



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№1 (174)
2023



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№1(174)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2023 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

Учредитель:
Федеральное
государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.



Журнал
признан действующим по списку
Высшей аттестационной комиссии
при Министерстве образования РФ
с 7 июля 2005 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- ЗИНЧЕНКО В.О., ПОЛУПАНЕНКО Е.Г. Химическое образование школьников в советский период: источниковедческая база исследований..... 4
- ГЛЕБОВ А.А. Идентификация формулировки темы с содержанием прикладного диссертационного исследования.....11
- СИ ЧЖЭНСИНЬ. Понятие «дидактический подход» в современной педагогической науке: содержательные и структурно-функциональные характеристики15
- ЧЖАН СЮАНЬ, ЯНЬ ЦЯОЯНЬ, ЩЕГЛОВА И.В. Исследовательская компетенция специалиста как надкомпетентностный феномен: теоретические основы.....20
- КИСЕЛЕВА Т.Г. Сетевое взаимодействие школы, колледжа и вуза в процессе формирования будущего педагога инклюзивного образования25
- ПЕРЕДЕЛЬСКАЯ С.А. Метафора как перспективный способ диагностики организационной культуры образовательного учреждения30
- БУНЕЕВА Е.В. Языковая картина как зеркало русского мира в условиях новой мировой архитектуры.....35

Главный редактор
Н.К. Сергеев,
академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора
Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
И.С. Бессарабова
С.Г. Воркачѳв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
О.А. Дмитриева
Л.В. Жаравина
А.Е. Жумабаева (Казахстан)

В.В. Зайцев
В.О. Зинченко
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
С.В. Куликова
М.В. Николаева
С.Г. Новиков
Н.С. Пурьшьева
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
В.П. Тарантей (Беларусь)
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпцына
Цзиньлин Ван (КНР)
В.Г. Шукин (Польша)

Научно-редакционный совет
А.М. Коротков
Н.К. Сергеев
Е.И. Сахарчук
Л.Н. Савина
М.В. Великанов

САТРЕТДИНОВА А.Х., ПЕНСКАЯ З.П. Эмоциональный интеллект как важная составляющая обучения.....	38
НАСИПОВ А.Ж., КАРАШЕВА А.Г. Индивидуальная образовательная программа учителя: проектирование и реализация.....	41
ЛИСИЦЫНА В.О. Сущность и структура готовности будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию.....	47
ФОКИН А.Ю. Идеал воспитания в российской педагогической науке: дискуссия социоцентристов и антропоцентристов на рубеже XIX–XX вв.....	53
ЕКЖАНОВА Е.А. Региональные модели обеспечения специальных образовательных условий для детей с ОВЗ и инвалидностью.....	56
ЧАПЛЫГИНА А.В. Реализация проектной деятельности обучающихся образовательного кластера как условие их профессионального самоопределения.....	61
УРУСОВА О.И. Занятие-тренинг как форма подготовки студентов к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.....	67
ХАСНУТДИНОВА С.В., ЗИГАНШИНА Н.Л. Тренинг в процессе смарт-обучения иностранному языку в неязыковом вузе.....	71
ЕФРЕМОВАН.Ф. Проблемы и готовность обучения в цифровой среде.....	75
КЛЕВЕТОВА Т.В., КОМИССАРОВА С.А., МАКСИМОВА А.В. Онлайн-курс по подготовке обучающихся к ОГЭ по информатике в системе смешанного обучения.....	81
КАНГ СОНГ КВАНГ. Работа религиозных организаций с пожилыми людьми в Республике Корея: аспект религиозного воспитания.....	85

*Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.*

Подписано в печать
20.02.2023.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 13,5
Тираж 1000 экз.

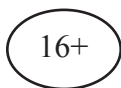
Адрес издателя, редакции:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27,
ВГСПУ.

Великанову М.В.
☎(8442)60-28-86
E-mail: izvestia_vspu@mail.ru

Отпечатано в типографии
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ №20/02/1

Выход в свет
10.03.2023.

Цена свободная



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2023

САМОЙЛОВА Н.В., СТОЛЯРЧУК Л.И. Сущность пред-
профессиональной подготовки старшеклассников к
профессиям художественно-творческой направлен-
ности.....91

ЛАВОЧКИНА О.П. Работа с фильмами в иностран-
ной аудитории на уровне А1–А2: цели, способы,
ресурсы97

Сведения об авторах.....105

Information about authors.....107

Состав редакционной коллегии111

Состав научно-редакционного совета.....111

Editorial Staff112

В.О. ЗИНЧЕНКО, Е.Г. ПОЛУПАНЕНКО
(Луганск)

ХИМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД: ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКАЯ БАЗА ИССЛЕДОВАНИЙ

Обосновывается значимость проведения историко-педагогических исследований отечественного педагогического наследия с целью повышения качества современного химического образования школьников и профессионального саморазвития учителя химии. Акцентируется внимание на выборе источниковедческой основы историко-педагогических исследований, связанных с широким спектром проблем химического образования школьников в советский период.



Ключевые слова: историко-педагогическое исследование, источниковедческая база исследования, химическое образование школьников, советский период.

Непрерывное профессиональное саморазвитие учителя всегда было основной задачей дополнительного педагогического образования. При этом приоритетные направления в содержании и методах повышения профессиональной квалификации учителя определялись ведущими трендами государственной политики на каждом этапе развития образования.

Сегодня стимулирование профессионального роста педагогов и содействие их непрерывному профессиональному развитию и саморазвитию также является одним из механизмов реализации современной государственной политики в области подготовки педагогических кадров для системы образования [7]. А профессиональное саморазвитие педагога в системе непрерывного педагогического образования обозначается как основной принцип реализации национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста [6].

Для формирования готовности будущего педагога к непрерывному профессиональному саморазвитию в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, разработанных на основе требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и профессионального стандарта педагога, усиливается исследовательский компонент педагогической деятельности и ориентация на формирование научно-исследовательских компетенций, необходимых учителю для эффективного осуществления профессиональной деятельности [4].

Поэтому современная государственная образовательная политика направлена на реализацию комплекса мероприятий, связанных не только с совершенствованием системы подготовки педагогических кадров с учетом актуальной исследовательской повестки в сфере образования, но и с мерами методической и научно-теоретической поддержки педагогов на всех этапах профессионального роста. Качество школьного образования зависит, прежде всего, от профессионализма и компетентности учителя, которые требуют непрерывного развития и саморазвития.

При этом в нормативно-правовых документах федерального уровня четко прослеживается связь между усилением кадрового потенциала отечественной системы образования, повышением уровня естественно-научного образования школьников, в том числе и химического, и технологического развития общества. Сегодня учеными и практиками (С.С. Бердосов [1], А.А. Журинов [2], Г.В. Лисичкин [5]) констатируются невысокий уровень знаний в области химии у выпускников общеобразовательных учреждений, невозможность применять эти знания для решения бытовых проблем, а также сложность в дальнейшем изучении химии как фундаментальной составляющей будущей профессии. Если не принять срочных мер по совершенствованию подходов и методов обучения химии в школе, усилению профессиональной квалификации учителей химии, отставание российских школьников в естественно-научной области по сравне-

нию с гуманитарным знанием будет все более заметным.

Следует подчеркнуть, что непрерывное профессиональное развитие учителя химии невозможно в полной мере решить только за счет прохождения курсов повышения квалификации. Проектирование индивидуального маршрута непрерывного профессионального развития учителя химии, исходя из специфики предметной области «химия», должно предполагать самообразование и самостоятельную исследовательскую деятельность.

Для решения двойной задачи – модернизации системы естественно-научного образования, в частности химического, и обеспечения непрерывного профессионального саморазвития учителя химии – мы предлагаем использовать комплексный подход, способствующий становлению профессионализма и развитию научной компетентности учителя химии посредством осуществления историко-педагогического исследования и научной апробации его результатов в школьной практике.

Если теоретические и практические аспекты организации и проведения педагогического эксперимента по повышению эффективности образовательной деятельности в школе широко описаны в научно-педагогических источниках, а тенденция к поиску путей и способов разрешения противоречий в педагогической практике силами самих учителей химии набирает все большую силу, то организация историко-педагогического исследования среди учителей химии распространена слабо, можно сказать, практически отсутствует. А ведь богатейшие педагогические знания, накопленные с момента зарождения химического образования, особенно в период советской власти, когда школьная химия занимала почетное место среди предметов естественно-научного цикла, имеют познавательный, эвристический и прогностический потенциал для профессионального саморазвития учителя химии и повышения качества химического образования школьников [3].

Ключ к решению данной проблемы мы видим во включении в профессиональную практику учителя химии накопленного опыта химического образования школьников, выделение наиболее значимых результатов, которые станут следствием проведения учителем химии историко-педагогических исследований. В соответствии с этим *историко-педагогическое исследование как метод профессионального саморазвития учителя химии* предполагает самостоятельное освоение педагогом новых

прогностических и научно-исследовательских компетенций за счет научно организованного историко-педагогического анализа продуктивного наследия отечественного химического образования, направленного на корреляцию событий прошлого и современности, формирование смыслов современных образовательных процессов и актуализацию проблематики перспективных инноваций в химическом образовании.

При этом содействие и помощь ученых высшей школы в изучении научно-исторических фактов и интенсивном развертывании научных подходов в самообразовательной деятельности учителей химии мы считаем одной из движущих сил профессионально-личностного развития педагога.

В данной статье мы рассмотрим один из ключевых этапов историко-педагогического исследования – определение его источниковедческой основы, от правильного охвата и конкретизации которой как можно большего числа исторических фактов в значительной мере зависит качество и результативность историко-педагогического исследования. Для этого необходим качественный отбор источников, целенаправленный их анализ, обоснование методологии и методики работы над источниками.

Укажем, что этот этап историко-педагогического исследования в целом вызывает наибольшую сложность среди начинающих исследователей, а отсутствие комплексных историко-педагогических исследований, которые бы систематизировали значительный массив научной и методической информации, характеризующей особенности становления и развития отечественного химического образования, не позволяет учителю общеобразовательного учреждения верно выстроить маршрут своего исследования для решения задач профессионально-личностного развития.

Прежде всего, отметим, что при отборе источников историко-педагогического исследования следует придерживаться следующих требований:

- первичная информация, которая находится в разных источниках, должна взаимно дополняться и с разных сторон как можно полнее отображать все аспекты предмета исследования;
- данные, которые содержатся в источниках, должны быть надежными, т. е. предоставлять многогранную, полную и достоверную информацию;

– желательно, чтобы результатом анализа полученной из первоисточников информации были теоретические обобщения, а для этого источники должны давать возможность оптимального охвата исторических фактов.

Источники информации, которые используются в ходе историко-педагогического исследования, предлагаем разделить на 3 группы. Первая группа – это работы, которые позволят разработать методологию историко-педагогического исследования. Вторая группа – это историко-педагогические исследования, посвященные общим вопросам развития педагогической науки в изучаемый период. Третья группа – это источники, отражающие частные проблемы состояния химического образования школьников в изучаемый период.

Первая группа источников включает философские труды, работы по методологии историко-педагогического исследования, а также работы по проблемам методологии педагогики и истории педагогики.

Вторая группа источников предполагает рассмотрение общих вопросов истории развития педагогики и включает работы, которые характеризуют отдельные вопросы дидактики и отдельные вопросы развития школьной практики.

Третья группа источников – это монографии, диссертации, статьи в научно-педагогических журналах, сборники научных трудов, законодательные и распорядительные акты, нормативные документы, материалы школьно-педагогической статистики, дидактические источники (учебники, учебные пособия, учебные планы и программы, методические рекомендации), которые отражают процесс развития химического образования в изучаемый период.

Выстроить оптимальную методологическую систему историко-педагогического исследования в первую очередь позволит изучение философских трудов Э.Г. Юдина, Т. Куна, а также работ по методологии историко-научного исследования, проблемам методологии педагогики и истории педагогики В.А. Аршинова, Ю.К. Бабанского, И.В. Блауберга, М.В. Богуславского, Г.Х. Валеева, Л.В. Ваховского, В.И. Загвязинского, Г.Б. Корнетова, В.В. Краевского, А.М. Новикова, Д.А. Новикова, В.А. Сластенина, обобщающих работ В.И. Беляева, С.В. Бобришова, П.И. Образцова, Т.С. Просветовой, З.И. Равкина, А.Н. Шевелева.

Общие вопросы развития советского образования представлены в фундаментальных

трудах С.А. Черника, Н.П. Кузина, А.М. Арсеньева и др., что позволяет понять характерные изменения химического образования школьников как части общей образовательной системы на протяжении всего ее развития.

Общие вопросы развития советской педагогики в 20–30-е гг. XX в. рассматриваются в работах П.П. Блонского, П.Н. Груздева, Ш.И. Ганелина, Б.П. Есипова, Н.Н. Иорданского, И.А. Каирова, А.Г. Калашникова, М.В. Крупенининой, Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, Е.Н. Медынского, А.П. Пинкевича, И.Ф. Свадковского, С.Т. Шацкого. В контексте химического образования школьников этот период интересен внедрением в школьную практику активных методов изучения комплексных образовательных тем, широким использованием метода проектов, глубокой направленности на практическую составляющую образования и зарождением политехнического принципа в обучении.

Изучение основных тенденций развития педагогической мысли, повлиявших на приоритетные векторы развития химического образования школьников в послевоенные годы, возможно благодаря анализу работ Ш.И. Ганелина, Н.К. Гончарова, В.В. Давыдова, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, Л.В. Занкова, Т.А. Ильиной, И.А. Каирова, Н.А. Константинова, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, И.Т. Огородникова, М.Н. Скаткина, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина и др.

Вопросы истории развития методики преподавания химии рассмотрены в работах С.В. Телешова, а истории развития университетского химического образования – в трудах К.В. Осолок. Эти исследования раскрывают важнейшие научно-практические события в области методики преподавания химии в средней и высшей школе.

Изучение пособий по методике преподавания химии И.Н. Борисова, В.Н. Верховского, П.А. Глоризова, Д.М. Кирышкина, С.Г. Крапивина, Ю.В. Ходакова, И.Н. Черткова, С.Г. Шаповаленко, Д.А. Эпштейна и др. позволит понимать основные тенденции и этапы развития дидактики химии.

Особое значение для историко-педагогического исследования имеет анализ диссертаций по заданной теме. Научные исследования по педагогике и методике преподавания химии являются отражением развития педагогики и дидактики химии в изучаемый период, а также источником нового и целесообразного знания, позволяющего решать актуальные за-

дачи повышения качества современного химического образования.

В ходе историко-педагогического исследования для системного изучения научно-исследовательских работ по заданной проблематике диссертации рационально разделять на следующие блоки:

- современные историко-педагогические исследования, посвященные различным вопросам развития образования школьников;
- работы, посвященные частным проблемам химического образования школьников на отдельных этапах его развития;
- современные исследования, рассматривающие отдельные аспекты развития внешкольного образования школьников.

1. Современные историко-педагогические исследования, посвященные общим вопросам развития образования школьников. Из современных историко-педагогических исследований, посвященных общим вопросам реформирования образования в 20–30 гг. XX в., особый интерес для учителя-исследователя представляют работы О.А. Благодарева, М.В. Бочкаревой, В.Г. Бурдуковской, И.Г. Ворончихиной, О.И. Горбатковой, О.М. Кудрявцевой, И.А. Кузьминой, А.В. Морозова, М.А. Понцевой, А.А. Романова, Е.Н. Салтанова, Н.М. Федоровой, В.А. Феоктистова, М.М. Эпштейна, Л.Е. Эфтимовича. Изучение данных работ позволит выявить положительные и отрицательные педагогические приемы и подходы, которые уже были апробированы практикой 1920–1930-х гг. и с учетом опыта прошлого выстраивать систему современного химического образования.

Общие вопросы развития теории и практики образования школьников во второй половине XX в. изучали Т.А. Климова, С.В. Куликова, Д.С. Молоков, А.И. Николаева, Л.В. Смирнова, О.В. Толокнова, А.М. Ходырев, Т.П. Хренова, Н.В. Цветаева, Н.И. Чуркина, Р.В. Шакиров, В.М. Щербинина, Г.В. Юрчишина. Анализ этих диссертаций позволит учителю химии выяснить причины, ход и результат модернизационного процесса отечественного образования, запущенного в 1958 г. и предопределившего глубокую технологизацию школьного курса химии.

Выявить прогрессивные и регрессивные направления современного урока химии возможно на основе изучения (и сопоставления с современными традициями) результатов исследований В.А. Багдасарян, С.Г. Броневщук, Е.В. Елисеевой, С.А. Золотаревой, В.В. Иохвидова, Д.Ш. Матрос, Т.А. Филатовой, посвя-

щенных развитию теории урока и средствам его оптимизации.

Развитие дидактических принципов в истории отечественной педагогики рассматривали А.М. Гайфутдинов, Е.В. Давыдова, Г.Н. Назаров, З.Г. Нигматов и др. Эти работы позволяют понять особенности становления общедидактических принципов обучения в советский период и их влияние на дальнейшее развитие принципов химического образования, его содержание, формы и методы.

Идеи отечественной экспериментальной педагогики представлены в исследованиях А.В. Бухаровой, Т.С. Козловой, М.А. Кондратьевой, И.А. Петренко, И.А. Романовой, В.Н. Стернберга, К.Е. Сумнительного, А.Н. Ундозеровой, Т.А. Юденко. Эти диссертации раскрывают основные направления, достижения и проблемы экспериментальных подходов в образовании и полезны для изучения исторического опыта и дальнейшей генерации новых новаторских идей современными учителями химии.

Проблема совершенствования педагогического процесса в советский период рассматривалась современными учеными В.А. Антоховой, О.А. Бобылевой, В.П. Врацкой, Д.А. Кречко, А.Г. Кузнецовой, М.В. Левит и др. Теоретические положения и выводы, представленные в данных работах, могут использоваться как основа для научного обеспечения практики, совершенствования химического образования на современном этапе.

2. Работы, посвященные частным проблемам химического образования школьников на отдельных этапах его развития. Различные аспекты формирования химических знаний, умений и навыков у школьников в диссертационных исследованиях рассматривали В.Ц. Балсанов, Т.А. Веселова, М.Д. Джадрина, В.П. Гаркунов, В.Ф. Грудинин, С.Н. Дроздов, В.А. Жуков, О.С. Зайцев, Г.М. Карпов, Л.Н. Крючок, Л.М. Кузнецова, В.И. Левашов, В.Г. Нанов, Г.П. Никифорова, Г.Н. Осокина, Н.И. Пилипко, Г.В. Сакович, Н.П. Сальникова, Л.М. Тукмачев, Г.С. Удалов, В.М. Чернышева, Н.Н. Чайченко, Г.И. Шелинский. Сегодня функциональная грамотность (способность применять приобретенные знания, умения и навыки для решения жизненных задач в различных сферах) – это индикатор качества образования. В связи с переходом общего образования к формированию функциональной грамотности у обучающихся, богатый методический опыт, представленный в перечислен-

ных работах, нуждается в особом внимании современного учителя химии.

Опыт преодоления разрыва между теорией и практикой, демонстрационными и лабораторными занятиями, расширения дидактических возможностей учителя представлен в диссертациях И.Л. Дулиной, В.Ф. Забары, Д.М. Кирюшкина, Е.Ф. Мишиной. Эти авторы рассматривают важные аспекты методики обучения химии в 60–70 гг. XX в., когда процесс реализации техноцентрического вектора в химическом образовании осуществлялся наиболее интенсивно. В связи с необходимостью обеспечить динамику общего уровня естественно-научного знания и химического знания в частности для решения задач инновационного технологического развития государства и общества эти работы представляют значительный интерес для учителя химии, поскольку знакомят его с методами, формами и средствами практико-ориентированного обучения химии.

Сегодня в условиях распространения дистанционных форм обучения проблема эффективности средств наглядности в химическом образовании школьников проявляется особенно остро. Опыт советских учителей по использованию разнообразных наглядных средств обучения отражен в исследованиях Л.П. Антоновой, Н.Х. Вафокулова, К. Грабового, И.Л. Дрижуна, Л.С. Зазнобиной, И.Г. Иванова, Л.Б. Йордановой, Л.М. Кирилловой, Г.В. Коломиец, Ю.А. Колударова, И.Я. Мауриной, Т.С. Назаровой, Б.Н. Поруса, В.Б. Райского, Х.Х. Усманова, Г.М. Чернобельской, А.И. Шпака. Эти работы представляют сосредоточение передовых идей по внедрению в учебный процесс таких средств обучения, как аудиозаписи, кино, диафильмы, мультфильмы. Опираясь на этот опыт, учитель химии будет лучше понимать возможность использования цифровых технологий для обеспечения наглядности на уроках химии и в процессе самостоятельной работы учащихся.

Ответы на вопросы по проблемам обобщения и систематизации знаний по химии у школьников можно найти в работах Г.И. Аверкиевой, А.Е. Величко, Л.П. Ворониной, О.С. Габриелян, Е.А. Генике, Л.И. Лагуновой, Т.Н. Ромашинной, а самостоятельная работа школьников по химии была объектом научных исследований Л.Г. Аликиной, И.И. Балаева, В.Я. Вивюрского, Л.А. Головачевой, Р.А. Карлоса, З.А. Петренко, Р.П. Суровцевой, И.Т. Сыроежкина, Г.Е. Рудзитиса, И.Н. Рыбкиной, Л.И. Шепелевой, А.Ю. Фальковской, Т.И. Шушанской. Поскольку вопросы адек-

ватного оценивания знаний всегда являются актуальными, а необходимость повышения самостоятельности и творчества современных школьников рассматривается как одно из направлений модернизации общего образования, то результаты указанных диссертационных исследований позволят учителю химии выделить наиболее оптимальные и апробированные на практике подходы к оцениванию успешности изучения химии и организации самостоятельной работы учащихся.

В этом контексте значимыми являются организация и проведение химического эксперимента, который позволяет комплексно оценить полученные школьниками знания и умения по отдельной теме/проблеме проведения эксперимента, а также предоставляет широкое поле для самостоятельной исследовательской деятельности учащихся при наставничестве со стороны учителя химии. Организовать историко-педагогическое изучение развития школьного химического эксперимента возможно благодаря диссертациям таких исследователей, как Д.А. Альварес, К.Г. Бондарева, Н.И. Бычкова, С.В. Васильев, Г.А. Власова, Л.Л. Генкова, М.М. Гостев, А.А. Грабецкий, Е.Л. Дратва, А.С. Дробочкий, Л.А. Дубынин, Г.А. Зданчук, Г.В. Иванова, А.Г. Иодко, Г.А. Кайгородова, В.И. Колесников, Ю.А. Колударов, Д.В. Кузнецова, Т.С. Назарова, А.М. Неймарк, Б.Н. Пасечник, З.И. Пилипенко, В.С. Полосин, А.С. Сивков, П.М. Сударев, П.П. Чернов, Л.К. Ширина, Е.А. Шишкин.

Особо выделим работы И.В. Бадиняна, Е.И. Забокрицкой, М.В. Зуевой, Г.И. Куколевской, Д.Н. Петровой, Н.И. Подрезовой, И.М. Титовой, Н.И. Червяковой, которые представляют теоретическую и практическую ценность для изучения положительного опыта советской школы по активизации познавательной деятельности школьников в процессе изучения химии, что является актуальной проблемой современной педагогики.

Поскольку перед современным учителем химии поставлена задача совершенствования учебно-воспитательного процесса за счет формирования функциональной грамотности учащихся, усиления практико-ориентированной направленности содержания обучения и обеспечения межпредметных связей в естественно-научном образовании, то накопленный с конца 1970-х гг. опыт изучения химии, организованного на межпредметной основе, представляет научно-исследовательский интерес. В эти годы внимание ученых было направлено на повышение эффективности образовательного процесса за счет межпредметных

связей, и этим проблемам посвящены труды А.А. Боброва, Н.Б. Гафурова, Л.П. Данилевич, Д.П. Ерыгина, А.М. Дроздов, М.Б. Дьяковой, Л.З. Дюсюповой, В.Р. Ильченко, А.Б. Маженовой, В.М. Назаренко, Л.Н. Орловой, Г.И. Осокиной, М.С. Пак, Р.А. Петросовой, Л.Д. Уфимцевой, Е.Г. Шмуклер, К.Г. Юлаева.

Изучить различные аспекты реализации принципа связи школы с жизнью и политехнического принципа в обучении химии дают возможность исследования советских ученых: Н.Н. Буринской, А.Ю. Жегина, З.П. Кляхиной, Л.Г. Коротаевой, Ш.В. Кучухидзе, Л.А. Липовой, А.С. Максимова, Ю.М. Малочкиной, В.В. Серикова, В.П. Струманского, А.Е. Шильниковой. Сегодня результаты этих исследований будут способствовать нахождению подходов к практико-ориентированному изучению химии школьниками.

В поиске новых методов, форм и средств организации работы школьников на уроках химии, которые отвечают требованиям новых стандартов, может помочь анализ диссертаций Н.И. Ефимовой и Г.А. Кимаска (формы организации учебного процесса на уроках), Б.В. Ивановой, О.Н. Коротовой, О.С. Котляровой, Е.А. Кошелевой, И.Я. Треша (учет химических знаний).

Решение задач занимает в химическом образовании важное место, т. к. это один из приемов обучения, посредством которого обеспечивается более глубокое и полное усвоение учебного материала и вырабатывается умение самостоятельно применять приобретенные знания. Научные исследования, раскрывающие различные проблемы методики решения расчетных задач по химии, выполнили Ж.Л. Кемулария, Е.П. Клещева, Л.Г. Лазыкина, В.Д. Никифоров, Л.Н. Орлова, Д.В. Пальчиков, В.И. Ростовцева, Ш.М. Цагарейшвили.

Химическое образование школьников неразрывно связано с воспитательным процессом, поэтому научно-исследовательский интерес могут представлять исследования, которые посвящены различным аспектам воспитания учащихся (А.А. Абдуллин, Г.Е. Ананьин, Т.В. Гайфутдинова, М.Ф. Денисова, Т.Б. Игнатьева, И.С. Марьенко, А.Ф. Молева, Е.А. Мурадова, М.Н. Невзоров, В.А. Слостенин, В.П. Струманский, И.В. Сысоенко, Б.К.-Г. Тебиев, М.Г. Хитарян). В контексте гражданско-патриотического воспитания как приоритетного направления образования школьников на современном этапе научно-исследовательский интерес и особую актуальность приобретает изучение диссертаций М.М. Герман, З.Ф. Голиковой, А.П. Келембетовой, Д.Н. Петровой,

Н.И. Подрезовой, С.В. Телешева, в которых объектом исследования является историзм как средство развития познавательного интереса и патриотического осознания учащихся на уроках химии достижений отечественной химической науки и практики.

3. *Исследования, рассматривающие отдельные аспекты развития внешкольного образования школьников.* Проблема дополнительного химического образования школьников сегодня достаточно актуальна в связи с необходимостью повышения роли естественнонаучных и, в частности, химических исследований в решении задач импортозамещения технологий, техники, товаров. Развитие интереса к химии, выявление среди подрастающего поколения одаренных и имеющих склонности к химическим исследованиям детей и подростков становится задачей системы дополнительного образования школьников. В связи с этим представляет практический интерес тот опыт дополнительного химического образования школьников, который начал формироваться еще с дореволюционных времен и получил многогранное развитие в советский период.

Общие вопросы развития внешкольного образования в дореволюционной России представлены в работах В.П. Вахтёрова, Е.А. Звягинцева, Е.Н. Медынского, В.В. Чарнолуцкого. Общую характеристику развития внешкольного образования дают работы Е.Г. Глуха, Б.А. Дейча, А.З. Иоголевича, З.А. Каргиной, М.Б. Коваля, Н.К. Крупской, В.С. Нель, Е.Н. Медынского, С.Т. Шацкого, а исследования Т.В. Ганиной, В.К. Григорьева, Л.И. Кочуковой, В.С. Литфуллина, В.Х. Лукмановой, Е.И. Мегема, Т.И. Назаренко, Ж.С. Сарсенова, И.А. Сафиуллиной, В.М. Сибгатов, Е.В. Смольникова, А.А. Соловьянчика, Ю.А. Стрельцова, А.И. Тихонова раскрывают отдельные аспекты внешкольного образования школьников. Диссертационные исследования Т.Х. Вьонга, А.В. Готта, Г.А. Гургенидзе, А.А. Кавериной, Л.С. Карапетяна, Т.А. Махмудова, П.А. Оржековского, С.А. Поплавского, А.А. Сударкиной, Л.М. Шибяевой, А.А. Щекиной содержат материал, который позволяет проанализировать становление и развитие внеклассной и внешкольной работы по химии. Историко-педагогический анализ данных работ дает возможность определить сущность проблем внешкольного химического образования школьников на различных этапах развития.

Особое значение для осуществления историко-педагогического исследования и воссо-

здания целостной картины развития химического образования школьников имеют статьи методического журнала «Химия в школе», который начал издаваться в 1937 г. для учителей химии и на протяжении многих лет отражал передовой педагогический опыт обучения химии. Анализ методических статей педагогов-практиков, опубликованных в журнале «Химия в школе», позволяет рассмотреть взаимосвязь образовательной политики и теоретико-методологических разработок в области методики преподавания химии с образовательной практикой в школе и внешкольных организациях. Следует отметить, что изучение специальной научно-методической периодики обеспечивает осуществление многогранного подхода к анализу этапов развития системы химического образования, педагогических взглядов и идей, позволяет сопоставить и отзеркалить современные и исторические точки зрения по совершенствованию химического образования школьников. Историко-педагогический анализ широкого круга методических вопросов, нашедших отражение в научно-методических журналах, может стать научной проблемой в исследованиях современного педагога.

Анализируя прессу как исторический источник, необходимо помнить, что в советский период научно-методический журнал – это не только форма проявления гражданской позиции, но и форма влияния на нее государственной политики, своеобразный социальный институт, обеспечивающий систему взаимодействия и взаимовлияния. Решение задач развития государства и общества на разных этапах накладывало своей отпечаток на объемы, содержание, формы, методы и средства обучения химии. Поэтому, сопоставляя стратегические направления и тактические решения по переходу нашего государства и общества на новый этап развития, можно выделить и использовать в практике педагогической деятельности проверенные жизнью методические наработки и дидактические инструменты, которые будут способствовать повышению качества химического образования школьников, подготовки их к решению задач собственной жизнедеятельности и инновационного развития нашей страны с использованием прочных химических знаний.

Таким образом, имеющаяся историографическая база, раскрывающая различные аспекты развития общего образования и химического образования в советский период, является богатейшей сокровищницей для иссле-

довательской деятельности учителя химии. Накопленные за многие десятилетия педагогические знания имеют неоспоримое культурологическое значение и представляют широчайший научно-исследовательский потенциал для профессионально-личностного саморазвития учителя химии. Активизацию интереса современных педагогов к изучению наследия выдающихся ученых и практиков через организацию историко-педагогического исследования мы рассматриваем как один из эффективных векторов профессионального саморазвития учителя химии, поскольку в ходе такого исследования за счет интеграции современного научного знания и результатов историко-педагогического поиска предоставляется возможность осуществить комплексный подход к решению проблем современного химического образования.

Список литературы

- 1 Бердонос С.С. Кризис школьного химического образования: наступает или уже наступил?! // Химия: приложение к газете «Первое сентября». 2008. № 3. С. 14–15.
- 2 Жури А.А. Содержание школьного химического образования: кризис или катастрофа? // Химия в школе. 2012. № 4. С. 2–7.
- 3 Зинченко В.О., Полупаненко Е.Г. Школьное химическое образование в России в 30–50-е гг. XX в. // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. Т. 163. № 10. С. 50–56.
- 4 Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р) [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 05.10.2022).
- 5 Лисичкин Г.В. Проблемы преподавания естественнонаучных дисциплин в школе // Педагогика. 2006. № 7. С. 49–60.
- 6 Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста: распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. № 3273-р [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005/> (дата обращения: 05.10.2022).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profil'yami-podgotovki-125/> (дата обращения: 05.10.2022).

* * *

1. Berdonosov S.S. Krizis shkol'nogo himicheskogo obrazovaniya: nastupaet ili uzhe nastupil?! // Himiya: prilozhenie k gazete «Pervoe sentyabrya». 2008. № 3. S. 14–15.

2. Zhurin A.A. Soderzhanie shkol'nogo himicheskogo obrazovaniya: krizis ili katastrofa? // Himiya v shkole. 2012. № 4. S. 2–7.

3. Zinchenko V.O., Polupanenko E.G. Shkol'noe himicheskoe obrazovanie v Rossii v 30–50-e gg. XX v. // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. T. 163. № 10. S. 50–56.

4. Konceptsiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 iyunya 2022 g. № 1688-r [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (data obrashcheniya: 05.10.2022).

