коммуникационной среды. Отбор учебных материалов имеет ограничения, связанные с лингвистической составляющей. Информационные иноязычные инженерные ресурсы в свободном доступе обладают избыточностью, грамматическими ошибками, а также в них нарушены стилистические нормы. Делается вывод, что выбранные учебные материалы нуждаются в методической адаптации. Статья может представлять интерес для преподавателей иностранного языка, разработчиков образовательных программ, методистов и исследователей в области педагогической науки.

**Нефедов Игорь Владиславович,
Теряева Дарья Андреевна**

**УЧЕБНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ В КУРСЕ РКИ: ТРУДНОСТИ
ПОДГОТОВКИ И СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ**

Знакомство с культурой – это неотъемлемая часть освоения языка, и рассмотрение одного в отрыве от другого просто невозможно. Существующие

культурные объекты именуется посредством лексических единиц, а развитие языка происходит в том числе благодаря обогащению культуры. Учебная экскурсия является превосходным средством формирования лингвокультурологической компетенции при обучении РКИ. Важную роль играет правильная подготовка студентов-иностранцев к предстоящей экскурсии, в рамках которой следует постараться максимально возможно снять трудности, которые могут помешать эффективному проведению мероприятия. Учебная экскурсия должна быть увлекательной и информативной, грамотно спланированной и эффективно организованной. Постэкскурсионное задание должно носить мультимедийный характер и вызывать интерес у учащихся.

**Нещадим Ирина Олеговна,
Васильева Анна Германовна**

КЛЮЧЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

Рассматривается понятие персонализации обучения в контексте преподавания иностранного языка в высшем учебном заведении. Раскрываются сущность, ключевые аспекты, преимущества процесса персонализированного обучения, а также факторы, препятствующие ему. Анализируются современные подходы отечественных и зарубежных ученых к проблеме персонализации в обучении. Было проведено исследование различных аспектов персонализации в процессе обучения иностранному языку среди студентов первого, второго и третьего курсов технического вуза. Оно показало значимость отдельных аспектов персонализации для обучающихся. При этом наиболее важными оказались выбор формата обучения, определение актуальных компетенций и содержания урока. Проведенный анализ проблемы подтвердил несомненные преимущества персонализированного подхода к обучению, позволяющего создать оптимальные условия для развития критического мышления студентов и их дальнейшей самореализации. Статья представляет практический интерес для руководителей образовательных учреждений, методистов, разработчиков учебных материалов и преподавателей иностранного языка, желающих использовать приемы персонализированного обучения в своей работе.

Полякова Надежда Петровна

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ТИФЛОПЕДАГОГИКИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Происходящие в настоящее время изменения в системе общего образования обусловили модернизацию парадигмы специальной (инклюзивной) педагогики. Необходимость внедрения инновационных образовательных и информационно-коммуникативных технологий актуализировала проблемы, характерные для некоторых отраслей специального образования, в частности для тифлопедагогики. Осуществлен анализ современных тенденций развития отечественной тифлопедагогики и обозначены возможные способы их решения. В исследовании свое применение нашли контент-анализ данных материалов научно-практических конференций, ретроспективный анализ работ, отражающих проблематику исследования, практические методы. Обоснована необходимость модернизации систем подготовки и переподготовки педагогов, тифлопедагогов и иных специалистов сопровождения, повышения их профессиональной квалификации, послевузовского образования, дошкольного и школьного образования, отказа от инвалидизации образования. Решение данных проблем требует своевременных комплексных мер, четкого плана работы, прогнозирования возможных рисков и положительных эффектов, заинтересованности всех участников, масштабирования положительного опыта.

Пуленко Галина Александровна**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ
ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

В качестве цели обучения иностранному языку в высшем учебном заведении должно рассматриваться формирование вторичной языковой личности. Как показало изучение научных трудов по данной проблематике, а также самостоятельный опыт преподавания автора, для этого недостаточно знать лексику и грамматику, необходимо обладать языковым сознанием, ментально подключиться к совершенно другой картине мира. При этом сознание обучающегося не меняется, а расширяется. На становление вторичной языковой личности оказывает влияние целый ряд факторов, в том числе те, что не зависят от компетенции преподавателя (уровень владения родным языком, способность коммуницировать). Вместе с тем он должен на занятиях создавать такие условия, чтобы каждый студент участвовал в обсуждении, т. е. повышать его мотивационный уровень. При этом полезно будет в начале курса проводить занятия, посвященные знакомству с культурой страны изучаемого языка, интересным фактам о ней, выдающимся личностям.

Терещенко Елена Игоревна**ВЛИЯНИЕ ТИПА ИНФОРМАЦИОННО-
ПОИСКОВОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ
ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

В современном цифровом обществе информационная компетентность становится базовой в профессиональной деятельности. За 20 лет опубликовано большое количество работ по этой теме, однако редко анализируется корреляция информационной компетентности и информационного поведения. Цель настоящей статьи заключается в выявлении типов информационного поведения и их взаимосвязи с информационной компетентностью. Анализ существующих исследований по информационному поведению, преимущественно в области психологии (Д. Нал, Е.А. Гулякина, П. Ванг), позволил определить типологию пользователей информационных сетей, которая легла в основу представлений об информационной компетентности. Разработаны задания для улучшения навыка информационной компетентности с учетом типов информационного поведения. Представлены результаты апробации этих заданий в образовательном процессе, подчеркивается их значимость для формирования эффективных стратегий работы с информацией. Рассмотренный подход к взаимосвязи информационной компетентности и информационного поведения может служить основой для дальнейших исследований в области развития информационных навыков в условиях современного общества.

Alimov Farhod SharabiddinovichUSING INFORMATION TECHNOLOGIES
IN LANGUAGE TEACHING

Key words: innovation, training, information technologies, non-philological faculty, individual abilities

According to the article, introduction of information technologies into academic setting, training of competitive employees in accordance with the world standards are among the most important issues of the modern educational institutions. In this respect, the paper deals with the process of transferring theoretical knowledge and use of information technologies in education as well as methods of enhancing students' skills of independent data collection and analysis. Digital educational technologies and functions of information technologies in the educational system are covered in the research.

Baranova Olga I., Novikova Yulia O., Gorokhova Natalia E.EXPANSIVE READING IN TEACHING FOREIGN
LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES

Keywords: creative reading instruction, hypertext, cognitive abilities, psychological and pedagogical strategies, methodological approaches

The article summarizes practical experience of applying innovative learning resources based on "Expansive Reading" in the context of professionally-oriented teaching of foreign language to university students. The authors analyze the main problems related to the decrease of student's interest in reading in native and foreign languages and understanding of the extracted information. The authors develop the idea of creative reading associated with modern hypertext approach; highlight the characteristic features of the content of the concept "hypertext" and its key principles. The article aims to show that "Expansive Reading" is aimed at using a text in a foreign-language as the foundation for studying linguistic, professional aspects, interdisciplinary connections and development of cognitive abilities. The authors claim it effective to use "Expansive Reading" as a tool for teaching creative reading which contributes to personal development and enhancing communicative skills in a foreign language. Special attention is paid to the role of creative reading in shaping an active reader who is able to consciously perceive the meaning of the text, as well as to apply the information obtained for scientific and pragmatic purposes. The issues of organizing the process of teaching creative reading are considered in the context of psychological and pedagogical strategies and methodological approaches. The authors arrive at the conclusion that teaching students via "Expansive Reading" provides an opportunity to arrange creative activities in the classroom: from discussions, forums to research and project work. The study of the effectiveness of this type of reading in the learning process was carried out on the basis of generally recognized scientific methods: analysis, synthesis, observation, testing, and experiment. The described practice of working with text in the learning process can be useful for teachers who work out innovative learning resources.

Gou TaoMODELING PRE-DEPARTURE ADAPTATION
OF CHINESE STUDENTS TO THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT OF RUSSIAN UNIVERSITIES

Keywords: model, modeling, adaptation, pre-departure adaptation, Chinese students, educational environment

The article emphasizes the importance of developing the export potential of the Russian education system, the main obstacle to which is the adaptation of foreign students to Russian realia and social and living conditions. The author proposes to solve adaptation problems of Chinese students to the Russian education system

through modeling the process of pre-departure adaptation, which is the process and result of pedagogically organized adaptation of students to the conditions of the Russian higher school. The relevance of modeling pre-departure adaptation of PRC students, according to the author, is due to the fact that the method of modeling on the basis of abstract-logical thinking allows idealizing the object under study - pre-departure adaptation of Chinese students - for a deeper understanding of the process, forms, mechanisms, and approaches. The author insists that the success of pre-departure adaptation of PRC students to the educational environment of Russian universities can be ensured through the creation of the pedagogical process model aimed at ensuring pre-departure adaptation of students from the PRC who plan to study in Russia, which will allow reaching the pedagogical goal in the most effective way.

Dubkov Vladimir F., Dubkov Sviatoslav V.

**INSIGHT – MINDFULNESS – FLOW: FROM MINDFULNESS
OF COGNITIVE PROCESSES TO DIGITAL CAPABILITIES
IN THE PSYCHOLOGY OF SELF-DEVELOPMENT
AND SYNERGY OF METACOGNITIVE ABILITIES**

Keywords: psychology of self-development, metacognitive psychology, insight, awareness, mindfulness, voluntary attention, post-voluntary attention, flow, stress, distress, iconic memory, working memory, metacognition, metacognitive ability of the individual, metacognitive processes, intensity of attention, interference resistance of attention, cognitive flexibility, insight thinking stimulator-simulator, STIM

The study reveals metacognitive relationship between insight, mindfulness and the flowing experiences. The STIM technique, i.e. stimulation and training of insightful thinking, was tested using the app “Sunrise”. The authors describe statistical significance of the influence of insight training in the digital STIM app “Sunrise”: on the appearance of post-voluntary insightful attention; on the frequency of insights after the day of training; on voluntary attention in the present moment (mindfulness) in the parameters: a) intensity, b) noise immunity after training in “Sunrise”STIM.

Ivanova Liudmila I., Vasilieva Anna G.

**ADAPTIVE APPROACH TO THE SELECTION
OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES
(CASE STUDY OF FOREIGN LANGUAGE
TEACHING)**

Keywords: foreign language, teaching content, digital communicative environment, authentic teaching materials, methodological adaptation

This article covers the adaptive approach to selection of e-content in foreign language teaching. The authors analyze views of Russian scientists to the concept of “adaptability”, special attention being paid to addressing adaptability in pedagogy. The main principles of the adaptive approach to the selection of teaching materials are suggested: considering psychophysiological characteristics of students, reliance on multimedia format when selecting teaching materials, using authentic resources. The suggested approach contributes to updating learning content in the new communicative environment. According to the article, selection of teaching materials has certain limitations related to the linguistic component. Foreign-language engineering resources with free access have redundancy, grammatical errors, as well as violation of stylistic norms. The authors of the article conclude that the selected teaching materials need methodical adaptation. The article may be of interest to foreign language teachers, developers of teaching materials, methodologists, and research scientists in the field of pedagogical science.

Nefedov Igor V., Teryaeva Darya A.

EDUCATIONAL EXCURSIONS AS A MEANS
OF DEVELOPING LINGUOCULTURAL
COMPETENCE IN RFL COURSES: DIFFICULTIES
IN PREPARATION AND ARRANGEMENT

Keywords: Russian as a foreign language, linguistic and cultural competence, educational excursion, multimedia technologies, difficulties in RFL-teaching

Getting to know culture is an integral part of learning a language, and considering one in isolation from the other is simply impossible, since existing cultural objects are named through lexical units, and language development is also due to cultural enrichment. The study tour is an excellent means of forming linguistic and cultural competence in RFL-teaching. An important role is played by the proper preparation of foreign students for the upcoming excursion, within the framework of which one should try as much as possible to eliminate difficulties that may interfere with the effective arrangement of the event. The study tour should be exciting and informative, well planned and efficiently organized. The post-tour assignment should be multimedia in nature and arouse students' interest.

Neshchadim Irina O., Vasilieva Anna G.

THE MAIN FEATURES OF PERSONALIZATION
OF LEARNING IN THE SYSTEM OF HIGHER
PROFESSIONAL EDUCATION (EXAMPLE
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING)

Keywords: personalization, personalized learning, digital technologies, teaching materials, educational process

The article is devoted to the concept of personalized learning in the context of teaching a foreign language in higher education. The authors reveal the essence, the key aspects, and advantages of personalized learning, as well as the factors that hinder this process. The article analyzes modern approaches of national and foreign scientists to the problem of personalized learning. The paper describes the study into importance of various aspects of personalization in foreign language learning among first, second and third year students of a technical university. The study shows the importance of certain aspects of personalization for students. As for the most important aspects, the authors mention the choice of teaching mode, relevant competences and lesson content. Analysis of the problem under study demonstrated advantages of the personalized approach to learning, which allows creating optimal conditions for development of critical thinking of students and their further self-realization. The article is of practical interest for the heads of educational institutions, methodologists, developers of teaching materials and foreign language teachers who want to use the techniques of personalized learning in their work.

Polyakova Nadezhda P.

MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT
OF TYPHLOPEDAGOGY: PROBLEMS AND PROSPECTS

Keywords: typhlopedagogy, blind and visually impaired children, problems, prospects, modernization

Current changes in the general education system have led to modernization of the paradigm of special (inclusive) pedagogy. The need to introduce innovative educational and information technologies has raised the problems of some branches of special education, in particular, typhlopedagogy. The article analyzes the current trends in the development of national typhlopedagogy and identifies possible ways to solve them. When working on the article, content analysis of data from scientific and practical conferences, a retrospective analysis of works reflecting the problems of

research, and practical methods found their application. The article claims the need to modernize the systems of training and retraining of teachers, typhlopedagogues and other support specialists, to improve their professional qualifications, postgraduate education, preschool and school education, and shift from the concept of education for the disabled. Solving these problems requires timely measures taken, complex nature of the measures implemented, availability of a clear work plan, anticipation of possible risks and effects, e interest of all participants, and sharing positive experience.

Pulenko Galina A.

ON THE ISSUE OF SHAPING A SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Keywords: secondary linguistic personality, teacher, culture, language consciousness, thinking, art text, intercultural competence, communicators, thesaurus, motivation, outstanding personalities

According to the article, secondary language personality should be considered as the goal of foreign language teaching in higher education. As shown by the study of scientific works on this issue, as well as the author's independent teaching experience, it is not enough to know vocabulary and grammar to form a secondary linguistic personality. One should possess linguistic consciousness as well as mentally connect to a completely different picture of the world. In this case, the consciousness of the learner does not change, but expands. Development of secondary linguistic personality is influenced by a number of factors, including those that do not depend on the teacher's competence (the level of proficiency in the native language, communication skills). At the same time, he/she should create the necessary conditions in the classroom to engage each student in a conversation, dialogue, i.e. to increase his/her level of motivation. In this respect, it will be useful to conduct classes devoted to the culture of the language studied, its outstanding people, and some interesting facts about it at the beginning of the course.

Tereshchenko Elena I.

INFLUENCE OF THE TYPE OF INFORMATION-SEEKING BEHAVIOR ON INFORMATION COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS

Keywords: search behavior, information competence, information search, education

In the modern digital society, information competence becomes the basic competence in professional activity. For 20 years, a large number of studies on information competence have been published, but there are practically no studies that analyze the relationship between information competence and information behavior. The purpose of this article is to identify the types of information behavior and their relationship with information competence. The analysis of existing studies on information behavior, mainly in the field of psychology (by D. Nal, E.A. Gulyakina, P. Wang), allowed the author to define the typology of information network users which lay the foundation for supplementing the ideas about information competence. Based on these classifications, the author developed tasks to improve the skill of information competence based on the types of information behavior. Additionally, the article presents the results of approbation of the worked out tasks in teaching. The author emphasizes their significance for developing effective strategies for working with information in the modern information society. The approach to the relationship between information competence and information behavior presented in the article can serve as the basis for further research in the field of information skills development in the modern society.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Гоу Тао.** Моделирование предвыездной адаптации студентов КНР к образовательной среде российских вузов

УДК 378.141

DOI 10.18522/2658-6983-2024-2-17-24

Гоу Тао

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРЕДВЫЕЗДНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ КНР К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

Ключевые слова: модель, моделирование, адаптация, предвыездная адаптация, китайские студенты, образовательная среда

Введение

Обращение к проблеме предвыездной адаптации студентов КНР к образовательной среде российских вузов обусловлено тем, что еще в 2018 г. Правительство РФ утвердило специальную программу «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» [7]. Ее частью стало функционирование информационной платформы Study in Russia, предназначенной для иностранных студентов и представляющей более 500 российских вузов. В 2020 г. 21 российский университет в рамках проекта 5-100 [8] получил дополнительные субсидии, чтобы увеличить свою конкурентоспособность на глобальном образовательном рынке. Однако существует масса причин, затрудняющих приезд иностранных, в частности китайских, студентов в Россию в рамках реализации программы «Развитие экспортного потенциала российской системы образования».

Молодых людей часто останавливают сложности в российской образовательной системе, но в большей степени их беспокоит процесс овладения учебным материалом, который дается на русском языке, а также иные формы взаимодействия с педагогами. То есть студенты демонстрируют неготовность к обучению в российском вузе, слабую степень адаптации.

Методика исследования

Существующие трудности подвигли нас воспользоваться методом моделирования, позволяющим, с одной стороны, посмотреть на процесс целостно, с другой – определить последовательные шаги, чтобы сделать адаптацию более эффективной. Актуальность моделирования предвыездной адаптации студентов КНР обусловлена тем, что данный метод

на основе абстрактно-логического мышления позволяет идеализировать исследуемый объект для более глубокого познания процесса, форм, механизмов, подходов. При этом создается такая модель педагогического процесса, которая улучшит готовность студентов к обучению и позволит им получить образование оптимальными и эффективными способами. Как отмечается в зарубежных источниках, «разработка модели – есть определенный “рецепт”, алгоритм создания блочного каркаса» [10].

В настоящем исследовании моделирование преследует общую цель – повысить адаптацию иностранных студентов к образовательной среде российских вузов. Начальный этап построения модели предполагал наличие знаний о сути и содержании предвыездной адаптации. Другими словами, реконструированная модель воспроизводит, имитирует существенные черты оригинала – предвыездной адаптации иностранных студентов, ориентированных в будущем на получение российского диплома высшего образования.

На следующем этапе модель выступает как самостоятельный объект предвыездной адаптации, реализация разработанного блочного алгоритма, где результатом может быть приобретение более глубоких знаний. На заключительном этапе происходит перенос информации модели на оригинал, процесс обучения китайских студентов, когда она готова к практической реализации и внедрению в практику подготовки иностранных студентов, ориентированных на обучение в России.

Термин «адаптация» определяется как «приспособление организма к изменяющимся внешним условиям» [6, с. 18]. В педагогике она представ-

ляет собой привыкание индивида к новой деятельности, изменившимся условиям, новым социальным и дружественным контактам, новым ролям и статусам. Б.М. Бим-Бад пишет, что адаптация в педагогике – это «процесс и результат согласования человека с окружающим миром, приспособления к изменившейся среде, к новым условиям жизнедеятельности» [1, с. 11–12].

Для китайско-российского сотрудничества значимость этой проблемы повышается еще и потому, что регулярность и устойчивость научно-образовательных отношений двух стран выходят сегодня на такой уровень, который ставит вопрос не просто о развитии двусторонних связей в этой области, а о повышении качества подготовки китайских специалистов в России. А необходимым условием этого является более быстрая и успешная адаптация студентов из КНР к образовательной среде российских вузов. Именно достижению этих целей и должна способствовать их педагогически организованная предвыездная адаптация, процесс которой заранее предопределяет будущую адаптацию китайских студентов, желающих учиться в России, на этапе выбора страны пребывания.

В нашем понимании предвыездная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза представляет собой процесс и результат педагогически организованного на пропедевтическом уровне приспособления студентов к условиям российской высшей школы путем формирования у них умений и навыков осуществления учебной и внеучебной деятельности, а также позитивного отношения к образовательной программе и мотивации к активной академической работе. Главное, что с помощью

представленной модели можно проанализировать максимум информации об объекте, что не всегда возможно при изучении оригинала [3].

В педагогической науке применение метода моделирования чаще всего носит проектировочный, практико-ориентированный характер. Как отмечает Т.А. Лукишина, модель должна дать целостное представление об исследуемом процессе, начиная с цели и заканчивая результатом, которые рассматриваются как системообразующие элементы [5, с. 100]. Здесь специфика целей состоит в том, что они непосредственно/опосредованно направлены на образование, обучение и/или воспитание обучающегося, расширение, обогащение знаний, умений, личностных качеств и свойств, которые можно смоделировать (рисунок).

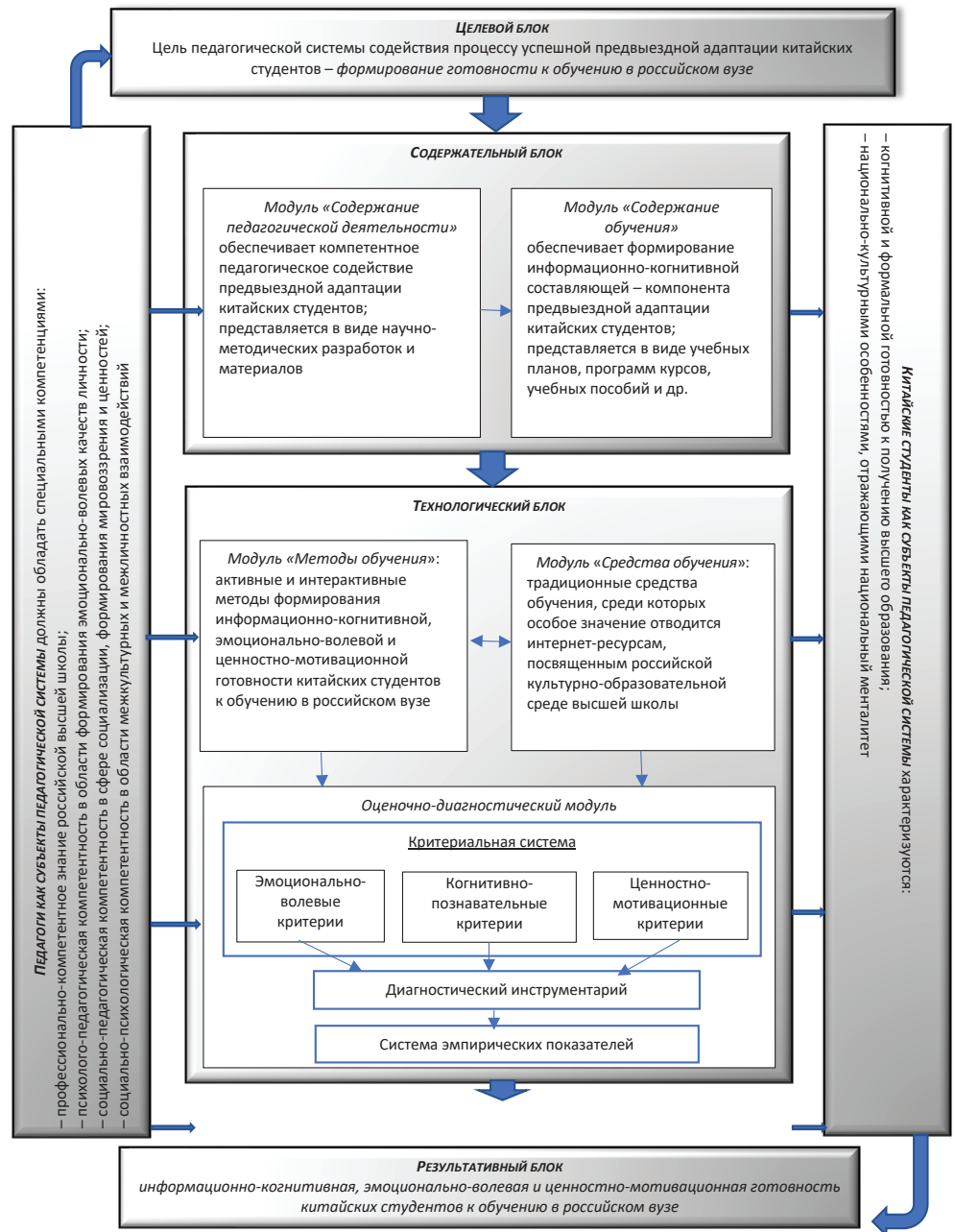
С учетом методологических представлений в структуре модели предвыездной адаптации китайских студентов к образовательной среде российских вузов мы выделили следующие подсистемы: целевой блок (общая цель педагогической деятельности по предвыездной адаптации китайских студентов к условиям высшей школы России); содержательный блок (суть проектируемой педагогической системы содействия рассматриваемому процессу); технологический блок (совокупность организационных форм, методов и средств, используемых в учебном процессе для достижения общей педагогической цели); субъектный блок (педагоги и студенты); средовой блок (факторы и принципы организации образовательной среды, обеспечивающей условия для успешной предвыездной адаптации китайских студентов); результативный блок (планируемые итоговые показатели функционирования представленной педагогической системы).

1. Целевой блок. Любая сознательная деятельность предполагает постановку *цели* как возникающего в сознании, мышлении образа того практического результата, на достижение которого направлена данная деятельность. Это ее неотъемлемая составляющая – особая форма общественного бытия людей, посредством которой они осуществляют преобразование действительности.

Целью моделируемой педагогической системы является *формирование готовности китайских студентов к обучению в российском вузе*, которая обеспечит их адаптацию к обучению в инокультурной образовательной среде еще на предвыездном этапе.

Ее реализация требует решения комплекса конкретных задач, связанных с отбором и дидактическим структурированием содержания педагогической деятельности, выбором технологий, организацией образовательной среды, в которой будет осуществляться преадаптационный процесс для студентов еще на этапе страны происхождения (КНР), разработкой необходимого дидактического обеспечения учебного процесса, отслеживанием адаптационных изменений в личности студентов, отражающих результативность педагогической деятельности.

2. Содержательный блок. В философском понимании содержание (определяющая сторона любого объекта как целого) представляет собой упорядоченную совокупность, единство всех образующих его элементов, свойств, внутренних процессов, внешних связей, противоречий и тенденций изменения, которые для каждого объекта неисчислимы, так как каждое явление реальности с точки зрения его внутренней организации характеризуется высокой степенью сложности



Модель процесса предвыездной адаптации китайских студентов к образовательной среде российского вуза

и изменчивости. Поэтому раскрыть в полном объеме содержание того или иного явления невозможно. Моделирование же как метод исследования позволяет выделить лишь определяющие элементы явления. Причем основанием для этого могут выступать разные его характеристики. Соответственно, могут быть предложены различные структурно-функциональные модели.

Наша модель предвыездной адаптации китайских студентов включает *содержание обучения* (совокупность сведений и знаний, которые необходимы будущим студентам российских вузов из КНР и должны быть усвоены ими в процессе предвыездной подготовки) и *содержание педагогической деятельности* (педагогические знания, необходимые преподавателям для формирования готовности китайских студентов к обучению в российском вузе).

3. *Технологический блок*. Обучение и его интериоризация (личностное усвоение и присвоение этих сведений и знаний) осуществляются посредством определенных организационных форм, методов и средств, которые обеспечивают, с одной стороны, рациональную организацию учебного процесса, а с другой – эффективное усвоение знаний, приобретение необходимых умений и навыков, развитие способностей и личностных качеств. Задачи строгого регулирования процесса достижения учебно-воспитательных целей и оптимизации форм образования, которые с конца XX в., при переходе к информационному обществу, стали приобретать большую актуальность, потребовали адаптации *технологического подхода* к образовательной сфере, что обусловило появление таких понятий, как «педагогическая технология», «образовательная

технология», «технология обучения» и др. [2].

Исходя из этого, педагогическая технология всегда предполагает четкое целеполагание, планирование и проектирование учебно-воспитательного процесса; критерии выбора из ряда моделей обучения оптимальной для конкретных задач и условий; варьирование средств и методов обучения; строгую последовательность педагогических операций (методов, приемов, действий); поэтапную диагностику состояния студентов [4].

Поскольку в контексте технологического подхода применяемые методы и средства обучения служат не только задачам реализации его содержания, но и, главное, достижению общей педагогической цели, обязательным элементом технологического обеспечения становится оценочно-диагностическая составляющая, направленная на диагностику и оценку уровня достижения результата обучения у каждого студента. В рамках профорientационной технологии как новейшего механизма актуализации индивидуализации обучения был разработан авторский элективный курс «Я еду в Россию», ориентированный на успешную преадаптацию китайских студентов к обучению в российских вузах.

Таким образом, технологический блок модели рассматриваемой системы включает следующие модули, взаимосвязанное функционирование которых обеспечивает реализацию цели и содержания обучения:

– *методы обучения* (активные и интерактивные методы формирования информационно-когнитивной, эмоционально-волевой и ценностно-мотивационной готовности китайских студентов к обучению в российском вузе);

- *средства обучения* (традиционные средства обучения, среди которых особое значение отводится интернет-ресурсам, посвященным российской культурно-образовательной среде высшей школы);
- *оценочно-диагностический* (средства и методики диагностики и оценки изменения уровня информационно-когнитивной, эмоционально-волевой и ценностно-мотивационной готовности студентов в процессе их предвыездной адаптации).

4. *Субъектный блок*. Он является важным элементом модели и представлен основными субъектами педагогической системы – педагогами и студентами. Для ее эффективного функционирования предъявляются определенные требования к их характеристикам.

Педагоги, участвующие в реализации данной модели, должны обладать:

- профессионально-компетентным знанием российской высшей школы;
- психолого-педагогической компетентностью в области формирования эмоционально-волевых качеств обучающихся;
- социально-педагогической компетентностью в сфере социализации, формирования мировоззрения и ценностей личности;
- социально-психологической компетентностью в области межкультурных и межличностных взаимодействий.

Это могут быть как российские специалисты, так и китайские педагоги, получившие высшее образование в России.

Рассмотрение *китайских студентов* как субъектов педагогической системы предвыездной адаптации к условиям российской высшей школы требует учета не только их когнитив-

ной готовности к получению высшего образования, но и национально-культурных особенностей, отражающих национальный менталитет.

5. *Средовой блок*. Образовательная среда как важнейший фактор, обеспечивающий субъектно ориентированную особенность педагогического процесса, рассматривается исследователями как *подсистема социокультурной среды*, влияющая на социализацию и развитие личности, формирование индивидуально-психологических особенностей человека, его характер и др. Это, в свою очередь, обуславливает образ жизни, выбор тех или иных межличностных связей и отношений, способы жизнедеятельности индивида [9, с. 215–216]. Причем социокультурная среда рассматривается как многоуровневая система, включающая глобальный (общемировые факторы развития общества, культуры, экономики и др.), региональный (национально-культурные аспекты, проявляющиеся на уровне стран и регионов) и локальный (внешние факторы, воздействующие на индивида непосредственно, его окружение) уровни. При этом наиболее сильное влияние на становление и развитие человека оказывает именно непосредственно воздействующая на него среда.

6. *Результативный блок*. Показателем успешного функционирования рассматриваемой системы является информационно-когнитивная, эмоционально-волевая и ценностно-мотивационная готовность китайских студентов к обучению в российском вузе.

Выводы

Разработанная модель поможет достичь поставленной цели и получить желаемый результат – повышение эффективности предвыездной адаптации китайских студентов к образо-

вательной среде российских вузов. При подготовке к адаптации именно модель выступает связующим звеном между идеализированным объектом в теории и изучаемым материальным объектом. Схематичное теоретическое моделирование такого процесса обеспечит на практике его эффективную организацию и достижение поставленной цели. Именно моделирование дает возможность собрать воедино теоретическое и прикладное в педагогическом исследовании.

Благодарность

Мы выражаем искреннюю благодарность преподавательскому составу и студентам факультета русского языка Института Северо-Восточной Азии Цзиньинского университета г. Чаньчунь Китайской Народной Республики за активное участие в реализации модели предвыездной адаптации студентов КНР к образовательной среде российских вузов, организацию авторского курса «Я еду в Россию», способствующего успешной адаптации китайских студентов к обучению в российских вузах.

Литература

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 527 с.
2. Ваганова О.И. Формирование комфортной образовательной среды // Балтийский гум. журн. 2021. Т. 10, № 2 (35). С. 44–49.
3. Груздова И.В. Изучение и анализ современных данных в области моделирования процесса профессиональной подготовки будущих педагогов // Современное педагогическое образование. 2020. № 8. С. 40–45.
4. Лебедева М.Б. Образовательные технологии: терминология и содержание // Ярославский пед. вестн. Психол.-пед. науки. 2011. Т. 2, № 1. С. 17–21.
5. Лукишина Т.А. Социокультурное моделирование процесса формирования патристических установок личности. Казань, 2017. 211 с.
6. Ожегов С.И., Шведов Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., дополн. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
7. Приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования. 2018. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/other/1_7.pdf. (дата обращения: 20.10.2023).
8. Проект 5-100 как основа модернизации всего высшего образования страны // Рector ВУЗа. 2020. № 1. URL: <https://panor.ru/articles/proekt-5100-kak-osnova-modernizatsii-vsego-vysshego-obrazovaniya-strany/32282.html> (дата обращения: 20.10.2023).
9. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.
10. Mhamed Ben Ouahi, Mohamed Ait Hou, Abdesse-lam Bliya, Taoufik Hassouni, El Mehdi Al Ibrahim. The Effect of Using Computer Simulation on Students' Performance in Teaching and Learning Physics: Are There Any Gender and Area Gaps? // Education Research International. 2023. Vol. 2021. P. 233–240.

References

1. Bim-Bad, B.M., 2002. Pedagogical Encyclopedic Dictionary. Moscow: 557 p.
2. Vaganova, O.I., 2021. Designing comfortable educational environment. Baltic Humanities Journal. vol. 10. № 2(35): 44-49.
3. Gruzdova, I.V., 2020. Study and analysis of modern data in the field of modeling the process of professional training of future teachers. Modern Pedagogical Education. № 8: 40-45
4. Lebedeva, M.B., 2011. Educational technologies: terminology and content. Yaroslavl Pedagogical Bulletin. № 1. Vol. II (Psychological and Pedagogical Sciences): 17-21.
5. Lukishina, T.A., 2017. Sociocultural modeling of the process aimed at developing patriotic attitude. Monograph. Kazan, 211 p.
6. Ozhegov, S.I. and N.Yu. Shvedova, 1999. Explanatory dictionary of the Russian language. RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES. Edited by V.V. Vinogradov. Institute of Russian Language. 4th ed., supplemented. Moscow: Azbukovnik: 944 p.
7. Yasvin, V.A., 2019. School environment as a subject of measurement: expertise, design, management. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 448 p.
8. Kincaid J. Peter & Ken K. Westerlund, 2019. Simulation in education and training. Institute for Simulation and Training 3100 Technology Parkway University of Central Florida Orlando, FL 32826 USA: 273-279.
9. Mhamed Ben Ouahi, Mohamed Ait Hou, Abdesse-lam Bliya, Taoufik Hassouni, El Mehdi Al Ibrahim, 2021. The Effect of Using Computer Simulation on Students' Performance in Teaching and Learning Physics: Are There Any Gender and Area Gaps? Education Research International. Academic Editor: Haoran Xie. 2023: 233-240.
10. Robert Lewis Chew, 2014. A simulation model for graduate education planning in the university.

- University of Massachusetts Amherst. 293 p. DOI <https://doi.org/10.7275/mxez-nx20>
11. Priority project "Development of export potential of the Russian education system". 2018. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/other/1_7.pdf.
 12. Project 5-100 as a basis for modernization of the entire higher education of the country. Rector of VUZ. 2020. № 1. Available at: <https://panor.ru/articles/proekt-5100-kak-osnova-modernizatsii-vsego-vysshego-obrazovaniya-strany/32282.html>

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ**

- **Иванова Л.И., Васильева А.Г.** Адаптивный подход к отбору электронных образовательных ресурсов (на примере преподавания иностранного языка)
- **Алимов Ф.Ш.** Применение информационных технологий в обучении языку

УДК 378:372.881.1
DOI 10.18522/2658-6983-2024-2-27-34

Иванова Л.И.,
Васильева А.Г.

АДАПТИВНЫЙ ПОДХОД К ОТБОРУ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

Ключевые слова: иностранный язык, содержание обучения, цифровая коммуникационная среда, аутентичные учебные материалы, методическая адаптация

В настоящее время цифровизация стремительно проникает во все сферы нашей жизни, превращаясь в привычное явление. Система образования не является исключением, так как использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), различных образовательных платформ для дистанционного обучения становится повсеместным. Чтобы соответствовать Концепции модернизации российского образования, вузам приходится закупать современные средства ИКТ, развивать систему дистанционного образования, а также обновлять содержание программы образования.

Во многом такому положению вещей способствовала пандемия, которая вынудила многих преподавателей осваивать новые технологии и современное оборудование для проведения уроков онлайн. Это неизбежно привело к появлению разнообразных электронных средств обучения. Использованный ранее бумажный формат учебных материалов перестал соответствовать новой обстановке в сфере коммуникации. На первый план вышли электронные средства, призванные пробудить интерес студентов к обучению.

Таким образом, существующая система образования стала подвергаться значительным изменениям в ходе адаптации к ИКТ и особенностям коммуникационной среды. В связи с этим, с одной стороны, возникает необходимость соблюдать общедидактические принципы, такие как целенаправленность, функциональность, коммуникативная ценность, оптимальность, индивидуализация и дифференциация, профессиональная направленность, аутентичность и др.

Но с другой – следует придерживаться и дидактических принципов, основанных на использовании ИКТ: интерактивности, гибкости подачи информации, адаптивности и др. Очевидно, что средства обучения и методы нужно приспособлять к изменениям, опираясь на передовые образовательные технологии, среди которых в настоящее время особое место занимает адаптивность.

Следует отметить, что адаптацию (от лат. *adaptare* – «приспособлять») в широком смысле понимают как приспособление системы к изменению условий, при этом зачастую темп трансформации превышает скорость изменения самого человека [8]. В контексте образования адаптация рассматривается как приспособление образовательной системы к разнообразным индивидуальным особенностям обучающихся. Новый принцип адаптирующей педагогики был разработан Е.А. Ямбургом на основе Мангеймской системы и использован применительно к обучению в школе [9]. Сохраняя классно-урочную систему, Е.А. Ямбург предлагал дифференцированный подход к обучению, разделяя детей на классы согласно уровню их способностей и подготовки.

Среди современных исследований по адаптивности выделяется работа Ю.В. Щенниковой, посвященная развитию профессиональной адаптивности студентов технического колледжа [7]. Автор предлагает такие формы работы, как совместная аналитическая и проектная деятельность преподавателя со студентами, наблюдение за эффективностью проводимой работы и др. Ю.В. Щенникова приходит к выводу, что для успешного формирования профессиональной

адаптивности будущим специалистам необходимо участвовать в продуктивных видах деятельности и строить многообразные отношения в образовательной, профессиональной сфере и в обществе в целом.

Следует отметить, что особое внимание адаптивности в педагогике уделяется в работах А.С. Границкой [3]. Адаптивная педагогическая система обучения, по мнению исследователя, представляет собой такой способ обучения, который обеспечивает его адаптацию к индивидуальным способностям обучающихся. Адаптивный подход, близкий по своей сути к индивидуализации обучения, помогает достичь оптимального уровня интеллектуального развития студентов в соответствии с их природными задатками и способностями. При этом основными задачами становятся обучение самостоятельной работе и самоконтролю, а также адаптация учебного процесса к индивидуальным особенностям обучающихся. Следовательно, в рамках адаптивно-продуктивного подхода решаются только задачи развития личности в системе непрерывного образования, но не уделяется внимание адаптации используемых учебных материалов, в том числе и электронных информационных ресурсов.

Цифровая образовательная среда рассматривается в данном исследовании как совокупность цифровых средств обучения, онлайн-курсов, электронных образовательных ресурсов, ИКТ, а также подразумевает глубокую модернизацию уже имеющихся цифровых средств обучения и электронных образовательных ресурсов [2]. В этом контексте возникает вопрос о потенциале адаптивности

учебных материалов – совокупности доступных и приемлемых ресурсов для обновления содержания обучения. Отечественный и мировой опыт показывает, что адаптивное обучение не смогло получить широкое распространение в системе высшего образования вследствие технической сложности реализации. На современном этапе активного внедрения электронных средств целесообразно применить принцип адаптивности непосредственно к электронным информационным ресурсам. Учитывая особенности электронной среды и форматы получения информации, следующим шагом может стать адаптация именно исходных информационных ресурсов, что должно повысить эффективность и продуктивность обучения в целом.

1. Особенности электронного инженерного дискурса

На профессиональных сайтах особенностью электронного инженерного дискурса в композиционном построении часто является использование видеоролика вместо текстовой вербальной части. Такой видеоролик может содержать элементы анимации, трехмерную графику и дикторское сопровождение. Замена страницы графического текста двухминутным видеороликом позволяет сэкономить учебное время, так как дает возможность обучающимся легче воспринять и понять информацию.

Наблюдается противоречие между внешней коммуникационной средой, в которой повсеместно применяются электронные средства предъявления информации, и бумажными регламентированными учебными материалами, содержание и формат которых не всег-

да соответствуют реальной обстановке. Овладение цифровыми средствами обучения может рассматриваться как адаптация к использованию ИКТ. При этом особенностями учебной деятельности в цифровой среде являются адаптивность, интерактивность и рефлексия.

Современные студенты значительно отличаются психофизиологическими особенностями и уровнем развития полушарий головного мозга от своих сверстников, учившихся несколько десятилетий назад. Если раньше в технические вузы поступали молодые люди, любящие читать книги, с развитыми логико-смысловыми связями и, следовательно, с развитым левым полушарием головного мозга, то современное поколение – в основном правополушарное, как как привыкло получать информацию с экранов телевизоров и смартфонов перцептивно, в виде образов.

Как известно, визуальная информация обрабатывается намного быстрее, и понимание смыслов происходит раньше вербализации. Подобная ситуация, в свою очередь, вызывает потребность в обновлении содержания программы. Современные учебные материалы должны соответствовать реалиям и включать в себя элементы информационной среды. Использование электронных образовательных ресурсов инженерной направленности при обучении иностранному языку позволяет распределить аутентичные тексты с учетом экстралингвистических компонентов. Электронный инженерный дискурс активизирует работу правого полушария головного мозга, развивает визуальное мышление, представляющее собой часть образного мышления.

Известно, что зрительное восприятие является преобладающим при получении студентами информации. Поэтому необходимо пересмотреть традиционные подходы к отбору учебных материалов. Метод должен основываться на психофизиологических особенностях обучающихся, а также учитывать сложившуюся обстановку. Отбор информации для учебных материалов целесообразно проводить, используя сетевые англоязычные инженерные ресурсы, так как многие молодые люди с детских лет привыкли к манипулятивности, интерактивности и преобладанию аудиовизуального способа предъявления информации. Поскольку электронный инженерный дискурс основан на мультимедийности, то и новые учебные материалы следует давать в мультимедийном формате.

2. Аутентичный электронный инженерный дискурс

Важное значение при поиске образовательных ресурсов для конкретных целей имеет *принцип аутентичности текстовых материалов*. В результате отбора различных электронных текстов, видеофрагментов, а также разнообразных образцов англоязычных дискурсов профессиональной направленности создается база для разработки методического сценария курса.

Слово *authentic* происходит от греческого *authentees* («подлинный»). Аутентичный инженерный текст в основном трактуют как текст, написанный инженером для инженера. При этом он относится к учебно-научному и научно-техническому подстилям. Согласно И.Б. Авдеевой и др., основным критерием аутентичности является моносоциумная коммуникация,

которая опирается на общие знания (*common knowledge*) и проявляется в кодифицированности речи [1]. Однако это определение включено в бумажные учебные материалы и не отражает многообразия форматов сетевой инженерной информации.

Тексты научных статей не всегда можно считать аутентичными, поскольку авторы зачастую пользуются системами машинного перевода, чтобы представить статью на английском языке в международный журнал. Часто сами авторы не являются резидентами страны, где английский язык – государственный. Несмотря на современные возможности самостоятельного редактирования, встречаются тавтология, наличие очень длинных предложений и другие случаи нарушения стилистических норм, хотя содержание актуально и полезно. Следовательно, подобные ресурсы не должны использоваться в качестве образцов. Существующая функция перевода на английский и другие языки ресурсов профессионально ориентированных сайтов также не делает их аутентичными. Возникает вопрос о признаке аутентичности относительно машинного генерирования и синтеза текстов и речи на английском языке.

Понятие аутентичности исходной информации как примера в обучении английскому языку было предметом дискуссии долгое время [11, 12]. В результате было решено, что аутентичными следует считать материалы, созданные носителем языка. Однако такое определение несет некие ограничения, когда речь идет об английском языке как международном или о преподавателях, для которых английский не является родным. В этом случае ученые обычно

используют следующие термины: полуаутентичные тексты (*semi-authentic texts*); отредактированные аутентичные тексты (*edited authentic texts*); приспособленные аутентичные тексты (*roughly-tuned authentic texts*). Таким образом, проблема отбора аутентичной информации сводится к качеству этих ресурсов.

Важно отметить, что существуют противоположные взгляды на использование аутентичных материалов в обучении. Например, зарубежные исследователи К. Кинг [14], С. Бейкон и др. [10] поддерживают применение на занятиях только аутентичных текстов. Однако Е. Уильямс [17], Б. Морисон [15] считают, что такой подход может привести к снижению учебной мотивации из-за сложности текста.

3. Методическая адаптация сетевого инженерного дискурса

Именно от преподавателя зависят целеполагание, отбор содержания и методов обучения, задействование ресурсов информационной среды с максимальной пользой и обоснованием ценности образования. При этом влияние среды на человека посредством обновления содержания учебных курсов подразумевает непрерывное личностное развитие и продуктивность обучения. Данная цель может быть достигнута благодаря качественным учебным дидактическим материалам [5].

Однако ряд российских ученых, например Е.В. Носонович [4] и Г.А. Циммерман [6], допускают использование методически обработанных текстов на начальном этапе обучения иноязычной коммуникации. При этом зарубежные ученые Р. Скарелла [16]

и Дж. Хармер [13] не считают взаимноисключающими понятия аутентичности и методической обработки текста.

Чтобы овладеть инженерным курсом, необходимо научиться передавать и получать профессионально значимые знания. А их ценность не зависит от языка, на котором транслируется информация. Происходит ее кодирование в виде понятий, образов и знаний о различных объектах и их взаимосвязях, что и составляет прикладные и фундаментальные знания специалиста.

Формирование коммуникативной компетенции инженера средствами мультимедийного ESP-курса в современных условиях, вероятно (как показывает практика), отличается от традиционных средств обучения. В основе программы для будущих инженеров должны быть тематически связанные тексты, видеофрагменты, анимация, фотографии, рисунки и чертежи, чтобы показать зарубежную и отечественную технику на единой когнитивной основе и на общем для инженерных сообществ тезаурусе. Однако, несмотря на многообразие общедоступных иноязычных инженерных сайтов, возникают сложности с отбором сетевых ресурсов для разработки учебных курсов. Необходимость сортировать иноязычные сетевые ресурсы по уровню сложности и определять умения, которые следует развивать у обучающихся для формирования требуемых компетенций, приводит к тому, что отбор содержания обучения на уровне лингвистического аспекта должен включать отредактированные и жанрово маркированные языковые единицы и концепты.

Перечень умений выводится не только из дискурсивных характери-

стик электронного инженерного курса, но и из компетенций, предусмотренных стандартами ВПО. Это когнитивные умения, связанные с интерпретацией конкретной информации, получаемой через различные каналы, адекватное понимание профессионально и социокультурно окрашенного материала, а также речевые продуктивные умения, направленные на создание собственного речевого продукта. Новые педагогические технологии способствуют реализации задач обновления содержания обучения и формированию ключевых компетенций, к которым относится иноязычная коммуникативная, включающая межкультурную и социокультурную компетенции, позволяющие будущим инженерам успешно адаптироваться и интегрироваться в мировое профессиональное сообщество.

Существует система принципов использования технологии мультимедиа в реальном образовательном процессе и разработки на этой основе учебных курсов (например, принципы интерактивности, адаптивности, целостности и др.). Скорость адаптации зависит больше от внешних условий, чем от личностных характеристик (поскольку можно регулировать тематику, трудности, режимы предъявления и другие параметры учебного процесса). Методическая адаптация видеоресурсов заключается в выборе голоса диктора, определении длительности просмотра видеоролика на занятии (использование видеоредактора), а также распечатке субтитров для облегчения понимания материала менее подготовленными студентами.

Методическая адаптация электронных текстовых ресурсов выражается

в выборе информации определенной степени сложности в зависимости от уровня владения иностранным языком, а также в дополнении текстов гиперссылками, позволяющими добавить необходимое определение к любому техническому термину, различные изображения изучаемых технологий, процессов и устройств, а также короткие видеоролики. Конечно, подобный подход увеличивает нагрузку на преподавателя при подготовке к занятиям по иностранному языку, но при этом позволяет сделать их более увлекательными для обучающихся.

Таким образом, несмотря на существующие сложности технической реализации, адаптивное обучение имеет ряд неоспоримых преимуществ, позволяющих повысить эффективность обучения в целом. При этом адаптивный подход к отбору электронных образовательных ресурсов играет важную роль в процессе преподавания иностранного языка. В настоящее время целесообразно применять его непосредственно к электронным информационным ресурсам.

Предложенный подход должен основываться на следующих принципах:

1. Учет психофизиологических особенностей обучающихся.
2. Опора на мультимедийный формат учебных материалов.
3. Использование аутентичных ресурсов.

Следует отметить, что необходимо не только опираться на адаптивность при выборе электронных образовательных ресурсов на занятиях по иностранному языку, но и в дальнейшем подвергать текстовые и видеоматериалы методической адаптации для повышения эффективности процесса обучения иностранному языку.

Современный педагогический подход к отбору электронных образовательных ресурсов на занятиях по иностранному языку в техническом вузе должен соответствовать сложившейся обстановке в коммуникационной сфере, поэтому использование сетевых англоязычных инженерных ресурсов оправданно и целесообразно.

Литература

1. Авдеева И.Б., Васильева Т.В., Левина Г.М. Рассуждение об аутентичности в методике обучения иностранных учащихся инженерного профиля // Мир русского слова. 2001. № 4. С. 55–63.
2. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю., Биленко П.Н., Дулинов М.В., Кондаков А.М. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. М.: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2020. 114 с.
3. Границкая А.С. Научить думать и действовать: адаптивная система обучения в школе: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 172 с.
4. Носонович Е.В., Мильруд Г.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 10–20.
5. Фоломкина С.К. Текст в обучении иностранным языкам // Иностранный язык в школе. 1985. № 3. С. 18–22.
6. Циммерман Г.А. Обучение профессионально ориентированному чтению студентов юридической специальности: специализация «международное право»: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 222 с.
7. Щенникова Ю.В. Основные направления формирования профессиональной адаптивности студентов технического колледжа // ЦИТИСЭ. 2020. № 2. С. 170–179.
8. Электронный словарь. URL: <http://gufo.me/search?term=адаптация> (дата обращения: 20.01.2024).
9. Ямбург Е.А. Школа для всех: адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация). М.: Новая школа, 1997. 346 с.
10. Bacon S.M., Finneman M.D. A study of attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input // The Modern Language Journal. 1990. Vol. 74(4). P. 459–473.
11. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning // Language Teaching. 2007. Vol. 40(02). P. 97–118. DOI: 10.1017/S0261444807004144
12. Gilmore A. Strategies for exploiting authentic materials in the language classroom // Authenticity in the language classroom and beyond: Adult learners. S. Rilling & M. Dantas-Whitney (Eds.). Virginia, USA: TESOL, 2009. P. 155–168.
13. Harmer J. How to Teach English. Essex: Longman, 1998. 288 p.
14. King C.P. A linguistic and a cultural competence: Can they live happily together? // Foreign Language Annals. 1990. Vol. 23(1). P. 65–70.
15. Morrison B. Using news broadcasts for authentic listening comprehension // ELT Journal. 1989. Vol. 43(1). P. 14–18.
16. Scarella R.C. The Tapestry of Language Learning. The Individual in the Communicative Classroom. Oxford; Boston, 1992. 228 p.
17. Williams E. Reading in the language classroom. London: Macmillan, 1984. P. 247–254.

References

1. Avdeeva, I.B., Vasilieva, T.V. and G.M. Levina, 2001. Reasoning about authenticity in the methodology of teaching foreign engineering students. The World of Russian Word. №4: 55-63
2. Blinov, V.I., Sergeev, I.S., Yesenina, E.Y., Bilenko, P.N., Dulinov, M.V. and A.M. Kondakov, 2020. Pedagogical concept of digital professional education and training. Moscow: Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, 114 p.
3. Granitskaya, A.S., 1991. Teach to think and act: an adaptive system of learning at school: a book for the teacher. Moscow: Prosveshchenie, 172 p.
4. Nosonovich, E.V., 1999. Criteria of content authenticity of educational text. Edited by E.V. Nosonovich, G.P. Milrud. Foreign languages at school. № 2. С. 10-20.
5. Folomkina, S.K., 1985. Text in teaching foreign languages. Foreign languages at school. № 3: 18-22.
6. Zimmerman, G.A., 2007. Teaching professionally oriented reading to students of law: specialization "international law": Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. 222 p.
7. Schennikova, Yu.V., 2020. Main directions of formation of professional adaptability of students of technical college. CITISE. № 2: 170-179.
8. Electronic dictionary Available at: <http://gufo.me/search?term=адаптация> (date of reference-20.01.2024)
9. Yamburg E.A. School for All: Adaptive Model: (Theoretical Foundations and Practical Realization). Institute of Management of the Russian Academy of Education, Multidisciplinary Complex N 109. Moscow: Novaya Shkola. 1997. 346 p.
10. Bacon, S.M., M.D. Finneman, 1990. A study of attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. Modern Language Journal. 74(4): 459–473.

11. *Gilmore, A.*, 2007. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(02), 97-118. doi:10.1017/S0261444807004144
12. *Gilmore, A.*, 2009. Strategies for exploiting authentic materials in the language classroom. In S. Rilling & M. Dantas-Whitney (Eds.), *Authenticity in the language classroom and beyond: Adult learners* (pp. 155-168). Virginia, USA: TESOL Inc.
13. *Harmer, J.*, 1998. *How to Teach English*. Essex. Longman. 288 p.
14. *King, C.P.*, 1990. A linguistic and a cultural competence: Can they live happily together? *Foreign Language Annals*. 23(1): 65–70.
15. *Morrison, B.*, 1989. Using news broadcasts for authentic listening comprehension. *ELT Journal*. 43(1): 14–18.
16. *Scarella, R.C.*, 1992. *The Tapestry of Language Learning. The Individual in the Communicative Classroom* / R.C. Scarella, R.L. Oxford Boston. 228 p.
17. *Williams, E.*, 1984. *Reading in the language classroom*. London: Macmillan: 247–254.

УДК 378.6.061.81
DOI 10.18522/2658-6983-2024-2-35-40

Алимов Ф.Ш.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: инновации, обучение, информационные технологии, филологический факультет, индивидуальные способности

Введение

Практика показывает, что обучение английскому языку студентов филологических факультетов во многом зависит от опыта, квалификации, практических умений и глубоких знаний преподавателя. Помимо этого, на эффективность языкового развития воздействует ряд факторов, например социокультурный и финансовый. Интеграционные движения, происходящие в мировом масштабе, и глобализация требуют от преподавателей и студентов постоянного самосовершенствования, актуализации своих знаний, применения инновационных методов и информационных технологий в обучении иностранному языку [1]. Такой подход в образовательном пространстве способствует формированию у современных специалистов инновационных навыков.

Изучение иностранного языка с применением информационно-коммуникационных технологий и мультимедийных средств открывает уникальные возможности в образовании. Тем более сегодня цифровые технологии стали основой жизни общества. Поэтому наличие глубоких знаний и навыков в образовательной сфере влияет на эффективность и качество образовательной деятельности, а также помогает студентам в профессиональном становлении.

Применение цифровых технологий в образовательном пространстве помогает соответствовать и мировым стандартам [2]. Весьма важно дать будущим специалистам образование, способное усилить конкурентоспособные навыки студентов, особенно филологических факультетов. По этой причине педагогу необходимо использовать информационные технологии в учебном процессе [3]. Но следует учитывать и индивидуальные возможно-

сти студентов. Таким образом, индивидуализация, или персональный аспект, во многом содействует эффективности преподавания.

Макроэкономика требует подготовки высококвалифицированных кадров, в связи с чем актуализируется внедрение инновационных методов в образовательной сфере. Сегодня весьма важно сформировать у студентов умение работать с цифровыми технологиями [10]. Одной из главных задач в обучении студентов нефилологических факультетов является не только трансляция теоретических знаний, но и развитие у них умения пользоваться информационными технологиями, самостоятельно добывать и анализировать полученные сведения [11]. Исходя из этого, необходимо создавать качественные электронные учебники и пособия.

Информационно-цифровая образовательная методика является инновационным механизмом для организации учебного процесса с применением электронных систем, обеспечивающих презентацию исследуемой темы. Использование информационных технологий значительно улучшает развитие речевых навыков и эффективность обучения, а также повышает мотивацию студентов.

Проблема внедрения информационных технологий достаточно широко освещена. Вопросы цифровых технологий в образовательной сфере исследовались М.И. Максеенко, Л.В. Шмельковой, Е.Л. Вартановой, С.С. Смирновым, А. Мареем, Л.В. Орловой, А.Ю. Уваровым и др. Как отмечает А.Ю. Уваров, применение информационных технологий должно идти в комплексе с синергичным обновлением составляющих образовательного процесса. Это в значительной мере способствует повышению качества обучения английскому языку [9].

Важным навыком современного человека считается индивидуальный подход к цифровым технологиям и умение работать с ними в профессиональной сфере. Такие ученые, как Е.Л. Вартанова, С.С. Смирнов и М.И. Максеенко, отмечают позитивную роль информационных технологий и анализируют цифровизацию как один из стимулов в улучшении цивилизованно-поведенческой и административной функций учебного процесса.

Методология исследования

Снижение аудиторной загрузки и повышение индивидуальной, в свою очередь, во многом способствовали формированию научно-цифровых методов в концепции образования. По этой причине в образовательный процесс вводятся цифровые технологии [7], обеспечивающие связь педагога и студентов.

К возможностям информационных технологий в области улучшения качества подготовки специалистов относятся:

- повышение инициативности учащихся при выполнении порученных задач и в научных исследованиях;
- увеличение мотивации студентов к обучению;
- персонализация процесса преподавания с учетом способностей студентов;
- наглядное изучение материалов;
- ознакомление студентов с итогами выполнения задач.

Информационные технологии свободно интегрируются в учебный процесс, студентам интересно применение разнообразных электронных ресурсов в обучении [4]. Это увеличивает их мотивацию, восприятие и усвоение информации из академических источников.

Благодаря информационным технологиям возможен дифференцирован-

ный подход к преподаванию [8]. Такого рода аспект позволяет педагогу давать упражнения студентам с учетом их увлечений и способностей. При использовании цифровых технологий возникают обстоятельства, при которых студенты становятся интенсивными субъектами учебного процесса [6]. От инертного восприятия они переходят к интенсивному освоению образовательного материала и рекомендованных преподавателем упражнений.