5. Lisichkin G.V. Problemy prepodavaniya estestvennonauchnykh disciplin v shkole // Pedagogika. 2006. № 7. S. 49–60.

6. Ob utverzhdenii osnovnykh principov nacional'noj sistemy professional'nogo rosta pedagogicheskikh rabotnikov RF, vklyuchaya nacional'nyu sistemu uchitel'skogo rosta: rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 31 dekabrya 2019 g. № 3273-r [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005/> (data obrashcheniya: 05.10.2022).

7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (s dvumya profilyami podgotovki) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/> (data obrashcheniya: 05.10.2022).

Chemical education of schoolchildren in the Soviet period: the source study base

The article deals with the substantiation of the significance of the historical and pedagogical studies of the native pedagogical heritage aimed at the improvement of the quality of the modern chemical education of the schoolchildren and the professional self-development of the Chemistry teacher. There is paid attention to the choice of the source study base of the historical and pedagogical studies, associated with the wide range of the issues of the chemical education of the schoolchildren in the Soviet period.

Key words: *historical and pedagogical study, source study base, chemical education of school children, the Soviet period.*

(Статья поступила в редакцию 16.11.2022)

А.А. ГЛЕБОВ
(Волгоград)

ИДЕНТИФИКАЦИЯ ФОРМУЛИРОВКИ ТЕМЫ С СОДЕРЖАНИЕМ ПРИКЛАДНОГО ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

На основе анализа диссертационных исследований и положений методологии научно-педагогического исследования описываются типичные ошибки в формулировках тем исследований, которые иллюстрируются конкретными примерами. Рассмотрены возможные последствия некорректной формулировки тем, обосновываются правила идентификации формулировки темы с содержанием прикладного диссертационного исследования.

Ключевые слова: *выбор темы, проблема, результат, средство, тема, условие, формулировка темы.*

Успешному проведению научного исследования во многом способствует оптимальная логика его организации. Среди основных этапов логики исследования исключительная роль принадлежит предварительному, на котором предстоит выбрать тему. Г. Селье подчеркивал: «...чтобы идти к своей цели и не чувствовать себя отягощенным ненужным балластом, необходимо четко представлять себе, что нужно изучать и чего не нужно» [5]. Исследователь выбирает из множества тем ту, которая ведет к более глубокому осмыслению ранее неизвестного. Поэтому она должна в той или иной мере отражать проблему, объект, предмет и цель, избираемые для предстоящего исследования. Если ученый уже погружен в какую-то сферу, то задача здесь для него – не поиск темы, а ее грамотная формулировка, чему и посвящена данная статья.

Проблема выбора тем педагогических исследований освещается в работах С.Г. Ворощикова, Ю.К. Бабанского, В.В. Краевского, М.М. Новожиловой, В.М. Полонского, И.В. Тавреля и других ученых. Сформулировать тему очень непросто, пишет В.В. Краевский. Нужно так ее обозначить, чтобы в ней проявилось движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, момент столкнове-

ния старого с тем, что предлагается в исследовании [3, с. 277]. Формулировка темы, таким образом, отражает процесс развития научного познания, означает понимание смысла работы, и от нее во многом зависят ход и результативность исследовательской работы. Поэтому, отмечают С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова, И.М. Смирнова, И.В. Таврель, внимание корректной формулировке темы следует уделить с самого начала [4; с. 14; 7, с. 71].

Практические предпосылки, актуализирующие необходимость решения той или иной научной задачи, чаще всего проявляются в фактах, которые можно наблюдать в существующей практике планирования и оформления научно-исследовательских работ.

Академик Н.Н. Дубинин отмечал: «...чтобы идти по дороге открытий... надо обладать... идейной свободой для продвижения по дороге науки». Однако далеко не каждому исследователю, который обладает этой свободой, удается правильно сформулировать тему. Часто в названиях тем диссертаций употребляются слова «основы», «педагогические основы». Академик Российской академии образования Е.А. Климов отмечал: «Если так много различных “основ”, то как их можно считать таковыми? Производство “основ” не может быть поточным. Если это действительно основы, то их не может быть слишком много по определению».

К педагогическим основам, как известно, относятся взаимосвязанные теоретические знания о закономерностях, принципах, тенденциях и перспективах развития образования как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни. Примером возможных последствий от неправомерного включения в формулировку темы исследования слов «основы», «педагогические основы» служит диссертация «Педагогические основы развития сельского учителя». Некорректно сформулированная тема не отражает ее связи ни с объектом (деятельность учителя общеобразовательной школы в сельском социуме), ни с предметом (процесс развития сельского учителя), ни с отношением к объекту и предмету исследования, которое предполагается выполнить.

Кроме того, в научной проблеме исследования соискатель, делая заявку на поиск всего спектра основ, на которых строится процесс развития сельского учителя, сосредоточивается лишь на осмыслении опыта развития учителей сельской школы. Однако указанный ис-

точник не является достаточным для поиска сущностных научных основ. Реальная практика дает факты – явления и события или суждения, соответствующие непосредственно наблюдаемым и фиксируемым ситуациям и обстоятельствам, а аргументация отдельными фактами оказывается несостоятельной, если, как написано в формальном законе о достаточном основании, всякая мысль не может быть признана истинной, если не обосновывалась другими мыслями, истинность которых была доказана ранее.

В педагогике имеет место распространение стереотипа названий диссертаций, не отражающих самой сути обозначенной проблемы. Так, нередко в названия выносятся слова «теория и практика». Например, тема диссертации: «Теория и практика гуманитарного образования: ценностно-коммуникативный подход». Работа направлена на решение проблемы, которая заключается в разработке теоретических основ и условий реализации содержания гуманитарного образования, ориентированного на становление гуманистической личности, ее ценностно-смысловой сферы. Название диссертации не только не является курсом, в котором рассматривается проблема, но и не дает представления о решаемой исследователем проблеме и не соответствует цели исследования: разработать научные основы проектирования и реализации содержания гуманитарного образования в средней школе, обеспечивающего развитие ценностно-смысловой сферы личности. Наблюдается разобщенность проблемы, темы и цели исследования. Поэтому из темы диссертации, не определяющей ее конечный результат, остается непонятным, для чего проводилось изучение или чем оно, по замыслу исследователя, должно закончиться.

Устранение приведенных недостатков еще не уводит исследователей от нарушения идентичности темы и диссертации. Например, тема диссертации: «Организация образовательного диалога при изучении естественнонаучных дисциплин в вузе». В названии диссертации указана совокупность ее внешних характеристик, по которым не удастся осуществить прогноз ее результата: «разработать эффективную технологию образовательного диалога при изучении естественнонаучных дисциплин в вузе для обеспечения профессионально-личностного становления будущего специалиста и повышения эффективности его обучения». Итоговый результат, которого желал до-

стичь соискатель, нашел бы отражение в теме, если ее формулировка выполнялась бы в единстве ключевых научных терминов исследования в интерпретации основного методологического подхода, под углом зрения которого оно проводилось. В цели работы, выполняющей функцию конкретизации темы, ключевыми категориями, указывающими на предметную область исследования, выступают «образовательный диалог», «профессионально-личностное становление», «изучение естественно-научных дисциплин». Выписав ключевые слова и основные формулировки, отражающие замысел работы и попробовав сложить их в разные комбинации, можно сформулировать тему так: «Профессионально-личностное становление студентов в образовательном диалоге при изучении естественно-научных дисциплин».

Другой ошибкой в формулировке темы диссертации является подмена темы тематикой. Тематика – более широкое понятие, чем тема. В рамках одной тематики можно сформулировать множество вариантов научно-исследовательских тем, а каждая тема может не быть обращена в тематику. Примером тематики, неправомерно вынесенной на титульный лист научной работы, может служить формулировка «Гуманитаризация инженерного образования (на основе моделирования социогуманитарной экспертизы технических решений)». Эта тематика включила в себя объект исследования, оставляя за рамками формулировки собственно предмет исследования, а поэтому приобрела обтекаемость и неинформативность. Из нее можно вывести несколько тем, одна из которых, например, «Формирование специалиста технического профиля средствами социогуманитарной экспертизы».

Отметим далее, что любая тема научного исследования, выполняющая функцию научного задания, представляет, по сути, генерацию собственных идей соискателя. Зону идей, задающую границы предмета изучения, очерчим структурной схемой: «цель процесса – субъект педагогического процесса – приоритетное (системообразующее) педагогическое средство». С позиции этой триады проведем оценку формулировки темы на конкретном примере.

Так, в названии диссертации «Внеаудиторная деятельность студентов: теория и социально-педагогическая практика» тема должна была высветить пробел в существующем знании о внеаудиторной деятельности студентов, отразить выход за пределы познанного о

ней в сфере того, что должно быть познано, т. е. выявить влияние внеаудиторной работы, что следует из проблемы исследования, на формирование профессионально-педагогической направленности личности. Однако она не представлена в формате новации. Концептуализация темы требует определения набора категориальных признаков, точно отображающих суть исследования. Целью формирования в данном случае является «профессионально-педагогическая направленность студентов», средством – «лично-активизирующая технология внеаудиторная деятельности студентов», субъектом – «студенты». Тогда работу можно было бы назвать, например, так: «Формирование профессионально-педагогической направленности студентов средствами лично-активизирующей технологии внеаудиторной деятельности».

Обратимся к другому примеру. Название диссертации – «Развитие интеллектуального потенциала курсантов военного вуза в процессе иноязычного образования». В данном исследовании весь процесс иноязычного образования со своими целями, методами и формами может выступить только условием, но не средством развития. Ведь средство, в соответствии с современным пониманием, – это все то, что, существуя объективно в учебно-воспитательном процессе, может вызвать при определенных условиях актуальные состояния формируемых качеств личности, что является причиной изменения личности, а затем генерализации их в устойчивые свойства в соответствии с поставленными целями [2, с. 19; 1, с. 91]. А условия применительно к педагогической деятельности выступают как фон, обеспечивающий нормальный ход учебно-воспитательного процесса, усиливающий или ослабляющий действие средства как причины, но не производящий данного изменения. В данной формулировке из каркаса темы «цель – субъект – средство» выпало указание на средство, и, как следствие, затрудняется понимание новизны исследования.

Отметим еще одну существующую, по нашему мнению, некорректность в формулировке этой темы. Понятие «развитие личности» является психологическим и означает объективный процесс становления и обогащения сил человека, обеспечивающих реализацию его жизненного потенциала. В данной работе речь ведется об изменении личности под влиянием внешних условий, т. е. процесса иноязычного образования, поэтому точнее было

бы использовать термин «формирование интеллектуального потенциала».

Зачастую в формулировке темы диссертации используются ненужные научные термины. Например, в теме «Дидактико-методическая подготовка будущих учителей начальных классов к личностно ориентированной педагогической деятельности» термин «дидактико-методическая» не имеет важной смысловой нагрузки и является лишним, т. к. всякая подготовка учителя имеет дидактико-методический профиль. Такая же ситуация порождается использованием частично дублирующих слов, например в теме «Содержание и технологии формирования информационно-проективной культуры педагога». Ведь категория «содержание» входит в структуру любой образовательной технологии, а поэтому здесь оказывается не только лишним, но и в какой-то мере вредным, т. к. вносит путаницу в понимание состава компонентов структуры технологии.

Развивая разговор о применяемых терминах, обратим внимание на еще один нюанс. В формулировках тем используются слова процессуального характера. Например, в теме «Проектирование научно-практического обучения школьников» им является «проектирование», а в диссертации «Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике» процессуальным выступает слово «применение». Видение предмета исследования изменяющимся вступает в противоречие с общим представлением темы как конечным, итоговым результатом.

Все вышесказанное показывает, насколько сложно сформулировать правильно тему диссертации. Необходимо выделить объективные и субъективные трудности в этой части работы соискателя. Объективные трудности связаны в первую очередь с обобщенным представлением о сути формулировки темы. Такое положение порождает субъективную трудность у соискателя в толковании сущности темы, что вызывает желание у начинающего ученого по своему отразить в наименовании основное. В результате допускаются ошибки, к числу которых относятся:

- нарушение логических правил;
- заимствование неподходящего варианта;
- отсутствие конкретики;
- размытость или неточность и пр.

Дать окончательные и конкретные рекомендации по этому вопросу затруднительно. Однако возможно указать предписания по идентификации формулировки темы с содержанием прикладного диссертационного исследования.

1. В роли логического каркаса формулировки темы целесообразно использовать конструкт «цель процесса – субъект педагогического процесса – приоритетное (системообразующее) педагогическое средство».

2. В формулировке темы следует применять функциональные ключевые научные термины, отражающие замысел диссертации в интерпретации основного методологического подхода исследования.

3. Использовать слова результативного, но не процессуального характера.

4. Формулировка темы должна быть четкой, ясной, краткой (в пределах 8 слов).

Выражаясь словами Н.К. Сергеева, высказанными им в контексте другого исследования, отметим, что «в этих характеристиках виден тот теоретический каркас, “угол зрения”, “призма”, сквозь которую и с позиций которой понимается сущность изучаемого, моделируются представления о ней...» [6, с. 198]. Изложенное описывает представления о построении формулировки темы, в рамках которых целесообразно думать о наполнении его более точным содержанием.

Список литературы

1. Гребенюк О.С. О развивающих возможностях учебно-воспитательного процесса // Совершенствование учебно-воспитательного процесса: проблемы воспитывающего обучения: сб. науч. тр. / отв. ред. проф. В.С. Ильин. Волгоград, 1976. С. 90–97.
2. Ильин В.С. Процесс воспитания в обучении как педагогическая проблема. Его сущность. Проблематика исследования // Совершенствование учебно-воспитательного процесса: сб. науч. тр. Волгоград, 1976.
3. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М., 2008.
4. Новожилова М.М., Воровщиков С.Г., Таврель И.В. Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию / предисл. В.А. Бадил. 5-е изд., перераб. и доп. М., 2011.
5. Селье Г. От мечты к открытию. М., 1987.
6. Сергеев Н.К. Избранные труды по педагогике / отв. ред. Н.М. Борытко. Волгоград, 2011.
7. Смирнова И.М. Требования к формулировке темы научно-методического исследования // Наука и школа. 2015. № 4. С. 70–76.

* * *

1. Grebenyuk O.S. O razvivayushchih vozmozhnostyah uchebno-vospitatel'nogo processa // Sovershenstvovanie uchebno-vospitatel'nogo processa: problemy vospityvayushchego obucheniya: sb. nauch. tr. / otv. red. prof. V.S. Il'in. Volgograd, 1976. S. 90–97.

2. Il'in V.S. Process vospitaniya v obuchenii kak pedagogicheskaya problema. Ego sushchnost'. Problematika issledovaniya // Sovershenstvovanie uchebno-vospitatel'nogo processa: sb. nauch. tr. Volgograd, 1976.

3. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. Metodologiya pedagogiki: novyj etap: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. 2-e izd., ster. M., 2008.

4. Novozhilova M.M., Vorovshchikov S.G., Tavel' I.V. Kak korrektno provesti uchebnoe issledovanie: ot zamysla k otkrytiyu / predisl. V.A. Badil. 5-e izd., pererab. i dop. M., 2011.

5. Sel'e G. Ot mechty k otkrytiyu. M., 1987.

6. Sergeev N.K. Izbrannye trudy po pedagogike / otv. red. N.M. Borytko. Volgograd, 2011.

7. Smirnova I.M. Trebovaniya k formulirovke temy nauchno-metodicheskogo issledovaniya // Nauka i shkola. 2015. № 4. S. 70–76.



Identification of topic formulation with the content of the applied thesis work

On the basis of the analysis of the thesis works and the methodology concepts of the scientific and pedagogical studies there are described the typical mistakes in the topic formulations of the studies topics that are illustrated by the specific examples. There are considered the possible consequences from the incorrect topic formulation. The author substantiates the rules of the identification of the topic formulation with the content of the applied thesis work.

Key words: *choice of topic, issue, result, means, topic, condition, topic formulation.*

(Статья поступила в редакцию 21.11.2022)

СИ ЧЖЭНСИнь
(Янцюань, КНР)

ПОНЯТИЕ «ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

На основе концептуальных положений системно-целостного методологического подхода уточнены содержательные характеристики дидактического подхода (наличие методологических оснований, нормативный характер, инструментальность, целостность), охарактеризованы его функции и структура, представляющая собой единство методологического, нормативного и технологического компонентов.



Ключевые слова: *категориальный аппарат педагогики, дидактический подход, системно-целостный подход, структура, функции.*

С точки зрения методологии педагогики одним из важнейших направлений исследовательской деятельности является определение понятий, составляющих категориальный аппарат педагогической науки [5, с. 98–114; 7, с. 194–204]. Согласно позиции представителей школы системно-целостного методологического подхода (В.С. Ильин и его научная школа, Н.К. Сергеев и его научная школа), определение научного понятия осуществляется через процедуру выявления сущностных (содержательных) характеристик, структуры и функций того педагогического феномена, важнейшие параметры которого необходимо представить в определении. При этом определение может быть представлено не только в виде краткой дефиниции, но и в виде описательного определения, в котором даются развернутые характеристики разных аспектов изучаемого педагогического феномена [10]. «Описывая те или иные стороны объекта (иногда в сравнении с другими – сходными либо принципиально отличными), показывая его специфику, исследователь тем самым выделяет его из круга других образовательных феноменов» [5, с. 102]. В данной статье с позиций системно-целостного методологического подхода пред-

ставлено описательное определение понятия «дидактический подход».

В современной дидактике термин «подход» относится к часто употребляемому. Однако в подавляющем большинстве случаев данный термин используется в составе словосочетаний, таких как «лично-ориентированный подход», «проблемный подход», «компетентностный подход» и др. При этом в научно-педагогической литературе подробно раскрывается содержание перечисленных подходов в их многообразных авторских модификациях (концепциях), однако само понятие «дидактический подход» не рассматривается и не определяется. Следует согласиться с Е.Н. Степановым и Л.М. Лузиной, утверждающими: «Приходится констатировать, что частое употребление понятия “подход” еще не является гарантией верного понимания его сущности и точного определения его места и роли в ряду с другими феноменами педагогической деятельности, такими как цель, принцип, форма, метод, прием» [11, с. 138]. Между тем определение понятия «дидактический подход» позволит упорядочить и представить в единой логике содержание многообразных подходов, разработанных к настоящему времени в теории обучения, выявить их общие черты и принципиальные различия, систематизировать эти подходы и определить их возможности и границы применения в современной системе образования.

Анализ словарных определений, научных публикаций по дидактике и методике* показал, что наряду с термином «дидактический подход» в современной педагогике широко используются термины «подход к обучению», «подход к организации обучения», причем последние термины употребляются чаще, чем первый. Из контекста понятно, что перечисленные термины используются как синонимы. Поэтому для выявления содержательных и структурно-функциональных характеристик дидактического подхода мы использовали также материалы, где данный феномен обозначен синонимичными терминами. Продуктивным оказалось обращение к исследованиям методологического характера, где используется термин «методологический подход», к работам, выполненным в проблемном поле

теории воспитания, в которых термин «подход» рассматривается применительно к воспитанию, и к научно-методическим публикациям, где также широко используется термин «подход» применительно к обучению. Возможность анализа определений, сформулированных в разных отраслях педагогической науки, базируется на наличии в терминах «дидактический подход», «методологический подход», «методический подход», «подход в воспитании» общей родовой категории – «подход».

Слово «подход» является многозначным. Выделим те значения данного слова в быденном языке, которые важны с точки зрения задач нашего исследования.

1. Подходом называется способ рассмотрения какой-либо проблемы (например, «индивидуальный подход»).

2. Если кто-либо стремится «найти подход» к кому-либо, это означает, что человек ищет способы взаимодействия, общения с кем-либо (например, «найти подход к ученикам»).

3. Подходом к делу называется общий план какой-либо деятельности (например, «формальный подход»).

Приведенные значения слова «подход» объединяет то, что в них содержится ориентация на выполнение определенным образом выстроенной в стратегическом и тактическом планах деятельности по решению какой-либо проблемы.

В *методологии педагогики* под подходом понимается «совокупность (система) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности» [12, с. 27]. В другом исследовании методологический подход определяется «как принципиальная методологическая ориентация исследования, как точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [4, с. 74]. А. Петров рассматривает методологический подход в двух аспектах: 1) как исходный принцип, исходную позицию, основное положение или убеждение, составляющее основу исследовательской деятельности; 2) как направление изучения объекта (предмета) исследования [9]. Согласно определению Н.В. Ипполитовой, методологический подход – это «принципиальная методологическая ориентация исследования, основанная на совокупности принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятель-

* Анализировалась научная литература по проблемам методики обучения русскому языку как иностранному, поскольку проводимое автором исследование связано с дидактическими подходами, применяемыми в процессе подготовки преподавателей русского языка в Китае.

ности» [6, с. 13]. В представленных определениях акцентируются две основополагающих характеристики подхода – отражение в нем определенных мировоззренческих положений и направленность на решение определенной задачи, проблемы (в данном случае исследовательской) в стратегическом плане. Тем не менее, рассматривая функции методологического подхода, исследователи обращают внимание и на обеспечение в его рамках «тактической» составляющей исследовательской деятельности. Так, Н.В. Ипполитова выделяет конструктивно-праксеологическую функцию методологического подхода, которая предполагает «выявление и применение способов, приемов организации практической деятельности по преобразованию исследуемого объекта» [Там же, с. 14].

В немногочисленных определениях, представленных в *дидактических* исследованиях, указывается на то, что подход обычно относится к средствам и способам деятельности, используемым для достижения определенной цели обучения, определяемой теми или иными теоретическими положениями. Выявлению сущности дидактического подхода может способствовать указание А.И. Кукуева и В.А. Шевченко на то, что «подход как одно из понятий, главным признаком которого является научность, лежит в основе педагогической теории и определяет состояние педагогической практики... именно подход лежит в основе формирования принципов и методов обучения» [8, с. 11]. Данные определения указывают на связь между педагогической наукой (в данном случае дидактикой) и практикой обучения; они могут также служить указанием на целостность дидактического подхода, включающего в себя теоретические положения и описание способов организации учебного процесса.

В работах по *методике обучения* иностранным языкам понятие «подход» рассматривается как «базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию; представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать. Выступает как самая общая методологическая основа исследования в конкретной области знаний» [1, с. 364]. Подход к обучению (синоним термина «дидактический подход») с методической точки зрения рассматривается как «реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения» (цит. по: [3, с. 314]). Соглас-

но еще одному представленному в методической литературе определению, центром подхода «является определенная идея, концепция, точка зрения или позиция, совокупность принципов, обуславливающая исследование, организацию того или иного явления, процесса, например процесса обучения» [13, с. 192]. Подход в методике обучения иностранным языкам предстает как единство трех составляющих: *дидактических* (выделено нами. – С.Ч.), лингвистических и психолингвистических основ процесса обучения [3, с. 314]. Таким образом, все представленные в приведенных определениях характеристики можно в полной мере отнести к дидактическому подходу. Подход к обучению определяет (т. е. теоретически обосновывает) определенную стратегию и позволяет реализовать ее на практике с помощью соответствующих теоретическим положениям методов обучения.

Представители *теории воспитания* определяют подход как «ориентацию учителя или руководителя образовательного учреждения при осуществлении своих действий, побуждающую к использованию определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности» [11, с. 138]. В данном определении обращают на себя внимание следующие моменты: 1) направленность подхода на организацию образовательной практики на основе определенных теоретических положений; 2) целостный характер подхода, обеспечиваемый единством теории и практики; 3) использование подхода как общего ориентира при организации педагогической деятельности.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что важнейшими содержательными характеристиками дидактического подхода являются:

– *наличие мировоззренческих оснований* (концептуальные положения, идеи), задающих специфику понимания сущности и целей обучения;

– *инструментальность* (способы, методы, формы организации деятельности), проявляющаяся в направленности на решение практических задач и проблем в сфере обучения;

– *нормативный характер* (принципы организации деятельности), следующий из того, что дидактический подход содержит указания по поводу организации процесса обучения в стратегическом и тактическом планах;

– *целостность*, обеспечиваемая в рамках дидактического подхода единством теоретических положений и системы способов организации деятельности.

В педагогической науке имеются прямые указания на структуру феномена, обозначаемого категорией «подход». Рассматривая категорию «научный подход», А. Петров выделяет в его структуре два уровня: 1) концептуально-теоретический, включающий ведущие идеи и принципы, которые определяют содержание осуществляемой в рамках данного подхода деятельности; 2) процессуально-деятельностный, содержащий разработанные на основе концептуальных положений средства деятельности [9]. Н.В. Исполитова, анализируя структуру подхода с учетом уровней методологии – философского, общенаучного, конкретно-научного и технологического, – выделяет три уровня, позволяющих охарактеризовать подход как систему: 1) философско-прескриптивный (совокупность мировоззренческих идей исследователя, определяющих его научную позицию); 2) концептуально-дескриптивный (совокупность принципов, определяющих стратегию деятельности исследователя); 3) процессуально-праксеологический (совокупность методов, средств, процедур, обеспечивающих реализацию выработанной стратегии) [6, с. 13]. Е.Н. Степанов и Л.М. Лузина, рассматривая воспитательный подход, обосновывают положение о входящих в его состав трех компонентах: 1) основные понятия, используемые в процессе изучения и преобразования воспитательной практики, из которых одно является ключевым и обуславливает название подхода (например, «система» – системный подход); 2) принципы как исходные положения или главные правила осуществления воспитательной деятельности, оказывающие существенное влияние на отбор содержания, форм и способов организации воспитательного процесса; 3) методы и приемы построения процесса воспитания, соответствующие общей ориентации подхода [11, с. 139–140]. В данном взгляде на структуру подхода обращает на себя внимание акцентирование роли понятий, с помощью которых с позиций методологии педагогики возможно описать содержание подхода, выделить его специфику и установить связь с другими подходами [5, с. 98].

Структура подхода находит отражение и в некоторых определениях. В методологическом словаре, составленном О.С. Анисимовым, представлено определение методологического подхода как «процедуры, в которой при построении методов, проектов деятельности предварительно вводится “онтология”, исходным основанием которой служит содержание понятия, соответствующего названию подхода» [2, с. 214]. В этом определении в ка-

честве компонентов подхода обозначены мировоззренческие положения («онтология»), ключевое понятие и инструменты деятельности. По мнению А.И. Кукуева и В.А. Шевченко, «подход включает в себя принципы обучения, характеризуется присущими только ему ценностными ориентациями, реализуется в практическом методе. Он предполагает рассмотрение того или иного педагогического феномена через призму педагогически определенных понятий» [8, с. 11]. Данное определение кратко характеризует трехчастную структуру подхода (ценностные ориентации, принципы и методы обучения).

Анализ приведенных научных выводов, а также учет содержательных характеристик, описывающих дидактический подход, позволяют выделить в структуре дидактического подхода следующие компоненты:

- *методологический*, включающий ценностные ориентиры, концептуальные положения, категориальный аппарат;
- *нормативный*, в состав которого входят принципы как регуляторы деятельности преподавателя, его взаимодействия с обучающимися;
- *технологический*, представляющий собой систему методов, средств, приемов, технологий, форм организации учебного процесса, способов взаимодействия преподавателя и обучающихся.

При этом методологический компонент является определяющим по отношению к двум другим, а нормативный обеспечивает связь между методологическим и технологическим компонентами.

Выявленные содержательные характеристики и структура дидактического подхода позволяют определить его функции, заключающиеся в том, что дидактический подход

- выступает ориентиром для системной организации деятельности преподавания на основе определенных мировоззренческих (ценностных) и теоретических (общенаучных и конкретно-научных) положений;

- обеспечивает связь между теорией и практикой обучения, позволяет внедрять в процесс обучения проекты, базирующиеся на научно обоснованных моделях обучения;

- в силу этого создает условия для преобразования, совершенствования деятельности по организации процесса обучения.

Подводя итог сказанному, можно утверждать, что дидактический подход представляет собой целостный педагогический феномен, объединяющий в себе философско-мировоззренческие, теоретические и нормативные

идеи и положения, и содержащий научно обоснованный педагогический инструментарий, позволяющий успешно решать задачи в сфере обучения.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М., 2009.
2. Анисимов О.С. Методологический словарь для стратегов. М., 2004. Т. 2.
3. Бекаревич Т.И. Понятие «подход» в теоретических исследованиях по методике преподавания иностранных языков в начальной и средней школе // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, февраль 2012). СПб., 2012. Т. 2. С. 314–316.
4. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973.
5. Боротко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований. М., 2008.
6. Ипполитова Н.В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2009. № 13(146). С. 9–14.
7. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. М., 2006.
8. Кукуев А.И., Шевченко В.А. Современные подходы в образовании // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 3. С. 10–12.
9. Петров А. основные концепты компетентностного подхода как методологической категории // Alma mater. 2005. № 2. С. 54–58.
10. Соловцова И.А. Определение понятий в научно-педагогическом исследовании: традиции и инновации // Язык педагогики в контексте современного научного знания: материалы Всерос. методолог. конф.-семинара. Волгоград; Краснодар; М., 2008. С. 262–267.
11. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М., 2008.
12. Стефанов Н. Мультипликационный подход и эффективность. М., 1976.
13. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. СПб., 2007.
14. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978.

* * *

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij. M., 2009.
2. Anisimov O.S. Metodologicheskij slovar' dlya strategov. M., 2004. T. 2.
3. Bekarevich T.I. Ponyatie «podhod» v teoreticheskikh issledovaniyah po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov v nachal'noj i srednej shkole //

Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy I Mezhdunar. nauch. konf. (Sankt-Peterburg, fevral' 2012). SPb., 2012. T. 2. S. 314–316.

4. Blauberg I.V., Yudin E.G. Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podhoda. M., 1973.
5. Borytko N.M., Molozhavenko A.V., Solovcova I.A. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskikh issledovaniy. M., 2008.
6. Ippolitova N.V. Vzaimosvyaz' ponyatij «Metodologiya» i «metodologicheskij podhod» // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2009. № 13(146). S. 9–14.
7. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. Metodologiya pedagogiki: novyj etap. M., 2006.
8. Kukuev A.I., Shevchenko V.A. Sovremennye podhody v obrazovanii // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2010. № 3. S. 10–12.
9. Petrov A. osnovnye koncepty kompetentnostnogo podhoda kak metodologicheskoy kategorii // Alma mater. 2005. № 2. S. 54–58.
10. Solovcova I.A. Opredelenie ponyatij v nauchno-pedagogicheskom issledovanii: tradicii i innovacii // Yazyk pedagogiki v kontekste sovremenno-go nauchnogo znaniya: materialy Vseros. metodolog. konf.-seminara. Volgograd; Krasnodar; M., 2008. S. 262–267.
11. Stepanov E.N., Luzina L.M. Pedagogu o sovremennykh podhodah i koncepciyah vospitaniya. M., 2008.
12. Stefanov N. Mul'tiplikacionnyj podhod i effektivnost'. M., 1976.
13. Tradicii i innovacii v metodike obucheniya inostrannym yazykam. SPb., 2007.
14. Yudin E.G. Sistemnyj podhod i princip deyatelnosti. M., 1978.

The concept “didactic approach” in the modern pedagogical science: the content-related and structural and functional characteristics

On the basis of the conceptual states of the system and holistic methodological approaches there are specified the content-related characteristics of the didactic approach (the existence of the methodological basis, the nominative character, instrumentality and integrity). The author characterizes its functions and structure, forming the unity of the methodological, nominative and technological components.

Key words: *conceptual and categorical framework of pedagogy, didactic approach, system and holistic approach, structure, functions.*

(Статья поступила в редакцию 21.11.2022)

ЧЖАН СЮАНЬ
(Санкт-Петербург)

ЯНЬ ЦЯОЯНЬ
(Хэньян, КНР)

И.В. ЩЕГЛОВА
(Санкт-Петербург)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СПЕЦИАЛИСТА КАК НАДКОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ФЕНОМЕН: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ*

Репрезентируется структура исследовательской компетенции в контексте компетентностной парадигмы образования. Выделяются и иллюстрируются такие составляющие исследовательской компетенции, как когнитивная, информационная, языковая, коммуникативная, креативная, мотивационно-волевая, предпринимательская компетенции, а также обусловленная исследовательской деятельностью деонтологическая компетенция и компетенция личностного самосовершенствования.



Ключевые слова: компетенция, исследовательская компетенция, компетентностный подход, структура исследовательской компетенции, исследовательская деятельность.

Введение. Проблематика компетенций является одной из самых актуальных в современном образовании. Особый интерес к данному вопросу объясняется рядом причин: 1) переходом от знаниевой парадигмы образования к компетентностной, профессионально-деятельностной; 2) вызовом современного общества видеть разносторонне развитого специалиста, мотивированного к постоянному совершенствованию, в том числе систематически занимающегося исследовательской деятельностью и продвижением полученных научных результатов.

В этих условиях практическую ценность приобретают издания, посвященные репрезентации той или иной компетенции. Внимания заслуживают определение понятийных признаков заявленной компетенции, выделение и описание ее компонентного состава, методика

* Публикация подготовлена в рамках грантовой программы поддержки лучших проектов иностранных аспирантур «BIG PhD» в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого.

формирования указанной компетенции с учетом возраста, лингвокультурного статуса, целеполагания участника образовательного процесса.

В рамках статьи интерес представляют следующие работы, которые составили теоретическую базу предпринятого исследования. J. Lopukhova рассматривает профессиональную компетенцию научно-педагогических кадров вуза в аспекте интернационализации и интеграции российских университетов в мировое образовательное пространство [10]. А.О. Anyushenkova анализирует развитие soft skills, а именно креативности. В ее статье обосновывается необходимость нового подхода к развитию творческих способностей студентов в условиях современного вуза [9]. В работе С.О. Stanciu поднимаются вопросы научной этики. Согласно точке зрения автора, только после изучения положений академической этики целесообразно переходить к методологии научного исследования [12]. В рамках решения вопроса коммерциализации результатов исследовательской деятельности актуальность и ценность имеет предпринимательская компетенция. Интересна в этом ключе работа D. Luketic, в которой устанавливаются и иллюстрируются предпринимательские намерения студентов-гуманитариев [11].

В основу работы положена следующая гипотеза, сформулированная посредством системного анализа вышеуказанных источников: исследовательская компетенция представляет собой образовательное требование, характеризующееся целым рядом свойств, одним из которых логично признать надкомпетентностный признак. Наряду с этим целесообразно обозначить тот факт, что профессиональная, креативная, предпринимательская, деонтологическая компетенции имеют значимость для анализа исследовательской компетенции, выступая в качестве смежных с ней понятий. Так, профессиональную компетентность определим как масштабное сочетание качеств личности, достигнутое в силу приобретения или развития набора компетенций, в том числе исследовательской компетенции.

Основная часть. Говоря о структуре исследовательской компетенции, авторы демонстрируют разные точки зрения. Детализируем данное положение.

Так, Л.Ш. Абдулова выделяет три функциональных компонента обозначенной компетенции: мотивационно-потребностный, когни-

тивный, деятельностно-практический [1, с. 9]. Е.В. Набиева отмечает пять компонентов анализируемой компетенции: мотивационный, когнитивный, деятельностный, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой [5, с. 14]. Е.В. Феськова полагает, что целесообразно говорить о четырех основных компонентах обозначенной компетенции. Это мотивационно-личностный, когнитивный, интеллектуально-творческий и действенно-операционный компоненты [8, с. 7]. Мы разделяем позицию Ш.Ж. Алимовой, поскольку автор акцентирует внимание на компонентах, охватывающих все стадии исследовательского процесса: ценностно-смысловом, мотивационном, когнитивном, деятельностном, рефлексивном [2, с. 67]. Е.М. Ибрагимова предпринимает, по нашему мнению, удачную попытку дальнейшего упорядочивания компонентов исследовательской компетенции, сведя их к четырем: ориентировочному, творческому, преобразовательному, контрольному [3, с. 26]. В связи с этим *исследовательская компетенция* – это готовность и способность личности к осуществлению исследовательской деятельности, основанная на интегративном применении ценностных установок, личностно-осмысленных знаний в определенной области и исследовательских умений (умение ориентироваться в новых ситуациях, ставить цель и планировать деятельность, выдвигать и обосновывать гипотезы, выбирать наиболее оптимальные методы доказательства гипотезы, осуществлять самоконтроль и самооценку, представлять ре-

зультаты исследования) для решения проблем теоретического и практического характера [3, с. 26]. Вместе с тем полагаем, что актуально несколько иное толкование рассматриваемого феномена, в котором отражаются не только компоненты (ориентировочный, творческий, преобразовательный и контрольный), но и пошаговое моделирование исследовательского процесса. Итак, *исследовательская компетенция* – это образовательное требование, суть которого заключается в том, что личность способна принять ориентировочный рефлекс уточнить формулировку, креативно среагировать на него и выстроить познавательную активность по преобразованию имеющегося научного знания, апробировать и представить результаты исследовательского труда, а впоследствии коммерциализировать их.

Считаем правильным заметить, что в научной мысли фигурирует и такое понятие, как *проектно-исследовательская компетенция*. В частности, Б.Т. Калимбетов подчеркивает, что «анализ исследований по содержанию и организации проектной и исследовательской деятельности позволил сделать структурное обобщение этих видов учебной деятельности в проектно-исследовательскую, так как их объединение оптимизирует формирование проектно-исследовательской компетенции» [4, с. 41]. По мнению автора, «проектно-компетентностная модель современного выпускника вуза определяется общими и специальными компетенциями, в составе которых выделяются исполнительские исследо-

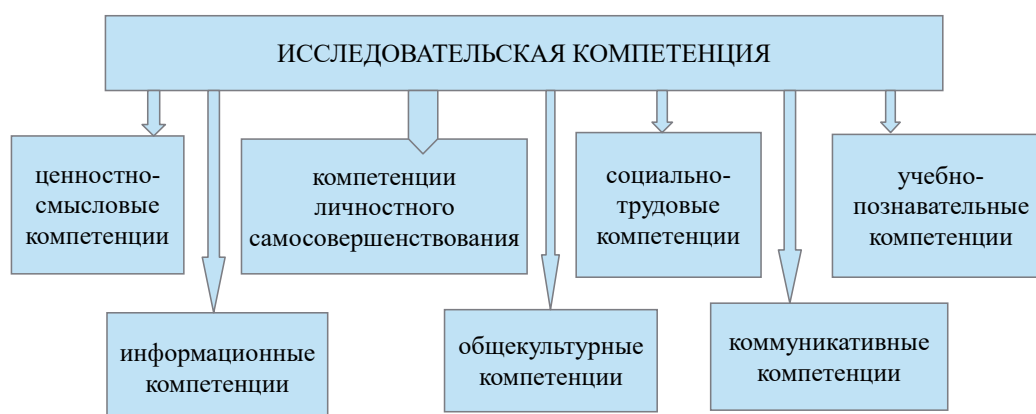


Рис. 1. Исследовательская компетенция как интегральный комплекс

вательские компетенции (ИИК) и научно-исследовательские компетенции (НИК). Последнее, в свою очередь, как раз и составляют содержательную суть проектно-исследовательской компетенции» [4, с. 41]. Термин *научно-исследовательская компетенция* актуализирован и в работе другого автора – Н.П. Старовой [6]. На наш взгляд, в конкретном случае логично говорить об уровне сформированности исследовательской компетенции. Начальный уровень – это исполнительская исследовательская компетенция, продвинутый – научно-исследовательская компетенция.

Предлагаем взглянуть на проблему определения компонентного состава исследовательской компетенции под другим углом зрения. Принимая во внимание тот факт, что исследовательская компетенция является интегративным феноменом, рассмотрим компонентный состав на базе других смежных с ней компетенций, без формирования которых, с нашей точки зрения, нецелесообразно ставить вопрос о развитии исследовательской компетенции.

Подобный опыт был предпринят в исследовании Е.В. Терещенковой [7, с. 105]. Автор представила исследовательскую компетенцию как интегральный комплекс, состоящий из различных ключевых компетенций (рис. 1).

Мы разделяем позицию Е.В. Терещенковой относительно поликомпонентности исследовательской компетенции. В то же время считаем, что компетенции, которые выступают в качестве ее компонентов, требуют конкретизации и дополнения.

С нашей точки зрения, исследовательскую компетенцию целесообразно признать надкомпетентностным феноменом в силу аккумуляции в ее составе компетенций-ком-

понентов, представленных в таблице на с. 22. Отметим, что нумерация компетенций – компонентов исследовательской компетенции носит лишь элемент упорядоченности и не представляет собой их ранжированный список по другому признаку.

На следующем этапе мы обратились к прикладному исследованию. Его суть заключалась в том, что после защиты выпускных квалификационных работ тем магистрантам, которые были огорчены полученным результатом, предлагалось выполнить задание такого характера:

Перед вами список компетенций и их расшифровка (аналог табл. на с. 22), овладение которыми, на наш взгляд, позволяет написать и защитить магистерскую диссертацию на самом высоком уровне. Как вам кажется, несформированность на данном уровне какой из указанных компетенций привела к неудовлетворительному результату? Если среди компетенций нет тех, которые вы также считаете значимыми, укажите их.

В опросе приняли участие 56 выпускников-иностранцев граждан, обучающихся в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого и Астраханском государственном университете (направления подготовки «Лингвистика», «Русский язык и литература»). Магистерские диссертации выполнены на русском языке. Анализ фактического материала позволил прийти к следующим выводам: успех в подготовке и защите работы не был достигнут в силу несформированности у выпускников ряда компетенций. Это, прежде всего, когнитивная и креативная компетенции, в процентном соотношении 38 и 36% соответственно. 21% респондентов связали неудачу с несформированностью

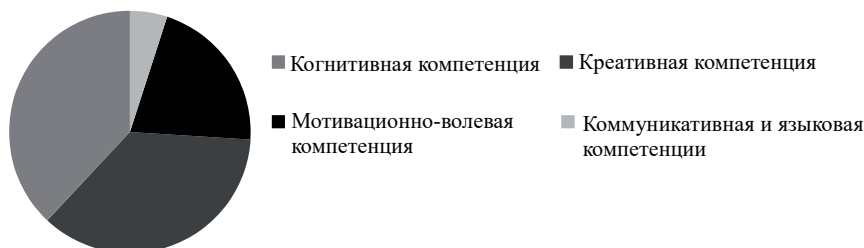


Рис. 2. Ранжированный перечень компетенций, несформированность которых негативно влияет на исследовательскую работу (на материале опроса выпускников вузов)

**Компоненты
исследовательской компетенции**

Название компетенции	Описание компетенции
1. Обусловленная исследовательской деятельностью деонтологическая компетенция	Знать положения научной этики и строго следовать им в процессе исследовательской деятельности
2. Компетенция личностного самосовершенствования	<ul style="list-style-type: none"> • Уметь понимать и критически оценивать собственную личность; • составлять алгоритм саморазвития на основе анализа типажа «ученый» в диахронии и синхронии; • контролировать и оптимизировать процесс самосовершенствования; • стремиться примкнуть к научной элите, занять позиции научного лидера
3. Когнитивная компетенция	<p>Представляет собой многоаспектное понятие, которое апеллирует к свойствам личности (способности, темперамент, характер, воля, эмоции, мотивация), ее знаниям и опыту и выражается в умении адекватно, оперативно и оптимально решать поставленные задачи за счет формирования системного мышления:</p> <ul style="list-style-type: none"> – демонстрировать знания фактического материала, способности находить и извлекать информацию, понимание смыслов, способности обобщать и формулировать суждение; – проявлять способности раскрывать существенные и несущественные признаки, подводить под понятие; выделять существенные и несущественные связи и отношения, устанавливать закономерности и причинно-следственные связи, объяснять их, сопоставлять, сравнивать, находить противоречия и ставить проблему, формулировать выводы; – обнаруживать способности к интеграции и интерпретации (способность составлять целое из частей, самостоятельно достраивать какую-либо систему, восполнять ее недостающие компоненты, делать прогнозы); – иметь способности к построению логической цепи рассуждений, доказательству и обоснованию; – демонстрировать способности к рефлексии и оценке
4. Информационная компетенция	<ul style="list-style-type: none"> • Уметь работать с различными источниками информации; • самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения поставленных задач информацию; • ориентироваться в информационных потоках, уметь выделять в них главное и необходимое; • применять для решения задач информационные и телекоммуникационные технологии; • систематически повышать цифровую грамотность
5. Языковая компетенция	<ul style="list-style-type: none"> • Уметь правильно произносить, писать, употреблять слова и конструкции; грамотно моделировать академический текст; • повышать уровень владения языком: уровень правильности (речевая норма), уровень интериоризации (внутренний план речевого поступка), уровень насыщенности (бедность/богатство словарного запаса), уровень адекватного выбора (синонимика), уровень адекватного синтеза (тональность общения)
6. Коммуникативная компетенция	Уметь средствами родного и английского языков моделировать коммуникативное поведение с учетом участников коммуникативного процесса, каналов связи
7. Креативная компетенция	<ul style="list-style-type: none"> • Демонстрировать гибкость мышления; • обладать способностью генерировать новые способы решения проблемы и умением взглянуть на нее под другим углом зрения; • выводить деятельность на творческий уровень
8. Мотивационно-волевая компетенция	<ul style="list-style-type: none"> • Испытывать потребность в исследовательской деятельности, интерес к ней; • культивировать мотив достижения вместо мотива избегания неудач
9. Предпринимательская компетенция (основы)	<ul style="list-style-type: none"> • Видеть возможность коммерциализации результатов исследовательского труда; • инициировать новые проекты; • уметь ситуационно планировать ресурсы

мотивационно-волевой компетенции. Наконец, только 5% респондентов отметили языковую и коммуникативную компетенции, недостаточное развитие которых помешало их исследовательской работе. Представим указанные данные в виде рисунка (рис. 2).

Предложений по расширению списка заявленных компетенций-компонентов исследовательской компетенции не поступило.

Заключение. Проведенный нами анализ структурных компонентов исследовательской компетенции в контексте компетентностной парадигмы образования позволил выделить ряд значимых теоретических положений.

Исследовательская деятельность представляет собой особый вид интеллектуально-креативной деятельности, которая неразрывно связана с профессиональной деятельностью. В работе поступательно доказывается, что исследовательская компетенция представляет собой надкомпетентностный феномен, состоящий из следующих компонентов-компетенций: когнитивной, креативной, информационной, языковой, коммуникативной, мотивационно-волевой, предпринимательской компетенций, компетенции личностного самосовершенствования, а также обусловленной исследовательской деятельностью деонтологической компетенции. Если какая-либо компетенция, аккумулированная в исследовательской компетенции, не сформирована должным образом, то исследовательская деятельность может не принести ожидаемых положительных результатов.

Таким образом, компонентный состав исследовательской компетенции позволил возвести ее в наивысший ранг.

В перспективе, используя результаты исследования, мы намерены разработать некоторые теоретико-методические основополагающие принципы, которые будут способствовать развитию исследовательской компетенции. Наряду с этим анонсируем репрезентацию моделей совершенствования компетенций – компонентов исследовательской компетенции.

Список литературы

1. Абдулова Л.Ш. Формирование исследовательской компетентности студентов колледжа на основе синергетического подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2009.
2. Алимова Ш.Ж., Ушакова Н.М. Структурные компоненты исследовательской компетенции студентов педагогических специальностей // Вестн. Могилев. Гос. ун-та им. А.А. Кулешова. 2019. № 2(54). С. 66–72.

3. Ибрагимова Е.М., Идиятов И.Э. Исследовательская компетенция: основные характеристики понятия // Образование и саморазвитие. 2015. № 4(46). С. 24–26.

4. Калимбетов Б.Т., Омарова И.М. Развитие проектно-исследовательских компетенций при изучении приложений дифференциального исчисления // Вестн. Зап.-Казахст. гос. ун-та им. М. Утеминова. 2016. № 1(61). С. 40–47.

5. Набиева Е.В. Мониторинг формирования научно-исследовательской компетентности учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. 2008. № 5. С. 13–17.

6. Староверова Н.П. Реализация междисциплинарного подхода при формировании научно-исследовательской компетенции у магистрантов неязыкового вуза // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XI Междунар. науч. конф. (25 окт. 2017 г., Минск). Минск, 2017.

7. Терещенкова Е.В., Аксенова С.С. Исследовательская компетенция как интегральный комплекс ключевых компетенций обучающихся // Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки. 2014. № 1(2). С. 103–106.

8. Феськова Е.В. Становление исследовательской компетентности учащихся в дополнительном образовании и профильном обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2005.

9. Anyushenkova A.O., Karpova T., Voskovskaya A., Arevkina V., Godova S. Development of Creativity at the Foreign Language Classes // Proceedings of the 15th annual International Technology, Education and Development Conference, Virtual Conference, 8th–9th of March, 2021.

10. Lopukhova J., Makeeva E. Developing Teacher Professional Competency Under the Integration of Russian Universities into the World Academic Area. Advances in Intelligent Systems and Computing 2021. Vol. 1329.

11. Luketic D. Students' Entrepreneurial Intention in Relation to Assessment of Personal Enterprise and Personality Dimensions // Proceedings of the 15th annual International Technology, Education and Development Conference, Virtual Conference, 8th–9th of March, 2021.

12. Stanciu C.O., Enache P.R., Lehaci N.T., Tutuianu D.E. Scientific Research Versus Academic Integrity – A Fundamental Binomial in University Education. In Proceedings of the 15th annual International Technology, Education and Development Conference, Virtual Conference, 8th – 9th of March, 2021.

* * *

1. Abdulova L.Sh. Formirovanie issledovatel'skoj kompetentnosti studentov kolledzha na osnove sinergeticheskogo podhoda: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Astrahan', 2009.

2. Alimova Sh.Zh., Ushakova N.M. Strukturnye komponenty issledovatel'skoj kompetencii studentov pedagogicheskikh special'nostej // Vestn. Mogilev. Gos. un-ta im. A.A. Kuleshova. 2019. № 2(54). S. 66–72.

3. Ibragimova E.M., Idiyatov I.E. Issledovatel'skaya kompetenciya: osnovnye karakteristiki ponyatiya // Obrazovanie i samorazvitie. 2015. № 4(46). S. 24–26.

4. Kalimbetov B.T., Omarova I.M. Razvitie proektno-issledovatel'skih kompetencij pri izuchenii prilozhenij differencial'nogo ischisleniya // Vestn. Zap.-Kazhst. gos. un-ta im. M. Utemisova. 2016. № 1(61). S. 40–47.

5. Nabieva E.V. Monitoring formirovaniya nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti uchitelya // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2008. № 5. S. 13–17.

6. Staroverova N.P. Realizaciya mezhdisciplinarnogo podhoda pri formirovanii nauchno-issledovatel'skoj kompetencii u magistrantov neyazykovogo vuza // Mezhkul'turnaya kommunikaciya i professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam: materialy XI Mezhdunar. nauch. konf. (25 okt. 2017 g., Minsk). Minsk, 2017.

7. Tereshchenkova E.V., Aksenova S.S. Issledovatel'skaya kompetenciya kak integral'nyj kompleks klyuchevyh kompetencij obuchayushchihsya // Forum. Seriya: Gumanitarnye i ekonomicheskie nauki. 2014. № 1(2). S. 103–106.

8. Fes'kova E.V. Stanovlenie issledovatel'skoj kompetentnosti uchashchihsya v dopolnitel'nom obrazovanii i profil'nom obuchenii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Krasnoyarsk, 2005.

The research competence of the specialist as the supracompetence phenomenon: theoretical foundations

The article deals with the representation of the structure of the research competence in the context of the competence paradigm of the education. There are revealed and illustrated such components of the research competence as the cognitive, information, linguistic, communicative, creative, motivational-willed and business competencies, that is determined by the research activity of the deontological competence and the competence of the personal self-improvement.

Key words: *competence, research competence, competence approach, structure of research competence, research activity.*

(Статья поступила в редакцию 18.12.2022)

Т.Г. КИСЕЛЕВА
(Ярославль)

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ, КОЛЛЕДЖА И ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Представлена реализуемая в сетевой форме система работы по формированию будущего педагога инклюзивного образования, а также осознанного профессионального выбора обучающимися профессии дефектолога. Система имеет внутреннюю структуру – вертикальную и горизонтальную, включающую нормативно-правовой аспект, учет возрастных закономерностей развития ребенка, осознанный выбор сферы самореализации каждого обучающегося и распределенное влияние на него.

Ключевые слова: *профессиональный выбор, студенты – будущие дефектологи, старшеклассники, система профориентационной работы, система поддержки одаренных детей, взаимодействие гимназии с педагогическим вузом и педагогическим колледжем.*

Преобразования в российской экономике обусловили повышение требований работодателей к уровню квалификации работников, их профессиональной компетентности, навыкам творческой деятельности. Становится все более актуальной потребность в специалистах, способных к профессиональной самореализации и функционированию в новых социально-экономических условиях. Подготовка будущих педагогов, способных работать в инклюзивном образовании, отвечает этим вызовам времени, с одной стороны, и требует целенаправленной многоступенчатой подготовительной работы, начиная со школьников, обучающихся в педагогических классах, с другой. В настоящее время в систему образования прочно вошел термин «инклюзивное образование», подразумевающий обучение детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах, исключение дискриминации и обеспечение благоприятных условий для каждого ребенка. По мнению Е.В. Кетриш, эффективность внедрения инклюзивного подхода зависит от подготовки квалифицированных педагогических кадров, осознающих социальную

значимость профессии, обладающих высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, знающих возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, умеющих реализовать конструктивное педагогическое взаимодействие субъектов [2]. Такая готовность будущих педагогов, по мнению Е.В. Кетриш, может сформироваться лишь при определенных условиях в организациях профессионального образования [Там же].

Приоритетом государственной образовательной политики является система мер, направленных на выявление и поддержку одаренных детей и талантливой молодежи, при этом государство заинтересовано, чтобы талантливая молодежь пришла работать в школы, поскольку только талантливый педагог может воспитать талантливого ученика. Эти приоритеты обозначены в целом ряде нормативных документов: Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р; Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», Нацпроекте «Образование» и др. Эти документы были положены в основу создания и реализации системы работы по формированию будущего педагога инклюзивного образования (далее система), реализуемой в сетевой форме Ярославским государственным педагогическим университетом им. К.Д. Ушинского, Ярославским педагогическим колледжем и гимназией № 3 г. Ярославля. Это сотрудничество оказалось выгодным всем участникам системы, поскольку освоение студентами вуза или колледжа основной общеобразовательной программы не позволяет в полной мере сформировать компетенции, отвечающие требованиям работодателей; необходимо «выйти за пределы» программы и одновременно оставаться в рамках подготовки специалиста по данной программе. Именно поэтому в практику подготовки специалистов-дефектологов и в вузе, и в колледже была включена волонтерская деятельность, которая реализуется на базе и при непосредственном участии гимназии № 3 г. Ярославля.

Акцент на профориентационную работу при взаимодействии гимназии с вузом был сделан не случайно. Успех в будущей профессиональной деятельности во многом определяется осознанным выбором профессии и целенаправленной подготовкой к ней еще в пери-

од обучения в средней школе. В современной психолого-педагогической литературе активно обсуждается и анализируется эта проблема. Многие авторы сходятся на том, что без взаимодействия профессиональных образовательных организаций – педагогического вуза и педагогического колледжа – и школы выстроить эффективную профориентационную работу невозможно. И.В. Склярова [7] указывает, что во взаимодействии школы с вузом должны быть затронуты не только педагогические аспекты деятельности, но и правовые, экономические, социальные, что указывает именно на сетевой формат взаимодействия. Эту же позицию усиливает Ю.А. Сардушкина [6], отмечая, что партнерские отношения между школой и вузом являются взаимовыгодным обменом ресурсами для достижения значимых целей для обеих сторон. В.П. Игнатьев и А.А. Дарамаева [1] выделяют три основные функции, составляющие содержание процесса взаимодействия школы и профессиональных образовательных организаций: дидактическую, социально-педагогическую и воспитательную, возлагая ответственность за подготовку кадров не только на вузы, но и на образовательные организации общего образования. Трудно не согласиться с данными авторами, что подготовка профессиональных кадров начинается со школьной скамьи. Г.Н. Прозументова [5] в эмпирическом исследовании показывает, что в процессе взаимодействия школы и вуза могут порождаться новые смыслы и педагогические эффекты, одним из которых выступает осознанный выбор обучающимися будущей профессиональной деятельности. В работах В.А. Машаровой встречается аналогичная позиция: «Ценностные ориентации участников образовательного процесса определяют содержание социально-педагогического взаимодействия, обуславливают взаимообмен, взаимообогащение деятельностью и информацией, направленные на достижение педагогически и личностно значимой цели» [4, с. 57]. Если в сетевом взаимодействии со школой участвуют педагогические колледжи и вузы, то речь идет об осознанном выборе педагогических специальностей, что подчеркивается в работах Е.В. Коротаевой [3].

Современные школьники информированы (даже избыточно) об имеющихся и вновь создаваемых специальностях и профессиях, но для осознанного выбора только знаниевой составляющей недостаточно, традиционные уроки профориентации малоэффективны. Ребенок должен иметь возможность попробовать себя в этой профессии, «потрогать»,

«проверить себя», «примерить к себе» будущую профессию. Особую значимость профессиональные пробы приобретают, когда речь заходит о выборе профессий дефектологической направленности. Для реализации этой задачи в описываемой системе сетевого взаимодействия созданы условия (кадровые, организационные, материально-технические) для осуществления профессиональных проб. Актуальность и практическая значимость реализуемой системы обусловлены крайне высокой ценой ошибки в случае неправильного профессионального выбора. Профессиональные пробы в гимназии проводились при непосредственном участии студентов педагогического вуза или педагогического колледжа (в зависимости от класса) в ходе педагогической практики. Процесс становления будущего педагога-дефектолога оценивался с помощью диагностического комплекса, позволяющего определить отношение будущих педагогов к ценностям инклюзивного образования (адаптированная методика В.В. Хитрюк), психологическую компетентность будущего учителя (методика Т.Н. Графской), способность к эмпатии (опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна), способность решать профессиональные задачи (адаптированный вариант методики О.С. Кузьминой), уровень педагогической рефлексии (методика Е.Е. Рукавишникова)

В соответствии с национальными приоритетами система была апробирована в работе со школьниками гимназии № 3 г. Ярославля, в рамках которой созданы условия для осуществления обучающимися осознанного профессионального выбора. Данная система работы ориентирована на обучающихся 5–11-х классов и включает родителей (законных представителей) обучающихся, педагогов гимназии и преподавателей организаций профессионального образования. Система профориентационной работы является составной частью системы выявления, сопровождения и поддержки одаренных детей, поскольку авторский коллектив уверен, что, помогая ребенку проявить свои способности и таланты, попробовать себя в различных видах деятельности в 5-м классе, мы создаем прочную базу (фундамент) для дальнейшего осознанного выбора профессии.

Система работы имеет вертикальную и горизонтальную структуры, а также распределенные элементы системы сопровождения. Первый структурный элемент – горизонталь. Нормативные документы позволяют упорядочить и распределить работу с детьми в соответствии с целью и задачами. Основополагающим документом, задающим целевые ориен-

тиры и принципы на уровне гимназии является локальный акт – Программа работы с одаренными детьми МОУ «Гимназия № 3». Разработка и утверждение такого документа на педагогическом совете с участием представителей колледжа и вуза позволили объединить усилия учителей, классных руководителей, педагогов дополнительного образования, специалистов психологической службы и администрации в достижении поставленных целей. Ключевыми условиями успеха мы считаем создание единой образовательной среды; разработку индивидуальной траектории развития ребенка; сотрудничество учащихся, родителей, учителей, социальных партнеров и профессионализм педагогического коллектива.

Второй структурный элемент представлен вертикалью, учитывающей возрастные этапы развития ребенка. Система включает несколько возрастных этапов, несколько уровней погружения в предпрофессиональную деятельность и несколько векторов для самореализации и саморазвития. С точки зрения возрастной динамики модель охватывает все классы – от пятого до одиннадцатого, при этом вовлеченность отдельного ученика в разные виды деятельности может быть различной.

Третий элемент комплексной системы – это распределенное влияние на конкретных детей. В системе профориентационной работы семь уровней вовлеченности.

1. *Уровень знакомства*, предполагающий, что каждый ребенок в рамках обязательных занятий (уроков, классных часов, внеучебной деятельности) имеет возможность познакомиться с людьми с ОВЗ, узнать об их особенностях и потребностях.

2. *Уровень соприкосновения*, на котором обучающийся может не только получить информацию или посмотреть на результаты работы других, а попробовать выполнить какие-то элементы, поучаствовать в отдельных мероприятиях, ориентированных на взаимодействие и оказание помощи лицам с ОВЗ в рамках инклюзии, чтобы получить результат, который бы позволил ребенку принять решение о том, нравится ему заниматься этой деятельностью или нет.

3. *Уровень проб*, на котором обучающийся самостоятельно пробует получить конкретный результат. Если предыдущий уровень допускает коллективную ответственность (что очень важно в ситуации неудачи или промаха), то на этом уровне ребенок берет на себя ответственность за конечный результат своей деятельности. Обучающийся получает воз-

Примеры, иллюстрирующие реализацию модели профессионального выбора в зависимости от степени вовлеченности обучающихся

Профиль Уровни вовлеченности	Профессии социономического профиля (в том числе педагогика, психология, дефектология)
<i>Знакомство</i>	Уроки профессиональной направленности, классные часы, родительские уроки
<i>Соприкосновение</i>	Профориентационные игры, профессионально ориентированные экскурсии
<i>Пробы</i>	Профессиональные пробы, проводимые на базе ЯГПУ, профориентационные проекты, мастер-классы
<i>Регулярное участие</i>	Научно-практические конференции обучающихся, конкурсы, профориентационные проекты, ВКС с другими гимназиями
<i>Активное участие</i>	«Лаборатория профессионального выбора»
<i>Организатор деятельности</i>	Большая перемена, День дублера, проект «Мой школьный двор – доступная среда», гринпес (анималотерапия)
<i>Инициатор деятельности</i>	Конференции, конкурсы, практическая деятельность, школьное самоуправление, проведение ВКС с другими гимназиями

возможность попробовать, сформировать у себя отдельные навыки и умения, а также получить обратную связь от сверстников и педагогов относительно степени своей успешности.

4. *Уровень регулярного участия.* На этом уровне становится заметно, что тот или иной ребенок отдает предпочтение соответствующему виду деятельности, с удовольствием откликается на предложения принять участие, но пока собственной инициативы с его стороны может не наблюдаться. На этом уровне велика роль внутришкольного мониторинга, позволяющая иметь полную картину интересов и возможностей по каждому ребенку, чтобы своевременно включать, приглашать на мероприятия соответствующего профиля. С точки зрения профориентационного результата этот уровень функционирования системы обеспечивает закрепление и отработку соответствующих навыков, формирования устойчивого интереса к соответствующему виду деятельности.

5. *Уровень активного участия* отличается от предыдущего тем, что ребенок сам начинает искать социальные ситуации в школе и за ее пределами, которые позволяют реализовывать его интересы и увлечения. С точки зрения профориентационного результата этот уровень функционирования системы дает возможность отработать и сформировать не только навыки, связанные с соответствующей сферой деятельности (так называемые *hard skills*), но и навыки планирования деятельности, прогно-

зирования результата, расчет рисков и ограничений (навыки *soft skills*).

6. *Уровень организации деятельности.* До пятого уровня в фокусе внимания был сам гимназист и его интересы. Переход на шестой уровень знаменует собой смену ценностей обучающегося. Он не только стремится найти себя, но и начинает создавать условия, чтобы приобщить к своим интересам других ребят. С точки зрения профориентационного результата этот уровень функционирования системы укрепляет и расширяет спектр навыков *soft skills*.

7. *Уровень инициатора деятельности.* В созданной нами системе это высший уровень, который позволяет ребенку не просто погрузиться и совершенствоваться в рамках педагогической деятельности с элементами инклюзии, а стать инициатором, лидером в этой деятельности, предлагать проекты или мероприятия для других обучающихся, учителей, родителей и даже для социума. С точки зрения профориентационного результата это высший уровень функционирования системы, способствующий формированию самого широкого спектра навыков *soft* и *hard skills*. Сами школьники становятся инициаторами социально ориентированных проектов, направленных на оказание помощи и поддержки лицам с ОВЗ и инвалидностью.

Завершая описание модели, хотелось бы сделать акцент на том, что каждый ребенок в течение всего периода обучения может попро-

бовать себя в разных видах педагогической деятельности с элементами инклюзии, при этом он может остановиться на том уровне вовлеченности, который будет комфортен именно для него. Задача педагогического коллектива, работающего в формате сетевого сообщества, – создать условия для информирования о возможностях и перспективах самореализации.