Анализ и результаты

Применение цифровых методов в образовательном процессе способствует формированию профессиональных компетенций и развитию научно-исследовательской деятельности студентов.

К цифровым технологиям относятся мобильное обучение, облачные технологии, онлайн-курсы, игрофикация и веб-квест, основанные на применении технических средств, и спецоборудование (робототехнические наборы, мультимедийные доски и кубы, электронные флипчарты, ноутбуки, планшеты, интерактивные панели, песочницы, пол и др.).

Сегодня метод мобильного обучения считается наиболее востребованным в области образования. Благодаря электронным технологиям формируется более комфортная атмосфера, позволяющая результативно работать и решать задачи.

Под облачными технологиями подразумевается модель комфортного мобильного доступа к общему фонду необходимых ресурсов при минимальных действиях и взаимодействии преподавателя со студентами. Это позволяет удаленно применять средства обработки и сохранения информации.

В рамках облачных технологий проанализировано понятие «облачно

направленное ИКТ-обучение», под которым понимают комплекс средств и способов работы, применяемых:

- для формирования и проведения учебного процесса;
- классификации, сбора, сохранения, обработки информации и ее анализа;
- взаимодействия с массивом виртуальных устройств и программных источников, доступных через сеть, автономно от терминального устройства.

Притягательность этой технологии для формирования информационной сферы обуславливается ее качествами: масштабируемостью, оплатой по мере использования, самообслуживанием, многофункциональным доступом по сети, синхронизацией материалов, программируемостью.

Облачные технологии обладают сетевым доступом, что позволяет сохранить огромное количество информационных материалов и дает возможность применять их при минимальных действиях, т.е. с помощью облака можно распределять, обрабатывать и сохранять информацию. Таким образом, благодаря этой технологии преподаватели и студенты способны осуществлять коллективную работу в процессе обучения [12]. К примеру, формировать исследовательские проекты, доклады, презентации, где каждый студент отвечает за свой раздел. Исправленная любым студентом информация будет синхронизироваться в документе с общим доступом.

Облачные технологии могут использоваться также при дистанционном обучении. Для этого педагог в цифровой системе образовательного учреждения размещает практические упражнения и другие письменные задания, где нужно заполнить форму или

пропуски в документе, ответить на вопросы или продолжить идею.

Еще одной информационной образовательной технологией являются онлайн-курсы, которые применяются для дистанционного обучения. Их характерной чертой выступает личностно ориентированный подход. Такие курсы можно пересмотреть в любое удобное время.

У онлайн-обучения есть два вида: синхронное и асинхронное. Синхронное обучение предполагает занятия преподавателя и студентов в определенное время, а асинхронное – в любое подходящее студентам время. Таким образом, учитель создает курс и загружает его в сеть, а студенты знакомятся с предложенным материалом и выполняют указанные задания. Достоинством данной технологии является то, что студенты, исходя из своих персональных способностей, имеют возможность изучать тему столько времени, сколько им нужно для понимания и запоминания, а также в любой момент могут вернуться к материалу для повторения.

Среди онлайн-технологий немаловажную роль играет игрофикация (gamification), используемая с дидактической целью [5]. В ней применяются элементы видеоигр: баллы, уровни, список лидеров, награды, вызовы. Специфическая черта игрофикации – материал не дается преподавателем на обычных лекциях, а показывается студентам индивидуально. Это обеспечивает интеграцию информационных технологий и сетевых ресурсов в педагогический процесс обучения иностранному языку на нефилологических факультетах. В результате использования дидактических игр стимулируется развитие письменно-речевых навыков. Комбинация игровых и медиасоциальных технологий также помогает

организовать образовательно-исследовательскую деятельность студентов. Игрофикация образовательного процесса дает возможность повысить мотивацию студентов, заинтересованность в интеллектуальной деятельности путем использования конкурентного и визуализированного подходов. Использование этой цифровой технологии также влияет на самоощущение студента и его чувство уверенности.

Веб-квесты выступают еще одним видом цифровых технологий, позволяющим использовать и интегрировать сетевые платформы. Это ролевая игра с набором сложных заданий на основе цифровых ресурсов, одна из форм новаторской технологии, ориентированная на повышение эффективности обучения. Применение веб-квеста способствует увеличению заинтересованности студентов, совершенствованию их успехов. Данная технология влияет на развитие информационной грамотности, приводит к разработке оригинальных идей и оптимизации письменной коммуникации студентов нефилологических факультетов.

Веб-квесты стимулируют креативное и аналитическое мышление, что усиливает вовлеченность студентов и улучшает их знания. Эта технология опирается на инклюзивное обучение, где каждый участник учебного процесса имеет шанс применять индивидуальные технические средства, такие как планшет, компьютер, ноутбук, смартфон и т.д.

Выводы

Каждый вид информационных технологий в академической сфере обладает образовательной, административной и коммуникативной функциями. Образовательная функция включает применение цифровых технологий для формирования задач, образователь-

ных ресурсов, диагностики, доступа образовательных заданий в онлайн-обучении и усовершенствования письменно-речевых навыков студентов.

Выстраивание рейтингов, диаграмм, таблиц, формирование цифровых материалов и оценочных инструментов входят в административную функцию информационных технологий.

Коммуникативная функция заключается в сетевом взаимодействии субъектов учебной сферы, что предполагает проведение онлайн-курсов, вебинаров, разнообразных видеоконференций, трансляций и т.д.

Литературы

1. Алимов Ф.Ш., Фахрутдинова Р.А. Технологический подход в обучении иностранному языку в условиях цифровизации // Вестн. СКУ им. М. Козыбаева. 2023. № 1 (57). С. 19-23. <https://doi:10.54596/2958-0048-2023-1-19-23>
2. Ваганова О.И., Gladkov A.V., Konovalova E.Yu., Voronina I.R. Цифровые технологии в образовательном пространстве // Балтийский гум. журн. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 53–56. <https://doi:10.26140.bgz3-2020-0902-0012>
3. Завьялова В.А. Модель профессиональной готовности преподавателя к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ // Мир университетской науки: культура, образование. 2022. № 6. С. 72–78. <https://doi:10.18522/2658-6983-2022-6-72-78>
4. Люфт А.В. Особенности использования педагогических технологий в системе высшего образования в условиях дистанционного обучения // Мир университетской науки: культура, образование. 2022. № 1. С. 56–61. <https://doi:10.18522/2658-6983-2022-1-56-61>
5. Николаева Е.А., Котляренко Ю.Ю. Особенности содержательной геймификации процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Казанский пед. журн. 2021. № 2. С. 118–127. <https://doi:10.51379/KPJ.2021.146.3.016>
6. Павлова И.Г. Современные цифровые технологии в образовательном пространстве // Цифровизация образования: вызовы современности: материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием. Чебоксары: Среда, 2020. С. 149–153.
7. Паутова Л.Е. Развитие цифровых компетенций слушателей программ дополнительного профессионального образования // Мир университетской науки: культура, образование. 2023. № 5. С. 77–84. <https://doi:10.18522/2658-6983-2023-5-77-84>
8. Пугач В.А. Академический рисунок и цифровые технологии: возможен ли творческий союз // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 9. С. 119–126. <https://doi:10.18522/2658-6983-2020-09-119-126>
9. Уваров А.Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // Исследователь. 2019. № 1–2. С. 22–37.
10. Kucirkova L., Alipichev A., Vashieva D., Kalugina O. Teacher's role and students' role in English for specific purposes in E-learning // XLinguae. 2017. Vol. 10 (2). P. 63–77. <https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.02.06>
11. Lee C., Yeung A., Ip T. University English language learners' readiness to use computer technology for self-directed learning // System. 2017. Vol. 67. P. 99–110. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.05.001>
12. Zhang M., Chen W. Assessing collaborative writing in the digital age: An exploratory study // Journal of Second Language Writing. 2022. Vol. 57. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100868>

References

1. Alimov F.Sh. Fakhrutdinova R.A. (2023) Technological approach to teaching a foreign language in the context of digitalization, Bulletin of SKU №1 (57), 19-23. <https://doi:10.54596/2958-0048-2023-1-19-23>
2. Vaganova O.I., Gladkov A.V., Konovalova E.Yu., Voronina I.R. (2020) Digital technologies in education space. Baltic Journal of Humanities, Vol. 9. № 2(31), 53-56 <https://doi:10.26140.bgz3-2020-0902-0012>
3. Zavyalova V.A. (2022) The model of professional readiness of a teacher to implement digital learning in professional programs of additional education. // The World of Academia: culture and education. №6. 72-78. <https://doi:10.18522/2658-6983-2022-6-72-78>
4. Luft A.V. (2022) Use of pedagogical technologies in the system of higher education in the distance learning mode // The World of Academia: culture and education. №1. 56-61. <https://doi:10.18522/2658-6983-2022-1-56-61>
5. Nikolaeva E.A., Kotlyarenko Yu.Yu. (2021), Features of meaningful gamification of the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties, Kazan Pedagogical Journal, №2, 118-127. <https://doi:10.51379/KPJ.2021.146.3.01>
6. Pavlova I.G. (2020) Modern digital technologies in the educational space: collection of conference proceedings. // Digitalization of education: challenges of our time: materials of the All-Russian Federation. scientific conf. with international participation, Cheboksary, Russia, 149-153.

7. *Pautova L.E.* (2023) Development of digital competencies of students of additional professional education programs // *The World of Academia: culture and education* № 5. 77-84. <https://doi.org/10.18522/2658-6983-2023-5-77-84>
8. *Pugach V.A.* (2020) Academic drawing and digital technologies: is a creative union possible // *The World of Academia: culture and education*. № 9. 119–126. <https://doi.org/10.18522/2658-6983-2020-09-119-126>
9. *Uvarov A.Yu.* (2019) Digital school model and digital transformation of education//*Researcher*, No. 1-2, 22-37.
10. *Kucirkova, L., Alipichev, A., Vasbieva, D. & Kalugina, O.* (2017), Teacher's role and students' role in English for specific purposes in E-learning. *XLinguae*, 10 (2), 63–77. <https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.02.06>
11. *Lee, C., Yeung, A. & Tiffany, I.* (2017), University English language learners' readiness to use computer technology for self-directed learning, *System*, 67, 99-110. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.05.001>
12. *Zhang, M. & Chen, W.* (2022), Assessing collaborative writing in the digital age: An exploratory study, *Journal of Second Language Writing*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100868>

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- **Полякова Н.П.** Современные тенденции в развитии тифлопедагогики: проблемы и перспективы

УДК 372.881.161.1
DOI 10.18522/2658-6983-2024-2-43-50

Полякова Н.П.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ТИФЛОПЕДАГОГИКИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Ключевые слова: тифлопедагогика, слепые и слабовидящие дети, проблемы, перспективы, модернизация

Введение

В настоящее время стремительное обновление системы отечественного образования явилось предпосылкой модернизации парадигмы специальной (инклюзивной) педагогики. Расширение нормативно-правового поля, переосмысление подходов к диагностике детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и методического инструментария, применяемого в рамках коррекционно-образовательного процесса, – все это в совокупности существенно отразилось на эффективности функционирования организационно-содержательного механизма построения индивидуальной образовательной траектории детей с ОВЗ [3, 4]. Современные научно-теоретические и научно-методические исследования, выполненные в ключе гуманистического подхода, нацелены на социальную адаптацию и интеграцию детей с ОВЗ через признание их прав на индивидуальность, самостоятельность в доступных им пределах, образование и полноценную жизнь [11, 12].

В свою очередь, очевидные подвижки, происходящие как в сознании общественности, так и в профессиональной среде в контексте понимания значимости социальной реабилитации лиц с ОВЗ для их включения в полноценную жизнь, выявили проблемы, актуальные для специальной педагогики, в частности для тифлопедагогика.

Методика

Цель статьи состоит в анализе современных тенденций в развитии

тифлопедагогики для определения ее проблемных областей и перспектив выхода из сложившейся ситуации.

В исследовании свое применение нашли контент-анализ данных материалов научно-практических конференций, ретроспективный анализ работ, отражающих проблематику исследования, практические методы (личный опыт работы в системах повышения квалификации и профессиональной переподготовки, вузовского и специального образования).

Сейчас тифлопедагогика поднимает целый спектр вопросов, связанных как с подготовкой, переподготовкой кадров, так и с непосредственной работой со слепыми и слабовидящими детьми на всех этапах образовательной вертикали.

Функционирование организационно-содержательного механизма построения образовательной траектории слепых и слабовидящих детей обусловливается противоречивостью сложившейся ситуации. Наличие нормативно-правового поля, обеспечивающего построение реального взаимодействия между участниками образовательного процесса на всех уровнях образования, новых образовательных программ, дающих возможность выстроить адресную работу с каждым ребенком, как оказалось, еще не гарантирует соблюдения всех законодательных норм в части обеспечения реального удовлетворения особых образовательных потребностей таких детей. Первопричиной подобного дисбаланса является дефицит кадрового потенциала, отвечающего запросам государства и общества.

Образовательная парадигма подготовки и повышения квалификации, переподготовки специалистов для работы со слепыми и слабовидящими детьми остро нуждается в построении системы, предусматривающей обновление образования:

- профессионального (подготовка тифлопедагогов, педагогов, владеющих методиками работы с детьми с нарушениями зрения);
- послевузовского (подготовка научных кадров, способных решать задачи по обновлению и дальнейшему совершенствованию инструментария, удовлетворяющего требованиям актуальной образовательной политики);
- дополнительного профессионального – в части разработки программ повышения квалификации и переподготовки.

Недостаточная обеспеченность кадровыми ресурсами во многом сказывается на направленности, содержательности коррекционно-образовательного маршрута слепых и слабовидящих детей и качестве оказываемой им помощи. Объективность оценки возможностей детей и построение индивидуальной образовательной траектории осложняется в силу:

- отсутствия общего понимания того, каким образом должна осуществляться психолого-педагогическая диагностика слепых и слабовидящих детей;
- дефицита квалифицированных специалистов, владеющих подходами диагностики детей данной нозологической группы;

- малой разработанности диагностического инструментария, учитывающего типологические особенности слепых и слабовидящих детей;
- формального понимания особенностей развития слепых и слабовидящих детей.

Обозначенные выше проблемы, как правило, порождают трудности при непосредственной реализации коррекционно-образовательного маршрута слепых и слабовидящих детей на всех этапах образовательной вертикали. В первую очередь это происходит из-за отсутствия четкого понимания специфики, которая лежит в основе работы с такими детьми.

Ведущими отечественными учеными-тифлопедагогами и тифлопсихологами (В.З. Денискина, Г.В. Никулина, М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Плакшина, Л.И. Солнцева, К.Б. Тупоногов и др.) уже давно установлено и научно обосновано, что специфика, определяющая организационно-содержательные аспекты работы со слепыми и слабовидящими детьми, обуславливается наличием у них зрительного дефекта, его глубиной и степенью выраженности [1, 2, 5, 6, 9, 10].

Характер ее проявления на каждом этапе работы зависит от решаемых в ходе коррекционно-образовательного процесса задач, а не от содержания того или иного учебного предмета.

Специфика как неотъемлемая часть данного процесса должна проследиваться в профессиональных компетенциях (предметная, психолого-педагогическая, методическая и коммуникативная) педагогов, тифлопедагогов и

иных специалистов сопровождения во время:

- взаимодействия со слепыми и слабовидящими обучающимися;
- интерпретации понятийного аппарата и учебных задач;
- адаптации учебного материала;
- формирования у слепых и слабовидящих обучающихся способностей целенаправленно применять компенсаторные способы действий при работе с учебным материалом [8].

Еще одна не менее важная проблема связана с дефицитом учебно-методического и дидактического инструментария, который не только удовлетворяет актуальным запросам всех участников образовательного процесса, но и учитывает типологические особенности слепых и слабовидящих детей [7]. Важно организовать работу над учебниками, задания и упражнения которых выстроены с ориентацией на коррекционную работу с детьми с нарушениями зрения. При этом содержание данных изданий должно соответствовать требованиям образовательных программ, предъявляемых к детям с нормативным развитием.

Кроме того, если в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения применяются обычные учебники, их необходимо снабдить методическими рекомендациями для учителя и адаптированными наглядно-иллюстративными пособиями для учеников.

Безусловно, в рамках образовательного процесса, участниками которого являются дети с нарушениями

зрения, свое применение находят учебники и пособия, ориентированные на зрячих сверстников. Однако слепым обучающимся, как правило, доступны одна или две линейки изданий, выпущенных рельефно-точечным шрифтом. Такие книги в нашей стране издаются одним издательством посредством аналоговой печати. Соответственно, незрячие ученики и их педагоги лишаются возможности выбора наиболее приемлемого для себя образовательного маршрута. В этой связи приходится говорить о потребности в расширении линейки учебников, изданных рельефно-точечным шрифтом.

Ориентированность как общего, так и специального (инклюзивного) образования на проектирование цифровой образовательной среды, развитие способностей обучающихся организовывать собственную учебную деятельность и, наконец, личность ученика обуславливает необходимость разработки совершенно новых подходов работы со стимульным материалом. В первую очередь подобного рода методический инструментарий должен обеспечить отход от практики формального увеличения времени на выполнение заданий.

Стремительная цифровизация образовательного пространства вызывает необходимость решения вопросов дефицита педагогов, специалистов сопровождения, работающих с детьми с нарушениями зрения, и информационной компетентности в области применения тифлотехнических средств. Заметим, большинство организаций для детей с нарушениями зрения в до-

статочной мере оснащено подобным оборудованием.

Программы повышения квалификации педагогов (тифлопедагогов) и иных специалистов сопровождения, нацеленные на развитие их информационной компетенции, следует ориентировать на совершенствование способностей в части:

- активного применения в рамках коррекционно-образовательного процесса тифлотехнических средств, программ экранного доступа;
- использования ассистивных технологий на базе алгоритмов, применяемых слепыми и слабовидящими пользователями;
- владения нормами взаимодействия с обучающимися в условиях синхронного и асинхронного форматов работы в виртуальном пространстве;
- разработки заданий, предусматривающих целенаправленное применение ассистивных технологий.

Эффективность реализации коррекционно-образовательного маршрута, ориентированного на удовлетворение специфических образовательных потребностей слепых и слабовидящих учеников, как мы уже говорили выше, зависит от степени обеспеченности образовательных организаций специалистами, владеющими современными технологиями обучения и воспитания детей с нарушениями зрения. Как показывает практика, среди педагогов подобных образовательных организаций немало тех, кто ранее работал с детьми с нормативным развитием, а значит,

не имеет специального образования по профилю «тифлопедагогика». Соответственно, назрела необходимость в преодолении кадрового дефицита с помощью:

- расширения профессиональной переподготовки для педагогов, пришедших из системы общего образования;
- реформирования системы дополнительного профессионального образования;
- переосмысления отношения к образованию лиц с нарушениями зрения.

Результат коррекционно-образовательного процесса также находится в прямой зависимости от уровня мотивации. К сожалению, многие педагоги, не владеющие специальными знаниями в области тифлологии, проявляют излишнюю жалость и сострадание к слепым и слабовидящим обучающимся, что, в свою очередь, становится причиной культивируемой у детей инвалидизации. В подобной ситуации у слепых и слабовидящих учеников формируются неоправданные ожидания преференций и поблажек со стороны зрячих сверстников и взрослых, а также иллюзорное ощущение вседозволенности, формируемое на фоне своего особого состояния. Переосмысление отношения к таким детям, следовательно, повышение продуктивности работы с ними станет возможным:

- если произойдет отказ от субъект-объектных отношений, предполагающих позицию «я вижу – значит знаю»;
- образование детей с нарушениями зрения перестанет быть ориентиро-

ванным на культ больного, слабого и немощного человека;

- формирование инклюзивной культуры будет осуществляться в рамках системы отношений человек – человек, а не человек – инвалид;
- будет проведена реальная работа по развитию адекватного отношения к дефекту ребенка у него самого и его окружения;
- у детей с нарушениями зрения будет осознанное понимание собственной принадлежности к обществу, значимости и важности желаний других, а также навыки адекватного поведения в среде зрячих детей и взрослых.

Заключение

Преодоление сложившейся в современной тифлопедагогике ситуации требует реализации комплекса мер, предусматривающих активное вовлечение в этот процесс:

- слепых и слабовидящих людей, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, общественной работой. Представляется маловероятным создание и реформирование образовательной вертикали, включающей повышение качества образования детей с нарушениями зрения, подготовку и переподготовку специалистов, научных кадров, без участия тех людей, которые имеют действительно большой опыт социальной интеграции, адаптации и реабилитации;
- родителей (законных представителей) детей с нарушениями зрения как полноценных участников образовательного процесса, со-

- ответственно, не только осуществляющих оценку результативности реализации индивидуального маршрута ребенка, но и несущих равноценную ответственность;
- педагогов, тифлопедагогов, иных специалистов сопровождения и научных кадров, деятельность которых должна быть направлена не только на выполнение своих прямых должностных функций, определенных нормативными документами (квалификационным справочником), но и на апробацию нового методического инструментария в рамках собственной практики; передачу опыта работы с детьми данной категории; разработку, внедрение результатов собственной научно-исследовательской деятельности в учебный процесс образовательных организаций для детей с нарушениями зрения и тесное взаимодействие с ними; оказание консультативной помощи и др.;
 - общественных организаций, в том числе некоммерческих, благотворительных фондов, нацеленных на трансляцию положительного опыта занятости, состоятельности людей с нарушениями зрения во всех сферах деятельности (например, некоммерческая организация «Белая трость», Екатеринбург);
 - государства, осуществляющего нормативно-правовое и финансовое сопровождение данного процесса и контролирующего целевое использование выделенных средств, исполнение ратифицированных документов. Сегодня следует говорить не о недостаточности финансирования системы специального (инклюзивного) образования и даже не об отсутствии нормативно-правовой базы, регулирующей отношения всех участников образовательного процесса, а о потребности в ужесточении оценки целесообразности расходования ассигнованных средств и исполнения законодательства;
 - бизнес-структур, не только осуществляющих формальную поддержку специальных образовательных организаций, выражающуюся в разовом, как правило, неконтролируемом финансовом вливании, создании рабочих мест для лиц с инвалидностью в силу требований государства, но и реализующих грантовую политику, нацеленную на привлечение новых компетентных специалистов. Такой подход, основанный на адресной помощи, дает возможность уйти от иждивенчества, повысить качество образования слепых и слабовидящих людей, мотивировать их через конкурентную борьбу к саморазвитию и самореализации, подготовить специалистов, отвечающих запросам компании или отрасли.

Выводы

Анализ современных тенденций развития отечественной тифлопедагогики позволил выявить целый спектр проблем в сферах подготовки и переподготовки педагогов, тифлопедагогов и иных специалистов сопровождения, повышения их профессиональной квалификации; послевузовского образова-

ния; непосредственной работы с детьми с нарушениями зрения (построение и реализация индивидуальной образовательной траектории, разработка и адаптация учебно-методических материалов, расширение диагностического и методического инструментария и др.), а также отказа от инвалидизации образования слепых и слабовидящих детей.

Перспективность решения данных вопросов во многом будет зависеть от своевременных комплексных мер, четкого плана работы, прогнозирования возможных рисков и положительных эффектов, заинтересованности всех участников – слепых и слабовидящих людей, педагогов, тифлопедагогов, иных специалистов сопровождения, родителей (законных представителей) детей, научно-исследовательского аппарата страны, общественных организаций и фондов, а также государства и бизнеса, масштабирования положительного опыта на всю территорию Российской Федерации.

Литература

1. Денискина В.З. Обучение математике слепых и слабовидящих учащихся начальных классов: метод. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Логосвос, 2015. 314 с.
2. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. СПб.: Каро, 2006. 328 с.
3. Назарова Н.М. Специальная педагогика на этапе смены научных парадигм // Дефектология. 2021. № 1. С. 3–15.
4. Назарова Н.М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях // Специальное образование. 2012. № 3. С. 6–12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnye-riski-razvitiya-inklyuzivnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 17.02.2024).
5. Никулина Г.В., Фомичева А.Г. Дети с нарушением зрения: своеобразие социального взаимодействия со сверстниками в образовательном процессе // Альманах Ин-та коррекционной педагогики. 2021. № 46. С. 35–51.
6. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения : учеб. пособие. М.: ИКП РАО, 1999. 54 с.
7. Полякова Н.П. Анализ содержания обучения слепых и слабовидящих школьников на уровне основного общего образования за последние десять лет // Педагогические и социальные вопросы образования : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 6 марта 2020 г.). Чебоксары: Среда, 2020. С. 201–217.
8. Полякова Н.П. Оценка современного состояния профессиональных компетенций учителей русского языка и литературы, реализующих АООП ООО для слепых обучающихся // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2022. № 1. С. 67–77.
9. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. М.: Полиграф сервис, 2000. 249 с.
10. Тупоногов Б.К. Содержание и методы обучения детей с нарушением зрения : науч.-метод. пособие. М.: АПКППРО, 2005. 69 с.
11. Nwabueze J.N. Barriers globally faced by persons with disabilities // Special needs education from the lens of interdisciplinary dialogue: a festschrift in honour of prof. Emeka d. Ozoji. 2023. Vol. 3.
12. Roşioru F. The Right of Persons with Disabilities to Independence, Social Integration and Participation in the Life of the Community // The European Social Charter: A Commentary. Brill Nijhoff, 2024. P. 103–139.

References

1. Deniskina, V.Z., 2015. Teaching mathematics to blind and visually impaired primary school students: methodological guidelines. 2nd ed., Moscow: IPTC "Logosvos".
2. Litvak, A.G., 2006. Psychology of the blind and visually impaired: teaching manual for students of higher educational institutions. St. Petersburg: Karo.
3. Nazarova, N.M., 2021. Special pedagogy at the stage of changing scientific paradigms. Defectology. No. 1: 3-15.
4. Nazarova, N.M., 2012. Systemic risks of the development of inclusive and special education in modern conditions. Special education. №3(27). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnye-riski-razvitiya-inklyuzivnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya-v-sovremennyh-usloviyah> (date of application: 02/17/2024).
5. Nikulina, G.V., 2021. Children with visual impairment: peculiarity of social interaction with peers in the educational process. Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy. No. 46: 35-51.
6. Plaksina, L.I., 1999. Psychological and pedagogical characteristics of children with visual impairment: a textbook. Moscow: IKP RAO, 54 p.

7. *Polyakova, N.P.*, 2022. Assessment of the current state of professional competencies of teachers of the Russian language and literature implementing AOP LLC for blind students. Moral instruction and education of children with developmental disabilities. No. 1: 67-77.
8. *Polyakova, N.P.*, 2020. Analysis of the content of teaching blind and visually impaired schoolchildren at the level of basic general education over the past ten years. Pedagogical and social issues of education: a collection of materials of the International scientific and practical conference (Cheboksary, March 6, 2020). Edited by J.V. Murzina, O.L. Bogatyreva. Cheboksary: Publishing house "Sreda": 201-217.
9. *Solntseva, L.I.*, 2000. Typhlopsychology of childhood. Moscow: Polygraph service, 249 p.
10. *Turonogov, B.K.*, 2005. The content and methods of teaching children with visual impairment: a scientific and methodological guide. Academy of Advanced Training and Prof. retraining. education workers. Moscow: APKIPPRO, 69 p.
11. *Nwabueze J.N.* Barriers globally faced by persons with disabilities // Special needs education from the lens of interdisciplinary dialogue: a festschrift in honour of prof. Emeka d. Ozoji. 2023. Vol. 3.
12. *Roşioru F.* The Right of Persons with Disabilities to Independence, Social Integration and Participation in the Life of the Community // The European Social Charter: A Commentary. Brill Nijhoff, 2024. P. 103–139.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Нещадим И.О., Васильева А.Г.** Ключевые особенности процесса персонализации обучения в системе высшего профессионального образования (на примере преподавания иностранного языка)
- **Нефедов И.В., Теряева Д.А.** Учебная экскурсия как средство формирования лингвокультурологической компетенции в курсе РКИ: трудности подготовки и специфика проведения
- **Баранова О.И., Новикова Ю.О., Горохова Н.Э.** Extensive reading в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку
- **Пуленико Г.А.** К вопросу о формировании вторичной языковой личности в процессе обучения иностранному языку в высших учебных заведениях
- **Терещенко Е.И.** Влияние типа информационно-поискового поведения на формирование информационной компетентности студентов университета

УДК 372.881.1
DOI 10.18522/2658-6983-2024-2-53-59

Нещадим И.О.,
Васильева А.Г.

**КЛЮЧЕВЫЕ
ОСОБЕННОСТИ
ПРОЦЕССА
ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ
ОБУЧЕНИЯ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)**

Ключевые слова: персонализация, персонализированное обучение, цифровые технологии, учебные материалы, образовательный процесс

Высшим учебным заведениям постоянно приходится адаптироваться к новым реалиям общества с учетом дальнейшего трудоустройства своих выпускников, так как многим компаниям требуются творчески мыслящие специалисты, обладающие критическим мышлением и способные принимать самостоятельные решения. Поэтому современное образование должно быть нацелено на создание таких условий развития личности, при которых каждый обучающийся сможет реализовать свой потенциал. В связи с этим происходит обращение к продуктивным моделям преподавания, формирующим нестандартно мыслящих специалистов.

Следует отметить, что еще Я.А. Коменский обращал внимание на тесную связь особых закономерностей личности с глобальными законами природы, заявляя, что природное в человеке обладает самостоятельной, самодвижущей силой. Поэтому ученый выдвигал на первый план идею самостоятельности и развивал самостоятельное мышление у своих воспитанников [2, с. 125].

В дальнейшем К.Д. Ушинский [6] отмечал важность формирования собственного мнения у обучающихся и оригинальности мышления, а В.А. Сухомлинский [5] подчеркивал ценность личности и писал о необходимости раскрытия у нее заложенных природой возможностей и способностей.