После апробации системы, в ходе которой осуществлялась подготовка студентов к работе в условиях инклюзивного образования, отмечается увеличение эвристического и творческого уровней профессиональной готовности. Репродуктивный уровень снизился на 15,9%, также уменьшилось количество студентов продуктивного уровня на 4,5%, что связано с достижением студентами более высокого уровня готовности. Эвристическим уровнем готовности овладели 15,8% студентов, что на 11% больше результатов нулевого среза, также на 9,4% увеличилось количество студентов с творческим уровнем готовности к работе в инклюзии. Расчет t-критерия Стьюдента показал достоверные отличия по сравнению с первоначальным уровнем ($t = 4$ при $p \leq 0,05$), следовательно, можно сделать вывод о том, что апробированная система положительно влияет на формирование у студентов готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

В настоящее время система реализуется в сетевой форме, что позволило как увеличить охват обучающихся, так и расширить спектр профессий, специальностей и направлений подготовки, в которых обучающиеся могут себя попробовать. В рамках профессиональных проб обучающиеся получили возможность для углубленного изучения соответствующих сфер науки, что создало отличные стартовые возможности для дальнейшей профессионализации и получения более высоких профессиональных образовательных результатов. Решение данной задачи стало возможным путем коллаборации через организацию сетевого взаимодействия в процессе совместной деятельности в сфере профориентации. В сетевом взаимодействии участвовали педагогический вуз, педагогический колледж, школьники, обучающиеся в психолого-педагогических классах, что в совокупности позволило существенно расширить спектр профессиональных проб. При этом в ходе сетевого сотрудничества обучающиеся получили возможность попробовать свои силы во всех направлениях профессиональной деятельности, реализуемых участниками сетевого взаимодействия.

Инновационность реализуемой системы состоит:

1) в разработке дополнительных общеобразовательных (предпрофессиональных) программ;

2) реализуемых в сетевой форме на принципах коллаборации;

3) открытых и постоянно обновляемых в соответствии с запросам обучающихся и ресурсами самих образовательных организаций;

4) опирающихся на компетентностный и деятельностный подходы в образовании.

Качественными результатами стало создание условий для повышения:

1) осознанности профессионального выбора обучающихся;

2) профессиональной компетентности педагогов в области проектирования, разработки и реализации дополнительных общеобразовательных (предпрофессиональных) программ;

3) профессиональной компетентности педагогов в области коллаборации и профессионального сотрудничества при разработке и реализации дополнительных общеобразовательных (предпрофессиональных) программ.

Список литературы

1. Игнат'ев В.П., Дарамаева А.А. Три функции взаимодействия вуза и школы [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578> (дата обращения: 09.10.2022).
2. Кетриш Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Екатеринбург, 2018. С. 120–127.
3. Коротаяева Е.В. Проблемы подготовки к педагогическому взаимодействию в современных профессиональных стандартах // Педагогическое образование в России. 2018. № 2. С. 28–34.
4. Машарова В.А. Педагогическое взаимодействие как фактор становления ценностно-смысловой сферы субъектов образовательного процесса // Воспитание в современной образовательной среде: материалы Межрегион. науч.-практ. конф. СПб., 2015. С. 55–63.
5. Прокументова Г.Н. Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели // Вестн. Том. гос. ун-та. 2012. № 358. С. 182–187.
6. Сардушкина Ю.А. Взаимодействие школы и вуза как средство повышения результативности профориентационной работы // Вестн. Самар. муницип. ин-та управления. 2013. № 2(25). С. 165–173.
7. Складарова И.В. Принципы взаимодействия школы и вуза // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2014. № 4(18). С. 124–130.

* * *

1. Ignat'ev V.P., Daramaeva A.A. Tri funkicii vzaimodejstviya vuza i shkoly [Elektronnyj resurs] //

Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2021. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578> (data obrashcheniya: 09.10.2022).

2. Ketrish E.V. Gotovnost' pedagoga k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya. Ekaterinburg, 2018. S. 120–127.

3. Korotaeva E.V. Problemy podgotovki k pedagogicheskomu vzaimodejstviyu v sovremennyh professional'nyh standartah // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2018. № 2. S. 28–34.

4. Masharova V.A. Pedagogicheskoe vzaimodejstvie kak faktor stanovleniya cennostno-smyslovoj sfery sub#ektov obrazovatel'nogo processa // Vospitanie v sovremennoj obrazovatel'noj srede: materialy Mezhhregion. nauch.-prakt. konf. SPb., 2015. S. 55–63.

5. Prozumentova G.N. Potencial vzaimodejstviya vuzov i shkol: empiricheskie modeli // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2012. № 358. S. 182–187.

6. Sardushkina Yu.A. Vzaimodejstvie shkoly i vuza kak sredstvo povysheniya rezul'tativnosti proforientacionnoj raboty // Vestn. Samar. municip. in-ta upravleniya. 2013. № 2(25). S. 165–173.

7. Sklyarova I.V. Principy vzaimodejstviya shkoly i vuza // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2014. № 4(18). S. 124–130.

Networking cooperation of school, college and university in the process of the development of the future teacher of inclusive education

The article deals with the implemented in the network form work system, directed at the development of the future teacher of the inclusive education and the deliberate vocational choice of the profession of the special education teacher by the students. The system has the internal structure – the vertical and horizontal one, including the legal and regulatory aspect, the consideration of the age-related laws of the child's development, the deliberate choice of the sphere of the self-actualization of each student and the distributive influence on him.

Key words: vocational choice, students – future special education teachers, senior high school students, system of career guidance counselling, system of support of gifted children, gymnasium cooperation with pedagogical university and pedagogical college.

(Статья поступила в редакцию 11.12.2022)

С.А. ПЕРЕДЕЛЬСКАЯ
(Волгоград)

МЕТАФОРА КАК ПЕРСПЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ДИАГНОСТИКИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Предлагается теоретическое обоснование использования метафоры как способа диагностики организационной культуры образовательных организаций, позволяющего не только изучать особенности присущей образовательному учреждению образовательной культуры, но и запускать процессы ее развития, совершенствования. Предлагается опыт использования метафоры в диагностике организационных культур школ г. Волгограда.

Ключевые слова: организационная культура образовательного учреждения, диагностика организационной культуры, метафора организации.

Изменения, происходящие в системе образования в настоящее время, приводят к поиску путей повышения качества функционирования образовательных учреждений. Формально основные цели образовательных учреждений определяются образовательным стандартом, а его выполнение зависит от его понимания и принятия субъектами образовательного процесса на уровне их «внутренней картины мира». В этом контексте организационная культура образовательной организации представляется важным ресурсом, работа с которым может способствовать консолидации целей развития организации и способов их достижения.

Организационная культура является сложным феноменом, осуществляя поиск способов диагностики которого исследователи обращаются к различным методам [1; 8; 9 и др.]. Особого внимания среди других методов, на наш взгляд, заслуживает метафора.

Современные исследователи считают метафору одним из перспективных способов работы с организационной культурой различных организаций [2–4; 6; 11]. Так, утверждается, что одним из наиболее перспективных подходов к осуществлению диагностики организационной культуры вуза является метафорический подход (Е.А. Дагаева [6]). Автор выде-

ляет две основные парадигмы изучения организационной культуры: феноменологическую и рационально-прагматическую. Метафорический подход исследователь относит к феноменологической парадигме, согласно последней организационная культура – это есть сама организация. В описании метафорического подхода особое внимание автор уделяет взглядам Э. Петтигроу. В его концепции основа организационной культуры – это представления, символы, язык, видение реальности и др. существующее в сознании индивида – работника организации.

Ссылаясь на Т.Ю. Базарова, Е.А. Дагаева обосновывает незаменимость метафор как разновидности символов. Автор указывает, что они оказывают влияние на когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, формирующие установки, которые составляют систему ценностных ориентаций сотрудников. А система ценностей, в свою очередь, фиксируется в организационных нормах, правилах, символике. Таким образом, метафоры затрагивают все уровни культуры и могут быть эффективным средством не только диагностики, но и изменений организационной культуры [6].

Метафору можно рассматривать как одну из форм самоописания. В случае метафоры организации это самоописание сотрудниками своего видения организации, в которой они работают [4].

А.В. Соснин считает, что сущность когнитивной метафоры предполагает категориальный сдвиг и заключается в постижении явлений одного рода через явления другого рода. При метафорическом переносе одна концептуальная область отображается на другую (или, другими словами, проецируется в нее) [10].

С.Ю. Карпук, проводя анализ исследований роли метафоры в процессе познания, указывает на широту ее развивающих возможностей, отмечает, что метафора – один из приемов познания объектов действительности, их наименования, создания художественных образов и порождения новых значений; метафора выполняет когнитивную, номинативную, художественную, смыслообразующую функции и создает двойственность (объект-признак), что определяет системный характер метафоры и сложную взаимосвязь ее признаков» [7].

Г. Морган пишет, что метафора является способом познания организации, который сужает понимание организации, подчеркивая отдельные свойства, вместе с тем позволяет изучать представления людей об организации,

наполненные сравнениями, эмоциональными отношениями [9].

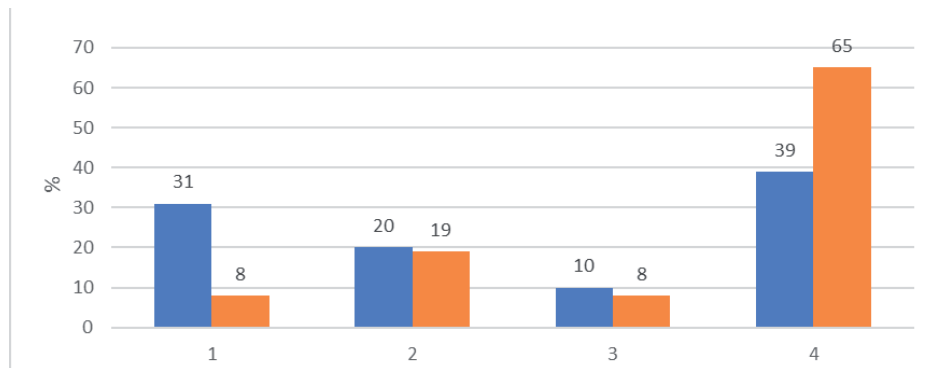
Метафора оперирует запоминающимися образами, поэтому можно применять метафору для развития целого ряда взаимодополняющих и противостоящих друг другу идей и представлений, что дает возможность в разнообразии идей искать преимущества и пути развития.

Различные метафоры обладают способностью схватывать различные стороны ситуации, показывая, каким образом могут сосуществовать различные качества. Накопленные знания предоставляют возможности для использования метафоры организации в коллективе, что позволит сотрудникам по-другому взглянуть на свою организацию, увидеть пути совершенствования.

Раскрывая сущность понятия «феноменологический подход», М.Г. Масилова пишет, что с точки зрения философии феномен – это то, что явилось в сознании человека, в его чувственном опыте в процессе его осмысления. Понятие «феномен» объединяет ощущение, восприятие, представление и мысль о действительности. Автор считает, что понимание организационной культуры как феномена позволяет использовать для ее изучения феноменологический подход. Например, для диагностики могут быть применены метафоры и ассоциации.

М.Г. Масилова считает метафору нетрадиционным методом исследования, наряду с традиционными, такими, например, как опросники [8]. Используя метафору в своем исследовании организационной культуры вуза, она получила интересные данные, позволяющие строить представление об эмоциональном восприятии работниками своей организации, т. е. о том, что часто сложно вербализуется в традиционных опросах. На наш взгляд, именно такие составляющие организационной культуры могут иметь важное значение для понимания того, как сотрудники видят смыслы своей работы в организации. Например, как видится доброжелательность в отношениях руководства и учителей, и сотрудников между собой; совпадение личных представлений учителей, связанных с саморазвитием в профессиональной сфере, с требованиями организации; схожесть видения целей профессиональной деятельности у сотрудников и руководства. Эти признаки имеют эмоциональную, ценностную, мотивационную составляющие. Они не всегда осознаются самим учителем, а в ряде случаев не могут быть открыто заявлены даже в анонимной анкете или конфиденциальном опросе [Там же].

**Частота указанных метафор
в «школе 1» (первый столбец) и «школе 2» (второй столбец), %**



Указанные метафоры: 1 – муравейник, улей; 2 – дом, семья; 3 – корабль; 4 – другие

Мы находим подтверждение этой мысли в исследовании П.К. Власова и А.А. Киселевой, которые отмечают, что метафора передает скрытые базовые установки работников по отношению к своей организации, отражает ценности, роль работника в организации, «организационную идентичность» [4].

Кроме того, метафора помогает осмыслить опыт. Например, А.А. Бочавер пишет, что метафора позволяет «овеществлять» первичный опыт, приводя к новым формам его осмысления. В метафоре может быть заложено понимание взаимодействия среды и организации, а также ценностей (самоценности, ценности среды, ценности взаимодействия). Это может значительно влиять на деятельность сотрудников организации и их понимание друг друга, целей своего труда. Когда метафора вербализуется, у сотрудников появляется возможность сближения смыслов. А.А. Бочавер отмечает, что руководители интуитивно прибегают к метафорическим описаниям на этапах преобразований в организации, т. к. это способствует организационным изменениям [2].

Можно предполагать, что работа с метафорой, которая начинается на этапе диагностики организационной культуры, может быть продолжена в дальнейшем на этапе организационных изменений. В случае нашего исследования это может быть и работа с коллективом, и индивидуальная работа с педагогами по формированию условий, способствующих профессиональному долголетию членов педагогического коллектива.

Приведем пример анализа метафор, полученных в исследовании организационных культур некоторых образовательных учреждений г. Волгограда. В исследовании задавался вопрос: «На что похожа Ваша школа?».

Частота метафор, которые учителя указывали в ответах на этот вопрос, отражена на рисунке выше. Из диаграммы видно, что в «школе 1» значительно чаще встречается метафора муравейника, улья (31% в отличие от 8% в «школе 2»). П.К. Власов и А.А. Киселева указывают, что в современных организациях наиболее распространены метафоры, описывающие организацию как биологическую, механическую или познавательную систему. Такие метафоры можно распределить на оси по степени сложности и закрытости описываемой системы от простых закрытых к сложным открытым системам [4].

Преобладание в средней «школе 1» метафор муравейника и улья может говорить, с одной стороны, о том, что школа представляется значительной части учителей как живой организм, а с другой – что в этом организме недостаточно свободы творческого самоопределения, выражения. В такой живой системе все предопределено и это обеспечивает порядок и безопасность. Люди в такой системе чувствуют себя частью целого. Сильной стороной такой метафоры является то, что труд осознается как полезный и для системы, и для общества в целом, люди ощущают взаимосвязь, чувствуют, что делают общее дело. Слабой стороной является ощущение некоторой не-

свободы в выборе целей и средств труда, что ограничивает творческий компонент в работе.

Преобладание метафор муравейника, улья указывает на то, что в данном коллективе присутствует совместная деятельность, доброжелательность в отношениях, совпадение целей администрации и сотрудников при низком уровне соревновательности в работе. Эти выводы подтверждаются тем, что среди метафор в «школе 1» не было ни одной негативно окрашенной и всего 8% учителей не указали никакой метафоры, в то время как в «школе 2» присутствовали такие, как «сизифов труд» и 23% учителей никак не ответили на поставленный вопрос.

Особое внимание привлекает разница метафор биологических и механических систем. Биологическая система живая, способна к саморазвитию и самовосстановлению, а механическая требует постоянного участия человека в ее обслуживании. Механическая система менее гибкая, не эволюционирует, не учитывает индивидуальности людей [1].

С этой позиции преобладание метафор «улья», «муравейника» является более позитивным, чем метафор «корабля» или других неживых объектов. Перспективным представляется дальнейшее изучение метафор образовательной организации, которые обнаруживаются в сознании учителей и учеников. Можно предполагать, что учителя и ученики (преподаватели и студенты) воспринимают школу (вуз) и свою роль в ней отличным образом [5].

Изучение метафор учителей и учеников (преподавателей и студентов) может помочь обнаружить пути совершенствования жизни школы, взаимоотношений учителей и учеников, повышения качества образования в целом. Например, имеются исследования, в которых выявлено преобладание метафор студента (ученика) как пассивного потребителя, указывается, что необходим переход к метафорам, акцентирующим активность самого студента (ученика) [3].

Э.В. Будаев и А.П. Чудинов рекомендуют преподавателям обсуждать метафоры учения со студентами и формировать у них убеждение в том, что образование – это процесс, который они должны сами контролировать. Задача преподавателей видится в вытеснении пассивных образов губки, впитывающей знания, или ребенка, которого преподаватели должны кормить информацией, и заменой их на более активные образы для представления образовательной деятельности [Там же].

Таким образом, представляется перспективным дальнейшее исследование возможностей применения метафоры в изучении организационных культур образовательных учреждений и построении дальнейшей работы по развитию и совершенствованию мнений участников образовательного процесса об образовательной организации и собственной роли в ней. Это, в свою очередь, может быть продуктивным способом повышения эффективности деятельности образовательной организации.

Список литературы

1. Артемов О.Ю., Овчинников С.А. Организационные метафоры и особенности их применения в практике современного менеджмента [Электронный ресурс] // Вестн. РГГУ. Сер.: Экономика. Управление. Право. 2016. № 2(4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnye-metafory-i-osobennosti-ih-primeneniya-v-praktike-sovremennogo-menedzhmenta> (дата обращения: 17.08.2022).
2. Бочавер А.А. Метафора как инструмент анализа убеждений (в контексте представлений учителя о своей работе) // Современная зарубежная психология. 2012. № 1. С. 65–73.
3. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в педагогическом дискурсе: современные зарубежные исследования [Электронный ресурс] // Политическая лингвистика. 2007. № 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metaphora-v-pedagogicheskom-diskurse-sovremennye-zarubezhnye-issledovaniya> (дата обращения: 16.08.2022).
4. Власов П.К., Киселева А.А. Метафоры в описании организаций [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 2. С. 127–137. URL: http://psyjournals.ru/files/69384/spio_2014_n2_vlasov.pdf (дата обращения: 04.05.2020).
5. Гуляева Ю.А., Никитина Е.Б. Влияние эмоционального выгорания на метафорическую репрезентацию концептов «Учитель», «Ученик» [Электронный ресурс] // Филологический класс. 2013. № 3(33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-emotsionalnogo-vygoraniya-na-metaphoricheskuyu-reprezentatsiyu-kontseptov-uchitel-uchenik> (дата обращения: 18.08.2022).
6. Дагаева Е.А. Метафорический подход к диагностике организационной культуры вуза // Проблемы качества образования. Психолого-педагогические аспекты гуманитарной культуры общества. Управление в региональных социально-экономических системах: сб. докл. XVIII науч.-практ. конф. преподавателей, студентов, аспирантов и молодых ученых. Таганрог, 2017. С. 112–117.
7. Карпук С.Ю. Метафорическое пространство как условие развивающего обучения [Электронный ресурс] // Царскосельские чтения. 2010. № XIV. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metaphoricheskoe-pro>

stranstvo-kak-uslovie-razvivayushchego-obucheniya (дата обращения: 16.08.2022).

8. Масилова М.Г. Организационная культура вуза: нетрадиционные подходы к ее восприятию и изучению // Территория новых возможностей. Вестн. Владивосток. гос. ун-та экономики и сервиса. 2015. № 1(28). С. 52–57.

9. Морган Г. Образы организации / пер. с англ. М., 2008.

10. Передельская С.А., Тихомиров М.Ю. Диагностика организационной культуры образовательной организации в контексте профессионального долголетия педагога // Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы: сб. материалов Всерос. науч. конф. ЯрГУ, 8–10 окт. 2020 г. / отв. ред. А.В. Карпов. Ярославль, 2020. С. 421–424.

11. Соснин А.В. Когнитивная метафора как средство формирования концепта [Электронный ресурс] // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. № 1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-metaphora-kak-sredstvo-formirovaniya-kontseptov> (дата обращения: 20.05.2020).

* * *

1. Artemov O.Yu., Ovchinnikov S.A. Organizacionnye metafory i osobennosti ih primeneniya v praktike sovremennogo menedzhmenta [Elektronnyj resurs] // Vestn. RGGU. Ser.: Ekonomika. Upravlenie. Pravo. 2016. № 2(4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnye-metaphory-i-osobennosti-ih-primeneniya-v-praktike-sovremennogo-menedzhmenta> (дата обращения: 17.08.2022).

2. Bochaver A.A. Metafora kak instrument analiza ubezhdenij (v kontekste predstavlenij uchitelya o svoej rabote) // Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya. 2012. № 1. S. 65–73.

3. Budaev E.V., Chudinov A.P. Metafora v pedagogicheskom diskurse: sovremennye zarubezhnye issledovaniya [Elektronnyj resurs] // Politicheskaya lingvistika. 2007. № 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metafora-v-pedagogicheskom-diskurse-sovremennye-zarubezhnye-issledovaniya> (дата обращения: 16.08.2022).

4. Vlasov P.K., Kiseleva A.A. Metafory v samopisani organizacij [Elektronnyj resurs] // Social'naya psihologiya i obshchestvo. 2014. Т. 5. № 2. S. 127–137. URL: http://psyjournals.ru/files/69384/spio_2014_n2_vlasov.pdf (дата обращения: 04.05.2020).

5. Gulyaeva Yu.A., Nikitina E.B. Vliyanie emocional'nogo vygoraniya na metaforicheskuyu reprezentatsiyu konceptov «Uchitel'», «Uchenik» [Elektronnyj resurs] // Filologicheskij klass. 2013. № 3(33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-emotsionalnogo-vygoraniya-na-metaforicheskuyu-reprezentatsiyu-kontseptov-uchitel-uchenik> (дата обращения: 18.08.2022).

6. Dagaeva E.A. Metaforicheskij podhod k diagnostike organizacionnoj kul'tury vuza // Problemy kachestva obrazovaniya. Psihologo-pedagogicheskie aspekty gumanitarnoj kul'tury obshchestva. Upravlenie v regional'nyh social'no-ekonomicheskikh sistemah: sb. dokl. XVIII nauch.-prakt. konf. prepodavatelej, studentov, aspirantov i molodyh uchenyh. Taganrog, 2017. S. 112–117.

7. Karpuk S.Yu. Metaforicheskoe prostranstvo kak uslovie razvivayushchego obucheniya [Elektronnyj resurs] // Carskosel'skie chteniya. 2010. № XIV. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metaforicheskoe-prostranstvo-kak-uslovie-razvivayushchego-obucheniya> (дата обращения: 16.08.2022).

8. Masilova M.G. Organizacionnaya kul'tura vuza: netradicionnye podhody k ee vospriyatiju i izucheniju // Territoriya novyh vozmozhnostej. Vestn. Vladivostok. gos. un-ta ekonomiki i servisa. 2015. № 1(28). S. 52–57.

9. Morgan G. Obrazy organizacii / per. s angl. M., 2008.

10. Peredel'skaya S.A., Tihomirov M.Yu. Diagnostika organizacionnoj kul'tury obrazovatel'noj organizacii v kontekste professional'nogo dolgoletiya pedagoga // Yaroslavskaya psihologicheskaya shkola: istoriya, sovremennost', perspektivy: sb. materialov Vseros. nauch. konf. YarGU, 8–10 okt. 2020 g. / отв. ред. А.В. Карпов. Ярославль, 2020. С. 421–424.

11. Sosnin A.V. Kognitivnaya metafora kak sredstvo formirovaniya koncepta [Elektronnyj resurs] // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. 2017. № 1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-metaphora-kak-sredstvo-formirovaniya-kontseptov> (дата обращения: 20.05.2020).

Metaphor as the progressive way of the diagnostics of the organizational culture of the educational institution

The article deals with the theoretical substantiation of the use of the metaphor as the way of the diagnostics of the organizational culture of the educational institutions, allowing not only to study the peculiarities of the educational culture, proper to the educational institution, but also to start the processes of its development and improvement. There is suggested the experience of the use of the metaphor in the diagnostics of the organizational cultures of the schools in Volgograd.

Key words: *organizational culture of educational institution, diagnostics of organizational culture, metaphor of organization.*

(Статья поступила в редакцию 19.11.2022)

Е.В. БУНЕЕВА
(Воронеж)

**ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА
КАК ЗЕРКАЛО РУССКОГО МИРА
В УСЛОВИЯХ НОВОЙ МИРОВОЙ
АРХИТЕКТУРЫ**

Понятие «языковая картина» выводится из поля узкопрофильного филологического осмысления и рассматривается как отражение национального способа осознания явлений духовной жизни. Актуализируется государствообразующая роль русского языка в условиях новой мировой архитектуры. Определяются исконные ценности для русского народа, отраженные в русском языке, и их соотношение с традиционными основами отечественной педагогики. Отмечается, что русский язык сегодня становится одной из значимых составляющих российской национальной идеи.



Ключевые слова: *языковая картина, русский язык, русский мир, отечественная педагогика, православная традиция.*

Начать статью нам хотелось бы с клятвы, которой Анна Ахматова закончила свое знаменитое стихотворение «Мужество», написанное в 1941 году:

*Мы сохраним тебя, русская речь,
Великое русское слово.
Свободным и чистым тебя пронесем,
И внукам дадим, и от плена спасем,
Навеки!
(Ахматова «Мужество», 1941)*

Казалось бы, в то время, когда враг не просто стоит у дверей, уже зашел в двери, грозит Москве, осаждаёт Ленинград, логичнее было бы написать что-нибудь, типа: «Мы защитим тебя, Русская земля» или «объединим русский народ»... Нет! Ахматова от лица всего многонационального советского народа обещает *сохранить русское слово*.

Что мы видим сегодня на фоне специальной военной операции на Украине? Попытку отмены русской культуры на исторически русских землях, причем не вербальную, а фактическую, в действии – запрет на русский язык в устной и письменной форме – запрет на образование на русском языке, отмена русской

литературы в школах и вузах, переименование городов, улиц, учебных учреждений, носящих имена великих русских мыслителей, снос памятников, установленных русским императорам, военачальникам, писателям, политическим и культурным деятелям. Все это началось давно и продолжается по сей день даже на фоне боевых действий – вторым фронтом. Откуда такой страх перед русским словом, русской культурой – Русским миром?

Языковая картина напрямую отражает национальное самосознание и отнюдь не замыкается спектром узкопрофильных филологических интересов, представляя научный интерес в том числе для философов, психологов, социологов, политологов, педагогов. Само понятие языковой картины мира восходит к теории немецкого философа-филолога конца XVIII – начала XIX веков В. Фон Гумбольта, в основе которой лежит тезис об определяющей функции языка по отношению к *духовному развитию народа*. Ученый считал, что в языковой форме, специфической для каждого языка, проявляется «народный дух» [3, с. 69]. Таким образом, языковая картина мира отражает *национальный способ осмысления явлений духовной жизни*, которые составляют суть *наследия*, если опираться на толковый словарь С.И. Ожеговым, Н.Ю. Шведовой [6, с. 385].

В начале XX века подобные идеи нашли отражение в гипотезе Сепира-Уорфа: согласно ей родной язык человека, на котором он формирует свои первые высказывания и который сопутствует его дальнейшему развитию, существенно влияет на *способ восприятия человеком его среды*. Так как языковые системы отличаются друг от друга, носители разных языков по-разному воспринимают окружающую их реальность [9]. В слове отражается ментальность народа, под которой, «как правило, подразумевают совокупность знаний, умений, нравственных установок и образ мыслительных навыков конкретной личности, народности, нации, этнической общности, то есть духовную обусловленность этноса, его мировоззрение и мировосприятие» [12, С. 200].

Не случайно в русском языке появился фразеологизм «говорить на разных языках» – говорить, понимая, воспринимая суть разговора по-разному, относясь к сути разговора по-разному» [11, с. 541].

По справедливому замечанию И.В. Рус-Брюшиной и Н.Ю. Зиминной: «Язык как хра-

нитель национальной культуры в системе характерных для него образов, эталонов, стереотипов, мифологем, символов и т.п. – фиксирует и материализует *мировидение* народа и его *миропонимание*, осознаваемые в контексте культурных традиций» [8, с. 8].

Таким образом, попытка отмены русского языка на территориях бывшего СССР – это борьба за *мировидение*, *мировосприятие* иммигрантов настоящих и будущих поколений людей, проживающих по периметру Российской Федерации. Ограничивается ли эта борьба исключительно филологическим полем? Вопрос, на наш взгляд, риторический.

Не стоит также забывать, что русский язык открыл доступ народам бывшего СССР к мировым культурным, научным и техническим достижениям и помимо коммуникативной функции выполнял и выполняет функцию кумулятивную – обеспечивающую хранение и накопление информации, а передача этой информации, ее ретрансляция, очевидно, находится в поле *образовательном*.

Исторически так сложилось, что национальный характер и национальное самосознание каждого российского этноса формировались в процессах многовекового взаимодействия с русским национальным характером, русским мировидением, русским национальным самосознанием в контексте единых геополитических интересов. Важно при этом, что русская культурная традиция никогда не ставила своей задачей полную ассимиляцию народов России – они все сохраняют самобытность своих традиций, религий и культур, нравственных стандартов, а объединяющая роль русского языка, ставшего языком межнационального общения внутри страны и за ее пределами – явление абсолютно естественное, не ущемляющая родные языки национальных меньшинств. Рассуждая о значении русского языка в укреплении российской государственности, С.А. Мозговой пишет: «Он чрезвычайно терпим по отношению к другим языкам, и эта терпимость есть высшее проявление культурного и языкового самосознания русского народа» [5, с. 102].

С 2014 года жители Донбасса героически отстаивали свое право быть русскими, право своих детей получать образование на русском языке, который они небезосновательно считают родным, быть частью русской православной традиции и культуры, частью Русского мира.

Символично, что за 100 лет до современных нам событий, в 1914 году, В.В. Розанов в газете «Новое время» в своей статье с таким откликающимся сегодня названием «Голос Малоросса о нео-малороссах» впервые публикует письмо, полученное им от одного «природного» малоросса-дворянина, человека «с большим чувством своего детского гнезда», в котором последний, комментируя резолюцию съезда по народному образованию украинских учителей об «украинском языке» (последнее словосочетание автор намеренно заключает в кавычки) в народных училищах, вопиет: «Не признаю я прав за «украинским» языком в школе, а только за общерусским языком должно считаться право преподавания наук в низшей и средней школах в Малороссии. Вся lamentация украинцев о дурном влиянии великорусского языка на малорусских детей есть пустая, заведомо предательская речь. Все выходки украинцев на съезде по поводу общерусского, т.е. великорусского, языка имеют под собою почву исключительно политическую (подчеркнуто в письме) /.../ В.В., вступитесь вы за право русского языка в школах на моей родине» [7, С. 6].

Референдумы, проведенные в сентябре 2022 года, о вхождении в состав РФ Донецкой и Луганской народных республик, а также Херсонской и Запорожской областей – это не только шаг к историческому объединению исконно российских земель, но и восстановлению языкового и культурного баланса, нарушенного с распадом СССР. «С распадом СССР оказался нарушен баланс культур, сложившийся в России. Это привело к всеобщему кризису не только советской идентичности, но и российской» – глубоко осмысляет эту проблему С.А. Мозговой [Там же].

В статье 68 Конституции РФ в действующей редакции на 2021 год за русским языком официально закреплён статус государственного языка, а также подчеркивается его государствообразующая роль: «Государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык как язык государствообразующего народа, входящего в многонациональный союз равноправных народов Российской Федерации» [4].

Немаловажно и то, что русский язык – это язык, посредством которого граждане нашей страны, а также иностранные обучающиеся получают образование, позволяющее достичь высшего идеала образованности, заключенного «в духовном состоянии нации, росте националь-

ного самосознания, когда в обществе сформировалась совокупность идей, отражающая общие интересы и могущая быть доступной каждому гражданину» [1, с. 156].

Великий русский педагог К.Д. Ушинский, родившийся в Одессе в 1823 году, в век, когда французский язык в высоких аристократических кругах часто подменял язык русский, в век, когда министр народного просвещения формулирует государственную идеологию на негосударственном французском языке (письмо С.С. Уварова Александру I «Православие. Самодержавие. Народность»), в 1864 году выпускает в свет учебную книгу «Родное слово», в самом названии которой отражена педагогическая установка автора. Родной язык для К.Д. Ушинского уже сам по себе является «удивительным педагогом», «народным наставником», ему ученый отводил определяющую роль в духовном и нравственном становлении человека и нации в целом, отсюда: «Когда исчезает народный язык – народа нет более» [10, С. 374]. Являясь образованнейшим человеком своего времени, окончив Московский университет, прожив пять лет за границей, свободно владея не только французским, но и другими иностранными языками, осознавая их развивающую роль в формировании личности, педагог, однако, отмечает: «чем ревностнее занимаются с детьми изучением иностранного языка, тем ревностнее должны заниматься с ними в то же время изучением родного» [9, С. 380].

В православной традиции, исторически определившей развитие отечественной педагогики, сохранение слова восходит к сохранению души человека в контексте определения истинных ценностей: «В начале было Слово, и Слово был у Бога, и Слово было Бог» [Ин 1:1], что указывает на изначальную предвечную обращенность Слова Божия к своему Источнику – Богу. Истинными ценностями для русского народа являются такие понятия, как «*народ, родина, соборность*», в содержании которых главное место занимали истинно славянские идеи *равенства, справедливости, добра и терпимости*» [12, С. 200].

Русский язык сегодня становится одной из значимых составляющих *российской национальной идеи*, суть которой сводится к объединению многонационального российского народа на единой культурной и образовательной платформе. Исторические преобразования, свидетелями которых мы являемся в настоящий момент, делают сохранение русского языка и русского слова – обязанностью не

только научной общественности, но долгом каждого гражданина Российской Федерации, патриота своей страны.

«В противном случае русский народ будет не в состоянии воспринять, осознать и осмыслить собственное богатейшее историческое и культурное наследие, не сможет сохранить и передать этот бесценный дар грядущим поколениям. В случае, если это наследие станет чужим, русский солдат не сможет достойно защитить свою Родину, так как нельзя защищать ценой собственной жизни квадратные километры, за которыми для тебя ничего не стоит» [2, с. 18].

Список литературы

1. Белозерцев Е.П. Миссия образования – счастливый человек // Берегиня 777 Сова. №1.2009. – № 1. – С. 148-156.
2. Бунеева Е.В. Русская классическая литература как педагогический источник // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2022. № 1 (294). С. 16-19.
3. Гумбольдт В. Фон. Избранные труды по языкознанию / В. Фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1984, 397 с.
4. Конституция Российской Федерации. Последние изменения, дополнения и комментарии. Ст. 68 Конституции РФ в действующей редакции на 2021 год. URL: <https://konstrf.ru/68> (10.01.2022).
5. Мозговой С.А. Значение русского языка в укреплении российской государственности / С.А. Мозговой // Россия и славянский мир в контексте многополярности. – Славянск-на-Кубани : Издательский центр СГПИ, 2010. – 192с.
6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; РАН, Ин-т русского языка. 3-е изд., доп. – Москва : АЗЪ, 1995. – 928 с.
7. Розанов В.В. «Новое время»
8. Рус-Брюшинина И.В., Зимина Н.Ю. К вопросу отражения социально-философских проблем общества в языковой картине мира / И. В. Рус-Брюшинина, Н.Ю. Зимина // Родной язык: проблемы теории и практики преподавания. – Борисоглебск, 2009. – 228.
9. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. М., 1993.
10. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для детей и родителей / К.Д. Ушинский. – Новосибирск: Дет. лит., 1994. – 424 с.

11. Фразеологический словарь русского языка ; Под ред. А. И. Молоткова. – М. : Советская энциклопедия, 1967. – 543 с.

12. Фролов Н.К. О ментальном пространстве славяно-русской личности // Нравственные традиции в духовном сознании народов России. Тюмень: Вектор Бук, 2009. С. 200.

* * *

1. Belozertsev E.P. The mission of education is a happy person // Bereginya 777 Owl. №1. 2009. – № 1. – Pp. 148-156.

2. Buneeva E.V. Russian classical literature as a pedagogical source // Izvestiya Voronezh State Pedagogical University. 2022. No. 1 (294).pp. 1619.

3. Humboldt V. Von. Selected works on linguistics / V. Von Humboldt. – М. : Progress, 1984, 397 p.

4. The Constitution of the Russian Federation. Recent changes, additions and comments. Article 68 of the Constitution of the Russian Federation in the current version for 2021. URL: <https://konstrf.ru/68> (10.01.2022).

5. Mozgovoy S.A. The significance of the Russian language in strengthening Russian statehood / S.A. Mozgovoy // Russia and the Slavic world in the context of multipolarity. Russian Russian Dictionary : 80,000 words and phraseological expressions / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova ; RAS, Institute of the Russian Language. – Slaviansk-on-Kuban : Publishing Center of the SSPi, 2010. – 192s.

6. Ozhegov, S.I. Explanatory Dictionary of the Russian language : 80,000 words and phraseological expressions / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova ; RAS, Institute of the Russian Language. 3rd ed., supplement – Moscow : AZ, 1995. – 928 p.

7. Rozanov V.V. «New time»

8. Rus-Bryushinina I.V., Zimina N.Yu. On the reflection of socio-philosophical problems of society in the linguistic picture of the world / I. V. Rus-Bryushinina, N.Yu. Zimina // Native language: problems of theory and practice of teaching. – Borisoglebsk, 2009. – 228.

9. Sepir E. Selected works on linguistics and cultural studies / E. Sepir. M., 1993.

10. Ushinsky K.D. Native word. A book for children and parents / K.D. Ushinsky. – Novosibirsk: Det. lit., 1994. – 424 p.

11. Phraseological dictionary of the Russian language ; Edited by A. I. Molotkov. – М. : Soviet Encyclopedia, 1967. – 543 p.

12. Frolov N.K. About the mental space of the Slavic-Russian personality // Moral traditions in the spiritual consciousness of the peoples of Russia. Tyumen: Vector Book, 2009. p. 200.

Linguistic picture as the mirror of the Russian world in the context of the new world architecture

The concept “linguistic picture” is derived from the narrow-focused philological comprehension and considered as the reflection of the national way of the realization of the phenomena of the spiritual life. There is actualized the state-forming role of the Russian language in the context of the new world architecture. The author defines the original values for the Russian people, reflected in the Russian language, and their correlation with the traditional basis of the native pedagogy. There is emphasized that the Russian language today is one of the significant components of the Russian national idea.

Key words: *linguistic picture, Russian language, Russian world, native pedagogy, orthodox tradition.*

(Статья поступила в редакцию 11.12.2022)

А.Х. САТРЕТДИНОВА, З.П. ПЕНСКАЯ
(Астрахань)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ

Рассматривается роль эмоционального интеллекта в коммуникативном поведении человека. Определяется значимость эмоционального интеллекта для иностранных обучающихся в процессе изучения русского языка. Гипотеза исследования состоит в следующем: воздействие на эмоциональную сферу обучающихся позволяет повысить мотивацию к изучению дисциплины и улучшить результаты обучения. Обмен эмоциями, с помощью которого происходит невербальное общение, способствует лучшему пониманию собеседника.

Ключевые слова: *иностранцы обучающиеся, русский язык как иностранный, эмоциональный интеллект, невербальные средства общения.*

Дистанционное обучение во время объявленной пандемии коронавируса 2019 г. выявило много недостатков, одним из которых явилось отсутствие личного общения студентов с

преподавателями [14]. Иными словами, работа в онлайн-режиме лишила эмоционального человеческого общения, что, в свою очередь, негативно отразилось на качестве образования. Мы согласны с утверждением Г.А. Китайгородской, что реализация активного и интенсивного общения преподавателя с обучающимися представляет собой основное социально-психологическое условие успешности учебного процесса. Нельзя забывать, что человек – существо социальное [8], и оптимальное развитие, формирование, воспитание и обучение его как личности возможно только посредством общения в группе подобных ему людей по возрасту и уровню развития.

Доказано, что эффективность работы в группе повышается на 10% по сравнению с работой в диаде [6]. Действительно, групповое обучение в аудитории способствует созданию атмосферы интерактивной речевой деятельности участников учебного процесса, т. е. постоянно осуществляется обратная связь как между преподавателем и студентами, так и между студентами. При этом самым главным является обмен эмоциями, потому что именно с их помощью происходит невербальное общение, которое способствует лучшему пониманию собеседника.

Известно, что в русском языке одну и ту же фразу можно интерпретировать по-разному в зависимости от интонации произнесения, эмоционального наполнения. Например, реплика преподавателя студенту, правильно выполнившему задание: «Отлично! Молодец!» – воспринимается буквально как положительная оценка работы. Однако реакция преподавателя на неверно выполненное задание студента может быть вербализована в той же форме, но с другим смыслом, т. к. интонационно преподнесена иначе: «Отлично! Молодец!» (т. е. сделал все неверно). Положительная и отрицательная коннотации в данном случае передаются не вербальным способом, а экстралингвистическими средствами, весьма важными в процессе коммуникации.

В.И. Шаховский также утверждает, что значение имеет не только содержание высказывания, но и его эмоциональное оформление [18], поскольку, общаясь, собеседники могут демонстрировать разные эмоции: радость, недовольство, удивление, страх, уважение, недоверие и т. д.

Иностранцам студентам трудно выражать свое эмоциональное состояние посредством русского языка, т. к. эмоции и чувства связаны с языковой базой их родного языка, поэто-

му иностранцы часто, проявляя свое эмоциональное отношение к обсуждаемой ситуации или предмету дискуссии, переходят на свой родной язык.

Эмоции – это процессы, которые отражают «личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека в форме переживаний» [9, с. 172]. Эмоции играют большую роль в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). Ученые подчеркивают значимость активизации эмоциональной памяти обучающихся, которая может быть оптимально реализована путем воздействия на эмоциональную сферу обучающихся, что способствует усилению мотивации изучения дисциплины, вследствие чего улучшаются результаты обучения [4; 13; 17].

Дефиниция «интеллект» также имеет разные трактовки. А.Н. Леонтьев рассматривает интеллект как способность человека пользоваться мыслительными операциями [11]. М.А. Холодная понимает под общим интеллектом систему психических механизмов, оказывающих содействие в построении объективной картины мира «внутри» человека [16]. Интеллект играет существенную роль в коммуникативном поведении человека. Безусловно, иностранным студентам в первые годы обучения и проживания в России не хватает знания ценностных ориентиров в новой культурной среде. Соответственно, их интеллектуальное поведение часто бывает неадекватным реальной ситуации.

В современной науке существуют разные определения понятия «эмоциональный интеллект». Во-первых, эмоциональный интеллект представляет собой определенное умение как понимать эмоции, так и осуществлять действия сообразно им [3]. Во-вторых, эмоциональный интеллект отождествляют со способностью человека понимать и анализировать эмоциональное состояние коммуникантов с целью выбора адекватных речевых действий, которые обеспечат оптимальный результат [2; 10]. В-третьих, под эмоциональным интеллектом понимается способность человека достигать намеченных целей коммуникации, используя свои рациональные и эмоциональные возможности [15]. Мы рассматриваем эмоциональный интеллект как комплекс, включающий в себя умственное развитие человека и механизмы психики, регулирующие мыслительные операции, посредством которых реализуется адекватная коммуникация.

Интересным является исследование Д. Голлман, Р. Бояцис, Э. Макки, свидетельствующее

щее о полной сформированности эмоционального интеллекта человека уже в возрасте 15–16 лет [5]. В противовес им Б.Г. Ананьев и его коллеги установили, что формирование интеллектуального вектора эмоций завершается только по достижении человеком 21 года [1].

Существует мнение, что эмоциональность речи можно выразить грамматическими, морфологическими и синтаксическими средствами [12]. Подчеркивается и особая ценность фразеологизмов для придания речи выразительности и эмоциональности. Фразеологизмы используются как образные синонимы слов и позволяют выразить многообразие мысли говорящего [7].

Для формирования эмоционального интеллекта мы знакомим иностранных студентов с правилами поведения и общения в общественных местах, формулами приветствия, прощания, извинения, поздравления, приглашения и др., которые отрабатываются и закрепляются в диалогах, в описании ситуативных иллюстраций. Наряду с этим большое внимание уделяется знакомству с творчеством русских писателей и поэтов, изучению фразеологизмов, пословиц и поговорок русского языка. С этой целью организуются и проводятся внеаудиторные мероприятия, позволяющие иностранным студентам лучше узнать и понять обычаи, традиции, характер русского народа.

Считаем, что высокий уровень эмоционального интеллекта, сформированный у иностранных студентов в процессе изучения русского языка:

- снимет трудности в общении с российскими преподавателями, студентами, коллегами;
- расширит возможности коммуникации в иноязычной среде;
- позволит адекватно воспринимать культурные особенности представителей другой страны, а следовательно, новой языковой картины мира.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М., 1980.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // *Вопр. психологии*. 2006. № 3. С. 78–87.
3. Бхарвани Г. Важнее чем IQ! EQ: Эмоциональный интеллект. Тренинг «секретного интеллекта», который дает эффективность в любом деле. СПб., 2009.
4. Вертоградская Э.А. Эмоции и проблема мотивации обучения // *Психологические основы неродному языку: хрестоматия* / сост. А.А. Леонтьев. М., 2004.
5. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / пер. с англ. М., 2008.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
7. Ефимов А.И. Стилистика русского языка. М., 1969.
8. Китайгородская Г.А. Принцип коллективного общения // *Методика интенсивного обучения иностранным языкам* / под ред. В.А. Бухбиндера, Г.А. Китайгородской. Киев, 1998.
9. Кочур В.В., Костина Л.А., Дружинина Н.Ю., Смахтина Т.А. *Общая психология*. Астрахань, 2012.
10. Кузнецова К.С. К вопросу о формировании эмоционального интеллекта // *Ученые записки. Сер.: Психология. Педагогика*. 2010. Т. 3. № 4(12). С. 84–92.
11. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
12. Монолова Е.И., Маняшина Л.В. Структура предложения как прием эмоционального воздействия немецкого текста // *Материалы 2-й Международной заочной научной конференции «Современные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков»*. Астрахань, 2014. С. 46–48.
13. Павленко Т.В. К вопросу об эмоциональных барьерах, влияющих на изучение иностранного языка // *Иностранные языки в школе*. 2020. № 5. С. 58–60.
14. Сатретдинова А.Х., Пенская З.П. Проблемы и перспективы дистанционного обучения русскому языку как иностранному // *Глобальный научный потенциал*. 2021. № 9(126). С. 112–114.
15. Сомова С.В., Сеняева М.Р. Понятие эмоционального интеллекта в иноязычном образовании // *Иностранные языки в школе*. 2021. № 11. С. 88–96.
16. Холодная М.А. *Психология интеллекта*. СПб., 2002.
17. Хоренко В.М. Эмоциональные средства регулирования межличностных отношений // *Методика интенсивного обучения иностранным языкам* / под ред. В.А. Бухбиндера, Г.А. Китайгородской. Киев, 1998.
18. Шаховский В.И. *Лингвистическая теория эмоций: моногр.* М., 2008.

* * *

1. Anan'ev B.G. *Izbrannnye psihologicheskie trudy*. M., 1980.
2. Andreeva I.N. *Emocional'nyj intellekt: issledovanie fenomena* // *Vopr. psihologii*. 2006. № 3. S. 78–87.

3. Bharvani G. Vazhnee chem IQ! EQ: Emocional'nyj intellekt. Trening «sekretnogo intellekta», kotoryj daet effektivnost' v lyubom dele. SPb., 2009.

4. Vertogradskaya E.A. Emocii i problema motivacii obucheniya // Psihologicheskie osnovy nerodnomu yazyku: hrestomatiya / sost. A.A. Leont'ev. M., 2004.

5. Goulman D., Boyacis R., Makki E. Emocional'noe liderstvo. Iskusstvo upravleniya lyud'mi na osnove emocional'nogo intellekta / per. s angl. M., 2008.

6. Zimnyaya I.A. Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole. M., 1991.

7. Efimov A.I. Stilistika russkogo yazyka. M., 1969.

8. Kitajgorodskaya G.A. Princip kollektivnogo obshcheniya // Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam / pod red. V.A. Buhbindera, G.A. Kitajgorodskoj. Kiev, 1998.

9. Kochur V.V., Kostina L.A., Druzhinina N.Yu., Smahtina T.A. Obschchaya psihologiya. Astrahan', 2012.

10. Kuznecova K.S. K voprosu o formirovanii emocional'nogo intellekta // Uchenye zapiski. Ser.: Psihologiya. Pedagogika. 2010. T. 3. № 4(12). S. 84–92.

11. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psihiki. M., 1981.

12. Monolova E.I., Manyashina L.V. Struktura predlozheniya kak priem emocional'nogo vozdeystviya nemeckogo teksta // Materialy 2-j Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchnoj konferencii «Sovremennye problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov». Astrahan', 2014. S. 46–48.

13. Pavlenko T.V. K voprosu ob emocional'nyh bar'erah, vliyayushchih na izuchenie inostrannogo yazyka // Inostrannye yazyki v shkole. 2020. № 5. S. 58–60.

14. Satretdinova A.H., Penskaya Z.P. Problemy i perspektivy distancionnogo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // Global'nyj nauchnyj potencial. 2021. № 9(126). S. 112–114.

15. Somova S.V., Senyaeva M.R. Ponyatie emocional'nogo intellekta v inoyazychnom obrazovanii // Inostrannye yazyki v shkole. 2021. № 11. S. 88–96.

16. Holodnaya M.A. Psihologiya intellekta. SPb., 2002.

17. Horenko V.M. Emocional'nye sredstva regulirovaniya mezhluchnostnyh otnoshenij // Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam / pod red. V.A. Buhbindera, G.A. Kitajgorodskoj. Kiev, 1998.

18. Shahovskij V.I. Lingvisticheskaya teoriya emocij: monogr. M., 2008.

Emotional intelligence as the important component of education

The article deals with the emotional intelligence in the communicative behaviour of the man. There is defined the significance of the emotional intelligence for the foreign students in the process of studying the Russian language. The study hypothesis is that the impact on the emotional sphere of the students allows to raise the motivation to the study of the discipline and to improve the educational results. The emotions' exchange, involved in the non-verbal communication, supports the best comprehension of the companion.

Key words: *foreign students, the Russian language as a foreign language, emotional intelligence, non-verbal means of communication.*

(Статья поступила в редакцию 02.12.2022)

А.Ж. НАСИПОВ, А.Г. КАРАШЕВА
(Нальчик)

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА УЧИТЕЛЯ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ

На основе анализа научно-методической литературы и личного опыта работы в вузе и в ЦНППМ обосновывается авторская модель индивидуальной образовательной программы учителя. Предложена структура программы и отдельного блока по направлению. При разработке программы использован системно-деятельностный подход, нацеливающий на формирование необходимых компетенций и преодоление профессиональных дефицитов.

Ключевые слова: *повышение квалификации, проектирование, индивидуальная образовательная программа, педагогическое образование.*

Развитие образования – приоритетная задача любого цивилизованного государства. При этом уровень образования во многом определяется уровнем профессионализма учителей. Поэтому подготовка квалифицированных кадров в системе непрерывного профес-

сионального образования становится актуальной задачей.

Качество общего образования зависит от многих факторов. Три из них, как показывает практика лучших систем, наиболее значимы: 1) учителей надо выбирать из людей, пригодных для этой профессии; 2) их следует готовить к эффективной преподавательской работе; 3) необходимо обеспечить всем детям равный доступ к качественному образованию [2]. Свой ключевой тезис авторы этой работы М. Барбер и М. Муршед формулируют так: «Качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей» [Там же, с. 17].

В 2021/22 уч. г. с целью выяснения профессиональных дефицитов педагогов в Кабардино-Балкарской Республике была организована стандартизованная диагностика («ФизиконЛаб») по предметам «Физика», «Математика» и «Химия». В оценочной процедуре приняли участие более 1 100 учителей государственных и муниципальных образовательных организаций республики. Исследование, в частности, показало, что средний процент выполнения заданий по метапредметным и методическим компетенциям всеми участниками диагностики находится на недопустимом (ниже 50%) уровне (47,7% и 42% соответственно).

По результатам диагностики определены профессиональные дефициты педагогов. Для их преодоления учителям рекомендовано прохождение соответствующих курсов повышения квалификации на базе ЦНППМ. Однако подобные курсы, как правило, предназначены для широкой категории слушателей. Наиболее эффективным в данном случае представляется подход, основанный на проектировании и реализации индивидуальной образовательной программы (ИОП) учителя. С ее помощью можно оказать каждому педагогу персонализированную помощь в преодолении выявленных профессиональных дефицитов.

Следовательно, встает проблема: найти такую модель, которая способствовала бы более эффективному преодолению профессиональных дефицитов учителей, преподающих предметы естественно-научного цикла по сравнению с обычной программой курсов повышения квалификации.

Цель исследования – разработка авторской модели ИОП учителя-предметника, направленной на преодоление имеющихся профессиональных дефицитов.

Непрерывное личностное образование – тренд современного общества в условиях цифровизации всех сторон его жизнедеятельности. Это относится и к профессиональному развитию выпускника педагогического вуза. Современный педагог вынужден работать в режиме постоянного самообразования и самосовершенствования. В этой связи образовательный процесс в вузе должен быть организован таким образом, чтобы способность к самообразованию у выпускника формировалась как профессиональная компетенция.

Говоря о профессиональном самообразовании будущего педагога, мы поддерживаем точку зрения О.В. Бажук, Л.П. Берестовской, Т.М. Мерецкой, что это целенаправленная, управляемая, самостоятельная познавательная деятельность, представляющая единство общекультурного, психолого-педагогического, предметного саморазвития и самосовершенствования [1]. Согласно их данным, интерактивные методы социально-психологического обучения способствуют результативному формированию готовности студентов к профессиональному самообразованию.

По мнению О.Г. Тарасовой, самообразование педагога и его готовность к данной деятельности является необходимым условием формирования такой же потребности у своих воспитанников. Таким образом, самообразование становится неотъемлемой, профессиональной функцией учителя, условием для его профессионального роста, следовательно, условием успешности и конкурентоспособности его учеников [12].

Заслуживает внимания также идея автора о необходимости составления перечня результатов в плане самообразования учителя. Любая деятельность лишена рационального смысла, если она не завершается созданием определенного продукта, позитивными преобразованиями среды или самого себя. Поэтому необходимо прогнозировать результаты своего самообразования на различных его этапах.

Исследование А.А. Моштакова и В.П. Топоровского подтверждает необходимость учета при этом коллективного характера педагогической профессии. В этом одна из ее особенностей. Не только управление должно быть свойственно педагогу, но и сотрудничество. Профессионализм проявляется не только в образовательном процессе, но и в модели собственного развития, в самосовершенствовании [13].

Научно-методическая поддержка и сопровождение профессионального развития педагога не могут быть осуществлены без учета

профессионально значимых потребностей, его уникального опыта, особенностей педагогической деятельности, и других запросов (теоретическая подготовка, личностная и профессиональная культура, необходимость успешного прохождения аттестационных процедур).

Аналізу зарубежного опыта повышения квалификации учителей посвящено немало исследований [3; 7; 9; 10]. Так, польские коллеги предлагают многоуровневую систему повышения квалификации учителей математики в течение длительного периода. Этим должны заниматься квалифицированные преподаватели педагогических вузов и институтов непрерывного педагогического образования [3].

По характеру организации английские системы повышения квалификации учителей бывают двух видов: 1) силами педагогических коллективов; 2) с привлечением внешних специалистов. В подборе последних помогают университеты, педагогические колледжи, местные органы образования, учительские центры.

Примеры систем первого вида: посещение учителем уроков в соседней школе в течение одного дня; взаимообмен учителями между школами на срок не более недели; совместное чтение в школьной библиотеке литературы по педагогическим проблемам. Типичные формы повышения квалификации второго вида: проведение курса директором учительского центра и несколькими лекторами из сектора высшей школы; проведение курса советниками местного органа образования; подготовка материалов для уроков совместно с координатором учительского центра в течение недели [10].

В разных странах мира дополнительное обучение педагогов содержит и некоторые общие элементы. Так, общепринятым является закрепление куратора за молодым специалистом в первый год работы или необходимость прохождения школы педагогического мастерства в случае отсутствия важных компетенций.

В одних странах (например, Великобритании и Германии), повышение квалификации – обязательная процедура для учителей. Для французских и испанских педагогов – это их право. Несмотря на отсутствие жестких требований, шведские учителя считают самообразование важным делом. В Японии же этот процесс отслеживают государственные органы управления образованием [9].

В англосаксонских странах для обозначения программ повышения квалификации или

программ профессиональной переподготовки применяются понятия «Continuing Professional Education – CPE» и «Continuing Professional Development – CPD», ставшие международными. В Великобритании разработана пятиуровневая программа повышения квалификации, в соответствии с уровнем квалификаций учителей: «новичок – продвинутый молодой учитель – специалист – знаток – эксперт». В Дании регулярная переподготовка учителей является обязательной. Где и как – решает сам учитель при условии, что им в итоге будет представлен документ о повышении квалификации [7].

Рассмотрим некоторые модели повышения квалификации, получившие признание в нашей стране. По мнению С.П. Грушевского, Н.Ю. Добровольской и А.В. Харченко, в системе повышения квалификации необходим баланс между лекционными занятиями и круглыми столами с целью приобретения не только новых знаний и умений, но и интеграции их с накопленным опытом и педагогическими находками слушателей курсов. Для учителей естественно-научных дисциплин авторы предлагают использование в системе повышения квалификации технологии фасетной классификации как наиболее эффективной для повышения уровня их мотивации. Технология конструирования фасетных учебно-информационных комплексов успешно применяется в Институте развития образования Краснодарского края [4].

Мы разделяем точку зрения А.В. Тумашевой и др., которые утверждают, что наиболее перспективной стратегией оказания персонализированной помощи в преодолении профессиональных дефицитов педагогов является использование индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ). Авторы работы предлагают свой вариант дорожной карты. В результате апробации предложенного подхода были выявлены педагогические условия успешной реализации ИОМ. Дидактические условия, по мнению исследователей, выражаются в необходимости «фасилитации профессионального развития педагога и интеграции формального, неформального и информального образования» [14, с. 665].

В контексте этого особую актуальность приобретает проблема выбора методик педагогической диагностики дефицитов учителей, позволяющих, с одной стороны, осмыслить педагогу свои дефициты, а с другой – определить наставникам, методистам направления персонализированной помощи [5].

Диагностика затруднений и дефицитов в области профессиональных компетенций учителей должна быть организована на основе дифференцированного подхода, с выделением предметной и методической составляющих профессиональной подготовки. Курсы повышения квалификации должны при этом учитывать разный уровень подготовленности слушателей [15]. Но это уже предполагает переход к персонифицированной помощи.

Поэтому современный учитель должен научиться методике выявления собственных профессиональных дефицитов и проектировать индивидуальную траекторию профессионального роста. И.В. Осокин в своей работе предлагает технологию составления ИОМ для учителей русского языка и математики, работающих в ШНОР [11]. Формальное и неформальное образование в ИОМ присутствуют в соотношении 50% на 50%.

Таблица 1

Структура ИОП учителя

Виды деятельности	Планируемые мероприятия	Планируемые результаты	Способы оценки результата
Педагогическая	1.		
	2.		
	3. +		
Методическая	1.		
	2.		
	3. +		
Управленческая	1.		
	2.		
	3. +		
Инновационная	1.		
	2.		
	3. +		
Экспертная	1.		
	2.		
	3. +		

Таблица 2

Образец заполнения блока «Методическая деятельность»

Планируемые мероприятия	Планируемые результаты	Оценка результата
1. Освоение приема разработки технологической карты интегрированного урока «физика – математика – химия – биология»	Технологическая карта, проведенный урок	Экспертная
2. Овладение способом организации и проведения мастер-класса	Сценарий мастер-класса, проведенный мастер-класс	Экспертная
3. Освоение нового приема обучения	Разработка и создание образовательного мультфильма по теме	Жюри
4. Освоение приемов разработки дидактического материала	Дидактический материал по теме	Отзыв специалиста
5. Совершенствование умения выступать с докладом перед коллегами	Доклад, выступление	Мнение коллег

Мы выражаем согласие с мнением Д.Ф. Ильясова, что учителя общеобразовательных организаций демонстрируют потребность в неформальных, инновационных способах профессионального саморазвития, что не всегда реализуемо в рамках традиционных программ повышения квалификации [8].

Исследователи М.А. Джахбаров, Л.Н. Харченко предложили авторский подход к разработке персонализированной программы обучения учителя на основе компетентностного подхода [Там же].

Нами же предлагается технология разработки индивидуальной программы самообразования учителя в системе непрерывного повышения профессионального мастерства на основе системно-деятельностного подхода. Для этого мы выделили ключевые направления профессиональной деятельности современного педагога. К ним отнесены: педагогическая, методическая, управленческая, инновационная, экспертная.

Примерная структура индивидуальной образовательной программы имеет следующий вид (табл. 1). Образец заполнения блока по направлению «Методическая деятельность» ИОП учителя представлен в табл. 2.

Моделирование образовательной программы на основе системно-деятельностного подхода имеет ряд преимуществ:

- определяются актуальные, а не формальные образовательные потребности;
- используются только продуктивные формы работы;
- полученные результаты используются в педагогической практике;
- создаются условия для рефлексии собственной деятельности.

Процесс моделирования ИОП учитель может осуществлять сам либо под руководством наставника или тьютора по предмету. Опыт нашей работы в ЦНППМ показывает, что чаще всего учителю нелегко организовать процесс рефлексии. Поэтому необходимо предусмотреть участие методиста системы повышения квалификации или школьного методиста, а также психолога в работе по оформлению блоков ИОП.

Таким образом, ИОП дает возможность каждому учителю проектировать траекторию собственного профессионального роста. Сотрудничество в этом процессе учителя и наставника – дополнительная гарантия позитивных изменений в сфере профессионального самообразования.

Список литературы

1. Бажук О.В., Берестовская Л.П., Мерецкая Т.В. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональному самообразованию // *Перспективы науки и образования*. 2022. № 1(55). С. 111–129. DOI: 10.32744/pse.2022.1.7.
2. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.) // *Вопр. образования*. 2008. № 3. С. 7–60.
3. Батыршина А.Р., Зайниев Р.М. О многоуровневой системе повышения квалификации учителей математики // *Вестн. Ун-та Рос. академии образования*. 2020. № 2. С. 43–50.
4. Грушевский С.П., Добровольская Н.Ю., Харченко А.В. Фасетные учебно-информационные комплексы в системе повышения квалификации учителей естественно-научных дисциплин // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2021. № 2(47). С. 50–62.
5. Гутник И.Ю. Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования // *Science for Education Today*. 2021. № 4. С. 33–45. DOI: 10.15293/2658-6762.2104.02.
6. Джахбаров М.А., Харченко Л.Н. Моделирование персонализированной программы повышения квалификации учителя // *Новая наука: от идеи к результату*. 2017. Т. 2. № 3. С. 42–46.
7. Заир-Бек Е.С. Анализ европейских моделей повышения квалификации учителей как источник развития непрерывного педагогического образования в педагогическом университете // *Вестн. Герцен. ун-та*. 2011. № 9(95). С. 36–45.
8. Ильясов Д.Ф. Стимулирование участия учителей общеобразовательных организаций в неформальных способах повышения профессиональной квалификации // *Вестн. Набережночелн. гос. пед. ун-та*. 2022. № 1(36). С. 34–36.
9. Меркулова Е.С., Куломзина Е.Ю. Система повышения квалификации учителя: анализ зарубежного опыта, основная проблематика и тенденции развития // *Вестник Моск. гор. пед. ун-та. Сер.: Экономика*. 2020. № 2(24). С. 103–109.
10. Моисеенко Т.Г. Изучение системы повышения квалификации учителей Англии // *Социальное развитие современного российского общества: достижения, проблемы, перспективы*. 2020. № 12. С. 88–101.
11. Осокин И.В. Индивидуальные образовательные маршруты как средство персонализированного повышения квалификации учителей школ с низкими результатами обучения в 2020 году // *Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки*. 2022. № 1(65). С. 184–191.
12. Тарасова О. Г. Самообразование педагога – главная составляющая учебного процесса [Элек-

тронный ресурс] // Концепт. 2017. Т. 5. С. 156–159. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770129.htm> (дата обращения: 20.05.2022).

13. Топоровский В.П., Моштаков А.А. Научно-методическая поддержка профессионального роста педагогов в современных условиях // Человек и образование. 2018. № 4(57). С. 134–139.

14. Тумашева О.В., Шашкина М.Б., Берсенева О.В., Дёшина Е.А. Проектирование и реализация индивидуальных образовательных маршрутов учителей математики по преодолению профессиональных дефицитов // Перспективы науки и образования. 2022. № 4(58). С. 650–670. DOI: 10.32744/pse.2022.4.38.

15. Черепанова О.А., Смелкова Е.А. Оценка предметных и методических компетенций учителей: актуальность и перспективы // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2021. № 1(12). С. 109–115.

* * *

1. Bazhuk O.V., Berestovskaya L.P., Mereckaya T.V. Formirovanie gotovnosti studentov pedagogicheskogo vuza k professional'nomu samoobrazovaniyu // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2022. № 1(55). С. 111–129. DOI: 10.32744/pse.2022.1.7.

2. Barber M., Murshed M. Kak dobit'sya stabil'no vysokogo kachestva obucheniya v shkolah. Uroki analiza luchshih sistem shkol'nogo obrazovaniya mira (per. s angl.) // Vopr. obrazovaniya. 2008. № 3. С. 7–60.

3. Batyrshina A.R., Zajniev R.M. O mnogourovnevnoj sisteme povysheniya kvalifikacii uchitelej matematiki // Vestn. Un-ta Ros. akademii obrazovaniya. 2020. № 2. С. 43–50.

4. Grushevskij S.P., Dobrovol'skaya N.Yu., Harchenko A.V. Fasetnye uchebno-informacionnye komplekсы v sisteme povysheniya kvalifikacii uchitelej estestvenno-nauchnyh disciplin // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2021. № 2(47). С. 50–62.