В настоящее время в педагогической среде появляются образовательные тенденции, среди которых особое место занимает концепция персонализированного обучения.

Поскольку традиционное образование неспособно в полной мере вовлечь современных студентов в учебный процесс, персонализированное предлагает альтернативу. Эта индивидуальная модель, построенная на

основе персонализированных планов обучения, учитывает интересы, сильные и слабые стороны обучающихся и развивает их ответственность за прогресс в обучении.

Несмотря на то что нет единого определения понятия «персонализация», все образовательные институты сходятся в одном: в центре обучения стоит студент. Его активность может проявляться по-разному: от выражения идей на лекции до полного контроля над процессом, содержанием обучения и его результатами.

Собственный выбор обучающихся является базисом и результатом персонализации. При таком образовании «учащимся предоставляется большая самостоятельность в проектировании своей образовательной траектории, ставить и выбирать значимые для себя задания и способы их решения» [1].

Рассмотрим процесс персонализации обучения через призму преподавания иностранного языка как одной из самых распространенных и значимых общеобразовательных дисциплин в высших учебных заведениях. В целом можно сказать, что персонализация представляет собой адаптирование всех составляющих программы обучения (материалы, стиль преподавания, интенсивность занятий и т.д.) под языковые нужды, интересы и цели студента.

Так что же включает в себя персонализация в данном контексте? Прежде всего, она подразумевает трансформацию образовательного процесса, основанную на готовности педагога подстроить свой стиль преподавания под конкретного обучающегося, изменить способ исправления ошибок, динамику и атмосферу урока. Персонализация заключается в использовании дополнительных материалов – аутентичных видео, аудио, текстов, других ресурсов,

позволяющих погрузить студентов в языковую среду. Персонализация – это способность преподавателя подавать информацию в ходе слайда/урока/курса так, чтобы все услышанное, увиденное, сказанное и написанное было связано с целями, образовательными нуждами и интересами обучающихся. Следовательно, необходимо выстраивать программу обучения, набор изучаемых тем и сценарий урока в соответствии с потребностями и конкретными пожеланиями студентов.

Под персонализацией в основном подразумевается удовлетворение различных потребностей в обучении, интересов, стремлений или культурных особенностей отдельных учащихся [8]. А.В. Конобеев, Я.А. Юхимук, В.Д. Войцеховская, М. Шчекич предложили следующее определение: «Персонализированное обучение (персонализация) – это обучение, в котором у обучающегося есть возможность выбирать содержание (из предложенного), темп, а в некоторых случаях и место обучения, и формат заданий на основе своей цели обучения, личностных особенностей и интересов, а также рекомендаций электронной системы и/или преподавателя» [3, с. 121].

Согласно Н.А. Савиной, существует несколько атрибутов персонализации: свобода выбора, возможность управлять своей деятельностью, проявлять индивидуальность, воздействовать на других людей, разрабатывать персональную образовательную траекторию [4].

По мнению Ч. Ганну [9], есть такие способы эффективного использования персонализированного подхода в преподавании:

1. *Предоставление обучающимся контроля над скоростью обучения.* В отличие от традиционного персонализированное обучение позволяет контролировать темп восприятия учеб-

ного материала. С помощью инструментов самооценки обучающиеся могут убедиться, что полностью понимают каждую тему, прежде чем двигаться дальше. Студенты, желающие учиться быстрее, не ждут, пока их догонят другие, а те, кому требуется больше времени, не отстают и не теряют мотивацию, а учатся со своей скоростью.

2. *Применение современных цифровых технологий для оценки прогресса обучающихся.* Преподаватели должны использовать доступные им цифровые учебные платформы, чтобы отслеживать прогресс студентов и достижение их целей в режиме реального времени. Это помогает выявлять тех, кто испытывает трудности, и при необходимости оказывать им поддержку. Регулярная оценка знаний обеспечивает более качественное усвоение учебного материала и быстрое устранение пробелов. Студенты могут чувствовать себя более комфортно, общаясь с преподавателями по электронной почте или через цифровые платформы, а не в аудитории, особенно интроверты или те, кому нелегко сообщать о своих проблемах.

3. *Подача учебного материала в различных форматах.* Информация должна преподноситься разными способами. Многие студенты хотели бы учиться небольшими группами, чтобы легко обсуждать изучаемые темы. Поэтому традиционные презентации в огромных лекционных залах не могут удержать их интерес. Хотя чтение выступает привлекательной альтернативой, некоторые предпочитают прослушивание курса. Персонализированное обучение должно позволять студентам выбирать наиболее доступные и эффективные для них формы обучения.

4. *Побуждение обучающихся к активности в процессе лекции.* Традиционно преподаватель является

авторитетной фигурой, решающей, что, как и когда изучают студенты. При индивидуальном подходе преподаватели должны помогать им определять цели, задачи и оптимальные условия обучения. Студенты могут составлять расписание в соответствии со своими потребностями, независимо от того, являются ли они «совами» или «жаворонками». Для тех, кто учится и работает, материал курса может быть изменен, чтобы дополнить необходимые знания и способствовать карьерному росту. Индивидуальный путь к приобретению профессиональных компетенций означает, что студенты и работодатели могут работать вместе для достижения этих целей.

Согласно К. Мейлану [10], можно выделить следующие особенности и преимущества персонализации в образовании:

- 1) она позволяет обучающимся согласовать учебный план со своими способностями, интересами и целями;
- 2) персонализация предоставляет возможность работать самостоятельно, в своем темпе и иногда по своему графику;
- 3) студент может выбрать содержание учебных материалов;
- 4) подача информации в нескольких форматах, доступных на различных устройствах, чтобы обучающиеся могли использовать собственные подходы к обучению и продвигаться вперед независимо от обстоятельств;
- 5) побуждение студентов к активности на занятиях, проявлению инициативы и отслеживанию собственного прогресса;
- 6) текущая оценка работы, включая самооценку, для закрепления обучения и выявления пробелов в знаниях на раннем этапе;

- 7) доступ к данным об успеваемости студентов в режиме реального времени;
- 8) внедрение технологических решений для удовлетворения образовательных потребностей студентов;
- 9) привлечение внимания обучающихся и повышение их мотивации, что, вероятно, снижает процент отчислений из вузов.

Независимо от того, какую форму принимает персонализированное обучение, оно требует иного подхода к преподавательской деятельности. Даже сейчас каждый педагог вынужден выполнять различные функции, чтобы помочь студентам не только освоить учебную программу, но и сформировать у них критическое мышление и способность применять изученную теорию на практике. На начальном этапе персонализированного обучения целесообразно оказывать поддержку студентам, объясняя сложные темы в доступной форме на протяжении всего периода обучения. Данный педагогический подход способствует более продуктивным отношениям между преподавателем и студентом.

Однако, несмотря на интерес многих образовательных учреждений к персонализированному обучению, существует также и ряд факторов, препятствующих его внедрению. По мнению М. Харди [7], к ним относятся:

1. *Ограниченные ресурсы.* Учреждения могут не иметь достаточных ресурсов для предоставления возможности каждому студенту адаптировать программу с учетом его индивидуальных потребностей.

2. *Административные препятствия.* Персонализация подразумевает существенные изменения в организации учебного процесса в образовательном учреждении. Поэтому ее реализация может оказаться сложной

задачей из-за бюрократических препятствий и сопротивления преподавателей этим переменам.

3. *Масштабируемость.* Предоставление персонализированного обучения большому количеству студентов может быть неосуществимо. Вузам необходимо искать баланс между персонализацией и масштабируемостью, чтобы удовлетворить потребности разнообразного студенческого сообщества.

4. *Конфиденциальность данных.* Персонализация предполагает сбор и использование конфиденциальной информации об обучающихся, что может вызвать опасения по поводу безопасности персональных данных.

5. *Интеграция технологий.* Обеспечение персонализированного обучения требует технологической интеграции, которая может стать проблемой из-за сложности ИТ-систем.

Чтобы получить более точное представление об использовании персонализации в процессе обучения иностранному языку, было проведено анкетирование 100 обучающихся (первого, второго и третьего курсов) на кафедре «Английский язык для машиностроительных специальностей» МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Цель исследования – выявить значимые для студентов аспекты персонализированного образования в техническом вузе.

На первом этапе была проведена осведомительная беседа с обучающимися с целью разъяснить ключевые понятия эксперимента. Студентам были заданы следующие вопросы:

1. Какие компетенции для Вас наиболее актуальны?
 - Коммуникативная компетенция – умение и готовность к общению с носителями языка.
 - Лингвистическая компетенция – обладание достаточными зна-

ниями о системе языка на всех языковых уровнях (фонетика, лексика, грамматика).

- Дискурсивная компетенция (дискурс – устный или письменный речевой текст) – способность правильно интерпретировать и составлять устные и письменные тексты.
 - Общекультурная компетенция – способность к самообразованию, развитию когнитивных и исследовательских умений, формированию информационной культуры, уважения к духовным ценностям разных стран и народов.
2. Какие темы Вы считаете наиболее важными для изучения иностранного языка?
- Общекультурного содержания.
 - Коммуникативного содержания.
 - Нравственно-этического содержания.
 - Экологического содержания.
 - Профессионально-направленного содержания.
3. В какой форме Вы предпочитаете сдавать контрольные задания?
- Устной.
 - Письменной.
4. Какой формат обучения Вы выбираете?
- Очный.
 - Дистанционный.
 - Смешанный (очный + дистанционный).

На втором этапе эксперимента респондентам предлагалось оценить по 7-балльной шкале значимость каждого аспекта персонализации: «Распределите по степени значимости для Вас следующие аспекты персонализации. На первое место поставьте наиболее важный аспект персонализации, на второе – менее важный, на третье – наименее значимый для Вас аспект

персонализации и т.д.». В дальнейшем был составлен рейтинг аспектов персонализации в соответствии с ответами респондентов (таблица).

Рейтинг аспектов персонализации

№	Аспект персонализации	Количество голосов (из 100 респондентов)
1	Выбор формата обучения (очный, дистанционный, смешанный (очный + дистанционный))	30
2	Определение наиболее актуальных компетенций	25
3	Выбор наиболее важных тем и вопросов для изучения	20
4	Доступ к учебным ресурсам в любое время	9
5	Выбор формы контроля (устно, письменно, онлайн)	7
6	Определение уровня сложности и продолжительности изучения дисциплины	5
7	Изучение иностранного языка в своем индивидуальном порядке, не по расписанию	4

Выводы

Из всех аспектов персонализации наибольший отклик получили три:

- 1) выбор формата обучения (30 студентов);
- 2) определение наиболее актуальных компетенций (25 обучающихся);
- 3) выбор темы и вопросов для изучения (20 студентов).

Здесь следует отметить, что начиная с четвертого пункта присутствует небольшая разница между количеством проголосовавших.

Полученные данные свидетельствуют о значимости для студентов отдельных аспектов персонализации. Выявленные пожелания обучающихся позволяют дифференцированно по-

дойти к организации образовательного процесса на занятиях по иностранному языку. Наиболее важными аспектами являются выбор формата обучения, определение актуальных компетенций и содержания урока (темы, вопросы и задания для изучения иностранного языка).

В заключение скажем, что в настоящее время огромную роль в персональной образовательной траектории играет мнение обучающихся, так как именно персонализация образования способствует большей вовлеченности студентов в учебный процесс.

В своем исследовании мы придерживаемся позиции, что персонализация обучения позволяет преподавателю грамотно строить учебный процесс, создавая оптимальные условия для занятий и самореализации обучающихся.

Несомненно, весь процесс внедрения персонализированного подхода к обучению требует от преподавателя много сил и времени, но именно с его помощью можно добиться высоких результатов. Возможность студентов выбирать наиболее удобный формат и содержание обучения развивает гибкость мышления и способствует, на наш взгляд, активизации их самостоятельности.

Следует также отметить, что использование персонализированного подхода в сфере высшего образования может быть сложной задачей из-за различных факторов, таких как ограниченность ресурсов, административные препятствия, масштабируемость, конфиденциальность данных и интеграция технологий. Поэтому образовательным учреждениям необходимо тщательно планировать и реализовывать свою стратегию персонализации, чтобы преодолеть эти проблемы и удовлетворить растущие потребности современных студентов.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация / под ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой. Екатеринбург: Рос. гос. проф. пед. ун-т, 2021. 120 с.
2. Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Коменский Я.А., Руссо Дж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1987. С. 125–127.
3. Конобеев А.В., Юхимук Я.А., Войцеховская В.Д., Шчеквич М. Персонализация как подход к обучению // Дискурс профессиональной коммуникации. 2020. № 2–3. С. 118–138. <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2020-2-3-118-138>
4. Савина Н.В. Методологические основы персонализации образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Т. 14, № 4. С. 82–90.
5. Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. 383 с.
6. Ушинский К.Д. Пед. соч. : в 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. С. 160–172.
7. Hardy M. Designing Futures: Personalization in Higher Education // The EvolLLution. 2023. June 26. URL: https://evolllution.com/attracting-students/marketing_branding/designing-futures-personalization-in-higher-education (дата обращения: 28.10.2023).
8. Great Schools Partnership. Personalized Learning Definition // The Glossary of Education Reform. URL: <https://www.edglossary.org/personalized-learning/> (дата обращения: 12.09.2023).
9. Gunnoo C. Personalised learning in higher education: laying the foundations // The Times Higher Education. 2022. April 29. URL: <https://www.timeshighereducation.com/campus/personalised-learning-higher-education-laying-foundations> (дата обращения: 30.10.2023).
10. Meylan C. Personalization in higher education: keeping up with the trend. URL: <https://hospitality-insights.ehl.edu/personalization-higher-education> (дата обращения: 12.09.2023).

References

1. Zeer, E.F., 2021. Personalized education in the projection of professional future: methodology, forecasting, implementation: monograph. Edited by E.F. Zeer, V.S. Tretyakova. Yekaterinburg.
2. Komensky, J.A., 1987. General advice on the correction of human affairs. komensky J.A., J. Rousseau, Pestalozzi I.G. Pedagogical heritage. Moscow: Pedagogics: 125-127.
3. Sukhomlinsky, V.A., 1980. Selected pedagogical works. Vol. 2. Moscow: Pedagogics, 383 p.
4. Ushinsky, K.D., 1988. Pedagogical Works. In 6 volumes. Moscow: Pedagogics, VOL. 1: 160-172

5. *Savina, N.V.* Methodological background of personalization in education. *Science about a Man: humanitarian researches*. vol. 14. №.4: 82-90.
6. *Gunnoo, S.*, 2022. Personalized learning in higher education: laying the foundations. *The Times Higher Education*, April 29, 2022. Available at: <https://www.timeshighereducation.com/campus/personalised-learning-higher-education-laying-foundations> (accessed October 30, 2023).
7. *Meylan, C.*, 2023. Personalization in higher education: keeping up with the trend. Available at: <https://hospitalityinsights.ehl.edu/personalization-higher-education> (accessed October 29, 2023).
8. *Konobeev, A.V., Yukhimuk, Y.A., Voytsekhovskaya, V.D. and M. Shchekich*, 2020. Personalization as an approach to education. *Professional Discourse & Communication*. 2020; 2(3):118-138. <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2020-2-3-118-138>
9. *Hardy, M.*, 2023. Designing Futures: Personalization in Higher Education. *The EvoLLLution®*, June 26, 2023. Available at: https://evollution.com/attracting-students/marketing_branding/designing-futures-personalization-in-higher-education (accessed October 28, 2023).
10. Great Schools Partnership. Personalized Learning Definition [Electronic resource]. *The Glossary of Education Reform, UC*, Available at: <https://www.edglossary.org/personalized-learning/> (accessed 12.09.2023).

УДК 378.02:37.016
DOI 10.18522/2658-6983-2024-2-60-68

**Нефедов И.В.,
Теряева Д.А.**

**УЧЕБНАЯ ЭКСКУРСИЯ
КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИНГВОКУЛЬТУРО-
ЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ В КУРСЕ
РКИ: ТРУДНОСТИ
ПОДГОТОВКИ
И СПЕЦИФИКА
ПРОВЕДЕНИЯ**

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвокультурологическая компетенция, учебная экскурсия, мультимедийные технологии, трудности в обучении РКИ

Понятие «изучение иностранного языка» представляет собой освоение языка, отличного от родного, с целью его дальнейшего использования. В настоящее время причиной популяризации данного процесса является не только расширение кругозора, но и наличие практических преимуществ, в частности возможность получения хорошей профессии, а соответственно, и высокооплачиваемой должности как в своей стране, так и за рубежом. Сегодня существует множество способов изучения иностранных языков, например коммерческие онлайн-курсы или дистанционное обучение в ведущих вузах страны [6]. В последние годы появилось немало научно-методических работ, посвящённых новому формату обучения, его достоинствам и недостаткам [5, 9, 11, 17]. Однако, на наш взгляд, всё же наиболее эффективной выступает иммерсия – погружение в языковую среду, так как возникает необходимость в постоянном общении в повседневной жизни и возможность регулярно апробировать новые знания, навыки и умения.

Знакомство с культурой – это важная часть освоения языка, рассмотрение одного без другого не представляется возможным. Культурные объекты именовются посредством лексических единиц, а развитие языка происходит в том числе благодаря обогащению культуры. При иммерсии учащиеся погружаются в совершенно чуждую среду, для них изучение языка и приобщение к культуре – это единый процесс, с помощью которого происходит формирование лингвокультурологической компетенции. В настоящее время есть много методов, подходов и технологий формирования лингвокультурологической компетенции [4, 10, 12].

Наиболее продуктивным способом ее совершенствования является проведение учебной экскурсии, которая, как и классическая, направлена на расширение кругозора обучающихся [2, 8, 14].

В первую очередь объясним, в чем заключается разница между учебной и классической экскурсией. Учебная проводится не гидом, а преподавателем, имеющим представление об уровне знаний учащихся. Чтобы сделать это внеаудиторное мероприятие более продуктивным, необходимо подготовить студентов к усвоению информации. Именно в этом заключается цель проведения предэкскурсионного занятия, на котором будут изучены лексические единицы, необходимые для понимания материала, а также текст, раскрывающий общие факты о городе, где пройдет экскурсия. Завершающим этапом станет выполнение заданий по тексту и упражнения на говорение – это покажет, насколько хорошо учащиеся усвоили материал и смогут, используя его, вступать в коммуникацию с преподавателем.

К сожалению, универсального плана организации учебной экскурсии нет, так как он во многом зависит от ее участников. Наиболее важные критерии при подготовке учебной экскурсии – уровень владения языком и профиль обучения, влияющий на специфику формирования курса РКИ. В данном исследовании мы говорим о естественно-научном направлении. Особенности обучения русскому языку студентов-медиков посвящено немало работ, написанных преподавателями русского языка медицинских университетов [1, 3, 13, 15, 16].

Цель данной статьи – рассмотреть и проанализировать трудности, с

которыми могут столкнуться преподаватели РКИ при подготовке учебной экскурсии, и описать специфику проведения подобных экскурсий в группах студентов-индусов, обучающихся в медицинских университетах России.

В исследовании были использованы методы эксперимента, наблюдения, интерпретации, обобщения, в том числе личного практического опыта. Опытное-экспериментальное изыскание, включающее установочный, обучающий и контрольный этапы, было проведено на базе Ростовского государственного медицинского университета в 2024 г. В нем приняли участие 20 иностранных студентов из Индии, обучающихся на кафедре русского языка № 2 факультета по обучению иностранных студентов, ординаторов и аспирантов (2 группы 1-го и 2-го курсов с уровнем владения русским языком А1-А2).

В отличие от студентов подготовительного факультета для иностранных граждан студенты-индусы занимаются по программе English Medium, что предполагает обучение в университете на английском языке, а русский язык изучается дополнительно, не являясь значимым предметом. Это, несомненно, накладывает отпечаток как на степень мотивации к изучению русского языка, так и на качество и скорость овладения им. Кроме того, уровень владения русским языком различается и в рамках одной учебной группы, так как одни учащиеся выходят на занятия в начале семестра, а некоторые приезжают спустя несколько месяцев и вынуждены в ускоренно-сокращённом режиме рассматривать весь пройденный материал.

На установочном этапе эксперимента требовалось понять, какие явления в современном русском языке

вызывают у студентов затруднения, чтобы разрешить их до экскурсионного занятия. Необходимо было изучить, с каких вопросов/заданий лучше начинать предэкскурсионный подготовительный этап работы, что уже знакомо и на какие вопросы студенты могут правильно ответить. Выяснилось, что студенты готовы беседовать по вопросам: «В каком городе вы живете?», «На какой улице находится ваше общежитие?», «Что располагается рядом с вашим общежитием?», «Какая главная улица Ростова-на-Дону?», «Какая главная площадь Ростова-на-Дону?», «Какое ваше любимое место в городе?»

«Трудности с правильным произношением большого количества звуков русского языка делают речь многих студентов малопонятной и приводят к тому, что они боятся вступать в акты коммуникации с носителями языка в России» [7, с. 78]. Студентам из Индии непросто произносить звук [х], и в большинстве случаев они говорят [к]. Подобные сложности возникали с различением в речи и произношением звуков [с], [ш] и [ж]. Трудности фонетического характера оказывают влияние и на процесс ориентации в городе и восприятия городских локаций, что важно учитывать при подготовке учебной экскурсии. Так, например, студенты называют парк Революции, находящийся рядом с их общежитием, Большим парком, так как произношение слова «революция» (особенно двух звуков [р] и [ц]) для них весьма затруднительно.

Самым сложным оказался второй этап предэкскурсионного занятия – изучение новой лексики, так как большая часть лексических единиц не изучалась студентами ранее. Именно поэтому данное задание заняло больше времени, но принесло хороший результат,

так как рассмотренная лексика стала каркасом экскурсионного сценария. Например, слова «крепость», «императрица», «святитель» были необходимы для повествования об истории создания и развития города.

Далее учащиеся перешли к чтению и переводу текста, содержащего общие факты о городе. Было затрачено меньше времени, чем ожидалось, так как с теми лексическими единицами, которые могли вызвать вопросы, студенты уже ознакомились. Затем им необходимо было выполнить после-текстовые упражнения, чтобы проверить, насколько хорошо поняли и усвоили материал. Наиболее легким оказался ответ на такие вопросы, как «Почему Ростов-на-Дону так называется?» или «Где расположен город?», а самым тяжелым – поиск слов с указанными значениями, например «слово, которое обозначает сто лет» или «место для выступления актеров».

Не стоит забывать, что целью изучения любого иностранного языка является формирование и совершенствование коммуникативной компетенции. Соответственно, упражнения на говорение были включены в предэкскурсионное занятие: студенты получили несколько опорных слов, с помощью которых составляли рассказ о своем городе. К сожалению, из-за наличия временных рамок не удалось выслушать ответ каждого студента, но абсолютно все были увлечены подготовкой доклада. Оказалось, что многие иностранные учащиеся не знают ни о дате возникновения своего города, ни о его основателях, ни о том, насколько значимым для государства является место их рождения. Такого рода ситуация не могла не привести преподавателя в смятение: в Российской Федерации знакомство с бытом, культурой и историей родного

края – это неотъемлемая часть образовательного процесса. При организации мероприятия казалось, что это задание будет относительно легким и вызовет энтузиазм. На деле выяснилось, что учащиеся многого просто не знают. Но в этом были и плюсы: планируемая лингвокультурологическая экскурсия станет новым событием в их жизни и, возможно, стимулирует интерес к изучению не только русского языка, но и истории и культуры родного края.

Следует отметить важную роль грамматики в подготовке учебной экскурсии. Так, экскурсия невозможна без использования наречий места и глаголов движения, в связи с чем было необходимо повторить данный материал посредством следующего упражнения: «Проложите маршрут от здания университета до Театральной площади». К этому заданию мы приступили в самом конце занятия, поэтому было решено завершить его в качестве домашнего задания. Для подготовки маршрута самостоятельно мы совместно повторили лексические единицы, которые могли понадобиться студентам, такие как «направо», «налево», «прямо», «через дорогу», «повернуть», «остановиться».

Применение сервиса «Яндекс.Карты» и ответы на вопросы превратили занятие в увлекательную игру. Например: «Государственный музыкальный театр – сколько займет дорога на автобусе? Сколько стоит такси до театра? Быстрее можно добраться на машине или пешком?» Студенты также говорили, на каком транспорте предпочли бы поехать и почему. Данное упражнение продемонстрировало иностранным учащимся, в чем заключается польза изучения русского языка и какие темы, рассма-

триваемые в вузе, понадобятся не только в пределах университета, но и в обычной жизни. Как уже было сказано ранее, довольно часто нежелание учащихся из Индии посещать занятия, выполнять домашние задания и говорить и читать на русском связано с особенностью факультета, в котором они учатся. Их направление предполагает обучение профильным предметам на английском, в связи с чем многие считают изучение русского языка лишним и ненужным. Но это совершенно не так: на старших курсах студенты проходят практику в больницах Ростова-на-Дону и общаются с пациентами, для этого им требуется владеть языком носителей на достаточно высоком уровне. Однако к практике некоторые учащиеся настолько отстают по программе, что становится просто невозможным усвоить весь материал. Следует также помнить и о том, что им предстоит прожить в Ростове-на-Дону в течение длительного периода обучения. Первое время студенты стараются везде перемещаться своей компанией и делегировать «коммуникативные полномочия» одному человеку, представляющему всю группу. Однако в процессе адаптации обязательно появится необходимость взаимодействовать с жителями города, для чего потребуются хорошее владение русским языком. Полагаем, что упражнение, пример которого был дан выше, поможет молодым людям осознать важность изучения языка в стране пребывания.

Первые занятия по грамматике сразу же показывают, что самой сложной темой является «Изменение имён существительных по падежам». Данную проблему решают подробное изучение и запоминание вопросов, которые помогают быстро определить,

какое окончание требуется подставить. Так, «мы видим (стела) – что? – стелу, потому что перед нами имя существительное единственного числа, женского рода, 1-го склонения». Если же студенту удалось самостоятельно подставить правильное окончание, то он должен аргументировать свой ответ, опираясь на знание, что в русском языке – три рода, 2 числа, 6 падежей и существительные распределяются по 3 склонениям.

Следующим этапом работы была подготовка сценария экскурсии, целью которой стало представление Ростова-на-Дону как культурного и индустриального южного города с богатой историей. Вид учебной экскурсии – обзорная, время проведения – 2 часа. Базовый сценарий, разработанный теоретически, без учёта конкретного контингента учащихся, был представлен нами на Международной конференции молодых исследователей «Русский язык в контексте открытого диалога языков и культур» в ноябре 2023 г. в Ростове-на-Дону. Он представлял собой план обзорной экскурсии по центру города: было предложено начать с памятника Елизавете Петровне, полюбоваться двумя театрами, посмотреть на памятник «Основателям крепости св. Димитрия Ростовского», обратиться к трагическим событиям Второй мировой войны и не забыть о стадионе, построенном к началу чемпионата мира по футболу. Экскурсия получилась бы действительно обзорной, однако после знакомства с группой было решено изменить сценарий с учётом учебной локации, уровня владения языком и профиля обучающихся. Еще при посещении занятий и наблюдении за работой студентов подкорректировали готовый план, чтобы рассказать о тех объектах, которые

расположены недалеко от учебного корпуса РостГМУ, включить достопримечательности, связанные с будущей профессией студентов. В результате в итоговый сценарий вошли:

1. Памятник российской императрице Елизавете Петровне.
2. Церковь во имя Покрова Пресвятой Богородицы.
3. Памятник Ростовскому водопроводу.
4. Театр музыкальной комедии.
5. «Шолохов-центр».
6. Памятник «Основателям крепости св. Димитрия Ростовского».
7. Памятник «Мадам Пенициллин».
8. Памятник «Мать и дитя».
9. Академический театр драмы имени М. Горького.
10. Памятник-стела «Воинам-освободителям г. Ростова-на-Дону от немецко-фашистских захватчиков».
11. Детский парк имени Вити Черевичкина.
12. Указатель «Ростов-на-Дону – Нахичевань».
13. Александровская колонна.
14. Памятная доска о событиях Великой Отечественной войны на перекрёстке улиц Советской и Верхнепольной.
15. Парк имени Октябрьской революции.
16. Комбайн (парк Революции).
17. Колесо обозрения «Одно небо».
18. Памятник Владимиру Высоцкому.
19. Пушкинские шары.
20. Памятник Антону Павловичу Чехову.

Преимущество данной обзорной экскурсии состояло не только в сочетании мест исторического центра и нового Ростова, но и в том, что учащиеся смогли по-новому взглянуть на те объекты, которые им знакомы визуально. Каждый раз, подходя к до-

стопримечательности, они снова испытывали интерес. Ведь все это время они жили и учились в самой старой части города, которая стала отправной точкой его постепенного роста и развития.

Обучающий этап эксперимента начался с того, что учащиеся получили задание: подготовить фотоотчет и доклад о трех памятниках, которые понравятся больше всего. Постановка задачи сделала экскурсию еще более увлекательной: все делали фотографии и задавали уточняющие вопросы. Например, на предэкскурсионном занятии мы говорили о том, что Петр Первый был отцом Елизаветы и мечтал построить крепость для защиты южных границ. Во время экскурсии студенты об этом вспомнили и спросили: это ли дочь Петра? Когда же мы любовались «Шолохов-центром», они заинтересовались, принадлежал ли этот дом писателю.

Наибольшее впечатление произвел монумент-стела «Воинам-освободителям г. Ростова-на-Дону от немецко-фашистских захватчиков», так как даже для самих ростовчан его открытие в 1983 г. было чем-то абсолютно новым и необычным: прежде памятники такого масштаба в городе не устанавливались.

Во время подготовительного занятия мы постарались максимально проработать лингвистические сложности, которые могли возникнуть во время проведения учебной экскурсии. В дальнейшем мы все же столкнулись с трудностями экстралингвистического характера. Так, например, они были вызваны различиями в этапах становления и развития России и их родной страны. Один из студентов заинтересовался: давно ли Россия перестала быть колонией. Их удивило, что стране, в которой они проходят обучение,

никогда не приходилось быть чьей-то колонией, как Индия, и бороться за свою независимость.