5. Gutnik I.Yu. Pedagogicheskaya diagnostika professional'nyh deficitov uchitelya v usloviyah transformacii sovremennogo obrazovaniya // Science for Education Today. 2021. № 4. С. 33–45. DOI: 10.15293/2658-6762.2104.02.

6. Dzhahbarov M.A., Harchenko L.N. Modelirovanie personificirovannoj programmy povysheniya kvalifikacii uchitelya // Novaya nauka: ot idei k rezul'tatu. 2017. Т. 2. № 3. С. 42–46.

7. Zair-Bek E.S. Analiz evropejskih modelej povysheniya kvalifikacii uchitelej kak istochnik razvitiya nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v pedagogicheskom universitete // Vestn. Gercen. un-ta. 2011. № 9(95). С. 36–45.

8. Il'yasov D.F. Stimulirovanie uchastiya uchitelej obshcheobrazovatel'nyh organizacij v neformal'nyh sposobah povysheniya professional'noj kvalifika-

cii // Vestn. Naberezhnocheln. gos. ped. un-ta. 2022. № 1(36). С. 34–36.

9. Merkulova E.S., Kulomzina E.Yu. Sistema povysheniya kvalifikacii uchitelya: analiz zarubezhnogo opyta, osnovnaya problematika i tendencii razvitiya // Vestnik Mosk. gor. ped. un-ta. Ser.: Ekonomika. 2020. № 2(24). С. 103–109.

10. Moiseenko T.G. Izuchenie sistemy povysheniya kvalifikacii uchitelej Anglii // Social'noe razvitie sovremennogo rossijskogo obshchestva: dostizheniya, problemy, perspektivy. 2020. № 12. С. 88–101.

11. Osokin I.V. Individual'nye obrazovatel'nye marshruty kak sredstvo personificirovannogo povysheniya kvalifikacii uchitelej shkol s nizkimi rezul'tatami obucheniya v 2020 godu // Vestn. Nizhegor. un-ta im. N.I. Lobachevskogo. Ser.: Social'nye nauki. 2022. № 1(65). С. 184–191.

12. Tarasova O. G. Samoobrazovanie pedagoga – glavnyaya sostavlyayushchaya uchebnogo processa [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2017. Т. 5. С. 156–159. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770129.htm> (дата обращения: 20.05.2022).

13. Toporovskij V.P., Moshtakov A.A. Nauchno-metodicheskaya podderzhka professional'nogo rosta pedagogov v sovremennyh usloviyah // Chelovek i obrazovanie. 2018. № 4(57). С. 134–139.

14. Tumasheva O.V., Shashkina M.B., Berseneva O.V., Ayoshina E.A. Proektirovanie i realizaciya individual'nyh obrazovatel'nyh marshrutov uchitelej matematiki po preodoleniyu professional'nyh deficitov // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2022. № 4(58). С. 650–670. DOI: 10.32744/pse.2022.4.38.

15. Cherepanova O.A., Smelkova E.A. Ocenka predmetnyh i metodicheskikh kompetencij uchitelej: aktual'nost' i perspektivy // Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya. 2021. № 1(12). С. 109–115.

The individual educational program of the teacher: designing and realization

On the basis of the analysis of the scientific and methodological literature and the personal experience of the work in the university and in the Center of the Continuous Raise of the Professional Mastership there is substantiated the authors' model of the individual educational program of the teacher. The authors suggest the structure of the program and the particular block of the direction. In the process of the development of the program there was used the system and activity approach, aimed at the formation of the necessary competencies and the overcoming of the professional deficiencies.

Key words: *further training, designing, individual educational program, pedagogical education.*

(Статья поступила в редакцию 25.11.2022)

В.О. ЛИСИЦЫНА
(Луганск)

**СУЩНОСТЬ
И СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ
САМОРАЗВИТИЮ**

Проанализированы современные исследования по проблеме профессионального саморазвития личности. Определены компоненты профессионального саморазвития педагога профессионального обучения. Дано авторское определение дефиниции «готовность будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию». Охарактеризован компонентный состав структуры готовности будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию.



Ключевые слова: будущий педагог профессионального обучения, профессиональное саморазвитие, профессионально-личностное саморазвитие, готовность, профессионально-педагогическое образование.

Актуальность исследования. На современном этапе учреждения среднего профессионального образования испытывают потребность в профессионально-педагогических кадрах с высоким уровнем профессиональной компетентности, способности мобильно реагировать на изменения образовательной и производственной среды, стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, нацеленностью на повышение эффективности профессиональной деятельности. Значимость проблемы профессионального саморазвития будущих педагогов профессионального обучения очерчена в документах, определяющих стратегические ориентиры развития российского общества. Так, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года, Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года, Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, федеральном проекте «Профессионалитет» актуализирована задача по модернизации системы подготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических кадров, что

выдвигает на передний план необходимость обновления механизмов профессионального саморазвития и самосовершенствования педагогов профессионального обучения с учетом потребностей рынка труда, инновационного развития отраслей экономики и достижений научно-технического прогресса.

Степень изученности проблемы. В настоящее время в педагогической науке и практике накоплен определенный опыт решения проблемы профессионального саморазвития личности. Так, феномен «саморазвитие» рассматривали в своих работах К.Я. Вазина (как резонансное взаимодействие, объединяющее последовательно реализуемые исследовательские, проектировочные, организационные, рефлексивные способности), Ж.Г. Гаранина (как целостную саморазвивающуюся систему, основанную на деятельностном преобразовании личности), Е.Н. Ибрагимова (как осознанное стремление изменить себя), В.Г. Маралов (как способность личности адаптироваться в изменяющихся условиях социума), М.А. Щукина (как необратимое направленное самоизменение личности) и др. Концептуальные идеи профессионального саморазвития педагога представлены в диссертационных работах: Н.В. Антонова (социально-педагогическое проектирование профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций), Н.Н. Костокрызова (личностно-профессиональное саморазвитие военного педагога в вузе), М.И. Кряхтунова (психолого-педагогические условия профессионального саморазвития учителя), Ф.Г. Маклашовой (рефлексивный подход к организации профессионально-личностного саморазвития учителя в общеобразовательном учреждении), С.И. Разуваева (профессионально-творческое саморазвитие педагога в условиях инновационной деятельности учреждения начального профессионального образования), Н.Ю. Скрябиной (андрагогические условия профессионально-личностного саморазвития педагогов), Е.Е. Чудиной (дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя) и др. Проблема формирования готовности к педагогическому саморазвитию изучалась И.О. Ганченко, Н.А. Уймановой, А.С. Чурсиной, И.А. Чемериловой и другими исследователями.

Всесторонний анализ литературных источников показал, что разработка пробле-

матики формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов до сих пор происходит вне контекста профессионально-педагогического образования. Изучению проблем личностного и профессионального саморазвития будущих педагогов профессионального обучения посвящены немногочисленные работы Н.П. Тропниковой, но в них нет четкого определения сущности и структуры готовности будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию в контексте современных тенденций развития профессионально-педагогического образования, в частности, связанных с введением в 2018 г. новых ФГОС по подготовке бакалавров и магистров направления «Профессиональное обучение (по отраслям)», новых целей и задач национального развития, цифровизации экономики и образования, и др.

Целью статьи является определение сущности и структуры готовности будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию.

Основная часть. Проведенный теоретический анализ современных исследований по проблеме профессионального саморазвития личности [2; 4; 8; 10; 12] позволяет констатировать, что ученые рассматривают профессиональное саморазвитие педагога как взаимосвязь психологических компонентов.

В частности, Е.Е. Чудиной в структуре профессионального саморазвития будущего учителя определяет следующие компоненты:

- самосознание, направленное на формирование целостного представления о себе как о специалисте;
- самооценка, определяемая как осознание и сопоставление своих профессиональных качеств и с качествами других;
- самоорганизация, рассматриваемая как регуляция собственной учебно-практической деятельности;
- самоуправление, понимаемое как прогнозирование и рефлексия собственной учебно-практической деятельности в соответствии с определенными профессиональными нормами и требованиями [11].

В.А. Сластенин дает более широкий перечень механизмов (внутренних способностей), обеспечивающих саморазвитие личности, относя к ним самосознание, самоопределение, самоактуализацию, самореализацию, самодеятельность, саморегуляцию, самостроительство, самоидентификацию, самооценку [8].

Безусловно, данная структура должна рассматриваться через призму конкретной профессиональной деятельности. Э.Ф. Зеер в структуре деятельности педагога профессионального обучения выделяет две составляющие: педагогическую (организация обучения и воспитания) и производственно-технологическую (обеспечение производственного процесса в учебных мастерских, разработка производственно-технической документации, обслуживание материально-технической базы лабораторий и кабинетов, освоение новых технологических процессов и техники) [2]. Следовательно, результатом деятельности педагогов профессионального обучения могут быть как конкретные товары, работы и услуги, готовые для реализации населению, так и компетентный, гармонично развитый квалифицированный рабочий, служащий, специалист среднего звена. Другими словами, в деятельности педагога профессионального обучения интегрируются психолого-педагогический, методический и производственно-технологический компоненты, что и определяет основное отличие профессионально-педагогической деятельности от содержания труда преподавателей-предметников.

С целью уточнения показателей каждого компонента профессионального саморазвития будущего педагога профессионального обучения были проанализированы квалификационные характеристики мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин [3], требования ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.03 «Профессиональное обучение (по отраслям)» [6] и исследования, посвященные профессиональному саморазвитию педагогов [2; 7–9; 11]. Это позволило нам выделить ценностные и мотивационные ориентиры, профессионально-личностные качества, знания, умения и навыки, значимые для саморазвития будущего педагога профессионального обучения, и применить к структуре профессионального саморазвития, разработанной Е.Е. Чудиной (табл. 1).

Обобщая содержание выделенных нами составляющих, под *профессиональным саморазвитием педагога профессионального обучения* мы понимаем целенаправленный процесс самореализации его личности путем формирования и дальнейшего совершенствования знаний, умений, навыков и профессионально-личностных качеств, необходимых для успешной деятельности по организации, проектированию и реализации образовательного процесса в учреждениях профессионального образо-

Характеристика компонентов профессионального саморазвития в контексте подготовки педагога профессионального обучения

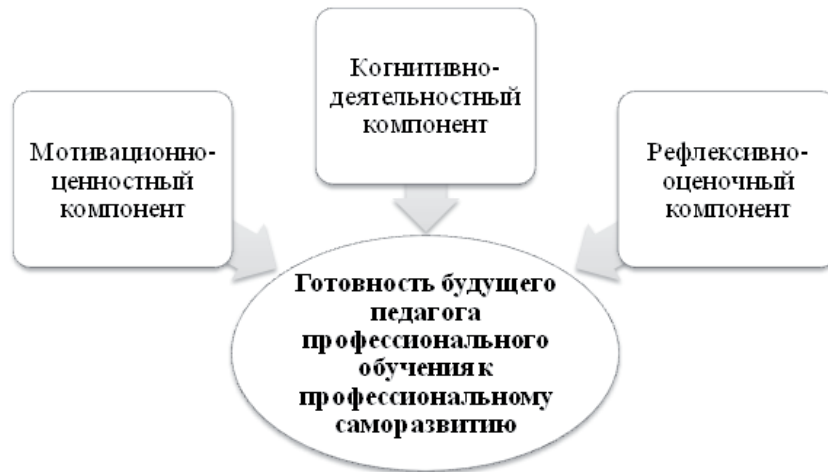
Компоненты профессионального саморазвития	Показатели
Самоопределение	<ul style="list-style-type: none"> • Положительное отношение к профессионально-педагогической деятельности; • восприятие себя как будущего педагога профессионального обучения с принятием норм и критериев профессионализма в образовательной и производственно-технологической деятельности; • определение перспектив самореализации в профессионально-педагогической деятельности, • наличие потребностей, целей, планов и мотивов профессионального роста; • осознание особенностей процесса саморазвития педагога профессионального обучения
Самооценка	<ul style="list-style-type: none"> • Способность к самонаблюдению, критической оценке и анализу результатов своей психолого-педагогической, методической и производственно-технологической деятельности; • способность к оценке собственных профессиональных возможностей по совершенствованию образовательного и производственно-технологического процессов на основе последних достижений науки, в том числе педагогической, культуры и техники, задач модернизации системы среднего профессионального образования, отраслей и производств экономики; • способность к осмыслению и оценке собственных возможностей, в том числе и креативных, по преодолению затруднений, проблем профессионально-педагогической деятельности; • способность правильно оценивать и признавать достижения других педагогов профессионального обучения, выделяя и принимая позитивный опыт их образовательной и производственно-технологической деятельности; • способность к признанию ошибок и коррекции собственной педагогической и производственно-технологической деятельности
Самоорганизация	<ul style="list-style-type: none"> • Способность к организации собственного времени, собственных интеллектуальных и эмоционально-волевых ресурсов для повышения эффективности деятельности по проектированию, разработке, организации, оптимизации и обеспечению образовательного и производственно-технологического процессов; • умение целенаправленно использовать приемы по совершенствованию собственной психолого-педагогической, методической и производственно-технологической деятельности; • способность прогнозировать результаты собственной психолого-педагогической, методической и производственно-технологической деятельности; • способность проявлять креативность, творчество, инициативу в достижении успеха в психолого-педагогической, методической и производственно-технологической деятельности
Самоуправление	<ul style="list-style-type: none"> • Способность самостоятельно определить цель, задачи и этапы собственного профессионального саморазвития с учетом концептуальных направлений развития системы среднего профессионального образования и отраслей экономики, достижений науки, в том числе педагогической, культуры и техники; • способность определять средства саморазвития и применять навыки самообразовательной деятельности; • способность к генерированию и применению в психолого-педагогической, методической и производственно-технологической деятельности собственных идей с целью совершенствования повышения их результативности

вания и производственно-технологического процесса на предприятиях и в организациях.

Мы считаем, что компоненты профессионального саморазвития будущего педагога профессионального обучения являются эле-

ментом структуры его личности, отражают опыт его учебно-познавательной деятельности, который за время обучения в учреждении высшего образования должен трансформироваться вначале в опыт учебно-профес-

Структура готовности будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию



сиональной, а затем и профессиональной деятельности, формируя постепенно готовность педагога профессионального обучения к профессионально-личностному саморазвитию.

Разделяем взгляд Е. А. Кокшениной на готовность личности к профессиональной деятельности как «системного многокомпонентного динамического образования, которое отображает достаточную сформированность знаний, умений, навыков и профессионально важных качеств личности специалистов, необходимых в будущем для выполнения профессиональной деятельности» [4]. Исходя из вышесказанного, под *готовностью будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию* понимаем интегративный личностный конструкт, обладающий потенциалом для формирования знаний, умений и навыков, а также профессионально-личностных качеств, необходимых для целенаправленной регуляции, оценки и рефлексии собственной деятельности по организации и проведению учебно-производственного и производственно-технологического процессов при реализации образовательных программ подготовки квалифицированных кадров и обеспечению задач производственной деятельности.

Обобщая результаты анализа психолого-педагогической литературы, мы пришли к выводу, что готовность будущего педагога профессионального обучения к профессиональ-

ному саморазвитию является многоаспектным личностным образованием, а ее структуру можно трактовать как единство функционально связанных между собой компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного-деятельностного и рефлексивно-оценочного (см. рис. выше). Рассмотрим каждый из компонентов готовности.

Среди компонентов структуры готовности к профессиональному саморазвитию ведущую роль играет мотивационно-ценностный компонент, определяющий мотивационные установки будущего педагога профессионального обучения на профессиональное самоопределение и дальнейшее самосовершенствование. Данный компонент в разработанной структуре отражает понимание и принятие ценностей профессионального развития, осознание личностной значимости и смысла получения профессии педагога профессионального обучения, потребность в профессионально-творческой самореализации, потребность и личностную установку на профессиональное саморазвитие, направленность на профессиональные ценности, наличие мотивов для достижения цели профессионального роста.

Когнитивно-деятельностный компонент в структуре готовности к профессиональному саморазвитию будущего педагога профессионального обучения определяют профессиональные знания, умения и навыки в области разработки основных и дополнитель-

ных образовательных программ, технологических процессов; организации, оптимизации и обеспечения образовательного процесса в учреждениях профессионального образования и производственно-технологического процесса на предприятиях и в организациях; проектирования и применение современных профессионально-педагогических и производственных технологий (в том числе креативных и инновационных), траекторий и технологий профессионально-карьерного развития; способности к самоорганизации и самоуправлению педагогической и производственно-технологической деятельностью; навыки самостоятельной познавательной деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент разработанной структуры готовности к профессиональному саморазвитию будущего педагога профессионального обучения отражает способность осуществлять рефлексию собственного жизненного и профессионального пути, самооценку профессиональной деятельности и индивидуально-психологических особенностей (креативности, логического и критического мышления); объективное оценивание чужих достижений; определение перспектив, направлений, механизмов и инструментов профессионального саморазвития. Профессиональная рефлексия педагога профессионального обучения направлена на осознание себя как профессионала в сфере как образовательной, так и производственно-технологической деятельности; критическую оценку своих действий, поведения, имиджа с определением требований и средств профессионального саморазвития; моделирование последствий и прогнозирование действий по саморазвитию.

Разработанная структура готовности будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию легла в основу модели формирования готовности студентов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» к профессиональному саморазвитию, апробация которой начата в 2020 г., а результаты оценки эффективности планируются получить в 2023 г. Базой исследования был выбран ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», где ведется подготовка педагогов профессионального обучения профилей «Технология и организация общественного питания», «Технология изделий легкой промышленности», «Техносферная безопасность», «Технологии имиджа и стиля в индустрии красоты». Исследование так-

же проходит в ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», осуществляющем подготовку педагогов профессионального обучения по профилям «Экономика и управление», «Транспорт», «Горное дело».

Выводы. Таким образом, задачи модернизации системы подготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических кадров с учетом потребностей рынка труда, инновационного развития отраслей экономики и достижений научно-технического прогресса определяют необходимость формирования у будущих педагогов профессионального обучения готовности к профессиональному саморазвитию.

Разработанная нами структура готовности к профессиональному саморазвитию будущего педагога профессионального обучения, состоящая из функционально связанных мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов, служит теоретической основой для проектирования организационно-педагогических условий формирования готовности студентов направления подготовки 44.04.03 «Профессиональное обучение (по отраслям)» к профессиональному саморазвитию личности в процессе их подготовки в вузе.

Список литературы

1. Власова Е.А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов: моногр. Балашов, 2008.
2. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск, 1998.
3. Квалификационные характеристики должностей работников образования (раздел Единого квалификационного справочника должностей руководителей специалистов и служащих): сборник нормативных правовых актов с коммент. под ред. В.Н. Понкратовой, Ж.П. Осиповой. М., 2009.
4. Кокшенева Е.А. Формирование готовности студента вуза к будущей профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2010.
5. Кубланов А.М. Педагогические условия формирования профессионально-личностных качеств преподавателя физической культуры вуза в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. М., 2020.
6. Об утверждении федерального образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.04.03 «Профессиональное обучение (по отраслям)»: приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февр.

2018 г. № 124 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/542619636> (дата обращения: 13.08.2022).

7. Сергеева Б.В. Профессиональное саморазвитие будущего педагога начального образования в условиях цифровой образовательной среды // Вестн. Тамб. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 186. С. 114–127.

8. Слостёнин В.А. Профессиональное саморазвитие учителя // Сиб. пед. журн. 2005. № 2. С. 3–12.

9. Тропникова Н.П. Формирование готовности к саморазвитию в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения // Вестн. Учеб.-метод. объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2012. № 1(46). С. 174–178.

10. Уйманова Н.А. Готовность преподавателя колледжа к педагогическому саморазвитию // Среднее профессиональное образование. 2019. № 10. С. 24–29.

11. Чудина Е.Е. Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2002.

12. Шамардина М.В. Тренинг личностного роста как условие профессиональной самореализации личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. № 2(19). С. 351–353.

* * *

1. Vlasova E.A. Professional'noe samorazvitie budushchih social'nyh pedagogov: monogr. Balashov, 2008.

2. Zeer E.F. Professional'noe stanovlenie lichnosti inzhenera-pedagoga. Sverdlovsk, 1998.

3. Kvalifikacionnye karakteristiki dolzhnostej rabotnikov obrazovaniya (razdel Edinogo kvalifikacionnogo spravochnika dolzhnostej rukovoditelej specialistov i sluzhashchih): sbornik normativnyh pravovyh aktov s komment. pod red. V.N. Ponkratovoj, Zh.P. Osipcovoj. M., 2009.

4. Koksheneva E.A. Formirovanie gotovnosti studenta vuza k budushchej professional'noj deyatelnosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kemerovo, 2010.

5. Kublanov A.M. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'no-lichnostnyh kachestv prepodavatelya fizicheskoy kul'tury vuza v processe povysheniya kvalifikacii: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2020.

6. Ob utverzhdenii federal'nogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.04.03 «Professional'noe obuchenie (po otraslyam)»: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevr. 2018 g. № 124 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/542619636> (data obrashcheniya: 13.08.2022).

7. Sergeeva B.V. Professional'noe samorazvitie budushchego pedagoga nachal'nogo obrazovaniya v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy // Vestn. Tamb. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2020. T. 25. № 186. S. 114–127.

8. Slastyonin V.A. Professional'noe samorazvitie uchitelya // Sib. ped. zhurn. 2005. № 2. S. 3–12.

9. Tropnikova N.P. Formirovanie gotovnosti k samorazvitiyu v processe professional'noj podgotovki budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya // Vestn. Ucheb.-metod. ob#edineniya po professional'no-pedagogicheskomu obrazovaniyu. 2012. № 1(46). S. 174–178.

10. Ujmanova N.A. Gotovnost' prepodavatelya kolledzha k pedagogicheskomu samorazvitiyu // Srednee professional'noe obrazovanie. 2019. № 10. S. 24–29.

11. Chudina E.E. Didakticheskie usloviya stanovleniya professional'no-lichnostnogo samorazvitiya budushchego uchitelya na nachal'nom etape pedagogicheskoy podgotovki v vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2002.

12. Shamardina M.V. Trening lichnostnogo rosta kak uslovie professional'noj samorealizacii lichnosti // Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya. 2017. № 2(19). S. 351–353.

The essence and structure of the readiness of the future teacher of the professional training to the professional self-development

The article deals with the analysis of the modern studies of the issue of the professional self-development of the personality. There are defined the components of the professional self-development of the teacher of the professional training. There is given the author's definition of the concept "the readiness of the future teacher of the professional training to the professional self-development". The author defines the component composition of the structure of the readiness of the future teacher of the professional training to the professional self-development.

Key words: *future teacher of professional training, professional self-development, professional and personal self-development, readiness, professional and pedagogical education.*

(Статья поступила в редакцию 03.12.2022)

А.Ю. ФОКИН
(Волгоград)

**ИДЕАЛ ВОСПИТАНИЯ
В РОССИЙСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ:
ДИСКУССИЯ СОЦИОЦЕНТРИСТОВ
И АНТРОПОЦЕНТРИСТОВ
НА РУБЕЖЕ XIX–XX вв.**

Анализируются основные подходы к понятию «идеал воспитания» через призму дискуссии двух педагогических течений рубежа XIX–начала XX в. – социоцентризма и антропоцентризма. Публикации педагогов рассматриваются в контексте социокультурного развития России, трансформационных процессов, происходивших в империи Романовых в период правления двух последних самодержцев – Александра III и Николая II.



Ключевые слова: идеал воспитания, модернизация общества, социоцентризм, антропоцентризм, свободное воспитание.

Введение. В конце XVII–начале XVIII в. российская педагогическая мысль претерпевает качественные изменения вследствие политики модернизации общества, осуществлявшейся Петром Великим. В отечественное педагогическое сознание начинают проникать западноевропейские идеи, ценностные ориентиры. Однако эти заимствования инкорпорировались в культурную программу лишь социальных верхов, что свидетельствовало о возникновении социокультурного раскола [7]. Последний разделил носителей теоретического педагогического сознания на сторонников социоцентризма и антропоцентризма (первое мировидение коренилось в автохтонной культуре, а второе – в западной культуре).

Педагоги-антропоцентристы руководствовались идеалом воспитания, выдвигавшем личность и ее интересы на вершину пирамиды ценностей. Они невольно вступали в дискуссию с представителями социоцентристского идеала, уходившего корнями в древнерусскую историю и ставившего в качестве приоритетных интересы государства и общества. Уже в XIX в. эти ценностные расхождения привели к оформлению двух общественных течений (западников и славянофилов), полемизировавших в том числе и по вопросу об идеа-

ле воспитания подрастающих поколений россиян [6–8; 13].

Стоит отметить, что в ходе данной дискуссии начал оформляться дуалистический идеал воспитания, предполагавший симбиоз антропоцентризма и социоцентризма и подчеркивавший, что, с одной стороны, личность человека – превыше всего, а с другой – она не может существовать вне общества и поэтому зависит от него.

Все три варианта идеала воспитания были представлены на теоретическом уровне педагогического сознания рубежа XIX–XX вв. – времени, когда отечественные мыслители вели активный поиск идеала, который мог бы объединить расколотую Россию и сформировать в стране эффективного субъекта ее развития. К сторонникам антропоцентризма принадлежали, прежде всего, К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов, М.М. Клечковский, С.Н. Дурьилин и др. Они считали, что процесс воспитания должен строиться, прежде всего, на идее свободы личности и поиске новейших технологий, способствующих всестороннему ее развитию. Например, в работе «Борьба за свободную школу» К.Н. Вентцель утверждал, что «личность ребенка должна быть свободна» [2, с. 70], а «истинный ключ к прочной и устойчивой реорганизации общественного строя на новых началах составляет свободное воспитание, построенное на началах справедливости» [Там же, с. 5]. Напоминал К.Н. Вентцель о свободе личности и на заседаниях Комиссии по вопросу организации семейных школ, которая начала свою работу в мае 1903 г. Он выразил свою позицию в докладе «Основные задачи семейной школы».

При этом в среде антропоцентристов происходила активная дискуссия о границах дозволенной свободы и «шаблонного» идеала. К.Н. Вентцель допускал возможность формирования абстрактного (шаблонного) идеала, но, как и И.И. Горбунов-Посадов, ставил индивидуальные, природные особенности ребенка превыше всего.

Педагоги-антропоцентристы считали, что развитие природных особенностей ребенка – непростая задача, которая ложится, прежде всего, на плечи воспитателя. Именно поэтому обязанностью педагога, с их точки зрения, являлся поиск подхода к *каждому* отдельно взятому ребенку – такого подхода, который не нарушал бы свободу растущего человека. Педагогу, размышлял антропоцентрист К.Н. Вент-

цель, необходимо действовать «на окружающую воспитанника среду, стараясь, чтобы она была тем чистым воздухом и той здоровой почвой, благодаря которому его свободное, самопроизвольное развитие пошло бы нормальным путем» [2, с. 70].

Вышеизложенную точку зрения поддерживал и С.Н. Дурылин. Идеалом воспитания для него являлась свободная и творческая личность. Что же педагог подразумевает под свободой? «Свобода не значит детский и иной произвол: свобода для детского здорового развития, но не свобода произвола, свобода строить и развивать свою личность знанием, трудом, деятельной верой в общее благо, самостоятельностью, творчеством, а не разрушать ее произволом и самообожествлением в смысле идолопоклонства пред собою» [4, с. 78]. Знакомая с работами С.Н. Дурылина, известный русский писатель Л.Н. Толстой поддержал его идеи, но был не согласен в одном – «настоящая свобода возможна только при соблюдении нравственного закона. Только религиозный человек — свободный человек» [1, с. 30].

Педагогами-антропоцентристами во главе с М.М. Ключковским и И.И. Горбунов-Посадовым был издан цикл работ «Свободное воспитание и образование». На страницах выпусков были представлены статьи российских и зарубежных педагогов по наиболее актуальным и проблемным вопросам педагогики [12].

Особые дискуссии вызывал вопрос о телесных наказаниях. Разумеется, телесные наказания не могли одобряться антропоцентристами. Позиция же социоцентристов по данному вопросу была «более гибкой». Несмотря на частичную отмену Александром II телесных наказаний для «лиц, закончивших прогимназию или 4 класса гимназии или реального училищ» [3], они продолжали применяться в образовательных учреждениях Российской империи. Конечно же, избивание детей не одобрялось, но использование телесных наказаний в качестве воспитательной меры было обычным делом. Как отмечал в своих воспоминаниях М.Е. Салтыков-Щедрин, «телесные наказания во всех видах и формах являлись главным педагогическим приемом». Парадоксально, что это редко вызывало осуждение со стороны «педагогической и родительской общестственности». Окружающие, как правило, говорили: «С детьми без этого (телесных наказаний. – А.Ф.) нельзя». Единственное ограничение, которое существовало – «не застучать бы до конца». Физический и моральный ущерб,

наносившийся учащимся такой воспитательной практикой, трудно переоценить. В контексте этого представляется интересной работа А. Молотова «Наша молодежь», где указывалось, что в европейском обществе процент сходящих с ума гимназистов растет с каждым годом, что свидетельствует о проблемах в существовавшей системе образования [5, с. 187].

Альтернативную антропоцентризму точку зрения на процесс целенаправленной инкультурации имели сторонники социоцентристского идеала воспитания. В их работах отмечалась связь отечественного государственного образования и российских семейно-воспитательных традиций, уходивших корнями в глубокое прошлое. Они также указывали на значение традиций, отражавших, на их взгляд, интересы общества.

Различные внутри- и внешнеполитические процессы рубежа XIX – начала XX в. заставили педагогов-традиционалистов отстаивать «непреложные педагогические истины», что проявлялось, прежде всего, в отказе от расширения свободы личности. Так, на страницах журнала «Русская школа» была опубликована заметка о «Резолюции курских педагогов», которые после начала Первой русской революции (1905–1907 гг.) обсудили возможное проявление учащимися собственной политической позиции. Несмотря на предложение о проведении «свободных» бесед воспитателей с учащимися и допустимости их совместного анализа политической ситуации, курские педагоги негативно относились к «вольномыслию» подрастающих поколений, объясняя его «природой юношества». Именно увлечением «неокрепших душ» новомодными «радикальными» политическими учениями объясняли педагоги-традиционалисты «нарушение объективного отношения к настоящему положению государства и к непреложным законам эволюции политической жизни народов». Их позиция отражала точку зрения социоцентристов о роли традиции в жизни российского общества [9, с. 87].

Социоцентристский идеал воспитания, предполагавший опору на традицию, имел серьезную поддержку на обыденном уровне педагогического сознания. Последнее невольно подпитывало мыслителей и педагогов, разделявших различные версии социоцентризма (официозную, неославянофильскую и пр.). Эта ускоренность социоцентристского мировидения в культуре народных масс укрепляла уверенность педагогов-консерваторов (тра-

диционалистов) в собственной правоте. Таким образом, на рубеже XIX–XX вв. в российской педагогической науке обнажилась проблема социокультурного раскола, разделившего отечественное образовательное пространство на две автономно существовавшие части. Трудно сказать, чем бы завершилась дискуссия об идеале воспитания рубежа XIX–XX вв., если бы не события 1917 г. Впрочем, и новые власти России – большевики – оказались озабочены решением все той же проблемы: как соединить две части страны, жившие в разных культурах, с разными ценностными ориентациями.

Список литературы

1. В своем углу: Из старых тетрадей / С.Н. Дурьлин; сост. и прим. Е.И. Любушкиной. М., 1991.
2. Вентцель К.Н. Борьба за свободную школу. М., 1906.
3. Высочайше утвержденный Устав Гимназий и Прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения // Полное собрание законов Российской Империи. Собрание второе. Спб., 1864. Т. XXXIX (Отделение второе). С. 167–179.
4. Дурьлин С.Н. Идеал свободной школы: избранные педагогические произведения / отв. ред., сост. и автор предисловия Г.Б. Корнетов. М., 2003.
5. Молотов А. Наша молодежь // Вестник воспитания. М., 1890.
6. Новиков С.Г. Воспитательные идеалы и ценности в исторической ретроспективе // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2004. № 1(06). С. 101–105.
7. Новиков С.Г., Куликова С.В., Глебов А.А. Воспитание в отечественном традиционном и модернизируемом обществе // Образование, воспитание и педагогика в России: от прошлого к будущему. Волгоград, 2018. С. 7–94.
8. Новиков С.Г., Фокин А.Ю. Дискуссии об идеале воспитания на страницах научно-педагогической печати (рубеж XIX – XX веков) // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века. Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конференции. XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, Вологда, 13–15 окт. 2022 г. Вологда, 2022. С. 165–168.
9. Резолюция курских педагогов // Русская школа: общепедагогический журнал для школы и семьи. 1905. № 12. С. 87–88.
10. Салтыков-Щедрин М.Е. Пошехонские рассказы. Спб., 1885.
11. Свободное воспитание: ежемесячный журнал. М., 1907–1913.
12. Свободное воспитание и образование / под ред. И. Горбунова-Посадова. М., 1907. Вып. I–XXI.
13. Фокин А.Ю. Идеалы воспитания в зеркале российской научно-педагогической периодики рубежа XIX – XX вв. // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2022. № 5(168). С. 4–7.