Не менее познавательной для учащихся оказалась информация о крепостной стене, основателях города и редуте святого Александра Невского. Мы много времени посвятили беседе о крепости, её постепенном превращении в город и сфотографировались около каждого объекта. Так как студенты выросли в больших населенных пунктах, им было трудно представить, что все началось с небольшого укрепления для защиты южных границ.

Знакомство с памятниками водопроводу и комбайну позволило продемонстрировать, что Ростов – это не просто место с богатой историей, но и индустриальный центр, который всегда стремился идти в ногу со временем и быстро развиваться.

Обязательная часть мероприятия – прогулка по улице Пушкинской. Она имеет особое значение по нескольким причинам: здесь расположено общежитие студентов, где они проводят большую часть времени, отсюда началось их знакомство с Ростовом. Улица названа в честь великого русского поэта А.С. Пушкина, который прославил русскую классическую литературу во всём мире. Привлекают внимание памятники Антону Павловичу Чехову и Владимиру Семёновичу Высоцкому, творчество которых любимо русским народом и позволяет многое узнать о России XIX и XX вв. К сожалению, с их произведениями никто из группы не был знаком, но желание сделать это возникло.

Контрольный этап эксперимента был представлен постэкскурсионным практическим занятием. После внеаудиторного мероприятия требовалось закрепить весь пройденный материал.

Занятие началось с ответа на следующие вопросы:

1. Какая главная улица Ростова-на-Дону?
2. На какой улице вы живете?
3. Почему эта улица так называется?
4. Как называется главная площадь Ростова-на-Дону?
5. Кому посвящен памятник, который стоит около главного корпуса Рост ГМУ?
6. Сколько театров вы увидели во время экскурсии?
7. Какой город находился рядом с Ростовом, но сейчас является его частью?

Студенты отвечали достаточно бегло. Ни один из вопросов не вызвал у них затруднений. Оказалось, что памятник «Основателям крепости св. Димитрия Ростовского» впечатлил учащихся больше всего – о нем рассказали практически все. Также вспомнили, как выглядят некоторые памятники, которые мы увидели во время экскурсии. Для этого надо было соотнести названия достопримечательностей и их фотографии. Следующим этапом стало выполнение орфоэпических и лексико-грамматических заданий: прочитать и перевести предложения, связанные с темой учебной экскурсии. Важно отметить, что все студенты подготовили в качестве домашнего задания презентации с наиболее понравившимися достопримечательностями и успешно их защитили. Подавляющее большинство студентов после занятия выразили благодарность за проведённую экскурсию и связанные с ней занятия, в частности за получение новой интересной и полезной информации о культуре, истории, быте Ростова-на-Дону и России в целом.

Таким образом, правильная подготовка иностранных учащихся к пред-

стоящей экскурсии играет важную роль в формировании лингвокультурологической компетенции при обучении РКИ. Учебная экскурсия должна быть информативной, увлекательной и грамотно спланированной. Только тогда она сможет способствовать воспитанию у студентов-иностранцев чувства глубокого доверия к России и возникновению устойчивого интереса к её истории и культуре.

Литература

1. Борзова И.А., Тропина И.А. Некоторые аспекты обучения учащихся иностранцев лексике языка специальности (предвузовский этап обучения) // Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве: сб. материалов Междунар. науч. конгр.: в 3 частях. М., 2021. Ч. 2. С. 204–206.
2. Волович М.И., Алгунова Ю.В., Сафонова А.С. Роль учебных лингвострановедческих экскурсий в начальном этапе обучения РКИ // Тверской мед. журн. 2023. № 2. С. 30–32.
3. Гафиятуллина Г.Ш., Тропина И.А. Социокультурная адаптация иностранных обучающихся Ростовского государственного медицинского университета // Сохранение и популяризация русского языка и русской культуры в России и за рубежом : сб. материалов Междунар. науч.-теор. конф. / отв. ред. В.В. Посиделова [и др.]. Ростов н/Д: РЮИ МВД РФ, 2021. С. 56–60.
4. Коростова С.В., Нефедов И.В. Традиционный и инновационный контент как основа проектной деятельности в курсе русского языка как иностранного // Русистика. 2020. Т. 18, № 1. С. 85–96.
5. Лебедева М.Ю. Векторы цифровой трансформации лингводидактики // Русский язык за рубежом. 2023. № 1 (296). С. 55–64.
6. Нефедов И.В. Виртуальная образовательная среда в обучении РКИ: реальность и перспективы // Мир русского слова. 2019. № 4. С. 61–71.
7. Нефедов И.В., Пантелеев А.Ф. Усвоение фонетики русского языка как основа аккультурации китайских студентов // Науч. мысль Кавказа. 2023. № 2 (114). С. 77–84.
8. Нефедов И.В., Хашаян М.А. Экскурсия как способ формирования лингвокультурологической компетенции при обучении РКИ // Молодой учёный. 2015. № 20. С. 602–606.
9. Нефедов И.В., Ши А.В. Языковые контакты Китая и России: от классических школ к виртуальной образовательной среде // Известия Южного

федерального университета. Филол. науки. 2021. Т. 25, № 3. С. 146–162.

10. Пудикова Г.Н. Лингвокультурологический подход в преподавании русского языка как иностранного для представителей поколения Z // Alma Mater (Вестн. высшей школы). 2019. № 12. С. 101–107.
11. Родионова К.Е. Онлайн-уроки РКИ, которые нравятся студентам: количественное исследование факторов удовлетворенности синхронным онлайн-обучением // Русский язык за рубежом. 2022. № 5 (294). С. 81–89.
12. Савельева Е.Б. Изучение русского языка как иностранного в лингвокультурологическом аспекте // Дневник науки. 2023. № 7 (79).
13. Самойлова М.Б., Раннева Н.А., Чернухин А.Ю. Ценности педагогического дискурса на предвузовском этапе обучения русскому языку как иностранному // Актуальные вопросы современного образования. Ньюансы дистанционного обучения. Ростов н/Д: РостГМУ, 2021. С. 147–152.
14. Сун Х. Учебная экскурсия как способ формирования лингвокультурологической компетенции в процессе обучения РКИ // Актуальные научные исследования в современном мире. 2021. № 3-6 (71). С. 222–224.
15. Чернухин А.Ю., Раннева Н.А., Самойлова М.Б. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении русскому языку иностранных студентов в РостГМУ // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах иностранных граждан. М.: Гос. ин-т русского языка, 2023. С. 165–170.
16. Ярославская И.М. Система упражнений по практике профессионального общения для студентов English Medium // Актуальные вопросы современного образования. Ньюансы дистанционного обучения. Ростов н/Д: РостГМУ, 2021. С. 152–158.
17. Dokukina I., Gumanova J. The Rise of Chatbots – new personal assistants in Foreign Language Learning // Prosedia. Social and Behavioral Sciences. 2020. Vol. 169. P. 542–546.
- excursions in the initial stage of RFL-teaching // Tver Medical Journal, No. 2. pp. 30-32.
3. Gafiyatullina, G.Sh., Tropina, I.A., 2021. Socio-cultural adaptation of foreign students of Rostov State Medical University // Russian language and culture preservation and popularization in Russia and abroad. Collection of materials of the International scientific and theoretical Conference. Russian Rostov-on-Don. pp. 56-60.
4. Korostova, S.V., Nefedov, I.V., 2020. Traditional and innovative content as the basis of project activity in the course of the Russian language as a foreign language // Rusistika. No. 1, 18. pp. 85-96.
5. Lebedeva, M.Yu., 2023. Vectors of digital transformation of linguadidactics // Russian language abroad. No. 1 (296). pp.55-64.
6. Nefedov, I.V., 2019. Virtual educational environment in RFL-teaching: reality and prospects. The World of the Russian Word, 4, 61-71.
7. Nefedov, I.V., Panteleev, A.F., 2023 Assimilation of the phonetics of the Russian language as the basis for acculturation of Chinese students // Scientific Thought of the Caucasus. No. 2 (114). pp. 77-84.
8. Nefedov, I.V., Khashkhan, M.A., 2015. Excursion as a way of forming linguistic and cultural competence in RFL-teaching // Young scientist. No. 20. pp. 602-606.
9. Nefedov, I.V., Shi, A.V., 2021. Language contacts between China and Russia: from classical schools to a virtual educational environment // Izvestia of the Southern Federal University. Philological sciences. Volume 25, No. 3. Pp.146-162.
10. Pudikova, G.N., 2019. Linguacultural approach in teaching Russian as a foreign language for representatives of generation Z // Alma Mater (Bulletin of the Higher School), No. 12. pp. 101-107.
11. Rodionova, K.E., 2022. Online lessons of Russian language that students like: a quantitative study of factors of satisfaction with synchronous online learning // Russian language abroad. No. 5 (294). pp.81-89.
12. Savelyeva, E.B., 2023. Studying Russian as a foreign language in a linguistic and cultural aspect // Science Diary, №7 (79).
13. Samoilova, M.B., Ranneva, N.A., Chernukhin, A.Y., 2021. The values of pedagogical discourse at the pre-university stage of teaching Russian as a foreign language // Actual issues of modern education. The nuances of distance learning. Rostov-on-Don. pp. 147-152.
14. Song, H., 2021. Educational excursion as a way of forming linguistic and cultural competence in the process of RFL-teaching // Actual scientific research in the modern world. 2021, No.3-6 (71). pp. 222-224.
15. Chernukhin, A.Y., Ranneva, N.A., Samoilova, M.B., 2023. The use of information and communica-

References

1. Borzova, I.A., Tropina I.A., 2021. Some aspects of teaching foreign students the vocabulary of the specialty language (pre-university stage of education) // Russian language in the global scientific and educational space. Collection of materials of the International Scientific Congress. In 3 parts. Volume Part II. M., pp. 204-206.
2. Volovich, M.I., Algunova, Yu.V., Safonova, A.S., 2023. The role of educational linguistic and cultural

- tion technologies in teaching Russian to foreign students at RostSMU // Actual issues of the implementation of educational programs at preparatory faculties of foreign citizens. M. pp. 165-170.
16. *Yaroslavskaya, I.M.*, 2021. System of exercises on the practice of professional communication for students of English Medium // Actual issues of modern education. The nuances of distance learning. Rostov-on-Don. pp. 152-158.
17. *Dokukina, I., Gumanova, J.*, 2020. The Rise of Chatbots – new personal assistants in Foreign Language Learning. *Prosedia. Social and Behavioral Sciences*, vol. 169, 542-546.

УДК 372.881.111.1
DOI 10.18522/2658-6983-2024-2-69-76

**Баранова О.И.,
Новикова Ю.О.,
Горохова Н.Э.**

EXPANSIVE READING В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: обучение творческому чтению, гипертекст, когнитивные способности, психолого-педагогические стратегии, методические подходы

Чтение – это важнейшая часть нашей профессиональной деятельности. Читайте, читайте и еще раз читайте.

У. Фолкнер (Из интервью для журнала «Вестерн ревью», 1947)

Анализ изменений в жизни и отечественного опыта в сфере образования позволяет выделить несколько актуальных вопросов, которые вызывают у исследователей и преподавателей-практиков интерес с точки зрения повышения качества преподавательской деятельности и совершенствования педагогического мастерства. В первом ряду стоит проблема обучения чтению, его значения в жизни, культуре и достижении успехов в карьере студентов – будущих профессионалов. Поиск ответов на эти вопросы определил направление данного исследования.

Чтение представляет собой социальное явление. Как отмечает Т.В. Черниговская, именно умение читать отличает образованных людей. Некоторые ученые предсказывают драматичный сценарий относительно чтения: существующие условия жизни, несмотря на стремительное развитие науки и технологий, не способствуют улучшению современной ситуации. Находясь в огромном информационном поле, студенты теряют интерес к чтению, сталкиваясь со сложностью понимания прочитанного. Скорость протекания процессов формирует особенности сознания молодого поколения, воспринимающего информацию короткими форматами, ограничиваясь поверхностным просмотром, без глубокого проникновения в суть. Развивается клиповое сознание, в результате чего молодые люди испытывают трудности как в организации процесса чтения, так и в понимании прочитанного.

В настоящее время многие студенты не имеют навыка чтения. Освоение

литературы проходит у них не столько за счет чтения как такового, сколько за счет просмотра видеоматериалов на заданную тему или же знакомства с сюжетом, прочтения уже готовых заданий. Здесь мы также сталкиваемся со смежной психологической проблемой: выполнение задания не самостоятельно, а по аналогии с предложенным образцом, т. е. с боязнью творческого развития. В результате получаем, возможно, хорошего исполнителя, но в большинстве своем человека, который не сможет впоследствии взять инициативу в свои руки или нести ответственность за самостоятельные решения. Поэтому студенты первого курса, даже при хорошей подготовке по иностранному языку, неохотно участвуют в обсуждении самых тривиальных проблем, не могут проявить индивидуальный подход к решению, полагаясь только на преподавателя или учебное пособие. Более того, задания по расширению или оценке готовых решений сводятся к шаблонному составлению предложений из предлагаемых к анализу.

Цель данного исследования – найти эффективный путь погружения студентов в процесс активного творческого чтения, обеспечивающий развитие определенных языковых компетенций, их когнитивных способностей, интереса и социальных навыков.

Отметим, что чтение как способ интеллектуального развития и форма досуга имеет долгую историю, которая берет начало еще в античную эпоху, где все без исключения тексты предполагались для чтения вслух, и только грамотный декламатор мог понять сплошной текст, осмыслить и трансформировать «мертвые» слова в речь. В Византии на смену экстенсивному чтению приходит интенсивное, вдумчивое чтение для себя и в уединении;

чтение становится показателем высокого социального статуса. Одной из главных функций чтения в этот период является его полезность «для возвышения души». Следует сказать о научной революции и роли чтения в эпоху Просвещения, когда происходит формирование нового концепта чтения, понимание его исключительной роли. В современных теориях обучения чтению (А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова и др.) отражены многие идеи и принципы советского психолога Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, позволившие повысить ответственность применения диагностики умственного развития в разрешении педагогических задач.

Эффективность системы обучения чтению студентов неязыкового вуза в значительной степени определяется ее соответствием основным методическим и психолого-педагогическим идеям и положениям, составляющим ядро современного образования. Последующее изложение частнонаучных аспектов вопроса профессионально ориентированного обучения чтению связано с уточнением некоторых постулатов. Применительно к нашей проблематике чтение (как необходимый процесс, которому надо научиться) является отправной точкой для учебной, исследовательской и дальнейшей профессиональной деятельности студентов и развития их творческих проектов. Обучение по рассматриваемой технологии повысит интерес и мотивацию к чтению, существенно расширит когнитивную базу, будет способствовать созданию новых нейронных связей и, соответственно, увеличению интеллектуального потенциала студента, поможет увидеть и создать возможные варианты деятельности. Это приведет к творческому развитию и личности, и области ее профессиональных и иных интересов.

А.Н. Щукин дает научное толкование понятию «чтение», характеризуя его как «один из рецептивных видов речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста; входит в сферу коммуникативной деятельности людей и обеспечивает в ней одну из форм общения» [8, с. 376]. В свою очередь, З.И. Клычникова трактует чтение как «процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного иностранного языка» [2, с. 5]. Обращает на себя внимание тот факт, что процесс чтения состоит из двух механизмов: восприятия и переработки, обеспечивающих «присвоение содержания, его понимание и осмысление» [4]. Следует отметить, что чтение рассматривается как психологический процесс, речевое общение, умение и деятельность [6], а также одновременно является конечной целью и средством ее достижения.

Заметим, что обучению студентов чтению на иностранном языке в высшей школе занимались ведущие ученые (И.А. Зимняя, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, С.К. Фоломкина и др.). В зоне активного внимания исследователей (Е.В. Виноградова, О.Ю. Харламова и др.) лежит чтение как основа иноязычного профессионального обучения в нелингвистическом вузе [7], а следовательно, возникает вопрос, в какой мере система деятельности преподавателя подчинена искомому конечному результату. Проблеме теории и методике обучения чтению [3], формированию компетенций студентов в сфере учебной-познавательной деятельности посвящены отечественные и зарубежные исследования [1, 14, 15].

Применительно к теме нашего исследования необходимо рассмотреть

некоторые виды чтения, их основные положения. В методике классифицируются виды обучающего чтения в зависимости от целевой направленности, установки, формы и характера организации процесса чтения, использования родного языка, уровня языковой подготовки обучающихся. В Лингводидактическом словаре дается тридцать видов чтения: поисковое, просмотровое, ознакомительное, изучающее и др. [8, с. 377–378].

Каждый из них имеет свою цель. Поисковое чтение направлено исключительно на поиск информации. При этом основной фокус на фактических данных или ключевых словах, лингвистический аспект затрагивается минимально.

Просмотровое чтение также практически не задействует языковую составляющую и нацелено либо на поиск незнакомых слов и расширение словаря (что в основном происходит на уроках иностранного языка), либо на первичное формирование сюжета текста (если данное чтение имеет прагматическую направленность).

При ознакомительном чтении необходимо хотя бы некоторый уровень знания грамматики и базового лексического корпуса для понимания сюжетной линии и основной информации текста.

Изучающее чтение представляет собой анализ новой лексики, возможно, стилистических особенностей текста и используемых грамматических конструкций.

Эти виды чтения могут использоваться отдельно или в комплексе на разных этапах изучения иностранного языка, но чаще всего цель у них обучающая – улучшить понимание письменной речи, ознакомить со стратегиями поиска информации, научить определённому корпусу лексических единиц,

грамматических структур, определить приблизительную тематику текста. Например, цель чтения соотносится с осмыслением зрительно воспринимаемой информации, раскрытием смысловых связей [3].

Что касается экстенсивного (*extensive reading*) и интенсивного (*intensive reading*) видов чтения, они являются необходимыми навыками, дополняющими друг друга. Особенность заключается в том, что это не просто два противоположных способа чтения, а бесконечное разнообразие взаимосвязанных и пересекающихся стратегий [13, р. 38].

В данном исследовании мы предлагаем разработку концепции обучения экспансивному чтению (*expansive reading*). Идея *expansive reading* довольно активно используется в ELT (English Language Teaching) последнее десятилетие, в основном применительно к художественной литературе.

Р. Хилл отмечает, что благодаря данному виду чтения студент может расширить свои знания, стать наиболее осведомленным и образованным [11].

Цель этой технологии – расширить интерес и способности учащихся к обучению вообще, их базу знаний, исторические, культурные и кросс-культурные горизонты, сделать процесс обучения более захватывающим, а общение с преподавателями вывести на иной уровень, предложив разные варианты совместной деятельности. При таком подходе текст является как бы отправной точкой для всевозможных совместных исследований, где преподаватель помогает и координирует творческий и познавательный вклад студентов.

Данная концепция, на наш взгляд, очень хорошо вписывается в описанную проблематику общения студент –

преподаватель и должна помочь ревитализировать процесс чтения как таковой, с одной стороны, и придать ему именно творческий характер – с другой. Безусловно, такая методика прекрасно подойдет при работе с профессиональными текстами и, по нашему мнению, будет способствовать, наряду с универсальными, развитию необходимых профессиональных компетенций.

Идея экспансивного, или творческого, чтения интересна еще и тем, что соответствует уровню развития человеческой личности и ее интеллекта. Сейчас наука оперирует *понятием гипертекста*, предполагающим, что тексты человека строятся по определенным правилам, соответствующим современному состоянию и уровню развития его когнитивного аппарата. Таким образом, романы, научные статьи, тексты докладов, представленные в устной или письменной форме, – это гипертексты, которые создаются по определенным правилам и генерируют подсознательные ссылки к вновь открывающимся информационным слотам. Мы полагаем, что концепция обучения экспансивному / творческому чтению как раз вписывается в теорию гипертекста, поскольку предполагает творческое развитие содержания текста в самые разнообразные виды деятельности по всевозможным нюансам информации, которые предлагает текст, а также за его пределы.

Экспериментальное обучение в рамках нашего исследования было направлено на формирование у студентов умения осознанно видеть текст, применять полученную информацию в научно-прагматических целях и на этой основе развивать новые идеи. Для этого был выбран метод параллельных групп: экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ), относительно равных по

уровню обученности и сформированности умений. Формирующий эксперимент стал основным способом проверки выдвинутого предположения об использовании *expansive reading* в качестве инструмента обучения творческому чтению, также способствующего усилению коммуникативной направленности в изучении иностранного языка и развитию личности студента. При обучении студентов неязыкового вуза было важно решить такие задачи:

- 1) повлиять на когнитивные способности и сделать процесс чтения менее трудоемким и более осозанным;
- 2) проработать у студентов прагматический подход к чтению, включающий получение качественной информации, развитие коммуникативных навыков, навыков межкультурной коммуникации и в целом личности;
- 3) научить пользоваться полученной информацией для дальнейшего развития интеллектуальных и духовных способностей, а также реализации собственных идей и проектов.

Технология творческого чтения, применяемая в ЭГ, несколько изменила методику работы с учебным текстом. Во время экспериментального обучения одна из задач исследования включала изучение областей интеллектуально-творческой деятельности студента, которые можно расширить или скорректировать с помощью методики экспансивного чтения. При обучении в ЭГ мы учитывали следующие факторы:

1. Понимание, интерпретация и оценка прочитанного. Ведь современный человек должен уметь не только понять текст, но и определить степень его достоверности, оценить перспективность данной информации и изложить содержание или же свои идеи по этому поводу понятным для

собеседников образом, в соответствии с этическими принципами. Здесь важны грамматика и вокабулярий как основа, без которой невозможны понимание, правильная интерпретация и, соответственно, адекватная оценка прочитанного.

2. Использование других видов речевой деятельности, т. е. слушания, говорения и письма. Безусловно, чтение – база формирования лексического корпуса и грамматических конструкций, которые используются для развития других видов деятельности.

3. Возможность задействовать методику CLIL, или так называемое предметно-языковое интегрированное обучение [9, 10, 12]. Это довольно-таки древний и достаточно распространенный метод обучения иностранным языкам, в том числе английскому, которому в отечественном обучении, с нашей точки зрения, не уделяется должного внимания. А между тем он имеет целью увязать содержание – конкретный текст, программу или ее часть – с культурной и кросс-культурной составляющей, развитием навыков мышления и коммуникацией. Таким образом, в процессе знакомства с языковой частью текста студенты узнают социокультурные, исторические и коммуникативные аспекты содержания, которые как раз и составляют в данном случае «экспансию» при восприятии просто языковых единиц. Через эти составляющие изучаются альтернативные точки зрения и развиваются навыки анализа и синтеза знаний.

Успех методики, по нашему мнению, зависит от определения преподавателем ее места в учебном процессе. В целом полученные данные свидетельствуют, что использование этой технологии представляет собой определенный вызов для препода-

вателя. Здесь его задача выходит за рамки тривиальной работы с текстом. В первую очередь она будет включать отбор текстов и продумывание первичных связей – исторических, культурных, географических и т.д., которые может предоставлять данный текст, а также видов деятельности, которые в процессе обучения необходимо ограничивать, чтобы обеспечить всестороннюю проработку основной темы, фиксирование необходимой лексики и грамматических конструкций. Отбираемые варианты можно согласовывать со студентами, безусловно, важен и методический контроль со стороны преподавателя.

Для выявления динамики развития творческого чтения у студентов во время обучения проводились предэкспериментальный и итоговый срезы, аналогичные по содержанию и форме. По результатам итогового среза отмечается, что применять данную методику можно у студентов с разным уровнем владения иностранным языком, причем как в однородных, так и в смешанных группах. В последних ее использование влияет на снятие психологического напряжения и повышение мотивации к изучению иностранного языка, поскольку процесс познания зависит не от знания языка вообще, а от развитости когнитивного аппарата.

Методика экспансивного чтения предполагает взаимный процесс. Повышение интеллектуального уровня приводит к развитию когнитивных способностей, что, в свою очередь, будет способствовать увеличению объема памяти, способности запоминать слова и воспринимать грамматические конструкции и, соответственно, качественно изучению иностранных языков.

Для активного применения данной методики, наряду с высоким уровнем владения иностранным языком, пре-

подавателю должны быть присущи междисциплинарный подход, наличие разнообразных интересов, осведомленность, развитие своих когнитивных, аналитических способностей, способности нестандартно мыслить, т. е. заинтересованность в развитии данных качеств. В настоящий момент студенты представляют собой наиболее перспективный и передовой пласт населения, поскольку для них определены инновации – обычная среда существования. Преимуществом преподавателя выступают накопленный опыт и знания. Поэтому он должен быть готов не только обучать студентов, но и учиться у них. Таким образом, методика экспансивного чтения предполагает скорее не процесс обучения, а сотрудничество преподавателя и студентов.

Результаты формирующего эксперимента показали, что методика *expansive reading* представляет собой неограниченную базу для развития проектов в Интернете – области, которая сейчас является одной из наиболее инновационных, поскольку позволяет сочетать когнитивные способности студента и интернет-технологии, что приводит к созданию собственного продукта. К тому же данная методика обеспечивает междисциплинарность, т. е. выход за пределы просто изучения иностранного языка или изучения иностранного языка в соответствующей профессиональной сфере. Здесь мы уже имеем в виду комплексное развитие личности, обладающей высоким интеллектуальным, духовным и профессиональным потенциалом.

Развитие культурной, межкультурной осведомленности и эмпатии играет в настоящем контексте основополагающую роль. Мы больше не живем – и уже не будем никогда жить – в закрытом обществе. Методика экс-

пансивного чтения помогает любой минимальный сгусток информации, например о ценностях, идеях и представлениях, базовых культурных установках, применять для расширения базы знаний, их обработки и умения ими пользоваться с целью взаимного и продуктивного сотрудничества между разными культурами.

Еще одним немаловажным аспектом экспансивного чтения является интертекстуальность. Выше мы уже упоминали взаимосвязь данной методики с понятием гипертекста. Она предполагает связь изучаемого текста с прочими уже существующими текстами и произведениями – аудио, видео, художественно-поэтическими, историко-публицистическими и прочими материалами. Фиксирование связей и изучение произведений будут способствовать расширению образовательных целей студентов.

В заключение подчеркнем, основываясь на опыте использования технологии *expansive reading* в нашей педагогической практике, что эта методика в значительной мере позволяет активизировать деятельность студентов, обеспечивает возможность эффективной самостоятельной работы, во многом способствует развитию когнитивных потребностей студентов и творческой составляющей. И применительно к нашим целям – обучение иностранному языку студентов неязыкового вуза – мы рассматривали различные переводы слова *expansive*. Одним из вариантов перевода был «обучение творческому чтению». Однако мы решили оставить транслитерацию «экспансивное чтение», поскольку творчество в данном случае – это желательный и естественный результат расширения кругозора и знаний как в общекультурном, так и в профессиональном смысле.

Обновленное содержание обучения в контексте подготовки студентов неязыковых профилей дало импульс любознательности студентов, позволило в силу положительного влияния на восприятие снять коммуникативные барьеры и в значительной степени повысить внутреннюю мотивацию к изучению иностранного языка. Отметим важность создания новых методик, позволяющих приблизить учебный процесс к жизненным и профессиональным целям обучающихся. Таким путем можно предотвратить процесс дегуманизации неязыковых вузов, который тормозит развитие современного российского образования.

Литература

1. Ден А. Формирование учебно-познавательной компетенции при обучении чтению на иностранном языке студентов старших курсов языковых вузов (на материале корейского языка): автореферат дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2012. 32 с.
2. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1983. 207 с.
3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. 113 с.
4. Обучение чтению на иностранном языке в современном университете: теория и практика / под ред. Н.В. Баграмовой. СПб.: Златоуст, 2016. 184 с.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Астрель, 2010. 272 с.
6. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-метод. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 1987. 207 с.
7. Харламова О.Ю., Жеребкина О.С., Маевская А.Ю. Обучение профессионально ориентированному чтению студентов технических специальностей // Мир университетской науки: культура, образование. 2023. № 7. С. 87–96.
8. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель, 2008. 746 с.
9. Якаева Т.И. История возникновения и развития CLIL за рубежом // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 7-2. С. 120–123.