* * *

1. V svoem uglu: Iz staryh tetradej / S.N. Durylin; sost. i prim. E.I. Lyubushkinoy. M., 1991.

2. Ventcel' K.N. Bor'ba za svobodnyu shkolu. M., 1906.

3. Vysochajshe utverzhdennyj Ustav Gimnazij i Progimnazij vedomstva Ministerstva Narodnogo Prosveshcheniya // Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj Imperii. Sobranie vtoroe. Spb., 1864. T. XXXIX (Otdelenie vtoroe). S. 167–179.

4. Durylin S.N. Ideal svobodnoj shkoly: izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya / отв. ред., sost. i avtor predisloviya G.B. Kornetov. M., 2003.

5. Molotov A. Nasha molodezh' // Vestnik vospitaniya. M., 1890.

6. Novikov S.G. Vospitatel'nye idealy i cennosti v istoricheskoy retrospektive // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2004. № 1(06). S. 101–105.

7. Novikov S.G., Kulikova S.V., Glebov A.A. Vospitanie v otechestvennom tradicionnom i moderniziruемом obshchestve // Obrazovanie, vospitanie i pedagogika v Rossii: ot proshlogo k budushchemu. Volgograd, 2018. S. 7–94.

8. Novikov S.G., Fokin A.Yu. Diskussii ob ideale vospitaniya na stranicah nauchno-pedagogicheskoy pechati (rubezh XIX – XX vekov) // Obrazovatel'nye sistemy i sredy: istoriko-pedagogicheskij diskurs v nachale XXI veka. Obrazovatel'nye sistemy i sredy: istoriko-pedagogicheskij diskurs v nachale XXI veka: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konferencii. XXXV sessii Nauchnogo sojeta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya, Vologda, 13–15 okt. 2022 g. Vologda, 2022. S. 165–168.

9. Rezolyuciya kurskih pedagogov // Russkaya shkola: obshchepedagogicheskij zhurnal dlya shkoly i sem'i. 1905. № 12. S. 87–88.

10. Saltykov-Shchedrin M.E. Poshekhonskie rasskazy. Spb., 1885.

11. Svobodnoe vospitanie: ezhemesyachnyj zhurnal. M., 1907–1913.

12. Svobodnoe vospitanie i obrazovanie / pod red. I. Gorbunova-Posadova. M., 1907. Vyp. I–XXI.

13. Fokin A.Yu. Idealy vospitaniya v zerkale russijskoj nauchno-pedagogicheskoy periodiki rubezha XIX – XX vv. // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2022. № 5(168). S. 4–7.

Education ideal in the Russian pedagogical science: the discussion of the supporters of sociocentrism and anthropocentrism at the turn of the XIX–XXth century

The article deals with the analysis of the basic approaches to the concept “education ideal” through the prism of the discussion of the two pedagogic movements of the turn of the XIX – XXth century – sociocentrism and anthropocentrism. The published works of the teachers are considered in the context of the sociocultural development of Russia, the transformation processes, that took place in the Romanov empire during the reign of the two last autocrats – Alexander III and Nikolay II.

Key words: *education ideal, modernization of society, sociocentrism, anthropocentrism, freedom-based education.*

(Статья поступила в редакцию 20.11.2022)

Е.А. ЕКЖАНОВА
(Москва)

РЕГИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Рассматриваются специальные образовательные условия при обучении детей с ОВЗ и инвалидностью. Изучено качество этих условий в трех территориальных кластерах: столицах, региональных центрах, малых городах с сельскими поселениями. Выявлены общие и частные закономерности, определены факторы, влияющие на качество этих условий. Делается вывод о необходимости обеспечения равных условий на всей территории страны.

Ключевые слова: *специальные образовательные условия, специальное образование, инклюзивное образование, региональные модели, кластеры.*

На протяжении последних пятнадцати лет государство в своей законотворческой и организационной деятельности развивает и контролирует уровень обеспечения специальными

ми образовательными условиями детей с ОВЗ и инвалидностью.

Этому вопросу большое внимание уделено в Национальном проекте «Образование», который стартовал в 2019 г., в Федеральном проекте «Современная школа», гарантирующем материально-техническое обновление 900 коррекционных школам в разных регионах России. Школы эти будут обновлены до конца 2024 г. Закреплена эта деятельность и в концепции развития системы комплексной реабилитации и абилитации лиц с инвалидностью на период до конца 2025 г.

Как мы знаем, под *специальными образовательными условиями* понимаются условия обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ [8; 9].

Рассмотрим более подробно наполняемость пяти основных групп условий, обозначенных в законодательстве.

Организационное обеспечение

- Локальные акты, регулирующие отношения сторон образовательного процесса и обеспечивающие успешное получение образования всеми детьми. Особо важным является заключение договора с родителями, предусматривающего правовые механизмы изменения образовательного маршрута ребенка в соответствии с его потребностями и возможностями.

- Налаживание делового сотрудничества с такими учреждениями, как территориальная ПМПК, методический центр, ППМС-центр, Окружной и городской ресурсный центр по развитию инклюзивного образования, специальная (коррекционная) школа, органы социальной защиты, организация здравоохранения, общественные организации.

- Финансово-экономические условия, позволяющие организовать материально-техническое обеспечение процесса обучения ребенка с ОВЗ. Это обеспеченность школы и специальной методической литературой, и кадрами, и необходимыми технологическими средствами.

Материально-техническое обеспечение

- Обеспечение соответствующих санитарно-гигиенических условий, пожарной и электробезопасности.

- Организация временного режима обучения ввиду быстрой утомляемости детей, т. е. желательно обучение проводить в первую смену с организацией питания, достаточным временем для отдыха.

- Наличие в школе комнаты отдыха, где обстановка успокаивает и расслабляет.

- Использование на уроках ИКТ-технологий активизирует познавательную деятельность детей. Им нравится наглядность, красочность, необычность в представлении материала учителем. Несмотря на особенности развития, дети с ОВЗ иногда увлекаются компьютером, что можно использовать в обучении для достижения планируемых результатов.

- Технические средства обучения (включая компьютерные инструменты обучения, мультимедийные средства) дают возможность удовлетворить особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ, способствуют мотивации учебной деятельности, развивают познавательную активность обучающихся.

- Аудиовизуальные учебники, построенные на полисенсорной основе и использующие необходимые для учащихся с ОВЗ возможности зрительной и слуховой наглядности, а также пробуждающие познавательный интерес ребенка.

- Специализированные учебно-тренировочные устройства, которые предназначены для формирования у детей с ОВЗ первоначальных умений и навыков.

Организационно-педагогические условия: программы обучения.

Программно-методическое обеспечение

- Учебники, учебные пособия дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения должны быть доступны для понимания, иметь достаточный размер, четкие подписи, натуральные цветовые обозначения. Для детей со сложной структурой нарушений и аутизмом необходимы рабочие тетради для различных предметных областей знаний.

Кадровое обеспечение. Законодатель гарантировал для обучения детей с ОВЗ и инвалидностью следующее:

- Разнообразная номенклатура профессий:

- учитель-дефектолог (со специализацией по олигофренопедагогике);

- педагог-психолог (со специализацией по олигофренопсихологии);

- учитель-логопед;

- тьютор;

- инструктор по ЛФК;

- социальный педагог,

- педагоги дополнительного образования;

- координатор по инклюзии и др.

- Достойная зарплата, надбавки, доплаты за выслугу лет, социальные гарантии:

- повышение роли и статуса педагога;

- право на курсы повышения квалификации;

- регулярный мониторинг выполнения специальных образовательных условий;

- уменьшение рутинной нагрузки и количества отчетности у педагогов.

В своих исследованиях 2021 и 2022 гг. мы изучали выполнение этих условий в различных регионах нашей страны [4; 2]. Анализ сайтов, анкетирование педагогов, администраторов и родителей, метод экспертных оценок позволили выделить три кластера регионов, различающихся между собой соблюдением специальных образовательных условий и качеством их организации на разном уровне:

- «столицы»;

- «региональные центры»;

- «малые города с сельскими поселениями».

«Столицы», выделенные в единый региональный кластер, максимально обеспеченный всем оборудованием и условиями, оказались довольно различны между собой. При этом организационно, экономически и информационно они обеспечены максимально. Однако Санкт-Петербург раньше вошел в «инклюзивные процессы» и в определенной мере сохранил за собой методическое первенство. Город сохранил преемственность своей модели обучения и сопровождения; внедрены вариативные модели поддержки детей с ОВЗ и инвалидностью. ППМС-центры гибко реагируют на запросы родителей и различаются между собой набором специальных и инклюзивных услуг.

В отличие от такого опыта, Москва объединила все 60 ППМС центров в единый

ГППЦ, но фактически утратила руководство методической деятельностью ОО, реализующих специальные и инклюзивные программы. Контроль есть, а поддержки явно недостаточно. Подтверждением этого является, например, такой факт, что консилиум в инклюзивной школе проводится всего один раз в год. Классы почти во всей специальной сети переполнены, а в расчете часов у детей на надомном обучении наблюдаются нарушения. Да и в самом центре нагрузка в 120 детей на ставку логопеда свидетельствует о формальном подходе к организации процесса сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью. С нашей точки зрения, ГППЦ давно нуждается в разукрупнении и иной организации взаимодействия с ПМПК города. Ибо ни та, ни другая структура не соответствуют в полной мере потребностям современного детского контингента и не способны гибко реагировать на запросы образовательных организаций и смену образовательных трендов.

Однако столичная модель должна, по сути, вести за собой региональные модели. Следовательно, она должна быть инновационной, наукоемкой и гибко реагирующей на смену образовательной парадигмы. Ведь происходящая сейчас смена либеральных приоритетов на социальные является ответом на современный запрос общества.

В *«региональных центрах»* очень много зависит от управленческой вертикали. Если во главе организации специального и инклюзивного образования стоят дефектологи, а в самом городе имеется педагогический вуз с кафедрами специальной и социальной педагогики, то сеть, как правило, методически грамотно сопровождается, и проблемы решаются в текущем режиме.

В ближайшие годы, мы полагаем, положение станет еще лучше в связи с возвращением высшей школы к специалитету. Однако если эти два фактора отсутствуют, то часто настоящая работа подменяется формальными мероприятиями и отчетностью, тем более что даже крупным регионам не всегда хватает финансовых средств на тьюторов и социальных педагогов, а опытные кадры, не восполняясь, завершают свою профессиональную деятельность [5].

Восполняются же они с трудом в связи с отсутствием или недостатком региональных коэффициентов на работу с «особыми» детьми. Кроме того, всегда существуют дефицитные специалисты, например, для работы с

детьми-аутистами или для проведения занятий по ЛФК. Сюда же присоединяется и нехватка (а порой отсутствие) медицинского персонала для лечения и сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью.

Как следует из анализа данных мониторинга, проведенного липецкими специалистами, в инклюзивных организациях на уровне регионов одна из самых острых проблем – это удовлетворенность родителей результатами обучения «особых» детей, их включенностью в социальные процессы и отсутствие системы поддержки освоения детьми с ОВЗ и инвалидностью рекомендованной им программы. К кадрам тоже имеется много нареканий: хотя формально ставки заполнены на 67–77%, лишь половина учителей может осуществлять качественное обучение и сопровождение детей [6; 7; 10]. Значит, кадры надо учить.

Выход мы видим в увеличении цифр приема в профильные вузы, поскольку кадровый голод в области специального образования закрыть переподготовкой очень сложно. Важно лоббировать выделение федеральных и региональных грантов и отлаживание сетевого взаимодействия.

Одним из способов решения возникающих проблем также является региональный Координационный совет по «особому» детству. Аналогом такого Совета является Координационный совет Республики Саха (Якутии). Именно Совет будет отслеживать выделение региональных квот и для детей (при продолжении обучения в системе СПО), и для педагогов (при исчислении оплаты их труда и компенсации транспортных расходов при осуществлении надомного обучения).

Специальные школы в малых городах и сельских поселениях часто имеют богатую историю и крепкие традиции. Но сейчас важно укрепить их материально, информационно и в кадровом плане. В инклюзивных школах остро ощущается нехватка средств на ставки тьюторов, социальных педагогов, кураторов по инклюзивному образованию и др. Необходимо обновление всей линейки специальных учебников, издание рабочих тетрадей и оснащение ими школьных библиотек. А еще коллегам важно помочь с разработкой адаптированных программ и СИПР для детей, относящихся к разным нозологическим категориям. В сельской модели обязательно должно присутствовать патронирование специальных образовательных услуг не только со стороны органов управления, но и через специа-

листов ППМС центров, преподавателей региональных и столичных университетов. В классической деятельности ППМС центра методическое психолого-медико-педагогическое сопровождение – это одно из основных направлений его работы. Участие в бесплатных курсах повышения квалификации также должно быть гарантировано работодателем не раз в три года, как сейчас, а раз в год. Тогда возможно «подтянуть» нехватку специальных знаний и выработку необходимых профессиональных и личных качеств у педагогов.

Отдельная проблема – это малокомплектные сельские школы, где обучаются дети с ОВЗ и инвалидностью. Для них важны научные разработки по осмыслению сельской модели инклюзии. И, конечно, обеспечение полного набора всех специальных образовательных условий. Проблема транспортной доступности для детей, выведенных на надомное обучение, и гарантии по полной отработке всего учебного плана также ждет своего разрешения.

Как показывает опыт различных практических организаций, качество инклюзивного образования в школе напрямую зависит от созданных специальных образовательных условий в регионе, а также состояния раннего и дошкольного образования. Однако в последний год с высоких трибун мы начали слышать о планируемой оптимизации на этапе ранней абилитации. При этом уточнение формулировок, сокращение документооборота, устранение временных издержек и гарантии кадровой наполняемости служб ранней помощи (СРП) можно приветствовать, а вот очередную экономию финансовых затрат одобрить никак нельзя. На фоне постулируемого расширения сферы дополнительного образования и усиления коррекционной направленности обучения на этапе раннего детства последнее представляется абсолютно нереальной и вредной тенденцией.

Кроме того, требование полной стандартизации программ, кадрового состава, документооборота и оборудования для каждой службы ранней помощи, с нашей точки зрения, утопично, поскольку СРП сейчас функционируют в структуре учреждений трех разных ведомств – социальной защиты, образования и здравоохранения. Следовательно, они ориентируются на законодательную базу, локальные акты, штатное расписание и финансово-экономические условия своего департамента. Выход – закрепить вариативность финансово-эко-

номической и методической деятельности как один из принципов организации их работы.

В целом важно компенсировать острую нехватку педагогических кадров, в основном дефектологов и учителей-логопедов, обновить и усовершенствовать механизмы медицинского сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью, отладить межведомственное взаимодействие в интересах «особого» детства. И, конечно, специальная и инклюзивная школа ждет своих новых, современных технологий [1; 2], построения полной вертикали – от этапа раннего детства до трудовой реализации людей в жизни социума и достойной оплаты труда педагогов в такой непростой, но очень востребованной социумом деятельности.

Список литературы

1. Вечер М.В. Современная модель ранней профориентации. Новый взгляд на раннюю профориентацию на примере Чемпионата «Умения юных» (KidSkills): учеб.-метод. пособие. М., 2022.
2. Екжанова Е.А. Региональный подход в оценке специальных образовательных условий для детей с ОВЗ // Обучение языку в системе образования детей с ОВЗ. К 95-летию со дня рождения Е.А. Горбуновой: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием, Москва, 21 мая 2022 г. М., 2022. С. 46–53.
3. Екжанова Е.А. Скрининговые исследования в системе профилактической работы с детьми на начальных этапах обучения в школе // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2018. № 7. С. 13–20.
4. Екжанова Е.А. Современное состояние специального и инклюзивного образования // Системная психология и социология. 2022. № 2(42). С. 26–35.
5. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Модель педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей с ОВЗ в условиях интегрированного обучения // Специальное образование. 2018. № 4(52). С. 21–41.
6. Елисеев В.К., Романова Ю.В., Коробова Е.С. О региональных особенностях оценки качества инклюзивного образования в общеобразовательных организациях России // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2021. № 4. С. 79–84.
7. Меремьянина А.И., Елисеев В.К., Коробова М.В. Методические рекомендации по совершенствованию системы оценки психолого-педагогических аспектов качества инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Российской Федерации (для педагогов, родителей и обучающихся). Липецк, 2021.

8. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами: письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апр. 2008 г. № АФ-150/06 [Электронный ресурс]. URL: https://www.mos.ru/upload/documents/oiv/mon_18_04_2008_af_150_06_i.pdf?ysclid=ld7hkloank525933208 (дата обращения: 23.04.2022).

9. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г.: принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г. (ред. от 30.12.21) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2022). URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617?ysclid=ld7htm7gj6652464306> (дата обращения: 23.04.2022).

10. Хаустов А.В., Шумских М.А. Организация образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации: результаты Всероссийского мониторинга 2018 года // Аутизм и нарушения развития. 2019. Т. 17. № 3(64). С. 3–11.

* * *

1. Vecher M.V. Sovremennaya model' rannej proforientacii. Novyj vzglyad na rannuyu proforientaciyu na primere Chempionata «Umeniya yunyh» (KidSkills): ucheb.-metod. posobie. M., 2022.

2. Ekzhanova E.A. Regional'nyj podhod v ocenke special'nyh obrazovatel'nyh uslovij dlya detej s OVZ // Obuchenie yazyku v sisteme obrazovaniya detej s OVZ. K 95-tiletiyu so dnya rozhdeniya E.A. Gorbunovoj: materialy nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, Moskva, 21 maya 2022 g. M., 2022. S. 46–53.

3. Ekzhanova E.A. Skringovye issledovaniya v sisteme profilakticheskoy raboty s det'mi na nachal'nyh etapah obucheniya v shkole // Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya. 2018. № 7. S. 13–20.

4. Ekzhanova E.A. Sovremennoe sostoyanie special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya // Sistemnaya psihologiya i sociologiya. 2022. № 2(42). S. 26–35.

5. Ekzhanova E.A., Reznikova E.V. Model' pedagogicheskogo soprovozhdeniya pedagogom-t'yutorom detej s OVZ v usloviyah integrirovannogo obucheniya // Special'noe obrazovanie. 2018. № 4(52). S. 21–41.

6. Eliseev V.K., Romanova Yu.V., Korobova E.S. O regional'nyh osobennostyah ocenki kachestva inklyuzivnogo obrazovaniya v obshcheobrazovatel'nyh organizatsiyah Rossii // Ekonomicheskie i gumanitarne issledovaniya regionov. 2021. № 4. S. 79–84.

7. Merem'yanina A.I., Eliseev V.K., Korobova M.V. Metodicheskie rekomendacii po sovershenstvovaniyu sistemy ocenki psihologo-pedagogicheskikh aspektov kachestva inklyuzivnogo obrazovaniya v

obshcheobrazovatel'nyh organizatsiyah Rossijskoj Federacii (dlya pedagogov, roditelej i obuchayushchih-sya). Lipeck, 2021.

8. O sozdanii uslovij dlya polucheniya obrazovaniya det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i det'mi-invalidami: pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 18 apr. 2008 g. № AF-150/06 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.mos.ru/upload/documents/oiv/mon_18_04_2008_af_150_06_i.pdf?ysclid=ld7hkloank525933208 (data obrashcheniya: 23.04.2022).

9. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon № 273-FZ ot 29 dek. 2012 g.: prinyat Gos. Dumoj 21 dek. 2012 g.: odobren Sovetom Federacii 26 dek. 2012 g. (red. ot 30.12.21) (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.01.2022). URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617?ysclid=ld7htm7gj6652464306> (data obrashcheniya: 23.04.2022).

10. Haustov A.V., Shumskih M.A. Organizaciya obrazovaniya obuchayushchih-sya s rasstrojstvami autisticheskogo spektra v Rossijskoj Federacii: rezultaty Vserossijskogo monitoringa 2018 goda // Autizm i narusheniya razvitiya. 2019. T. 17. № 3(64). S. 3–11.



The regional models of providing the children with health limitations and disabilities with the special educational conditions

The article deals with the special educational conditions in the process of teaching the children with the health limitations and disabilities. There is studied the quality of these conditions in three territorial clusters: the capitals, the regional centers and the small towns with the village settlements. The author reveals the general and particular regularities and defines the factors, influencing on the quality of these conditions. There is concluded about the necessity of providing the equal conditions at all the territory of the country.

Key words: *special educational conditions, special education, inclusive education, regional models, clusters.*

(Статья поступила в редакцию 20.12.2022)

А.В. ЧАПЛЫГИНА
(Курск)

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
КЛАСТЕРА КАК УСЛОВИЕ
ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

Описывается применение в образовательном кластере проектной деятельности обучающихся для активизации их профессионального самоопределения. Названы критерии и показатели оценки эффективности использования проектной деятельности. Показано, что наблюдаемые в ходе проектной деятельности рост самостоятельности, мотивированной активности обучающихся, формирование практических умений положительно влияют на уровень профессионального самоопределения.



Ключевые слова: образовательный кластер «школа – вуз – предприятие», проектная деятельность обучающихся, профессиональное самоопределение.

Основной целью современного образования на всех его ступенях является организация условий для самореализации выпускника и его адаптации к реалиям сегодняшнего дня. Оба эти процесса невозможны без осознанного выбора профессии и сформированных профессионально ценных качеств личности. Некоторые из данных качеств присущи личности в силу ее индивидуальных особенностей, но многие из них необходимо формировать в процессе обучения и воспитания через организацию деятельности обучающихся. При этом наиболее эффективно процесс формирования происходит при активном участии в образовательной деятельности самих обучающихся, что в рамках традиционной системы обучения сопровождается рядом сложностей. Поэтому для решения данного вопроса необходимо применение иных адекватных методов, в том числе проектной деятельности обучающихся.

По мнению ряда ученых (О.В. Калягина, Е.И. Пархоменко, Т.И. Толстых), преимущество проектных технологий состоит в том, что они выступают одновременно методом самореализации обучающихся и условием формирования у них личностных качеств и способов

деятельности для решения задач профессионального самоопределения [9].

О.И. Генисаретский, Т.М. Дридзе, Н.А. Запесоцкая, Э.А. Орлова, В.М. Розин также отмечают необходимость формирования проектной культуры у обучающихся, вплоть до «проектирования и реализации ими индивидуальных программ жизнедеятельности» (С.А. Писарева) [6; 10].

Г.П. Щедровицкий в своих работах приходит к заключению, что основы проектирования в любой сфере деятельности (оценка условий, способствующих или ограничивающих процесс реализации проекта, анализ наличия необходимых для этого ресурсов и т. д.) позволяют обучающимся наиболее четко планировать свое будущее (в том числе индивидуальную профессиональную траекторию).

Изучив содержание и основные результаты имеющихся исследований [1; 2; 13; 15], мы полагаем, что возможности проектной деятельности в формировании профессионального самоопределения обучающихся достаточно широки. Возможно, применение проектной деятельности обучающихся в различных по составу образовательных кластерах «школа – вуз», «школа – колледж», «колледж – предприятие» и т. д. будет в большей степени способствовать активизации их профессионального самоопределения.

Кластерный подход в образовании появился в связи с необходимостью обеспечения всех сфер жизни государства высококвалифицированными специалистами и недостаточным, по мнению работодателей, уровнем подготовленности выпускников вузов. Данный подход позволяет за счет объединения возможностей бизнеса, государства и образовательных организаций, в том числе в образовательные кластеры, помочь обучающимся в профессиональном самоопределении и подготовить специалиста, обладающего теми профессиональными качествами, которые соответствуют требованиям современного этапа развития общества.

Впервые основы кластерного подхода изложил в своей книге «Конкуренция» профессор Гарвардского университета Майкл Портер для описания концепции стратегии конкурентоспособности. После этого понятие кластера проникло в другие науки (информатику, социологию, педагогику) и стало носить междисциплинарный характер [14].

На основе анализа научной литературы было выяснено, что существует два основных направления в трактовке содержания понятия «образовательный кластер». Представители первого (Н.Д. Фролова [12], Е.А. Мануйлова [8], Э.Р. Скорнякова [11]) считают, что функционирование образовательного кластера должно быть связано главным образом с его инновационной деятельностью. В рамках второго направления (О.Е. Гаврилова, Ф.Т. Шагеева, Л.Л. Никитина [3], Д.Ю. Лапыгин, Г.А. Корецкий [7], М.В. Журавлёва, Н.Ю. Башкирцева [5]) – с предоставлением им образовательных услуг. По нашему мнению, давая формулировку образовательного кластера, нужно иметь в виду все возможные результаты его работы: инновационную деятельность и образовательные услуги. Исходя из этого, под образовательным кластером мы понимаем объединение разного уровня образовательных учреждений и других связанных с деятельностью их структур, действие которых направлено на реализацию генеральной цели, состоящей в формировании профессионального самоопределения в условиях непрерывной всесторонней профессиональной подготовки обучающихся [4].

Большинство образовательных кластеров создаются согласно ядерной модели. Ядром становится образовательная организация (например, университет), являющаяся главным управленческим ресурсом. Вокруг него сосредотачиваются другие образовательные организации (например, учреждения среднего профессионального образования, школы) и представители отраслевых организаций.

Именно по такой модели создан образовательный кластер в городе Курске. В него входит Курский государственный университет, являющийся ядром кластера, средняя общеобразовательная школа № 33 г. Курска и предприятие по производству полиамидных нитей. Основным образовательным результатом деятельности кластера становится получение выпускниками химико-математического класса при окончании школы рабочей специальности «лаборант химического анализа» в рамках дополнительного образования. Профиль класса образовательного кластера носит естественно-научный характер, что позволяет активно применять проектную деятельность в процессе обучения [Там же].

А.Н. Бедов, продолжая идеи В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, определяет, что профессиональное самоопределение в процессе проектной деятельности – это целенаправлен-

ное установление у обучающегося соответствия между своими индивидуальными особенностями и требованиями выбираемой профессии, построения им собственного профессионального плана с учетом уровня развития профессионально значимых качеств. Этот процесс также основывается на саморазвитии обучающегося таких качеств через создание продукта проектной деятельности, который выполняет в большей части мотивационную функцию профессионального самоопределения [1].

Основываясь на этом подходе, для оценки эффективности применения проектной деятельности в формировании профессионального самоопределения обучающихся мы провели опытно-экспериментальную работу. На констатирующем этапе эксперимента в ходе анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы проводилось изучение компонентов профессионального самоопределения, опыта использования проектной деятельности для формирования профессионального самоопределения, идей кластерного подхода в образовании, что позволило подтвердить актуальность проблемы исследования и наметить некоторые пути ее решения.

На поисково-прогнозирующем этапе были определены критерии оценки эффективности применения проектной деятельности для активизации профессионального самоопределения в условиях образовательного кластера: мотивационно-ценностный (ценностные ориентации, цели, мотивы обучающихся, готовность к осуществлению профессионального выбора, осознание степени соответствия уровня знаний и умений требованиям профессии), эмоционально-волевой (самостоятельность, способность строить профессиональные планы) и процессуально-деятельностный (связан с формированием профессиональных умений и навыков в ходе выполнения проектной деятельности, усвоением знаний и применением их в проекте). Для оценки уровней формирования профессионального самоопределения применяли тестирование, наблюдение, анкетирование и опрос (в том числе используя карту интересов и склонностей, опросник готовности к профессиональному самоопределению и т. д.).

На этом этапе осуществлен опрос обучающихся и преподавателей относительно особенностей реализации проектной деятельности в учебном процессе, входное тестирование обучающихся для определения начального уровня химических знаний и профессионально значимых умений обучающихся контрольной и

экспериментальной групп, а также исходный уровень показателей вышеописанных критериев. На формирующем этапе работы проводилась активная проектная деятельность в образовательном кластере «школа – вуз – предприятие».

Реализуемые обучающимися образовательного кластера проекты имели прикладной характер, поскольку являлись решением конкретных производственных задач, поставленных предприятием. Успешное выполнение проектов определялось одним из основных свойств образовательного кластера – сетевым взаимодействием его участников. Сетевое взаимодействие позволяет создать единую информационно-образовательную среду, в которой происходит актуализация креативных ресурсов всех участников, возникает большое количество творческих подходов к решению поставленных задач, в том числе за счет совместного планирования и разработки действий и их согласованности. Такое свойство кластера положительно влияет и на обучающихся, у которых в такой среде быстрее вырабатываются профессиональные качества и возрастает мотивация к продолжению обучения в выбранном направлении.

Для исполнения любого из предложенных предприятием проектов формировалась команда, имеющая в своем составе 5–6 человек обучающихся, консультант и руководитель проекта. Руководителем проекта являлся преподаватель вуза, который координировал деятельность обучающихся, осуществлял взаимодействие с предприятием и консультантами. В качестве консультантов выступали студенты-старшекурсники университета, которые проводили сбор материально-технического обеспечения, необходимого для решения поставленной задачи, помогали в организации деятельности обучающихся при выполнении проекта, решали текущие вопросы, участвовали в анализе результатов. Для обсуждения полученных в ходе выполнения проекта промежуточных результатов приглашались технологи производства, которые участвовали в корректировке направления эксперимента, помогали в технических вопросах, касающихся особенностей устройства оборудования и условий его функционирования, пытались более подробно охарактеризовать предполагаемый продукт проектной деятельности. При этом продукт проекта параллельно является основной целью, на достижение которой направлена деятельность обучающегося, и выполняет моти-

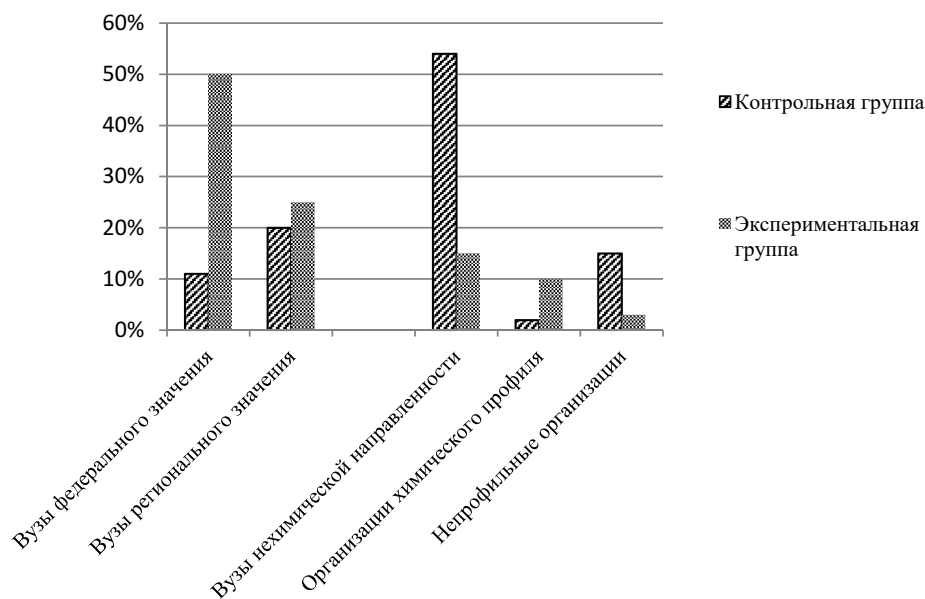
вационную функцию в их профессиональном самоопределении.

Обучающимся проектной команды отводились различные роли, такие как *лидер, исполнитель, критик, генератор идей, оформитель, коллективист* и т. д. Для одного и того же человека в разных проектах предлагались разнообразные роли. Такой прием использовался для того, чтобы обучающиеся могли попробовать себя в разных профессиях, определить, какой род деятельности для них комфортнее, что в дальнейшем позволит им осознанно подойти к вопросу профессионального самоопределения. Деятельность обучающихся в проектной команде образовательного кластера давала возможность им не только получить хорошие профессиональные умения и навыки через коммуникацию со специалистами разных направлений, но и научиться общаться как со сверстниками, так и с людьми старшего возраста.

Описываемый нами образовательный кластер имеет базовый и профильный уровни [4]. Образовательные организации, составляющие базовый уровень, отвечают за формирование у обучающихся ключевых понятий, необходимых для реализации проекта. В школе учитель химии на элективных занятиях актуализирует необходимые базовые знания, в университете консультанты совместно с руководителем проекта расширяют знания обучающихся в вопросах методов изучения веществ, требуемых проектом. Университет вместе с предприятием, представляя профильный уровень кластера, способствует приобретению обучающимися технологических знаний. Для этого технологи совместно с руководителем проекта осуществляют проверку полученных обучающимися на разных этапах выполнения проекта результатов и апробацию продукта проекта в реальных условиях на производственной площадке. Такой подход к оценке результатов деятельности обучающихся стимулирует их ответственно относиться к каждой выполняемой операции при реализации проекта, принимать во внимание оценку профессионалами собственных действий, осуществлять рефлексивное осмысление. Это положительно влияет на мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компоненты профессионального самоопределения.