10. CLIL: как применять методики на уроках английского языка. URL: <https://skyteach.ru/methods/kak-primenyat-elementyi-metodiki-clil-na-uroke/> (дата обращения: 16.02.2024).
11. Hill R. The Black Cat Graded Readers Handbook. Genoa: Black Cat Publ., 2017. 80 p.
12. Marsh D. Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development Trajectory. Cordoba: University of Cordoba, 2012. 513 p. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/60884824.pdf> (дата обращения: 16.01.2024).
13. Nuttall Ch. Teaching reading skills in a foreign language. Macmillan Books, 2005. 282 p.
14. Thenner G. Reading in the English language: teaching and learning // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы: сб. ст. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2023. С. 72–78.
15. Vinogradova E.V., Borisova Y.V., Kornienko N.V. The Development of Creative Thinking in Engineering Students Through Web-related Language Learning // Technology, Innovation and Creativity in Digital Society. PCSF 2021. Lecture Notes in Networks and Systems. Bylieva D., Nordmann A. (eds.). Cham: Springer, 2021. Vol. 345. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-89708-6_71
5. Solovova, E.N., 2010. Methods of teaching foreign languages: advanced course: a manual for pedagogical students. Moscow: Astrel, 272 p.
6. Falomkina, S.K., 1987. Teaching to read in a foreign language at a non-linguistic university: manual for universities. Moscow: Higher School, 207 p.
7. Kharlamova, O.Yu., Zhrebkina, O.S. and A.Yu. Mayevskaya, 2023. Teaching professionally oriented reading to students of technical specialties. The World of Academia: Culture, Education, No. 7: 87-96.
8. Shchukin, A.N., 2008. Lingvodidactic encyclopedic dictionary. Moscow: Astrel, 746 p.
9. Yakaeva, T.I., 2016. CLIL abroad: emergence and development. Current problems of the humanities and natural sciences. No. 7-2: 120-123.
10. CLIL: how to apply techniques in English lessons. Available at: <https://skyteach.ru/methods/kak-primenyat-elementyi-metodiki-clil-na-uroke/> (date accessed 02/16/24).
11. Hill, R., 2017. The Black Cat Graded Readers Handbook. Black Cat Publishing: printed in Italy by Litoprint, Genoa, 80 p.
12. Marsh, D., 2012. Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development Trajectory. Cordoba: University of Cordoba, 513 p. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/60884824.pdf> (дата обращения 16.01.24).
13. Nuttall, Ch., 2005. Teaching reading skills in a foreign language. Macmillan Books for teachers, 282 p.
14. Thenner, G., 2023. Reading in the English language: teaching and learning // Professionally oriented language teaching: reality and prospects: collection of articles. SPb.; SPbSUE: 72-78.
15. Vinogradova, E.V., Borisova, Y.V. and N.V. Kornienko, 2021. The Development of Creative Thinking in Engineering Students Through Web-related Language Learning. Bylieva D., Nordmann A. (eds) Technology, Innovation and Creativity in Digital Society. PCSF 2021. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 345. Springer, Cham. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-030-89708-6_71

References

1. Den, A., 2012. Forming educational and cognitive competence when teaching senior students of language universities to read in a foreign language (the Korean language). Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. SPb., 32 p.
2. Klychnikova, Z.I., 1983. Psychological features of learning to read in a foreign language. Moscow: Prosveshchenie, 207 p.
3. Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity: monograph. Edited by A.A. Mirolyubova. Obninsk: Title, 2010. 113 p.
4. Teaching to read in a foreign language at a modern university: theory and practice: monograph. Edited by N.V. Bagramova. SPb.: Zlatoust, 2016. 184 p.

УДК 37.02

DOI 10.18522/2658-6983-2024-2-77-81

Пуленко Г.А.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Ключевые слова: вторичная языковая личность, преподаватель, культура, языковое сознание, мышление, художественный текст, межкультурная компетенция, коммуниканты, тезаурус, мотивация, выдающиеся личности

Модернизация подхода к преподаванию иностранного языка в высших учебных заведениях находится в непосредственной связи с процессом формирования вторичной языковой личности, весьма значимой с точки зрения практики. Однако стоит понимать, что такая личность не только отражает готовность коммуницировать на межкультурном уровне, но и подразумевает овладение культурным компонентом языка.

Исходя из этого, основная задача освоения любого курса иностранного языка сводится к становлению вторичной языковой личности, способной вести диалог на таком уровне. При этом в процессе коммуникации крайне важно взаимопонимание между участниками. Перед педагогом стоит задача дать знания таким образом, чтобы носитель образа мира одной социально-культурной общности смог понять носителя другого языкового образа.

На основе изученных подходов к определению понятия «вторичная языковая личность» в научных кругах отметим, что в ее содержание входит принятие истории и реалий нового социума как «не-чужого» [6, с. 117]. Поэтому ошибочно отождествлять навык общения на иностранном языке со вторичной языковой личностью. Встречается также понятие «иноязычная языковая личность», которое, по мнению ученых, является синонимом к термину «вторичная языковая личность». Однако, если разобраться в этимологическом смысле, слово «иноязычный» означает «иной язык», а «вторичный» – «совершать второй раз». Вследствие этого полагаем, что именно термин «вторичная языковая личность» является наиболее успешным, так как отражает процесс дополнения [4, с. 209] уже сформировавшейся языковой личности.

В научной литературе отмечаются в качестве положительно себя зарекомендовавших следующие методы становления вторичной языковой личности: знакомство с художественной литературой, коллективный просмотр фильмов на иностранном языке, попытки обсудить их, разыгрывание главных ролей и др.

Например, в тексте художественного стиля акцент сделан на логическом мышлении и эмоциональной составляющей, что важно для расширения запаса слов. В этих произведениях автор выступает не как одна целостная языковая личность, а как ряд говорящих и понимающих личностей. Итак, его стиль связан и постоянно переходит из области повествовательной подачи в область внутренних монологов и эмоциональных раздумий персонажей. Языковая личность автора становится на один уровень с центральными персонажами романа, как образ их собеседника и экспонента, разговаривает с ними на общем языке, переживает, понимает и оценивает их проявления, действия и события.

Художественный текст – это источник изучения личности как самого писателя, так и героя произведения, поскольку персонаж является плодом авторской мысли. Оживляя своих героев, автор привносит в них часть своей языковой личности. Творец постоянно находится в симбиозе с определенным обществом в данный момент истории, творчески осмысляет образ мира, постоянно находится в процессе осмысления, понимания. Создание художественного образа мира и представляет собой уникальную систему художественных средств.

Языковая личность писателя реализуется в художественном тексте. Произведение искусства всегда отличается индивидуальным стилем автора. Это

проявляется прежде всего в организации текста по принципу определенной образности. Словесное произведение искусства складывается из отдельных картин.

В целом отношения между автором и персонажем, его изображением в тексте можно объяснить следующим образом: автор находится в реальном мире, а персонаж – в мире художественного произведения, они существуют на разных экзистенциальных уровнях.

Научно-популярный текст зачастую лишен образности [4, с. 213]. В нем почти невозможно найти подтекст, но зато много терминов-интернационализмов, присутствует сложный синтаксис. Публицистический текст же, как правило, сложно воспринимать ввиду множества рассуждений, комментариев, фразеологизмов, с которыми незнакомы обучающиеся.

Главное в этом процессе – развитие у студентов способности принимать другой менталитет, уклад жизни и умения улавливать и трактовать любую информацию.

В качестве черты окончательно сформировавшейся языковой личности стоит выделить развитие языкового сознания и самосознания. Мало овладеть лексикой и грамматикой иностранного языка, необходимо ментально подключиться к совершенно другой картине мира. При этом и своя культура начинает пониматься более глубоко, но мировоззрение не меняется, а расширяется. В этой связи Т.А. Корнеева считает, что между реальным миром и языком стоит мышление, т.е. человек – носитель языка и культуры [7, с. 534]. По сути, именно человеком непосредственно воспринимается и осознается мир с помощью органов чувств, складывается определенное представление о мире. Поэтому в ходе

общения на межкультурном уровне основной причиной недопонимания является не язык как таковой, а различное национальное сознание коммуникантов. Другая культура познается, как правило, путем нахождения отличительных черт между своей и чужой этничностью.

Относительно учебного процесса отметим, что преподаватель выступает посредником между иностранной культурой и обучающимися. К нему предъявляются высокие критерии соответствия, так как он мыслится именно как элитарная языковая личность [3].

Другое дело, что формирование вторичной языковой личности обусловлено множеством факторов, одним из которых выступает уровень владения родным языком. Бесспорно, родная речь развивает способность мыслить, а обучение иностранному языку способствует овладению иными способами, выражающими мысли.

На успешное становление вторичной языковой личности оказывает влияние и мотивационный фактор. Ф. Джафри и С. Вимбарти [9, р. 17] говорят, что правильная мотивация способна снизить уровень тревожности студентов. Другие исследователи пришли к мнению, что препятствием для адекватной мотивации служит нерешительность [10, р. 337].

Низкий мотивационный уровень опосредован существованием проблемы лингвострановедческой компетенции изучаемого языка. Студенты в этом случае не имеют представления о культуре государства языка, который они изучают, что сказывается на восприятии реальности. Обучающимся присущ психологический дискомфорт, который опосредован употреблением иностранного языка в процессе учебных занятий, они стараются, наоборот, не участвовать в дискуссии [1, с. 127].

Исходя из этого, видится необходимость знакомить студентов с культурой изучаемого языка хотя бы в общем виде. Мотивировать в данном случае можно подачей информации и сравнением чужой и собственной культуры. Сегодня в виртуальном формате доступны посещение знаменитых музеев и прогулки по улицам городов. Особенно студентам будет полезно обращать внимание на витрины, надписи на иностранном языке. Для этих же целей пригодится и знакомство с информацией о величайших личностях изучаемых стран.

Кроме того, важно погрузить обучающихся в ситуации, которые обычно встречаются в повседневной жизни, посредством ролевой и деловой игры.

Повысить мотивационный уровень студентов могут прослушивание похожего диалога из кинофильма или сериала, презентация обстановки посредством технических средств [5, с. 12].

В качестве еще одного фактора выделим межкультурную компетенцию. Для адекватной речевой коммуникации необходимо общение между представителями разных лингвоэтнокультур. В современных условиях языковое и культурное обилие должно не служить преградой для общения коммуникантов из разных культур, а расцениваться как источник взаимобогащения. В связи с этим, по мнению Н.Н. Николиной [8, с. 135], успешное изучение иностранного языка необходимо сочетать со знакомством с культурой рассматриваемой страны.

Умение вести разговор способствует уверенности студентов в любой ситуации и влияет на раскрытие их потенциала. С этой точки зрения преподаватель иностранного языка должен создать условия, при которых формировалась бы вторичная языковая личность, задействовать при этом каждого обучаемого.

Процесс становления вторичной языковой личности практически значим для преобразования процесса обучения иностранному языку. Первый этап включает в себя формирование словарного запаса, уяснение общих правил. На втором этапе личность уже умеет справляться с определением основной мысли текста и высказыванием собственного мнения о нем. Третий этап подразумевает потребности в коммуникации.

В качестве компонентов вторичной языковой личности принято рассматривать вербально-семантический (лексикон), лингвокогнитивный (тезаурус) и мотивационный (прагматикон) уровни [2, с. 8].

Вербально-семантический уровень подразумевает, что полученные привычки в коммуникации и стереотипы, присущие конкретному иностранному языку, зачастую внедряются в родную речь. На когнитивном уровне составляющими картины мира языковой личности выступают концепты, которые были усвоены в процессе познания как родного языка, так и иностранного. Мотивационный уровень предполагает оказание воздействия вторичного языкового опыта, например, в виде жестов, которые переносятся в родной язык [2, с. 8]. Всем этим компонентам присуща динамика, они находятся в постоянном развитии.

В ходе обучения иностранному языку претерпевает изменение языковое сознание студентов и развивается вторичная языковая личность. Поэтому сам процесс выполняет помимо коммуникативной и аккумулятивной функций также мыслемоформирующую и миромоделирующую.

Итак, становление вторичной языковой личности студентов, обучающихся иностранному языку в высших учебных заведениях, тесно переплетается

с привитием им особой перцептивной способности постижения иной ментальности, другой стратегии жизни.

На основе вышеизложенного следует отметить, что формирование вторичной языковой личности – процесс не автоматический и не является итогом изучения иностранного языка. Наоборот, это позитивно отражается на скорости освоения иностранного языка и успешности его применения в межкультурном общении.

Литература

1. *Баженова Е.И.* Формирование вторичной языковой личности в обучении иностранному языку как методическая проблема // Учен. записки Санкт-Петербургского ун-та технологий управления и экономики. 2022. № 2 (78). С. 123–127.
2. *Баклагова Ю.В.* Влияние вторичного языкового опыта на формирование языковой личности // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2021. Т. 12, № 2. С. 1–9.
3. *Белецкая О.Д., Мамедова Н.В.* Теоретические предпосылки формирования вторичной языковой личности в рамках компетентностного подхода к образовательному процессу. URL: http://moiya.tversu.ru/images/stories/Conference/2016/BELETSKAYA_MAMEDOVA.pdf (дата обращения: 10.01.2024).
4. *Вардзелашвили Ж.А., Прокофьева Л.П.* Становление вторичной языковой личности в пространстве иностранного языка // Филол. класс. 2022. № 4. С. 205–216.
5. *Гаран Е.П.* Мотивация учебной деятельности студентов технического вуза как фактор формирования вторичной языковой личности // АНИ: педагогика и психология. 2022. № 2 (39). С. 10–13.
6. *Кабенова Д.М., Урунбасарова Э.А., Ыскакнаби А.* К вопросу о понятиях «вторичная языковая личность» и «билингв» // Вестн. Карагандинского ун-та. Серия: Педагогика. 2022. № 4 (108). С. 114–120.
7. *Корнеева Т.А.* Иностраный язык как средство формирования вторичной языковой личности // Эпоха науки. 2019. № 20. С. 533–536.
8. *Николина Н.Н.* Факторы, содействующие формированию вторичной языковой личности // European Research. 2016. № 4 (15). С. 135–136.
9. *Djafri F., Wimbarti S.* Measuring foreign language anxiety among learners of different foreign languages: in relation to motivation and perception of teacher's behaviors // Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education. 2018. № 3. P. 17.

10. *Khany R., Amiri M.* Action control, L2 motivational self-system, and motivated learning behavior in a foreign language learning context // *European Journal of Psychology of Education*. 2018. № 33. P. 337–353.

References

1. *Bazhenova, E.I.*, 2022. Developing secondary linguistic personality in teaching a foreign language as a methodological problem. *Scientific Notes of St. Petersburg University of Management and Economics Technologies*. №2 (78): 123-127.
2. *Baklagova, Yu.V.*, 2021. The influence of secondary language experience on the formation of a linguistic personality. *The World of Science. Sociology, philology, cultural studies*. No.2. Volume 12: 1-9.
3. *Beletskaya, O.D.* and *N.V. Mammadova*, 2016. Theoretical prerequisites for development of secondary linguistic personality within the framework of a competence-based approach to the educational process. Available at: http://moiya.tversu.ru/images/stories/Conference/2016/BELETSKAYA_MAMEDOVA.pdf (date of reference: 10.01.2024).
4. *Vardzelashvili, J.A.* and *L.P. Prokofiev*, 2022. Developing secondary linguistic personality in the space of a foreign language. *Philological Class*. No.4: pp.205-216.
5. *Garan, E.P.*, 2022. Motivation of educational activity of students of a technical university as a factor in the formation of a secondary linguistic personality. *ANI: pedagogy and psychology*. №2 (39): 10-13.
6. *Djafri, F.* and *S. Wimbari*, 2018. Measuring foreign language anxiety among learners of different foreign languages: in relation to motivation and perception of teacher's behaviors. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. No. 3: 17.
7. *Kabanova, D.M.*, *Urunbasarova, E.A.* and *A. Yera-knabi*, 2022. On the question of the concepts "secondary linguistic personality" and "bilingual". *Bulletin of Karaganda University. Series "Pedagogy"*. № 4(108): 114-120.
8. *Korneeva, T.A.*, 2019. A foreign language as a means of rationing an internal linguistic personality. *Nauka*. No. 20. December 2019: 533 – 536.
9. *Khany, R., Amiri, M.*, 2018. Action control, L2 motivational self system, and motivated learning behavior in a foreign language learning context. *European Journal of Psychology of Education*. No. 33: 337-353.
10. *Nikolina, N.N.*, 2016. Factors contributing to the formation of a secondary linguistic personality. *European research*. №4 (15): 135-136.

УДК 378.147.88
DOI 10.18522/2658-6983-2024-2-82-88

Терещенко Е.И.

ВЛИЯНИЕ ТИПА ИНФОРМАЦИОННО- ПОИСКОВОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Ключевые слова: поисковое поведение, информационная компетенция, поиск информации, образование

Введение

В настоящем исследовании рассматривается один из ключевых аспектов современного образования и профессиональной подготовки студентов – информационная компетентность. В эпоху цифровых технологий и перегрузок умение эффективно находить, анализировать и использовать информацию становится неотъемлемой частью успеха в обучении и карьере [11]. Важность развития информационной компетентности студентов указывает также на значимость формирования критического мышления и аналитических навыков у студентов в процессе работы с информацией [7]. Исходя из этого, наша работа посвящена изучению влияния разнообразных видов заданий на развитие информационной компетентности студентов.

В России, как и во многих других странах, проблема информационной компетентности активно обсуждается среди ученых и педагогов. Современные российские авторы внесли значительный вклад в ее изучение. Вопросам формирования и развития информационной компетентности посвящены труды Л.К. Раицкой, Л.Ю. Красновой, В.Ю. Шурыгиной, Т.О. Корненко, М.Н. Очировой, О.А. Лобсанова, Л.Ю. Монаховой, Е.А. Рябоконе.

Неоспоримо, что информационная компетентность и информационное поведение являются важными принципами современного образования и профессиональной подготовки. Многие ученые изучают эти темы (Л.М. Алиева, З.Н. Исмаилова, А.Н. Кузнецова, Е.Н. Щавелева и др.), однако мало кто акцентирует внимание на типологии пользователей информационных сетей и ее взаимосвязи с уровнем информационной компетентности.

Целью этого исследования является определение взаимосвязи типов ин-

формационного поведения и уровня информационной компетентности студентов. Для ее достижения разработаны уникальные задания и система оценки результатов экспериментального обучения. В процессе изучается, как стили поиска информации и типы поведения в сетях влияют на способность студентов эффективно обрабатывать и использовать информацию.

Представленные результаты и методы обучения могут дополнить существующий корпус знаний в области информационной компетентности и внести вклад в совершенствование методов подготовки студентов к вызовам цифровой эпохи.

Методика нашего исследования базируется на комплексном подходе, который объединяет теоретический анализ типов информационного поведения и эмпирическую апробацию разработанных на их основе учебных заданий. Для эмпирической части работы были разработаны задания, специально адаптированные под каждый из выделенных типов информационного поведения, с целью исследования их эффективности в контексте развития информационной компетентности. Задания были ориентированы на различные аспекты работы с информацией – от простого поиска до глубокого анализа и синтеза данных.

В результате проведен как количественный, так и качественный анализ данных. Количественный анализ предусматривал сравнение результатов выполнения заданий в экспериментальной и контрольной группах студентов, что позволило оценить эффективность предложенных методов обучения. Качественный анализ включал в себя интерпретацию полученных результатов в контексте специфики каждого типа информационного поведения.

В процессе исследования мы ориентировались на три типа информационного (поискового) поведения, такие как Fast Surfers (серферы), Broad Scanners (сканеры) и Deep Divers (дайверы), и принимали их во внимание при разработке заданий для экспериментального обучения. Эти типы поведения предполагают разные стили поиска информации. Нашей задачей было исследовать, как задания, адаптированные под каждый тип, могут влиять на развитие информационной компетентности студентов.

Обучение, основанное на принципах индивидуализации подхода к информационному поведению, стало фокусом нашей опытно-экспериментальной работы. При этом выделили экспериментальную и контрольную группы студентов. На основе типов информационного поведения разработали инструменты для их определения и диагностики. К ним относятся портфолио достижений, анкеты для самодиагностики уровня информационной компетентности, а также анкеты для определения типа информационного поведения со шкалой оценки ответов, что позволило классифицировать участников эксперимента по типам информационного поведения. Студентам, которым присущи разные типы информационного поведения, предлагалось выполнять разнообразные задания с целью усовершенствования информационной компетентности.

Типология информационного поведения

При подготовке к исследованию мы провели обзор литературы и ознакомились с разными трактовками информационной компетентности [1, 4, 6]. По нашему мнению, информационная компетентность – это способность эффективно и критически работать с

информацией, оценивать ее, выбирать релевантные источники и применять ее для достижения определенных целей. Данное определение акцентирует внимание на необходимости уметь не только находить информацию, но и анализировать ее, оценивать и применять на практике.

Информационно-поисковое поведение, в свою очередь, представляет собой индивидуальный поведенческий способ, используемый для поиска и использования информации. Это поведение может быть продиктовано множеством факторов, включая личностные особенности и стили поиска информации [12].

Поисковое поведение изучается в ряде дисциплин: в психологии, информатике, менеджменте и др. Для настоящего исследования значимыми представляются работы, предлагающие модели информационного поведения. В России на данную тему опубликовано их незначительное количество, они преимущественно рассматривают или профессиональную деятельность библиотек, или поисковое поведение читателей.

В трудах Н.С. Лисовской, Ю.Н. Дрешер, Т.А. Атлантовой, Т.А. Балуткиной, Т.В. Бусыгиной, Я.Р. Недумова, С.Д. Кузнецова, А.Г. Таманян и С.Ю. Барцева анализируются информационные потребности, поисковое поведение и разрабатываются алгоритмы для улучшения информационного поиска. Их работы охватывают различные контексты: стратегии и виды поиска, специфику поиска в разных источниках информации – в базах, библиотеках, соцсетях, на профессиональных сайтах. Рассматривается динамика исследований информационных потребностей будущих специалистов.

Для настоящего исследования были выбраны три работы, представляющие

глубокий анализ информационного поведения и его факторов.

П. Ванг выявляет различные методы и подходы к поиску информации, которые зависят не только от академической дисциплины, к которой они относятся, но и от культурных особенностей, присущих пользователям в современном интернет-пространстве. Это исследование подчеркивает, как дисциплинарная принадлежность и культурный контекст формируют информационное поведение в университетской среде [2].

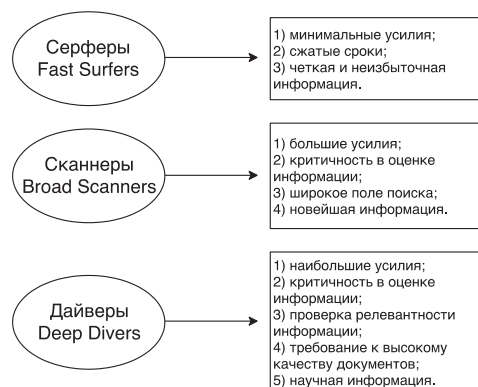
Е.А. Гулякина рассматривает, как информационное поведение влияет на действия личности. Акцент в работе сделан на расширении возможностей совершенствования, адаптации к информационной среде и наращивании знаний [3].

Д. Нал изучает влияние эмоциональных переменных на информационное поведение студентов и подчеркивает важность психоэмоциональной выдержки и когнитивных навыков в таком поведении [5].

Сейчас практически нет комплексных научных исследований российских психологов, предлагающих авторские модели поискового поведения. Самые известные работы в этой области принадлежат Т. Уилсону, Б. Дэрвину, Д. Эллису, К. Кухультау и Я. Хайнстрем [8–10].

Представленное исследование опирается на типологию Я. Хайнстрем, которая анализирует факторы, влияющие на информационно-поисковое поведение. Среди них – личностные особенности, индивидуальная потребность в информации, мотивация и стили обучения. Представляем краткую характеристику основных архетипов пользователей сетей по стратегиям поиска информации: серферов, сканеров, дайверов (рисунки).

Серферы хотят, чтобы доступ к информации был получен быстро, легко и с наименьшими усилиями. При анализе возможных причин такого информационно-поискового поведения основной фактор – поверхностный подход к изучению. Этот тип информационно-поискового поведения может легко ввести в заблуждение, такие люди более ленивые, рассеянные и нетерпеливые [9]. Студенты с данным типом информационно-поискового поведения используют веб-материалы до получения первого результата.



Основные архетипы пользователей сетей по стратегиям поиска информации

Сканеры склонны к широкому и тщательному поиску информации. Представители этого типа рассматривают разные источники и умеют оценить ее релевантность. Они предпочитают находить информацию, которая дает им новые идеи.

В отличие от сканеров, отдающих предпочтение количеству информации, для дайверов приоритетным является ее качество. Они любознательны, обычно выходят за рамки простого поиска информации и хотят узнать больше об изучаемой теме. Это обусловлено тем, что ими движет собственная мотивация к непрерывному получению новых знаний.

Примечательно, что Я. Хайнстрем уделяет особое внимание именно поисковому поведению. Ее исследование демонстрирует, как процессы поиска информации тесно связаны с психологическими, социальными и техническими аспектами. Она подчеркивает, что поисковое поведение не только отражает информационные потребности и цели, но также выступает результатом взаимодействия между личностью, информационной средой и технологическими инструментами.

Таким образом, научные исследования подтверждают, что поисковое поведение играет ключевую роль в информационном поведении человека и является важной составляющей процессов поиска и использования информации.

Задания, развивающие информационную компетентность

В контексте значимости поискового поведения в информационной деятельности были разработаны задания с учетом индивидуальных особенностей студентов и разделения их по типам информационного поведения Я. Хайнстрем. Этот подход позволяет повышать эффективность обучения и поддерживать развитие информационного поиска в соответствии с психологическими и когнитивными особенностями каждого студента.

В рамках основного исследования созданы определенные задания для студентов, обучающихся на факультетах международной направленности по двум специальностям: экономической теории и экономическому переводу в рамках дисциплины «английский язык». Эти упражнения были разделены на различные категории в зависимости от информационно-поискового поведения студентов.

Приведем краткий перечень заданий:

1. Изучите данные в таблицах и заполните пропуски словами и словосочетаниями.

а) для серферов (Fast Surfers):

- задание может включать краткий обзор таблицы с оценкой ключевых числовых значений или трендов;
- студентам предоставляется четкий фокус на наиболее важных аспектах данных, задача заключается в извлечении конкретных цифровых значений или закономерностей;

б) для сканеров (Broad Scanners):

- здесь более обширное изучение таблицы, описание ее контекста и цели;
- студенты должны фокусироваться на общих трендах и паттернах данных, без глубокого анализа каждой цифры;

в) для дайверов (Deep Divers):

- могут быть дополнительные сопутствующие материалы для более глубокого понимания;
- студентам предлагаются более сложные вопросы и задачи, требующие детального анализа и выявления скрытых значений в данных.

2. Прочтите статью и просмотрите приложенный к ней видеоматериал, после чего составьте список вопросов к содержанию прочитанного и просмотренного.

а) для серферов (Fast Surfers):

- основной акцент будет на кратком и эффективном освоении контента;
- задание может включать предложение сфокусироваться на ключевых моментах и быстро выявить наиболее существенные вопросы, чтобы сэкономить время;

б) для сканеров (Broad Scanners):

- задание предполагает более обширное ознакомление с содержанием, включая статью и видео;

- студенты должны задать вопросы, касающиеся общей темы и ключевых аспектов, но без глубокого погружения в детали;

в) для дайверов (Deep Divers):

- стоит задача полного понимания материалов, включая статью и видео;
- студенты должны генерировать более детальные и глубокие вопросы, охватывающие детали, нюансы и возможные противоречия в информации.

3. Привести практическое обоснование теоретической составляющей текста при помощи примеров из дополнительного материала.

а) для серферов (Fast Surfers):

- предлагается представить конкретные примеры из дополнительного материала, подтверждающие ключевые аспекты теории, но кратко и ясно;
- приветствуются краткие цитаты или ссылки только на определенные части из дополнительных материалов, подтверждающие обсуждаемую теорию;

б) для сканеров (Broad Scanners):

- задание для этой группы может включать приведение нескольких примеров из дополнительного материала, позволяющих подтвердить различные аспекты теории;
- студенты могут представить примеры, охватывающие широкий спектр важных пунктов, но без глубокого анализа;

в) для дайверов (Deep Divers):

- предлагается подробно исследовать дополнительный материал и представить обширные примеры, подтверждающие каждый аспект теории;
- они могут проанализировать несколько дополнительных источников, подкрепляя теорию разными примерами.

Такая адаптация задания позволяет студентам с разным типом информационного поведения максимально эффективно извлекать информацию из источников в соответствии с их предпочтениями и интересами.

В процессе исследования сделан вывод о важности расширения информационных навыков студентов и выхода из комфортной зоны. Для достижения профессионального успеха нельзя ограничивать себя характеристиками одного типа информационного поведения. Студенты должны учиться и другим его типам, заимствуя полезные навыки. Это способствует разностороннему развитию и расширению инструментария для более эффективного и гибкого информационного поиска, что крайне важно в современном обществе.

Студентам также были предложены задания, для выполнения которых необходимо использовать другие стили информационного поведения.

Экспериментальная группа включала 86 человек, контрольная – 78. Исследование было спланировано таким образом, чтобы выявить, насколько эффективным оказывается обучение с использованием специально разработанных заданий, основанных на поисковом поведении.

Для оценки эксперимента был применен сравнительный анализ в контрольной и экспериментальной группах (критерий Манна – Уитни), также рассмотрены изменения внутри каждой группы с помощью критерия Вилкоксона.

В итоге контрольная и экспериментальная группы различаются в выраженности информационной компетентности ($U=2902,5$; $p<0,001$), экспериментальная группа демонстрирует более высокие показатели. Так, достоверные сдвиги были обнаружены и в экспериментальной группе

($z=-7,762$; $p<0,001$), и в контрольной ($z=-5,872$; $p<0,001$). Примечательно, что контрольная группа к концу эксперимента также имеет прирост показателей, но не такой явный, как экспериментальная группа.

Можно сделать вывод, что уровень информационной компетентности в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной. Большинство участников экспериментальной группы демонстрировало высокий уровень владения навыками работы с информацией, в то время как в контрольной группе таких участников было меньше половины.

Заключение

Опытно-экспериментальная работа доказала взаимосвязь типов информационного поведения и информационной компетентности. Проведенное исследование показало, что студенты, участвующие в экспериментальном обучении, действительно продемонстрировали улучшение навыков работы с информацией и приобрели новые умения в этой области.

С учетом ограничений (экспериментальная часть проводилась в вузе с участием студентов социальных направлений подготовки) дальнейшее исследование информационно-поискового поведения и его влияния на информационную компетентность может быть продолжено на более масштабных выборках студентов, в том числе обучающихся по различным профессиональным направлениям.

Благодарность

Автор выражает искреннюю благодарность своему научному руководителю – профессору кафедры педагогики и психологии МГИМО МИД России д. пед. н. Л.К. Раицкой за вдохновляющее руководство и ценные советы,

которые стали основой для исследования, а также студентам факультета ИМТУР МГИМО МИД России за участие в обучении в рамках эксперимента. Их вовлеченность и энтузиазм были ключевыми для сбора и анализа данных, что способствовало успеху исследования.

Литература

1. Акулова О.В. Информационная компетентность как цель преобразований процесса обучения в информационном обществе // Изв. Волгоградского гос. пед. ун-та. 2005. № 1 (10). С. 76–80.
2. Ванг П. Информационное поведение университетских исследователей в эпоху Интернета: междисциплинарное и межкультурное исследование // Междунар. форум по информации. 2007. Т. 32, № 2. С. 12–16.
3. Гулякина Е.А. Социально-информационное поведение человека // Новая наука: проблемы и перспективы. 2016. № 6-2 (85). С. 59–61.
4. Лозицкий В.Л. Формирование и развитие информационной компетентности как базового компонента информационной культуры студента вуза // Науч. Тр. Республиканского ин-та высшей школы. Ист. и психол.-пед. науки. 2013. № 13-2. С. 335–340.
5. Нал Д. Эмоциональное и когнитивное информационное поведение: эффекты взаимодействия в использовании Интернета // Междунар. форум по информации. 2006. Т. 31, № 4. С. 12–18.
6. Раицкая Л.К. Информационная компетенция преподавателя иностранного языка средней школы: сущность, пути формирования. М., 2008. С. 142–149.
7. Costa P.T.Jr., McCrae R.R. NEO PI-R. Professional manual. Odessa: Psychological Assessment Resources, 1992. P. 99.
8. Dervin B. An overview of sense-making research: Concepts, methods, and results to date // International Communications Association Annual Meeting. Dallas, 1983. P. 293–314.
9. Heinström J. Fast Surfers, Broad Scanners and Deep Divers. Personality and Information Seeking Behaviour. Åbo Akademi University Press, 2002.
10. Kuhlthau C.C. A Principle of uncertainty for information seeking // Journal of Documentation. 1993. Vol. 49, № 4. P. 339–355.
11. Kuznetsov A.N., Bannova A., Veldyaeva T. Development of Information Competency of Technical University Students: a Case Study of Career-Oriented Cross-Cultural Language Training // 15th International Technology, Education and Development Conference. Valencia: IATED, 2021. P. 8267–8274.
12. Willson R. Transitions theory and liminality in information behaviour research: Applying new theories to examine the transition to early career academic // Journal of Documentation. 2019. Vol. 75, № 4. P. 838–856.

References

1. Akulova, O.V., 2005. Information competence as a goal of transformation of the learning process in the information society. Izvestia of Volgograd State Pedagogical University. № 1(10): 76-80.
2. Wang, P., 2007. Information behavior of university researchers in the Internet era: an interdisciplinary and intercultural study. International Forum on Information. vol. 32, № 2: 12-16.
3. Gulyakina, E.A., 2016. Social and informational behavior of a person. New Science: Problems and Prospects. № 6-2(85): 59-61.
4. Lozitsky, V.L., 2013. Formation and development of information competence as a basic component of information culture of a university student. Scientific Proceedings of the Republican Institute of Higher Education. Historical and psychological-pedagogical sciences. № 13-2: 335-340.
5. Nal, D., 2006. Emotional and cognitive information behavior: interaction effects in Internet use. International Forum on Information. vol. 31, № 4: 12-18.
6. Raitskaya, L.K., 2008. Information competence of foreign language teaches of secondary school: essence, ways of formation. Moscow: 142-149.
7. Costa, P.T. Jr., McCrae R.R. NEO PI-R. Professional manual. Odessa: Psychological Assessment Resources, Inc. 1992. p. 99.
8. Dervin, B., 1983. An overview of sense-making research: Concepts, methods, and results to date. International Communications Association Annual Meeting. Dallas: 293-314.
9. Heinström, J., 2002. Fast Surfers, Broad Scanners and Deep Divers. Personality and Information Seeking Behavior. Åbo Akademi University Press, p.142.
10. Kuhlthau, C.C., 1993. A Principle of uncertainty for information seeking. Journal of Documentation: 339-355.
11. Kuznetsov, A.N., Bannova, A. and T. Veldyaeva, 2021. Development of Information Competency of Technical University Students: a Case Study of Career-Oriented Cross-Cultural Language Training. The 15th International Technology, Education and Development Conference. Valencia. IATED: 8267-8274.
12. Willson, R., 2019. The Journal of documentation. Vol. 75, Issue 4: 838 – 856.

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

- **Дубков В.Ф., Дубков С.В.** Инсайт – осознанность – поток: от осознания когнитивных процессов к цифровым возможностям в психологии саморазвития и синергии метакогнитивных способностей

УДК 15

DOI 10.18522/2658-6983-2024-2-91-105

Дубков В.Ф.,
Дубков С.В.

ИНСАЙТ – ОСОЗНАННОСТЬ – ПОТОК: ОТ ОСОЗНАНИЯ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ К ЦИФРОВЫМ ВОЗМОЖНОСТЯМ В ПСИХОЛОГИИ САМОРАЗВИТИЯ И СИНЕРГИИ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Ключевые слова: психология саморазвития, метакогнитивная психология, инсайт, осознанность, произвольное внимание, послепроизвольное внимание, поток, стресс, дистресс, иконическая память, рабочая память, метакогниция, метакогнитивная способность личности, метакогнитивные процессы, интенсивность внимания, помехоустойчивость внимания, когнитивная гибкость, стимулятор-тренажер инсайтного мышления, СТИМ

Введение

Цифровая эпоха, ворвавшись в нашу жизнь после 2000-х гг., принесла в нее не только комфорт и новые возможности, но и новые нагрузки и вызовы. Потоки информации, которые мы теперь вынуждены пропускать через мозг и нервную систему, намного превышают информационные нагрузки на мозг людей аналоговой эпохи. Это вызывает в первую очередь когнитивное напряжение и приводит к более глубокому стрессу.

Массовое явление когнитивного дистресса (длительное умственное переутомление) вместе с эмоциональным выгоранием и деформацией личности давно уже не новость для психологов. Особенно остро для общества данная проблема встала в период пандемии COVID-19, вызвавшей необходимость всеобщей цифровизации, особенно в образовательной сфере [18].

В противовес нагрузкам для освобождения мозга от последствий «цифрового нашествия» появились даже разгрузочные программы так называемого диджитал-детокса. Ведь мы как биологический вид эволюционно не приспособлены к интенсивным цифровым нагрузкам на восприятие, мышление, поведение, эмоции. А значит, расстройство психической деятельности закономерно и неизбежно, а потребность в адаптации к цифровым вызовам среды актуальна как никогда.

По вышеупомянутой причине, но в направлении не выхода из стрессогенной ситуации в сторону ее избегания, а активного и более продуктивного совладания с ней, мы начали рассматривать, что регулярные инсайты обладают актуализирующим фокусом внимания [7], психотерапевтическим [13] и нейропротекторным действием [4], влияя на образование новых синаптических связей.

Вторая причина, по которой мышление методом инсайта актуально для многих специалистов: управленца, инженера, ученого, военного, учителя и др., – это потенциал креативности инсайтного мышления, высший и базовый для всех подходов к творческому (продуктивному) мышлению [3].

В современных реалиях конкуренция корпоративно-карьерная и между бизнесами, межличностная и даже конкуренция наших внутриличностных мотиваций из-за цифровых технологий интенсифицировалась и возросла.

В результате те, кто успевает первым прийти к свежим решениям и с новым продуктом в новую нишу, закрыть потребности клиента, и становятся крупными игроками, как Yandex, Ozon, Wildberries, DNS, VK, Telegram и т.д. А криптовалюты: BTC, Solana, Ethereum и др.? То же самое правило – *быть первыми и объективно полезными*. Конечно, есть и другие факторы, но данное правило не отменимо в условиях конкурентной среды.

Тот специалист или бизнес, который генерирует, причем интенсивнее, больше креативов, учитывающих потребности и возможности клиентов, имеет максимальный шанс попасть в десятку. В бизнесе и науке подчас отбраковывается множество креативных решений и открытий. Но только их перманентная генерация с проверкой позволяет отточить пронизательный ум и прийти к тем самым инсайтам, которые бьют точно в цель.

Отметим, что субъективная новизна инсайтных решений всегда равна 100 %. А их объективная новизна стремится вверх пропорционально росту количества решений и накоплению опыта в их объективации через отбор верных вариантов.

Для того чтобы натренировать мышление инсайтом, а это очень узкая

специализация у практических психологов, творческому человеку придется искать такого профессионала, ждать, договариваться, подстраиваться, куда-то перемещаться... Но в нашу цифровую эпоху ресурс времени – в острейшем дефиците у каждого социально активного человека. И эта проблема переводит вопрос овладения инсайтным мышлением в цифровое измерение, а приложение для самостоятельной прокачки такого мышления практически полностью ее решает.

Степень изученности данного вопроса разная для академической и практической психологии. В области экспериментальной когнитивной психологии инсайтное мышление исследуется наиболее активно последние пятьдесят лет, и уже существует довольно большая база данных и знаний о нем.

В мире науки феномен инсайта восходит ко временам Архимеда, а его современные исследования первыми начали А. Пуанкаре, В. Келер, М. Вергеймер, Н. Майер, К. Коффка, Г. Уоллес, С. Тополинский, Р. Ребер, С. Олльсон, Г. Хакен и др. Фундаментальный вклад в исследование инсайта внесли отечественные ученые С.Л. Рубинштейн, А.Я. Пономарев, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, В.М. Аллахвердов и др. Эксперименты современных исследователей инсайта Д.Б. Богоявленской, И.В. Владимировой, С.Ю. Коровкина, А.Д. Савиновой, К.Ю. Шелепина, И.Ю. Владимирова, Ф.Е. Васильюка, Е.А. Валугевоу, Д.В. Ушакова, Е.М. Лаптевоу, В.И. Рыбина, А.А. Медынцева, Н.В. Морошкиноу, А.В. Чистопольскоу позволили более полно и точно понять аффективные и когнитивные компоненты инсайта в возникновении решений с опорой на нейробиологические и психические процессы.

Однако в практической психологии саморазвития и бизнеса эти зна-

ния недостаточно проанализированы, обобщены и воплощены в прикладном виде. А синтез данных в продуктивную методику, имеющую высокую прикладную значимость для бизнеса, системы образования, частного использования, отсутствует. В среде цифровой разработки сегодня нет инновационных продуктов прикладной метакогнитивной направленности, несмотря на наличие цифровых приложений с широким ассортиментом головоломок и др.

Методика

Общая цель исследования – выявление возможной метакогнитивной взаимосвязи инсайта, осознанности и потоковых переживаний посредством определения значимости влияния тренинга инсайтного мышления в цифровом приложении Sunrise:

- 1) на возникновение слепопроизвольного инсайтного внимания;
- 2) частоту появления инсайтов;
- 3) параметры произвольного внимания в настоящий момент (осознанности): а) интенсивности; б) помехоустойчивости внимания.

Объект исследования: инсайт, осознанность (произвольное внимание), слепопроизвольное инсайтное внимание, постпроизвольное состояние потока.

Предмет исследования: задержка реакции в тесте Струпа; частота, количество, интенсивность инсайтов; характер влияния слепопроизвольного инсайтного внимания на осознанность.

Инструментом, решающим поставленную нами для практической психологии саморазвития проблему, стала методика стимулятора-тренажера инсайтного мышления (СТИМ), сформулированная и предложенная одним из авторов исследования (В.Ф. Дубковым), подразумевающая решение задач способом инсайта до состояния

слепопроизвольного внимания [7] или оптимального переживания потока [16] на протяжении 21 дня. Цифровым решением стало приложение СТИМ Sunrise, разработанное по техническому заданию в алгоритмах, цифровом коде Python, интерфейсе для Windows 8, 10, 11 (С.В. Дубков).

Авторы данного исследования предприняли попытку выявить возможность решения вышеприведенных проблем, проверяя в эксперименте следующие предположения:

1. Повышение частоты инсайтов путем стимулирования мышления решением инсайтных задач на протяжении 21 дня возможно.

2. Стимуляция инсайта может приводить к оптимальному переживанию – слепопроизвольному инсайтному вниманию или состоянию потока как методу преодоления стресса.

3. Слепопроизвольное инсайтное внимание значительно влияет на произвольность внимания (осознанность) в сторону увеличения характеристик его интенсивности (сосредоточения) и гибкости (помехоустойчивости).

Современные направления практической психологии, такие как neuro fitness, mind fitness, neurobica, используют схожий подход уже два десятилетия. Он основан на фактах, доказанных еще в 2000-х гг. Регулярные нейротренировки положительно воздействуют на различные части мозга при отсутствии в них монотонии за счет создания:

- 1) непривычных ситуаций, при этом используются новые сенсорные возможности мозга и творчество, креативные решения новых подходов;
- 2) неожиданных ситуаций с развитием в них нестандартного мышления в старых сенсорных диапазонах мозга.

А стандартизированный труд значительно снижает качество умственной деятельности из-за истощения отростков нейронов – дендритов, передающих нервный импульс, которые могут формироваться не только у детей, но и у взрослых. Устойчивые нейронные связи на основе дендритного роста образуются после 21 дня нейропротекторных тренировок [20].

В свою очередь, на основе мета-анализа исследований практики произвольной внимательности (осознанности) полноценная сформированность синаптических структур, достаточная для уверенного использования новых навыков и адаптации посредством СТИМ Sunrise, предполагается нами через восемь недель [21].

В большинстве известных кейсов инсайтных задач [4] предвосхищение решения задачи является неотъемлемой частью процесса возникновения инсайта и переживается в виде интуитивного предчувствия, побудительной инсайтной эмоции или символично-смыслового сновидения-озарения.

В работах отечественных и зарубежных психологов когнитивного направления было показано, что к решению инсайтом человека могут приводить формально инсайтные задачи, включающие необходимость репрезентации материала [11]:

1. Анаграммы.
2. Задачи на удаленное ассоциирование.
3. Пазлы, ребусы и головоломки.
4. Задачи в реальном плане выполнения.
5. Классические: малые творческие, зрительные, вербальные.
6. Задачи со спичками.
7. Фокусы.
8. Задачи на лексическую неоднозначность.
9. Задачи Лачинсов.

10. «9 точек».

11. Шахматные задачи и этюды.

Инсайтные задачи могут решаться с разной интенсивностью «вау-эффекта» («ага-эффекта», эврики) либо не инсайтно. Мы разделили интенсивность эмоционально-энергетического переживания инсайта и концентрации внимания:

- 1) на слабую – без повышения уровня энергетики и концентрации внимания, где инсайт – обычная, спонтанная интуитивная «ага-догадка», фоновое, интуитивное понимание;
- 2) среднюю – осязаемый для субъекта подъем уровня энергетики и эмоционального возбуждения с продолжительным нахождением в состоянии слеппроизвольной инсайтной внимательности – инсайтной ясности;
- 3) сильную – инсайт носит взрывной, высокоэнергетичный характер с «вау-эффектом» и ошеломляющей новизной решения, вызывает полную эмоциональную включенность и захваченность внимания субъекта инсайтным мышлением, ясностью ума в состоянии потока, в котором непроизвольно, как бы по инерции, переживаются все новые инсайты различной интенсивности, как связанные, так уже и не связанные напрямую с общей темой.

Внесем ясность в вопрос, какое различие мы проводим между слеппроизвольным вниманием и состоянием потока. Состояние потока – оптимальное высокоэнергетичное переживание с глубоким и целостным погружением в текущую деятельность в настоящий момент в условиях соответствия и баланса: сложности задачи и уровня мастерства с ценностью цели, мотивационным смыслом, доминантной потребностью [16]. Слеппроизвольное внимание характеризуется высоким

уровнем личностного самосознания и возникает на основе произвольного внимания как сосредоточение на объекте в силу его высокой значимости для личности при сдвиге мотивации на цель и переходе действий в автоматизированные операции, со снижением умственного напряжения по концентрации внимания и сохранением целенаправленности внимания в настоящий момент на достижение цели [5, 6]. Однако на основе метаанализа Л.А. Александровой современных исследований потока [1], где выделены значимые особенности потоковых переживаний, мы видим:

- поток – постпроизвольное состояние на основе слеппроизвольного внимания;
- существует положительная корреляция частоты возникновения состояния потока и способности управлять вниманием, а также между осознанным присутствием *mindfulness* и таким околоточковым состоянием, как ощущение полноты контроля;
- в том или ином виде оптимальное переживание потока существует во всех культурах;
- рефлексия прерывает состояние потока;
- в потоке утрачивается личностное самосознание и происходит переход в надличностное осознание, что позволяет нам определить слеппроизвольное внимание как предпотоковое переживание с высоким уровнем личностного самосознания, но меньшим уровнем энергетика и мобилизации ресурса психики.

Для решения задач мы выделили следующие подходы к достижению инсайта у пользователей приложения:

1) выбираются задачи, где инсайт является специфическим способом решения творческих задач;

- 2) процессуально ориентированный, где основной акцент – специфический процесс чередования этапов инсайтного решения задачи: к примеру, наличие первичной неверной репрезентации как этапа тупика и необходимость изменения репрезентации для получения решения;
- 3) субъектно ориентированный, в котором инсайт – это решение задачи, сопровождаемое «ага-вау-реакцией» той или иной силы переживания.

Инсайтные задачи могут решаться в различных формах мышления [2].

Инсайтное мышление проявляется во всех трех базовых формах мышления: наглядно-действенном, конкретно-предметном, абстрактно-символическом. В них:

- уровень психических процессов – интуитивный;
- уровень осмысленности – бессознательный;
- тип мышления – творческое (продуктивное);
- результат мышления – спонтанное умозаключение.

Общепринятая сегодня последовательность стадий решения задач инсайтом восходит к классическому докладу А. Пуанкаре [12]. Позже были выделены четыре стадии творческого мышления инсайтом:

1. Поиск – формулирование задачи; попытки ее решения; тупик, фрустрирующий ступор.

2. Инкубация – такая пауза с отвлечением от задачи, когда ее данные вытесняются из сознания другими новыми впечатлениями на уровень неосознаваемых психических процессов.

3. Инсайт (озарение) – неожиданное и осознаваемое появление интуитивного понимания решения в настоящий момент.

4. Проверка решения на пригодность, объективность.

В основу методики СТИМ положена гипотеза, что ежедневное решение определенного количества формальных задач, вызывающих инсайт у пользователя, задействующих все базовые формы мышления через образную, буквенно-символическую, численно-символическую модальность, создаст такой фокус произвольного внимания и локус контроля, которые приведут к состоянию послепроизвольного внимания или потока, что будет выражено в значимых изменениях:

- 1) увеличение количества инсайтов на протяжении дня (суток), не относящихся к решаемым на тренажере задачам;
- 2) повышение скорости решений в новых задачах со спичками, анаграммами и уменьшение процентного количества элементов в Голлин-тестах для их решения;
- 3) увеличение скорости осознанного распознавания символов и их соответствий цветовым значениям в тесте Струпа;
- 4) влияние послепроизвольного инсайтнотного внимания на повышение устойчивости произвольного внимания (осознанности) к «шумам» – нерелевантной, искажающей восприятие информации.

Для определения значения и направления сдвигов в признаках исследуемых зависимых переменных были использованы:

1. Онлайн-тест Струпа [22] в двух замерах – в 1-й и 21-й дни тренинга (06.11.2023 – 27.11.2023).
2. Опросник «Тест инсайтнотного мышления» (ТИМ) [23].
3. Данные скорости решения анаграмм приложения СТИМ Sunrise.
4. Показатели скорости решения задач со спичками приложения СТИМ Sunrise.
5. Данные процентного распознавания образа по элементам контура

в Голлин-тесте приложения СТИМ Sunrise.

Тестирование цифрового приложения, экспериментальная апробация психологической методики СТИМ и сбор данных происходили в Telegram-группе «Группа тестирования приложения СТИМ Sunrise» на 14 испытуемых. Обработка данных была выполнена в приложении, программе Microsoft Excel и вручную.

Группа в составе 14 человек является представительной, поскольку все испытуемые ранее проходили тренинг инсайтнотного мышления на основе управления соответствующим ресурсом психики, решения анаграмм и задач со спичками, произвольной фокусировки внимания в инсайтнотном подходе (больше года назад) и переживали инсайты. Все участники имеют опыт в практике осознанности (произвольной внимательности, *mindfulness*) более 1 года. До начала эксперимента испытуемые не проходили тест Струпа. Группа включала 8 женщин 34–63 лет и 6 мужчин 39–51 года, для которых русский язык является родным, с высшим образованием.

Время хранения сенсорной зрительной информации в иконической памяти человека 0,1–0,5 с [9]. А время удержания внимания, необходимое для осознания сложного природного изображения в тесте «Подходит – не подходит под задачу», составляет от 100 мс, или 0,1 с [19].

В одной из наиболее современных из положительно коррелирующих с нашим экспериментом работ [11] среднее время задержки (увеличение времени реакции) ответа на задачу, обусловленное Струп-эффектом и задачей Go/No Go, на выборке из 26 испытуемых составило 113 мс.

В эксперименте 2023 г. при прохождении теста Струпа в варианте № 1,

классическом [24], на программном обеспечении ресурса metodorf.ru среднее время задержки на выборке из 13 682 испытуемых было 103,4 мс [25].

Как видим, задержка в обоих случаях превышает 100 мс. То есть во время такой или более длинной задержки, обусловленной помехами эффекта Струпа или другими, возникший в этом интервале сенсорный послеобраз исчезает из иконической памяти, а человек не замечает, не осознает даже, что он там был. Если это покупатель на рынке – его в такой момент обворуют карманники; если это праздный зевака на площади, то ему покажут иллюзию с исчезновением и появлением различных вещей. Нейробиологи называют это нейромагией [10]. Если это оператор какого-либо наблюдения, то он не видит новые, более кратковременные визуальные сигналы во время задержки реакции из-за помех, отвлечений. Это слепая зона. Чем больше будет время задержки в тесте Струпа, чем ниже интенсивность (сосредоточение) и гибкость (помехоустойчивость), тем больше будет ослеплен оператор.

Вместе с тем эффект обратной маскировки послеобраза иконической памяти показывает, что если в течение 100 мс предъявлен в том же поле зрения новый стимул, то предшествующий послеобраз не исчезает в положенное время, а сохраняется внутри нового. Следовательно, если задержка реакции, обусловленная эффектом Струпа, будет меньше 100 мс, то послеобразы иконической памяти, сохраняющиеся не более 100 мс в том же поле зрения оператора, становятся осознаваемы в тесте «Подходит – не подходит под текущую задачу».

Таким образом, в нашем эксперименте мы принимаем сдвиг задержки реакции испытуемых к значению меньше 100 мс в качестве значимого.

Среднее время задержки реакции в тесте Струпа в группе испытуемых перед экспериментом – 243,93 мс (табл. 1).

Таблица 1

Результаты первого и второго теста Струпа в группе

Имя участника	Время задержки реакции, мс	
	Тест 1	Тест 2
N1	269,67	-30,8
N2	116,93	20,9
N3	118,87	16,6
N4	130,23	36,6
N5	186,43	24,73
N6	1080,6	54,2
N7	99,27	49,63
N8	291,07	94,67
N9	61,43	35,47
N10	78,00	24,40
N11	154,47	51,03
N12	272,47	171,6
N13	187,9	34,7
N14	367,7	45,23
Среднее	3415,04:14 = 243,93	628,96:14 = 44,93

Среднее время задержки реакции после 21 дня тренинга в приложении СТИМ Sunrise – 44,93 мс.

В повторном тесте Струпа задачи были решены без ошибок всеми испытуемыми.

Метод математической статистики G-критерия знаков удовлетворяет всем особенностям эксперимента с одной группой испытуемых для проверки статистической значимости результата.

Поскольку у всех участников преобладает сдвиг в сторону уменьшения времени реакции, обусловленной

Струп-эффектом, то такой сдвиг является типичным. Количество значимых типичных сдвигов в группе равно 13 (табл. 2).

Таблица 2

Преобладающие сдвиги в изменениях времени реакции в тесте Струпа

Шкала сдвигов	Количество сдвигов
Положительные	13
Отрицательные	1
Нулевые	0
Всего	14

Гипотезы:

H0: Сдвиг задержки реакции в сторону уменьшения является статистически случайным.

H1: Сдвиг задержки реакции в сторону уменьшения является статистически неслучайным.

Из таблицы «Критические значения G-критерия знаков» [24] для $N = 14$: $G_{кр} = \{3(p \leq 0,05); 2(p \leq 0,01)\}$. Следовательно, $G_{эмп} \leq G_{кр}$ и H0 отклоняется, H1 принимается, а значимый типичный сдвиг уменьшения времени реакции в тесте Струпа является статистически достоверным.

При отсутствии контрольной группы в данном исследовании мы обязаны допустить, что сдвиг произошел не под влиянием контролируемого воздействия в эксперименте на зависимую переменную, а по иным причинам. Например, из-за эффекта научения в процессе прохождения теста Струпа или регулярной практики медитации осознанности как тренировки произвольного внимания.

Однако, по нашему мнению, эффект научения не мог проявиться у испытуемых, поскольку до эксперимента никто из них никогда не проходил тест Струпа, первое тестирование было

разовым, а повторное состоялось только через 21 день. Поэтому из четырех этапов научения: понимание, узнавание, воспроизведение, применение – у испытуемых в интервале 21 дня не было узнавания, воспроизведения, повторения. А значит, не было и научения тесту Струпа.

Что касается тренировки произвольного внимания (осознанности), то у каждого участника собственный опыт подобной регулярной (ежедневной) практики превышал один год на момент первого теста Струпа. И если ее влияние присутствует, то оно было отражено в обоих тестах, а потому не велирует само себя.

Других общих видов деятельности по саморазвитию в группе не было.

Могут быть и иные неизвестные, неучтенные причины. Полноценным решением проблемы могло бы стать введение контрольной группы из представительной выборки, не испытывавшей на себе влияния экспериментального фактора, с доказательством того, что искомые сдвиги в контрольной группе статистически недостоверны. В ее отсутствие на положительное решение экспериментальной проблемы также может указывать результат сравнения среднего времени задержки в тесте Струпа на выборке из 13 682 испытуемых ресурса metodorf.ru, составившего 103,4 мс против 44,93 мс в нашем эксперименте. Ясно, что в первом случае приложение СТИМ Sunrise не влияло на средний результат. А во втором – повторный тест Струпа был пройден сразу по завершении финальной тренировки в приложении – через 21 день тренинга, в потоке слепопроизвольного инсайтного внимания от тренировки в приложении СТИМ Sunrise.

Кроме того, на положительную корреляцию преобладающего влияния

СТИМ Sunrise со значимым типичным сдвигом указывают:

1. Результаты опроса группы испытуемых по ТИМ.

2. Статистика изменения скорости решения анаграмм, задач со спичками и минимального процента угадывания картинки Голлин-теста из приложения СТИМ Sunrise.

3. Результаты интроспективного самонаблюдения участников эксперимента, занесенные в журнал тренинга.

Результаты опроса по ТИМ (данные по выборке из 19 человек, изначально пришедших в эксперимент). Перед началом эксперимента 89,4 % участников переживали один инсайт в течение последних пяти дней; 10,6 % – в период от недели до трех недель тому назад. 100 % респондентов имеют опыт инсайтов вследствие предшествующего произвольного, намеренного поиска ответа на интересующую задачу. 54,5 % – это инсайты, связанные с решением повседневных, бытовых задач; 43 % – вызванные задачами в среднесрочных социальных проектах и отношениях; 2,5 % – обусловленные достижением жизненных целей ключевой значимости.

Спонтанные инсайты, не связанные с предшествующей поисковой активностью, испытывали 94,7 %. В 69 % инсайты были прожиты в будничном бодрствующем состоянии; 9,8 % – во сне; 21,2 % – в медитации осознанности. Взаимосвязи между высокой частотой возникновения инсайтов и определенным возрастом, полом или сезоном года не выявлено.

Распределение по силе переживания в группе таково: фоновых инсайтов – без повышения уровня энергетики, где инсайт – обычная, спонтанная интуитивная «ага-догадка» – 39,5 %; среднересурсных инсайтов, где инсайт поднимает энергетику и разум

продолжительно в состояние ясного ума, потока – 41,5 %; сверхресурсных инсайтов, где инсайт носит взрывной, высокоэнергетичный характер с ошеломляющей новизной решений, «вау-эффектом», полной захваченностью состоянием потока – 19 %. Фоновые инсайты переживали 84,2 %, ресурсные – 100 %, взрывные – 78,9 % испытуемых. 42,2 % участников выразили свое предпочтение произвольно ментальному компоненту инсайта; 36,8 % – эмоционально энергетическому компоненту, из которых 15,8 % – именно взрывному характеру инсайта; 21 % предпочитает фоновые, более спокойные инсайты.

Общие качества переживания инсайта в группе испытуемых: мгновенное понимание решения и ясность ума; четкость, чистота и глубина мыслей; разгрузка мышления, отсутствие обрывков мыслей, автопилота, беспорядка; прилив сил, подъем энергетики, наполненность; эмоциональный подъем, иногда умиротворение, счастье; чувство легкости, целостности, расширения; уверенность в себе, удовлетворенность; вдохновение, драйв; «вау-эффект»; освобожденность, отсутствие чувства границ.

Результаты статистической обработки изменений: в скорости решений анаграмм, задач со спичками и минимальном проценте угадывания контура Голлин-теста по данным измерений из приложения СТИМ Sunrise в процессе эксперимента у испытуемых. Данные сохранялись в папке приложения Results каждого пользователя, были извлечены и обработаны специально написанным алгоритмом для получения среднестатистического значения параметра от дня тренинга, после чего переведены в форму графиков посредством Microsoft Excel (рис. 1–3). Данные испытуемых № 9, 11, 12 были

утрачены по независящим от экспериментаторов причинам.

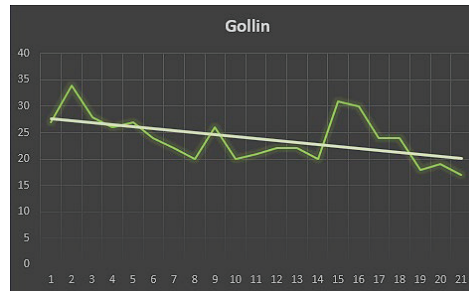


Рис. 1. Средний процент «ага-угадывания» от дня тренинга в Голлин-тесте в группе

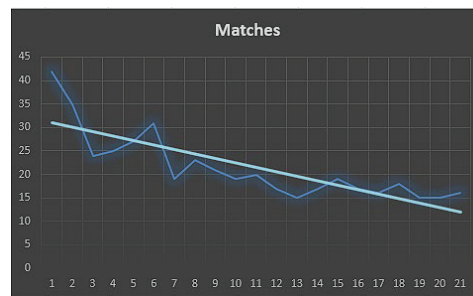


Рис. 2. Средняя скорость «ага-эффекта» в задачах со спичками в группе, с

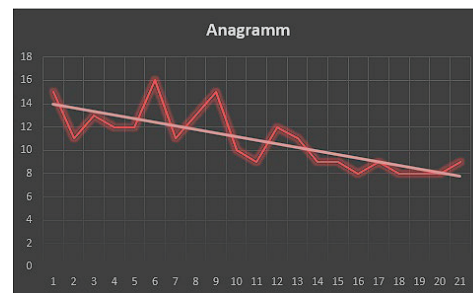


Рис. 3. Средняя скорость «ага-эффекта» в анаграммах в группе, с

В силу сложившихся обстоятельств было принято решение не исследовать статистическую значимость и корреляции типичных сдвигов параметров скорости и процента угадывания решений инсайтных задач, а ограничиться графиками средних для группы значений, иллюстрирующими сходные тенденции.

Результаты обработки данных журнала интроспективного самонаблюдения участников эксперимента. На протяжении 21 дня участники эксперимента заносили данные своего интроспективного самонаблюдения в электронный журнал тренинга (рис. 4, 5).

1	2	3	4	5	6	7
День	Дата	Вид упражнения	Количество упражнений до осознания состояния потока	Всего выполненных упражнений	Количество инсайтов в день	
18	23.11.2023	Анаграммы	7	12		
56		Спички	7	11	1	
57		Голлин	5	13		
19	24.11.2023	Анаграммы	6	12		
59		Спички	5	10	5	
60		Голлин	7	13		
20	25.11.2023	Анаграммы	7	13		
62		Спички	5	9	3	
63		Голлин	7	15		
21	26.11.2023	Анаграммы	7	12		
65		Спички	5	8	4	

Рис. 4. Журнал тренинга в СТИМ Sunrise

	Голлин	Анаграммы	Спички		
Мин	5	4	4		
Среднее	6,857143	5,904761905	5,285714	Среднее заданий в день:	35
Макс	12	7	7	Среднее инсайтов в день:	3

Рис. 5. Средние количественные показатели журнала тренинга участника N

Они фиксировали количество инсайтных задач каждого вида, которые были выполнены до возникновения переживания послепроизвольного внимания или состояния потока. Далее указывали количество упражнений, которое легко выполнялось до ощущения послепроизвольного внимания либо потока. В последнюю графу таблицы участники заносили количество инсайтов, которое они пережили, осознали (и запомнили) в день тренировки.

При подсчете количества инсайтов в день принимаем: инсайт сильной интенсивности = 3 инсайта слабой интенсивности, а инсайт средней интенсивности = 2 инсайта слабой интенсивности. Подобная разница существует и объясняется на основе информационной потребностно-мотивационной теории П.В. Симонова [15] силой инстинктивного сигнала, регулирующего поведение на основе значимости цели, вооруженности деятеля, прогноза достижения.

Далее при помощи алгоритмов Excel получены данные по каждому участнику (рис. 6).

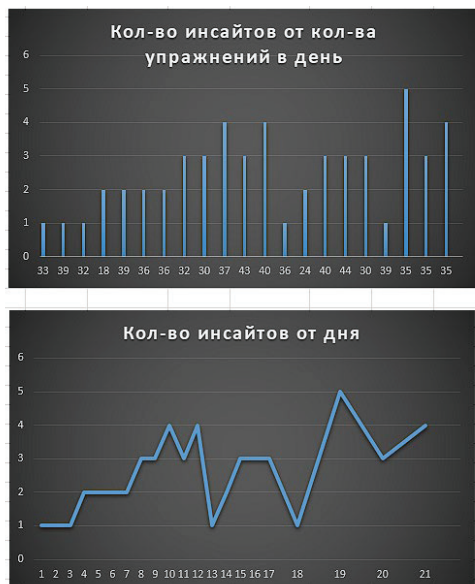


Рис. 6. Количество инсайтов по каждому участнику

Данные сведены к среднестатистическим значениям для всей группы. Их анализ не показал взаимосвязи между количеством упражнений в день и количеством инсайтов в тот же день ни у одного участника. Иная взаимосвязь во времени нами не исследовалась (рис. 7).

Графический анализ данных группы показывает сложный синус роста количества инсайтов в день: минимальное количество инсайтов в день третьей недели равно максимальному количеству инсайтов в день первой недели при значении 2,5.

В индивидуальной динамике инсайта испытуемых присутствует существенная разница в периоде, частоте, амплитуде синуса, обусловленная, возможно, индивидуальными различиями нервной системы, текущим психосоматическим состоянием и коммуникацией со средой.

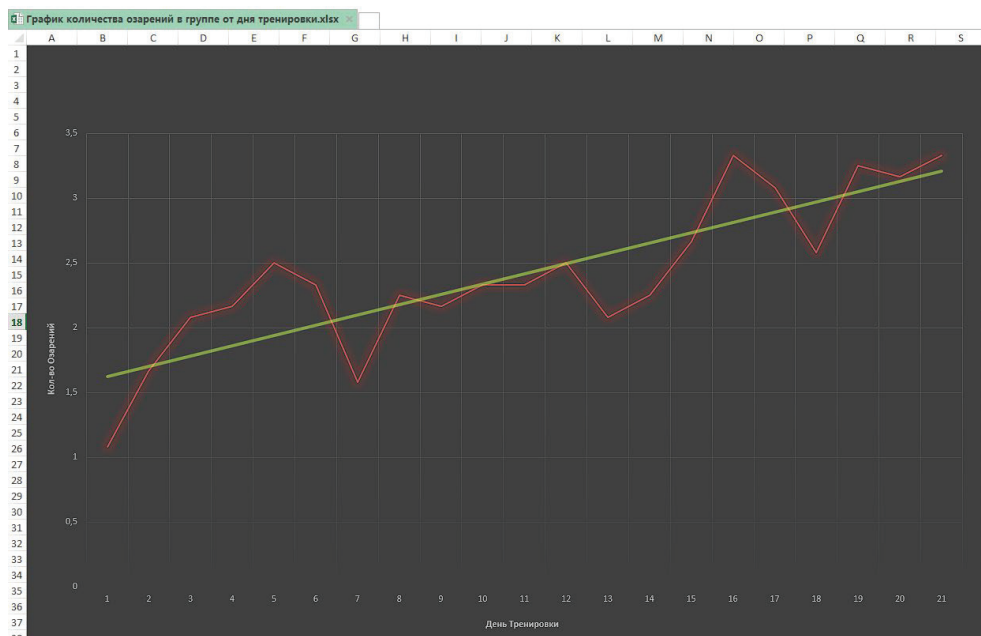


Рис. 7. График среднего количества инсайтов в день (по вертикали) от дня тренировки (по горизонтали) и медианные значения

Минимальные и максимальные средние групповые значения количества упражнений в Голлин-тестах, анаграммах, задачах со спичками, решение которых привело к потоковому, послепроизвольному инсайтному вниманию, указаны в табл. 3.

Таблица 3

Минимальное и максимальное количество решенных задач до входа в потоковое состояние

Задача	Количество задач до входа в послепроизвольное внимание, поток	
	минимальное	максимальное
Голлин-тест	≈3	≈16
Анаграмма	≈3	≈14
Задача со спичками	≈3	≈13

Для определения значимости сдвига мы взяли среднее количество инсайтов в день третьей недели эксперимента и количество инсайтов у испытуемого в день за неделю перед экспериментом, по данным опроса по ТИМ. Повышение частоты инсайтов на такую же величину, какой была средняя до эксперимента, если она больше нулевого значения, или до 1 инсайта в день, если инсайтов не было, будем считать значимым (табл. 4).

Таблица 4

Изменение частоты инсайтов у испытуемых в процессе эксперимента

Участник	Частота инсайтов в день		Сдвиг значения зависимой переменной
	до эксперимента	в эксперименте	
N1	0,5	2,2	+
N2	0,5	1,0	+
N3	1,0	2,9	+
N4	1,0	2,6	+
N5	1,0	3,2	+

Окончание табл. 4

Участник	Частота инсайтов в день		Сдвиг значения зависимой переменной
	до эксперимента	в эксперименте	
N6	0,5	0,6: данные за вторую неделю, на третьей проболела ОРВИ	0
N7	0,5	1,2	+
N8	1,0	3,7	+
N9	1,0	8,0	+
N10	1,0	2,7	+
N11	1,0	1,9	+
N12	1,0	1,6: данные за вторую неделю, на третьей проболела ОРВИ	0
N13	1,0	3,0	+
N14	1,0	7,6	+

Сдвиг значения в сторону увеличения количества инсайтов в день является положительным, значимым и присутствует у 12 испытуемых, нулевых сдвигов – 2.

Гипотезы:

H0: Сдвиг повышения частотности инсайтов является статистически случайным.

H1: Сдвиг повышения частотности инсайтов является статистически неслучайным.

Из таблицы «Критические значения G-критерия знаков» [14] для $N = 14$: $G_{кр} = \{3(p \leq 0,05); 2(p \leq 0,01)\}$. Следовательно, $G_{эмп} \leq G_{кр}$ и принимается H1, а значимый типичный сдвиг повышения частоты инсайтов является статистически достоверным.

Заключение

Среднее время задержки реакции группы в тесте Струпа после 21 дня

тренинга в приложении СТИМ Sunrise значительно уменьшилось – в среднем до 44,93 мс, являясь статистически достоверным сдвигом значения. Из чего следует, что в состоянии осознанно-инсайтного послепроизвольного внимания испытуемые статистически значимо преодолевают порог слепой зоны иконического внимания. Этот факт указывает на эффективность воздействия СТИМ на повышение помехоустойчивости внимания в целом и скорости избирательной реакции (распознавания) на детали на уровне сенсорной и рабочей памяти.

Другие психологические факты, полученные в ходе исследования:

1. Статистически значимое увеличение количества инсайтов на протяжении дня (суток), не относящихся к решаемым на стимуляторе-тренажере задачам.

2. Повышение скорости «ага-решений» в новых задачах со спичками, анаграммах и уменьшение процента элементов контура в Голлин-тестах для его «ага-узнавания».

3. Статистически значимое уменьшение задержки реакции в тесте Струпа на основе послепроизвольного инсайтного внимания.

4. Намеренное сохранение и поддержание фокуса послепроизвольного инсайтного внимания на протяжении дня испытуемыми для «качественного внимания и ясного ума» к текущим задачам (из самоотчетов).

Это указывает на то, что данная степень регуляции когнитивных процессов посредством воздействия цифрового приложения СТИМ Sunrise является метасистемным уровнем организации психических процессов личности [8], поскольку:

1) опирается на осознание собственного познания (процесса самообу-

- чения) и когнитивную саморегуляцию, когнитивный самоконтроль;
- 2) сопровождается проявлением новых когнитивных способностей;
 - 3) подразумевает когнитивную самооценку мотивации, установок и особенностей внимания;
 - 4) воздействие сквозное и происходит на всю психику в целом, затрагивая когнитивный, аффективный и поведенческий аспекты.

Выводы

Таким образом, регуляция инсайтного мышления путем осознанной стимуляции и тренинга приводит к развитию его и послепроизвольного инсайтного внимания, а удержание фокуса произвольного внимания (осознанности) в послепроизвольной ясности ума – к увеличению осознанности в настоящий момент в характеристиках интенсивности и помехоустойчивости внимания. Здесь мы видим схему: осознанность 1 – инсайт – поток – осознанность 2, где параметрически осознанность 2 качественно превосходит осознанность 1. В этом заключается метакогнитивный регулятивный процесс психики особого типа, где осознанность, мышление инсайтом, послепроизвольное инсайтное внимание представлены как единая метакогниция – приобретенное метакогнитивное качество (способность) личности.

Об экологической валидности полученных экспериментальных результатов свидетельствует их статистическая значимость, с одной стороны, и отзывы пользователей приложения СТИМ Sunrise – с другой. Актуальными становятся более масштабные, глубокие, рандомизированные исследования на основе данного пилотного эксперимента.

На наш взгляд, возможный уровень социальной ценности иссле-

дования – общественно значимый проект. Подтверждают это практическая направленность и прикладной характер разработанных для нашего исследования методики СТИМ и приложения Sunrise в совокупности с показанными в эксперименте результатами. СТИМ Sunrise, оказывая фасилитирующее влияние на мышление инсайтом, осознанность, состояние потока, помогает личности развить новую адаптивную, эмерджентную, метакогнитивную компетенцию. Это метакогниция, в которой способность к осознанности, озарению, потоковому вниманию «симбиотически» и синергетически усиливается и развивается.

СТИМ Sunrise как инструмент развития данной специфической метакогниции, став именно в таком подходе первым подобным приложением, открывает новые горизонты культурного и социального саморазвития субъекта, позволяющие успешнее адаптироваться в том числе к неизвестным еще вызовам и стрессовым нагрузкам цифровой эпохи. Получаются не банальные, а прорывные решения, которых ранее не существовало, с опорой на метакогнитивную триаду: инсайт – осознанность – поток.

Литература

1. *Александрова Л.А.* Концепция «потока» в свете зарубежной и отечественной психологии: история возникновения, современное состояние и перспективы развития теории // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11, № 3. С. 152–165.
2. *Белоусова А.К., Пищик В.И.* Стиль мышления: учеб. пособие. Ростов н/Д: Южный фед. ун-т, 2011. 166 с.
3. *Богоявленская Д.Б.* От инсайта до творческой самодеятельности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 43–56. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-43-56.
4. *Валуева Е.А., Ушаков Д.В.* Сигнальная модель инсайта. Современные исследования интеллекта и творчества. М.: Институт психологии РАН, 2015. С. 15–47.
5. *Головин С.Ю.* Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998. 301 с.
6. *Добрынин Н.Ф.* Внимание и его воспитание. М.: Правда, 1951. 31 с.
7. *Ермакова Т.Н., Владимиров И.Ю.* Роль внимания в процессе инсайтного решения // Вестн. Ярославского гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 4 (42). С. 77–81. EDN: ZXWDWJ.
8. *Карпов А.В., Скитяева И.М.* Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 344 с.
9. *Линдсей П., Норман Д.* Системы памяти. Психология памяти. М.: АСТ Астрель, 2008.
10. *Макник С., Мартинес-Конде С.* Ловкость ума. М.: Карьера Пресс, 2019.
11. *Маракшина Ю.А., Вартанов А.В., Беспалов Б.И.* Роль латеральной асимметрии в задаче подавления ответа по компонентам вызванных потенциалов // Психология. Журн. Высшей школы экономики. 2017. Т. 14, № 4. С. 679–697.
12. *Луанкаре А.* Математическое творчество. Психологический этюд. Юрьев: Тип. Э. Бергмана, 1909. 24 с.
13. *Райкрофт Ч.* Критический словарь психоанализа. СПб.: Восточно-Европейский ин-т психоанализа, 1995. 250 с.
14. *Сидоренко Е.В.* Методы математической статистики. СПб.: Речь, 2000. 349 с.
15. *Симонов П.В.* Эмоциональный мозг. М.: Наука, 1981. 216 с.
16. *Чиксентмихайи М.* Психология оптимального переживания. М.: Альпина Диджитал, 2011.
17. *Чистопольская А.В., Савинова А.Д., Лазарева Н.Ю.* Экспликация критериев инсайта и обзор методов их измерений // Психология. Журн. Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 4. С. 907–929.
18. *Шевченко Т.С.* Цифровизация: социальный вызов науке и практике дошкольного образования // Мир университетской науки: культура и образование. 2022. № 10. С. 61–66.
19. *Grossman P., Niemann L., Schmidt S., Walach H.* Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis // J. Psychosom. Res. 2004. Vol. 57 (1). P. 35–43. DOI: 10.1016/S0022-3999(03)00573-7. PMID: 15256293.
20. *Katz L.C., Rubin M.* Keep your brain alive (The Neurobic Exercise Program). N.Y.: Workman Publishing Company, 1999. 80 p.
21. *Wiebel C.B., Valsecchi M., Gegenfurtner K.R.* Early differential processing of material images: Evidence from ERP classification // J. Vis. 2014. Vol. 14(7). P. 10. DOI: 10.1167/14.7.10. PMID: 24961247.
22. URL: https://metodorf.ru/tests/strup_sovpadenie_cveta.php#strupeffect (дата обращения: 11.11.2023).
23. URL: <https://forms.gle/DKFyjDJKfLaGzHWh8> (дата обращения: 11.11.2023)

24. URL: https://metodorf.ru/tests/strup_classical.php?method=strupfirst&amount=30&mod=start#main (дата обращения: 11.11.2023).
25. URL: <https://metodorf.ru/tests/saved/pageid/7f0eb0357f303a563734cfcb/> (дата обращения: 11.11.2023).

References

1. *Alexandrova, L.A.*, 2022. The concept “flow” in the light of foreign and national psychology: the history of its origin, the current state and prospects for the development of the theory. *Electronic journal “Modern Foreign Psychology”*. 11(3): 152-165.
2. *Belousova, A.K.* and *V.I. Pischik*, 2011. *Style of thinking: textbook*. Rostov-on-Don: Southern Federal University.
3. *Bogoyavlenskaya, D.B.*, 2022. From insight to creative self-activity. *Theoretical and experimental psychology*. No. 3 (15): 43-56. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-43-56
4. *Valueva, E.A.* and *D.V. Ushakov*, 2015. The signal model of insight. *Modern studies of intelligence and creativity*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences: 15-47.
5. *Golovin, S.Yu.*, 1951. *Dictionary of a practical psychologist*. Minsk: Harvest, 1998b.
6. *Dobrynin N.F.* Attention and its education. M.: Pravda.
7. *Ermakova, T.N.*, 2017. The role of attention in the process of insightful decision. *Bulletin of the Yaroslavl State University named after P. G. Demidov. The Humanities Series*. № 4(42): 77-81.
8. *Karpov, A.V.* and *I.M. Skityaeva*, 2005. *Psychology of metacognitive personality processes*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences.
9. *Lindsay, P.* and *D. Norman*, 2008. *Memory systems. Psychology of Memory*. Moscow: AST Astrel.
10. Makniki, Steven and Susanna Martinez-Conde, 2019. “Dexterity of mind”. Career Press, Moscow.
11. *Marakshina, Yu.A.*, *Vartanov, A.V.* and *B.I. Bespalov*, 2017. The role of lateral asymmetry in the task of suppressing response by components of evoked potentials. *Psychology*. HSE Journal. (4).
12. Mihai Csikszentmihalyi. *Psychology of optimal experience*. Moscow: Alpina Digital, 2011.
13. *Poincare, A.*, 1909. *Mathematical creativity. A psychological study*. Yuriev: E. Bergman type.
14. *Charles Rycroft*. *Critical Dictionary of Psychoanalysis*. St. Petersburg: East European Institute of Psychoanalysis, 1995.
15. *Sidorenko, E.V.*, 2000. *Methods of mathematical statistics*. St. Petersburg, Speech.
16. *Simonov, P.V.*, 1981. *Emotional brain*. Moscow: Nauka.
17. STEAM – digital application: stimulator-simulator of insight thinking in the version of a desktop application compatible with Windows 8, 10, 11, developed for this study.
18. *Chistopolskaya, A.V.*, *Savinova, A.D.* and *N.Y. Lazareva*, 2021. Explication of the insight criteria and a review of their measurement methods. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics* 2021, 18(4): 907-929.
19. *Shevchenko, T.S.*, 2022. Digitalization: a social challenge to the science and practice of preschool education. *The World of Academia: Culture, Education*, № 10: 61-66.
20. *Grossman, P.*, *Niemann, L.*, *Schmidt, S.* and *H. Walach*, 2004. Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. *J Psychosom Res.* 2004 Jul; 57(1):35-43. doi: 10.1016/S0022-3999(03)00573-7. PMID: 15256293.
21. KEEP YOUR BRAIN ALIVE (The Neurobic Exercise Program) by Lawrence C. Kats, Ph.D., and Manning Rubin. N.Y.; Workman Publishing Company, Inc., 1999.
22. *Wiebel, CB.*, *Valsecchi, M.* and *K.R. Gegenfurtner*, 2014. Early differential processing of material images: Evidence from ERP classification. *J Vis.* 2014 Jun 24;14(7):10. doi: 10.1167/14.7.10. PMID: 24961247 https://metodorf.ru/tests/strup_sovpadenie_cveta.php#strupeffect
23. <https://forms.gle/DKFyjDJKfLaGzHWh8>
24. https://metodorf.ru/tests/strup_classical.php?method=strupfirst&amount=30&mod=start#main
25. <https://metodorf.ru/tests/saved/pageid/7f0eb0357f303a563734cfcb/>

НАШИ АВТОРЫ

Алимов Фарход Шарабиддинович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Андижанского государственного университета
Служебный адрес: Университетская улица, 129, г. Андижан, Узбекистан, 170100
Телефон: +99890 764-24-23
E-mail: alimovfarhod1976@gmail.com

Баранова Ольга Игоревна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка №1 Санкт-Петербургского государственного экономического университета
Служебный адрес: г. Санкт-Петербург, наб. Канала Грибоедова, д. 30-32, 191023
Телефон: 8 (812) 458-57-98
E-mail: oska_1965@mail.ru

Васильева Анна Германовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английский язык для машиностроительных специальностей» Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана
Служебный адрес: 5, 2-ая Бауманская ул., г. Москва, 105005
Рабочий телефон: (499) 263-66-38
E-mail: vasilevaag@bmstu.ru

Горохова Наталья Эдуардовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка №2 Санкт-Петербургского государственного экономического университета
Служебный адрес: г. Санкт-Петербург, наб. Канала Грибоедова, д. 30-32, 191023
Телефон: 8 (812) 458-57-98
E-mail: negorokhova@mail.ru

Гоу Тао – преподаватель факультета русского языка Института Северо-Восточной Азии Цзилиньского университета г. Чаньчунь Китайской Народной Республики, аспирант кафедры педагогической культуры и управления в образовании Московского государственного института международных отношений (университет) МИД России
Служебный адрес: пр. Вернадского, 76, г. Москва, 119454.

OUR AUTHORS

Alimov Farhod Sh. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD Equivalent), associate professor of Foreign Languages dpt. of Andijan State University
Address (work): 129 Universitetskaya Street, Andijan, Uzbekistan, 170100
Tel: +99890 764-24-23
E-mail: alimovfarhod1976@gmail.com

Baranova Olga I. – Candidate of Philological Sciences (PhD Equivalent), associate professor of the English Language dpt. №1, Saint Petersburg State University of Economics
Address (work): 30-32 Emb. Griboedov Canal, Saint Petersburg, 191023
Tel: 8 (812) 458-57-98
E-mail: oska_1965@mail.ru

Vasilieva Anna G. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of English Language for Engineering Majors dpt. of Bauman Moscow State Technical University
Address (work): 5 2-nd Bauman Street, Moscow, 105005
Tel: (916) 471-26-23
E-mail: vasilevaag@bmstu.ru

Gorokhova Natalia E. – Candidate of Psychological Sciences (PhD Equivalent), associate professor of the English Language dpt. №2, Saint Petersburg State University of Economics
Address (work): 30-32 Emb. Griboedov Canal, Saint Petersburg, 191023
Tel: 8 (812) 458-57-98
E-mail: negorokhova@mail.ru

Gou Tao – teacher of the Russian Language Department of the Institute of Northeast Asia, Jilin University – Changchun, China, postgraduate student of the Department of Pedagogical Culture and Management in Education, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia.
Address (work): 76, Prospect Vernadskogo Moscow, Russia, 119454

Телефон: +7 495 234-84-86
E-mail: 614105410@qq.com

Дубков Владимир Федорович – психолог, самозанятый
Служебный адрес: 141601, Московская область, г. Клин, улица Ленина, дом 18
Телефон: 7 9201674893
E-mail: vdubkov@yahoo.com

Дубков Святослав Владимирович – учащийся 11-го класса гимназии имени В.Н. Татищева, г. Клин.
Служебный адрес: 141601, Московская область, г.о. Клин, улица Ленина, дом 18
Телефон: 7 919 069 43 11
E-mail: holodagrafic@gmail.com

Иванова Людмила Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английский язык для машиностроительных специальностей» Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана
Служебный адрес: 5, 2-ая Бауманская ул., г. Москва, 105005
Рабочий телефон: (499) 263-66-38
E-mail: isi_53@mail.ru

Нефедов Игорь Владиславович – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка и русского языка Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Университетский, 93, г. Ростов-на-Дону, 344006
Телефон: (863) 218-40-94
E-mail: ivnefedov@sfedu.ru

Нещадим Ирина Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английский язык для машиностроительных специальностей» Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана
Служебный адрес: 5, 2-ая Бауманская ул., г. Москва, 105005
Телефон: (916) 716-13-20
E-mail: irinaneshchadim@bmstu.ru

Новикова Юлия Олеговна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка №1 Санкт-

Tel.: +7 495 234-84-86
E-mail: 614105410@qq.com

Dubkov Vladimir F. – psychologist, self-employed.
Address (work): 18 Lenin Street, Klin, Moscow region, 141601
Tel.: +7 9201674893
E-mail: vdubkov@yahoo.com

Dubkov Sviatoslav V. – 11th grader of Tatischev Gymnasium in Klin.
Address (work): 18 Lenin Street, Klin, Moscow region, 141601
Tel.: +7 9190694311
E-mail: holodagrafic@gmail.com

Ivanova Liudmila I. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor, Linguistics dpt. Bauman Moscow State Technical University
Address (work): 5 2nd Bauman streets, Moscow, 105005
Tel.: 8-499-263-66-38
E-mail: isi_53@mail.ru

Nefedov Igor V. – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Language Theory and the Russian Language dpt. of the Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University
Address (work): 93 Universitetsky Lane, Rostov-on-Don, 344006
Tel.: (863) 218-40-94
E-mail: ivnefedov@sfedu.ru

Neshchadim Irina O. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of the English Language for Engineering Majors dpt. of Bauman Moscow State Technical University
Address (work): 5 2-nd Bauman Street, Moscow, 105005
Tel: (916) 716-13-20
E-mail: irinaneshchadim@bmstu.ru

Novikova Yulia O. – Candidate of Philological Sciences (PhD Equivalent), associate professor of the English Language dpt.

Петербургского государственного экономического университета

Служебный адрес: г. Санкт-Петербург, наб. Канала Грибоедова, д. 30-32, 191023
Телефон: 8 (812) 458-57-98
E-mail: yuno73@mail.ru

Полякова Надежда Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и комплексной реабилитации Института специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования Московский городской педагогический университет

Служебный адрес: ул. Панферова, 8, корп. 2, г. Москва, 119261
Телефон: (499) 134-50-05
E-mail: nadezhdapolyakova85@yandex.ru

Пулленко Галина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации Южного федерального университета

Служебный адрес: 105/42, ул. Большая Садовая, г. Ростов-на-Дону, 344006

Телефон: (863) 218-40-00
E-mail: galina-pulenko@yandex.ru

Терещенко Елена Игоревна – преподаватель кафедры английского языка № 5 Московского государственного института международных отношений (университет) МИД России г. Москва

Адрес: 76, пр. Вернадского, г. Москва, 119454

Телефон: (495) 234-83-19.
E-mail: e.tereshchenko@inno.mgimo.ru

Теряева Дарья Андреевна – студент 5-го курса Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

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

Телефон: (863) 218-40-94
E-mail: dkulikova@sfedu.ru

№1, Saint Petersburg State University of Economics

Address (work): 30-32 Emb. Griboedov Canal, Saint Petersburg, 191023
Tel.: 8 (812) 458-57-98
E-mail: yuno73@mail.ru

Polyakova Nadezhda P. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Special Pedagogy and Complex Rehabilitation dpt. of the Institute of Special Education and Psychology of Moscow City Pedagogical University

Address (work): 8 build. 2 Panferova Street, Moscow, 119261,
Tel.: 8(499)134 50-05
e-mail: nadezhdapolyakova85@yandex.ru

Pulenko Galina A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Linguistics and Professional Communication dpt. of Southern Federal University (SFEDU)

Address (work): 105/42 Bolshaya Sadovaya Street, 344006, Rostov region, Rostov-on-Don

Tel.: +7(863) 218 40 00
E-mail: galina-pulenko@yandex.ru

Tereshchenko Elena I. – Lecturer of the English Language dpt. No. 5, MGIMO (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia Moscow, Russia

Address (work): 76, Prospect Vernadskogo Moscow, Russia, 119454

Телефон: (495) 234-83-19.
E-mail: e.tereshchenko@inno.mgimo.ru

Teryaeva Darya A. – Student of the Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

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

Телефон: (863) 218-40-94
E-mail: dkulikova@sfedu.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»

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

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

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

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

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

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

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

Адрес редколлегии:

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

Принимается подписка:

Журнал выходит 10 раз в год.

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

Можно оформить подписку в редакции.

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

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

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

Научно-педагогическое издание

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

2024. № 2

Редактор	<i>М. Шипитко</i>
Компьютерная верстка	<i>Е.А. Солоненко</i>
Перевод	<i>А.А. Андриенко</i>

Сдано в набор 29.03.2024.

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