Помимо групповой формы реализации проектов достаточную эффективность показала работа обучающихся с информационным материалом через выполнение индивидуальных учебных проектов по предмету. Преиму-

Диаграмма распределения выпускников контрольной и экспериментальной групп по видам деятельности



щество выполнения индивидуальных проектов состоит в том, что обучающиеся, преодолевая трудности в реализации проекта, вырабатывают и тренируют личностные качества, способствующие самоопределению. Одновременно с этим развиваются их волевые качества, что значительно активизирует профессиональное самоопределение.

Результаты индивидуальных проектов обучающимся предлагалось оформить с применением различных технологий визуализации учебного материала, как, например, интеллектуальные карты или опорные конспекты. Консультации обучающихся по всем возникающим вопросам проводили представители всех участников образовательного кластера. Такой прием позволял сохранить познавательный интерес обучающихся, способствовал формированию у них навыков работы с большими объемами информации, активизировал их творческий потенциал.

При оценке динамики показателей мотивационно-ценностного критерия сформированности профессионального самоопределения было установлено, что в экспериментальной группе возрастает количество обучающихся со средним и высоким уровнями учебной мотивации (на 15 и 12% соответственно),

отмечалось увеличение осознанности регулирования обучающимися своей деятельности в интересах достижения цели. К концу формирующего этапа работы в экспериментальной группе на 30% также увеличилось количество обучающихся с творческим подходом к проектной деятельности против 8% в контрольной группе.

Анализ динамики изменений показателей эмоционально-волевого критерия показывает, что в экспериментальной группе по сравнению с началом эксперимента происходит увеличение доли обучающихся, способных к самостоятельной деятельности (прирост составляет 17%), соотносящих собственные желания и возможности с требованиями будущей профессии (прирост составляет 12%). С применением метода ранговой корреляции Ч.Э. Спирмена было доказано, что мотивированная активность обучающихся в значительной степени влияет на формирование у них обоснованного профессионального плана и увеличение доли их самостоятельности.

Было выяснено, что применение проектной деятельности в профильном классе кластера способствует росту показателей процессуально-деятельностного критерия сформированности профессионального самоопределе-

Группы	Уровни сформированности профессионального самоопределения					
	Низкий		Средний		Высокий	
	до	после	до	после	до	после
Контрольная	24%	23%	69%	74%	7%	3%
Экспериментальная	23%	10%	72%	56%	5%	34%

ния. В частности, возросла доля обучающихся с высоким уровнем сформированности практических умений, таких как точность, правильность выполнения действия, рациональная организация труда (прирост по каждому из показателей по сравнению с контрольной группой составил 15–20%).

Нельзя не отметить, что у обучающихся экспериментальной группы по результатам итогового контроля по усвоению предметных знаний показатели качества обученности и уровня обученности оказались значительно выше, чем в контрольной группе. Для статистической обработки результатов на данном этапе работы применялись непараметрический G-критерий знаков Мак-Немара и параметрический t-критерий Стьюдента.

Была также собрана информация о деятельности обучающихся образовательного кластера после окончания школы. Установлено, что большинство обучающихся кластера делают осознанный профессиональный выбор и продолжают обучение в университетах химической направленности либо осуществляют трудовую деятельность в организациях химического профиля (по полученной рабочей профессии). В контрольной группе лишь треть обучающихся следуют в дальнейшем выбранному профилю подготовки, что наглядно демонстрирует диаграмма на с. 64.

На основе всех полученных результатов были оценены уровни сформированности профессионального самоопределения обучающихся, представленные в таблице выше.

Анализируя данные таблицы, видим, что в контрольной группе значительных изменений не наблюдалось. В экспериментальной группе возросло количество обучающихся с высоким уровнем сформированности профессионального самоопределения и значительно снизилась доля обучающихся с низким значением данного уровня.

Сопоставляя данные опытно-экспериментальной работы, приходим к заключению, что применение проектной деятельности в условиях образовательного кластера позволяет повысить уровень сформированности профессионального самоопределения обучающихся, а также стимулирует развитие личностных качеств, необходимых для осуществления выбора будущей профессии.

Таким образом, проектное обучение в условиях образовательного кластера – это активный, ориентированный на обучающихся подход, предполагающий совместную работу в группах студентов, преподавателей, специалистов профильных организаций над реальными вопросами или задачами. Он направлен на приобретение обучающимися знаний и умений, необходимых в будущей профессии, через постановку целей, планирование и исполнение проекта, развитие волевых свойств личности и творческой активности. В совокупности это способствует увеличению мотивации и инициативности обучающихся, приобретению профессионально значимых умений и навыков, что позволяет им сделать обоснованный профессиональный выбор и продолжить обучение по выбранному профилю подготовки.

Список литературы

1. Бедов А.Н. Проектный подход в процессе активизации профессионального самоопределения подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
2. Ветров Ю.П. Особенности организации проектной деятельности в профессиональном образовании // Вестн. Майкоп. гос. технол. ун-та. 2019. № 2. С. 41–48.
3. Гаврилова О.Е., Шагеева Ф.Т., Никитина Л.Л. К вопросу о подготовке специалистов конструкторов швейного производства в условиях образовательного кластера [Электронный ресурс] //

Сборник трудов студентов и молодых ученых «Наука и образование». URL: <http://conference.kemsu.ru/GetDocsFile?id=13537&table=papers=0&conn=confDB> (дата обращения: 02.02.2022).

4. Гвоздева А.В. Теоретико-методологические основы формирования профессионального самоопределения обучающихся в условиях образовательного кластера «школа – вуз – предприятие» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20: Педагогическое образование. 2019. № 2. С. 103–111.

5. Журавлёва М.В., Башкирцева Н.Ю. Концептуальные и методологические основы создания региональной модели непрерывного профессионального образования в образовательном кластере нефтехимического и нефтеперерабатывающего комплекса // Вестн. Казан. технол. ун-та. 2008. № 6. С. 315–320.

6. Запесоцкая Н.А. Проектная культура как фактор профессиональной успешности специалиста социальной-коммуникативной направленности // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры и искусств. 2006. № 3. С. 124–127.

7. Лапыгин Д.Ю., Корецкий Г.А. Контуры регионального образовательного кластера // Экономика региона. 2007. № 18. С. 18–22.

8. Мануйлова Е.А. Инновационное развитие региона: формирование региональных образовательных кластеров // Инновации. 2007. № 7. С. 75–78.

9. Пархоменко Е.И. Профессиональное самоопределение учащихся 5–7 классов в процессе творческой проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2001.

10. Писарева С.А. Проектирование образовательной среды профильного обучения: метод. рекомендации к курсу по выбору. СПб., 2005.

11. Скорнякова Э.Р. Управление современной школой на примере создания образовательного кластера [Электронный ресурс]. URL: http://www.akvobr.ru/pljusy_obrazovatel'nogo_klastera.html (дата обращения: 15.02.2021).

12. Фролова Н.Д. Принципы и подходы рационального формирования инновационно-образовательного кластера [Электронный ресурс] // Международный экономический форум 2012. URL: <http://www.be5.biz/ekonomika1/r2012/2883.html> (дата обращения: 01.04.2021).

13. Чванова М.С., Малышева Н.В., Киселева И.А., Передков В.М., Самохвалов А.В. Проектная деятельность студентов и школьников на основе кластерного подхода / М.С. Чванова // Вестн. Тамб. гос. ун-та. 2009. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-studentov-i-shkolnikov-na-osnove-klaster'nogo-podhoda> (дата обращения: 03.04.2022).

14. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Взаимодействия образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности и ка-

чества образования региона: материалы X Междунар. образоват. форума: 2 ч. (Белгород. 24–26 окт. 2006 г.) Белгород, 2006.

15. Dai N.V., Trung V.Q., Tiem C.V., Hao K.P., Anh D.T.V. Project-Based Teaching in Organic Chemistry through Blended Learning Model to Develop Self-Study Capacity of High School Students in Vietnam [Electronic resource] // Education Science. 2021. № 11. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci11070346> (дата обращения: 05.04.2022).

* * *

1. Bedov A.N. Proektnyj podhod v processe aktivizacii professional'nogo samoopredeleniya podrostkov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2012.

2. Vetrov Yu.P. Osobennosti organizacii proektnoj deyatel'nosti v professional'nom obrazovanii // Vestn. Majkop. gos. tekhnol. un-ta. 2019. № 2. S. 41–48.

3. Gavrilova O.E., Shageeva F.T., Nikitina L.L. K voprosu o podgotovke specialistov konstruktorov shvejnogo proizvodstva v usloviyah obrazovatel'nogo klastera [Elektronnyj resurs] // Sbornik trudov studentov i molodyh uchenyh «Nauka i obrazovanie». URL: <http://conference.kemsu.ru/GetDocsFile?id=13537&table=papers=0&conn=confDB> (дата обращения: 02.02.2022).

4. Gvozdeva A.V. Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihsya v usloviyah obrazovatel'nogo klastera «shkola – vuz – predpriyatie» // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2019. № 2. S. 103–111.

5. Zhuravlyova M.V., Bashkirceva N.Yu. Konceptual'nye i metodologicheskie osnovy sozdaniya regional'noj modeli nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v obrazovatel'nom klasterne nefkhimicheskogo i neftepererabatyvayushchego kompleksa // Vestn. Kazan. tekhnol. un-ta. 2008. № 6. S. 315–320.

6. Zapesockaya N.A. Proektnaya kul'tura kak faktor professional'noj uspehnosti specialista social'no-kommunikativnoj napravlenosti // Vestn. Mosk. gos. un-ta kul'tury i iskusstv. 2006. № 3. S. 124–127.

7. Lapygin D.Yu., Koreckij G.A. Kontury regional'nogo obrazovatel'nogo klastera // Ekonomika regiona. 2007. № 18. S. 18–22.

8. Manujlova E.A. Innovacionnoe razvitie regiona: formirovanie regional'nyh obrazovatel'nyh klasterov // Innovacii. 2007. № 7. S. 75–78.

9. Parhomenko E.I. Professional'noe samoopredelenie uchashchihsya 5–7 klassov v processe tvorcheskoj proektnoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Bryansk, 2001.

10. Pisareva S.A. Proektirovanie obrazovatel'noj sredy profil'nogo obucheniya: metod. rekomendacii k kursu po vyboru. SPb., 2005.

11. Skornjakova E. R. Upravlenie sovremennoj shkoloj na primere sozdaniya obrazovatel'nogo

klastera [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.akvo.br.ru/pljusy_obrazovatel'nogo_klastera.html (data obrashcheniya: 15.02.2021).

12. Frolova N.D. Principy i podhody racional'nogo formirovaniya innovacionno-obrazovatel'nogo klastera [Elektronnyj resurs] // Mezhdunarodnyj ekonomicheskij forum 2012. URL: <http://www.be5.biz/ekonomika1/r2012/2883.html> (data obrashcheniya: 01.04.2021).

13. Chvanova M.S., Malysheva N.V., Kiseleva I.A., Peredkov V.M., Samohvalov A.V. Proektnaya deyatel'nost' studentov i shkol'nikov na osnove klaster'nogo podhoda / M.S. Chvanova // Vestn. Tamb. gos. un-ta. 2009. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-studentov-i-shkolnikov-na-osnove-klaster'nogo-podhoda> (data obrashcheniya: 03.04.2022).

14. Shamova T.I. Klaster'nyj podhod k razvitiyu obrazovatel'nyh sistem // Vzaimodejstviya obrazovatel'nyh uchrezhdenij i institutov sociuma v obespechenii effektivnosti, dostupnosti i kachestva obrazovaniya regiona: materialy II Mezhdunar. obrazovatel'nogo foruma: 2 ch. (Belgorod. 24–26 okt. 2006 g.). Belgorod, 2006.

The realization of the project activities of the students of the educational cluster as the condition of their professional self-identification

The article deals with the description of the use of the project activities of the students in the educational cluster for the activation of their professional self-identification. There are mentioned the criteria and markers of the evaluation of the efficiency of the use of the project activity. There is demonstrated that the observed, in the process of the project activity, growth of independence, the motivated students' activity and the development of the practical skills have positive effect on the level of the professional self-identification.

Key words: *educational cluster “school – university – company”, project activities of students, professional self-identification.*

(Статья поступила в редакцию 05.12.2022)

О.И. УРУСОВА

(Гродно, Республика Беларусь)

ЗАНЯТИЕ-ТРЕНИНГ КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обсуждаются проблемы, связанные с организацией занятия-тренинга как формы подготовки студентов к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Рассмотрены основные приемы работы преподавателя со студентами в рамках занятия-тренинга.

Ключевые слова: *занятие-тренинг, инклюзивное образование, студенты, профессиональное образование, педагогическая деятельность.*

Профессиональное образование – это социально и педагогически организованный процесс трудовой социализации личности, обеспечивающий ее ориентацию и адаптацию в мире профессий, овладение конкретной специальностью и уровнем квалификации, непрерывный рост компетентности, мастерства и развитие способностей в различных областях человеческой деятельности [8].

Современное профессиональное образование будущего педагога ставит перед собой задачи, связанные с профессиональной подготовкой грамотного и компетентного специалиста:

- формировать у студентов умения проектировать процесс обучения и воспитания, ставить образовательные цели, отбирать содержание учебного материала, методы и технологии на основе системы знаний в области теории и методики педагогической деятельности;
- повышать воспитательный потенциал студентов [1];
- осуществлять процессы обучения и воспитания на рефлексивной основе, использовать систему средств контроля и оценки учебных достижений и процесса воспитания обучающихся;
- осуществлять эффективное взаимодействие с участниками образовательного процесса на основе норм инклюзивной этики;
- формировать у студентов самостоятельность, творческую активность, инициативу,

как устойчивые качества личности, умения творчески решать задачи, которые встречаются в жизни [1]. Реализация поставленных задач достигается посредством применения как традиционных, так и инновационных форм организации обучения.

Система образования Республики Беларусь предусматривает целенаправленную работу с различными группами учащихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в рамках единого образовательного пространства, что отражено в нормах Кодекса Республики Беларусь об образовании. Все элементы этой системы взаимодействуют с учетом принципа преемственности и обеспечивают равный доступ к получению качественного образования всем обучающимся [3].

В Республике Беларусь, согласно Концепции развития инклюзивного образования лиц с ОПФР, создается целостная система инклюзивного образования лиц с ОПФР, что обусловлено значительным разнообразием и вариативностью образовательных потребностей лиц с ОПФР; продолжительной практикой обучения и воспитания их в учреждениях специального образования, что может быть расценено как сегрегация, институционализация; наиболее остро выраженной потребностью в создании адаптивной образовательной среды для них в учреждениях образования; обучением значительной части лиц с ОПФР по образовательным программам не основного, а специального образования [5].

Актуальность развития инклюзивного образования лиц с ОПФР обусловлена также тем, что 28 сентября 2016 г. Республика Беларусь ратифицировала Конвенцию Организации Объединенных Наций о правах инвалидов (указ Президента Республики Беларусь № 401 от 24.09.2015 г.), в которой говорится, что «государства-участники обеспечивают, чтобы инвалиды могли иметь доступ к общему высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни...» [4, ст. 24]. Данная статья требует разрабатывать непрерывную модель формирования и развития социального опыта у лиц с ОПФР, таким образом, подталкивая к поиску новых методов, форм, средств, нового содержания образования и создания социально-педагогических условий для обучения, воспитания и развития лиц с ОПФР [6]. Кодекс Республики Беларусь об образовании регулирует реализацию конституционного права на образование лиц с ОПФР [3].

При инклюзивном образовании образовательный процесс организуется таким образом, что все обучающиеся вне зависимости от их особенностей (психофизических, культурных, социальных, языковых и т. д.) и способностей включены в общую образовательную систему и обучаются в учреждениях основного и дополнительного образования, учитывающих их особые образовательные потребности и оказывающих им необходимую поддержку [4, с. 5].

Учитывая нормативно-правовую базу Республики Беларусь, инклюзивные тенденции в учреждениях дошкольного, общего среднего, дополнительного образования, необходимо целенаправленно готовить студентов к реализации педагогической деятельности в инклюзивном образовании.

В рамках реализации инновационных форм обучения в профессиональном образовании студентов проанализируем занятие-тренинг. Занятие-тренинг как инновационная форма успешной подготовки студентов к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования ставит перед собой целью вооружить студентов профессиональными компетенциями в работе с детьми с ОПФР в условиях инклюзивного образования. Обозначенная цель реализуется с помощью решения следующих задач:

- формировать у студентов умения осуществлять организацию адаптивной образовательной среды в условиях инклюзивного образования;
- формировать у студентов умения включать лиц с ОПФР в совместное обучение с нормотипичными детьми;
- формировать у студентов умения внедрять толерантные тенденции в микросоциум (дошкольную группу, класс);
- формировать у студентов умения осуществлять мероприятия по профилактике стереотипов и случаев дискриминации лиц с ОПФР;
- формировать у студентов умения взаимодействовать с родителями лиц с ОПФР и с родителями нормотипичных детей;
- формировать у студентов умения осуществлять мероприятия по преодолению негативных установок педагогов и родителей в отношении детей с ОПФР;
- формировать у студентов умения совершенствовать профессионализм педагогов-предметников по вопросам инклюзивного образования.

Отмеченные выше задачи реализуются в рамках учебных дисциплин «Инклюзивное

образование», «Основы инклюзивной и специальной дидактики в дошкольном образовании», «Основы инклюзивной и специальной дидактики в школьном образовании», «Логопедагогика» (раздел «Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание») для студентов специальностей 1-01 01 01 «Дошкольное образование», 1-01 02 01 «Начальное образование», 1-03 03 01 «Логопедия», 1-03 03 08 «Олигофренопедагогика» в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы кафедрой теории и методики специального образования педагогического факультета.

Занятие-тренинг – форма организации учебной деятельности студентов, в рамках которой осуществляются формирование и отработка профессиональных компетенции, способов деятельности, практических действий и закрепления теоретического учебного материала. На занятиях-тренингах преподавателем рассматриваются следующие направления педагогической работы в инклюзивном образовании: образовательное, методическое, сопроводительное, работа с родителями. Названные направления отрабатываются посредством следующих приемов: ролевые игры, педагогические ситуации, упражнения с разными видами педагогической деятельности, моделирование конкретных ситуаций.

Так, образовательное направление рассматривается сквозь призму ролевой игры, в которой присутствует педагог класса, тьютор, учащиеся с нормотипичным развитием, учащиеся с ОПФР. На основании полученных ролей и учебного сценария студенты разыгрывают различные ситуации обучающего содержания. Например, в классе обучающийся с ОПФР – инвалид-колясочник. Задача: включить данного учащегося в образовательный процесс по совместному выполнению коллажа. Важно: все студенты должны быть задействованы.

Методическое направление реализуется посредством моделирования конкретной педагогической ситуации. Преподаватель предлагает актуальные формы методической работы: лекции, методический совет, семинар-практикум, круглый стол. Студенты на выбор определяют форму работы. Преподаватель называет требования к ее подготовке, а после этого назначает ответственных за конкретную форму методической работы. Например, при «проведении» методического совета определяется тема инклюзивного образования и докладчики. На повестку выносятся 3 вопроса. Материалы каждого вопроса преподаватель готовит заранее и предлагает их студентам. В те-

чение 15 минут студенты готовятся к выступлению, после этого докладывают теоретический материал. Каждый вопрос обсуждается всей студенческой группой, совместно принимаются решения, выдвигаются рекомендации для заинтересованных субъектов образовательной инклюзии (родителей, педагогов, администрации).

Сопроводительное направление содержит в себе форму психолого-педагогического сопровождения (далее – ППС) лиц с ОПФР в инклюзивном образовании. Студентов необходимо подготовить к участию в ППС. Наиболее результативными здесь выступают упражнения с разными видами педагогической деятельности в рамках реализации Положения о ППС. ППС осуществляется группой специалистов: педагогом-психологом, учителем-дефектологом, социальным педагогом, классным руководителем, воспитателем, педагогом-предметником, медицинским работником, представителем администрации учреждения образования. Деятельность специалистов ППС направлена на реализацию инклюзивных подходов для решения задач социальной адаптации и развития детей с ОПФР, формирование социального интереса к детям с ОПФР у всех родителей инклюзивного класса (группы) [2, с. 10]. Студентам предлагаются упражнения следующей тематики: заседание группы ППС, адаптация ребенка с ОПФР в классе, изучение межличностного взаимодействия в семье, где воспитывается ребенок с ОПФР. Каждое упражнение подкреплено практическими материалами заявленной тематики. Студенты работают в паре. После анализа практических материалов каждая пара докладывает в группе содержание своей темы. Идет совместное обсуждение и выработка рекомендаций (по необходимости).

Работа с родителями предполагает решение педагогических ситуаций, в рамках которых студенты только на практических примерах учатся взаимодействовать с родителями в учреждении образования, на дому. Практические примеры представлены преподавателем в разных формах: на карточках, в устной форме (слово педагога), с помощью видеосюжетов в онлайн-режиме, приглашение педагога-практика инклюзивного образования с конкретными примерами. Можно предложить работы в индивидуальной форме, в парах, в подгруппах (3–5 человек), в группах. В результате все педагогические ситуации анализируются и принимаются конкретные решения.

В течение занятия-тренинга преподаватель помогает отслеживать процедуру выполнения конкретного задания, выявляет ошибки в учебных действиях и обязательно осуществляет оценку деятельности, без которых невозможно определить результат достижения.

Важным структурным компонентом занятия-тренинга является рефлексия. Ее цель – определить уровень усвоения заявленного в цели и задачах практического материала, выявить общее учебное настроение группы, обозначить проблемные моменты занятия. В рефлексии принимают участие все студенты. Преподаватель так структурирует время занятия-тренинга, чтобы хватило времени на рефлексию. Учитываются личностные особенности каждого студента. При проведении рефлексии предлагаются следующие вопросы:

1. Что на занятии запомнилось? Конкретизируйте. Объясните свой ответ.

2. Что на занятии было неинтересным? Почему?

3. Какие моменты на занятии были сложными для восприятия и реализации? Почему?

4. Чтобы бы Вы хотели пожелать для дальнейших занятий-тренингов?

Таким образом, занятие-тренинг как форма подготовки студентов к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования направлено на всестороннее развитие профессиональных и личностных качеств студентов, формирование профессиональных компетенции инклюзивной практики, практических способов деятельности в разных ситуациях педагогической деятельности, межличностного взаимодействия; применения полученных умений в разных нестандартных педагогических ситуациях со всеми субъектами инклюзивного образования.

Список литературы

1. Боротко Н.М. Теория обучения. Волгоград, 2006.
2. Дмитриева Т.П. Инклюзивное образование. Вып. 2: Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении: метод. рекомендации. М., 2010.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2011 г., № 243-З: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. Минск, 2011.
4. Конвенция о правах инвалидов Генеральной Ассамблеи ООН, 13 дек. 2005 г., резолюция 61/106 [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 01.11.2016).

5. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. Минск, 2015.

6. Организация Объединенных Наций. Декларации [Электронный ресурс]. 2013. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_education.shtml (дата обращения: 19.05.2017).

7. Педагогика / под ред. В. А. Сластенина. М., 2015.

8. Терминологический словарь студента / сост. С.С. Ситничук. Красноярск, 2016.

* * *

1. Borytko N.M. Teoriya obucheniya. Volgograd, 2006.

2. Dmitrieva T.P. Inkluzivnoe obrazovanie. Вып. 2: Organizaciya deyatel'nosti koordinatora po inkluzii v obrazovatel'nom uchrezhdenii: metod. rekomendacii. M., 2010.

3. Kodeks Respubliki Belarus' ob obrazovanii: 13 yanv. 2011 g., № 243-Z: prinyat Palatoj predstavitelej 2 dek. 2010 g.: odobr. Sovetom Resp. 22 dek. 2010 g. Minsk, 2011.

4. Konvenciya o pravah invalidov General'noj Assamblei OON, 13 dek. 2005 g., rezolyuciya 61/106 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (data obrashcheniya: 01.11.2016).

5. Konceptsiya razvitiya inkluzivnogo obrazovaniya lic s osobennostyami psihofizicheskogo razvitiya v Respublike Belarus'. Minsk, 2015.

6. Organizaciya Ob#edinyonnyh Nacij. Deklaracii [Elektronnyj resurs]. 2013. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_education.shtml (data obrashcheniya: 19.05.2017).

7. Pedagogika / pod red. V.A. Slastenina. M., 2015.

8. Terminologicheskij slovar' studenta / sost. S.S. Sitnichuk. Krasnoyarsk, 2016.

Training session as the form of the students' training to the pedagogical activity in the context of the inclusive education

The article deals with the issues, associated with the organization of the training sessions as the form of the students' training to the pedagogical activity in the context of the inclusive education. There are considered the basic techniques of the work of the lecturer with the students in the context of the training session.

Key words: *training session, inclusive education, students, professional education, pedagogical activity.*

(Статья поступила в редакцию 11.12.2022)

С.В. ХАСНУТДИНОВА
(Казань)

Н.Л. ЗИГАНШИНА
(Альметьевск)

ТРЕНИНГ В ПРОЦЕССЕ СМАРТ-ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Освещается проблема использования смарт-обучения в процессе изучения профессионального иностранного языка. Основной акцент сделан на применении тренинга как активной и интерактивной формы обучения. Отмечается, что при использовании тренингов в смарт-обучении осуществляется индивидуальный и дифференцированный подход, создается возможность осуществления систематического и частого контроля полученных знаний.



Ключевые слова: *смарт-обучение, тренинг, профессиональный иностранный язык.*

Для современной стадии развития общества характерно увеличение роли информации и информационных технологий, возрастание числа тех, кто занят в сфере информационных технологий, производством информационных продуктов, услуг, все увеличивающаяся информатизация общества, создание глобального информационного пространства, обеспечивающего эффективное информационное взаимодействие людей, их доступ к мировым информационным ресурсам.

Развитие информационно-коммуникационных технологий привело к переходу к беспроводной сети, распространению мобильных офисов, распространению и прогрессированию смарт-устройств. Сегодня мы говорим уже о возникновении смарт-общества, которое становится глобальной тенденцией. Главной целью смарт-технологий в системе образования является достижение качественного образования, реализуемого по принципу образования через всю жизнь для каждого человека. В сфере образования как поставщики смарт-технологий используются различные гаджеты (смартфоны, планшеты и т. д.), которые доставляют обучающимся знания. Кроме того, они являются средством формирования интеллектуальной виртуальной среды обучения.

Рассмотрению возможностей использования смарт-технологий в учебном процессе по-

священы работы преподавателей и ученых. Е.С. Мироненко дает определение понятий «смарт-образование» и «смарт-технологии», анализирует проблему применения смарт-технологий в учебном процессе [9]. Н.В. Днепровская, Е.А. Янковская, И.В. Шевцова выделяют аспекты развития смарт-образования: организационный, технологический, педагогический [4]. Вопросам повышения качества профессиональной подготовки в процессе смарт-образования посвящена работа В.В. Глухова, Н.О. Васецкой, в которой авторы определяют условия реализации концепции смарт-образования [3].

И.С. Евсюков анализирует феномен смарт-технологий в современном образовании с точки зрения развития универсальных и профессиональных компетенций [6]. Перспективам и возможностям внедрения смарт-технологий в образовательный процесс посвящены работы О.Ю. Рыбичевой [12; 13].

Тренинг в обучении иностранному языку анализируют М.М. Степанова, Н.М. Беленкова [14]. Анализ тренинга как формы обучения в высшей школе дается Н.А. Ореховской. Автор предпринимает попытку ответить на два основных вопроса: что понимается под тренингом и каким образом данная форма может быть внедрена в образовательный процесс [11]. Применению тренингового подхода в обучении студентов вуза посвящены работы А.А. Воронковой, Н.А. Чайковской [2]. Педагогические условия подготовки преподавателей вуза к использованию тренинговых методов обучения рассматриваются в исследовании Л.В. Долгополовой [5].

В нашей работе мы попытались объединить смарт-обучение и тренинг для получения более высоких результатов в обучении профессиональному иностранному языку. Возможности применения смарт-технологий в высшем учебном заведении находят отклик как среди преподавателей, так и среди студентов. Для преподавателей это в первую очередь быстрый и полный охват студенческой аудитории, своевременный контроль знаний, возможность оперативного привлечения источников (аудио, видео, иллюстративного характера) по ходу занятия, возможность использования различных учебных пособий, аутентичных материалов, современной информации. Например, создаваемые электронные учебники можно дополнять сведениями, поступающими в режиме реального времени. При этом преподаватель может гибко подходить к обра-

зовательному процессу, индивидуализировать обучение.

Для студентов смарт-обучение – это возможность широко использовать образовательные курсы и программы, работать в соответствии с их способностями в любом месте, темпе и в любое время. В нашем опыте мы использовали систему Блэкборд (КНИТУ-КАИ), в АГНИ имеется система дистанционного обучения. Данные системы используются студентами для работы на занятиях и дома, проведения тестирования в режиме онлайн, визуализации информации, просмотра видеоконтента по изучаемым темам. Занятия по иностранному языку строятся также с привлечением данной среды. В доступе у студентов учебники и приложения к ним, включающие аудио- и видеоматериал. Каждый год студенты проходят входное и выходное тестирование по дисциплине «Иностранный язык», которое позволяет увидеть степень прогресса обучающихся.

Зная о большой вовлеченности студентов в цифровое пространство и возможности использовать его в любое время в ежедневной деятельности, нашей задачей было выяснить, насколько смарт-среда на занятиях по иностранному языку влияет на степень овладения языком. В то же время важно было выстроить работу таким образом, чтобы увеличить плотность занятия за счет проработки большого количества материала с использованием тренировочных упражнений.

Каждое занятие мы старались выстраивать виртуальную языковую среду. Термин «виртуальная языковая среда» в отличие от обычной языковой среды является совокупностью интернет-ресурсов и средств коммуникации, построенных на основе электронных учебников и учебных пособий, помогающих овладеть различными аспектами языка и формировать определенные речевые навыки и умения, а также обеспечение контроля за уровнем их сформированности [10].

Обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей в условиях ограниченного количества часов, которые выделяются на изучение иностранного языка, является сложной задачей преподавателей вузов и успешно только при использовании различных активных и интерактивных форм обучения [8]. Тренинг является одной из технологий и средств обучения иностранному языку. Использование тренинга в смарт-обучении позволяет объединить эти два активно развивающихся направления в методике преподавания иностранных языков.

Тренинг позволяет достичь «синтеза коммуникационно-функционального, социокультурного, профессионально-ориентированного подходов к обучению» [14], что обеспечит социализацию иноязычного коммуникативного взаимодействия преподавателей и студентов в образовательной среде.

Программные средства, используемые при смарт-обучении, включают [7]: источники информации (энциклопедии, сайты, различные поисковые системы); тренажеры для работы с текстом, графическими объектами; конструкторы, которые используются для создания и работы с различными моделями; тестовые среды для автоматизированных видов контроля, при котором результат выполнения задания оценивается компьютером частично или полностью; электронные учебники, позволяющие автоматизировать учебный процесс в наибольшей мере; экспертные системы, использующие знания специалистов или экспертов. Все эти средства позволяют легко ввести или отработать изучаемый лексический, грамматический материал в форме тренинга для получения высоких результатов обучения. Целью любого тренинга является изучение лексики, грамматики, фонетики иностранного языка по изучаемым темам и внедрение их в речь, кроме того, использование тренинга направлено на развитие коммуникативной компетенции.

Что дает использование тренинга при обучении с использованием смарт-технологий? Во-первых, идет быстрая обратная связь между студентом-пользователем и программой, веб-сайтом, мобильным приложением, студент выбирает материал, его объем, периодичность занятий, темп работы и т. п. Во-вторых, используется наглядность «за счет расширения возможностей предъявления учебной информации», а также появляется возможность «сохранить, передать или анализировать любой объем данных» с помощью современных систем сбора данных [1]. В-третьих, студенты получают возможность повторить материал и быстро получить обратную связь от преподавателя. Кроме того, организация контроля или самоконтроля студентов упрощается.

В то же время тренинг подразумевает использование большого количества разнообразных упражнений и, следовательно, подготовка преподавателя к занятию становится объемной, даже если он привлечет сторонние сайты и программы. В настоящее время имеется большое количество сайтов, которые можно использовать при обучении английскому языку, например British Council, Duolingo.com, Agendaweb.com и др. Использование раз-

личных сайтов дает возможность отработать грамматический материал, повторить лексику общей тематики.

Однако работа по изучению профессионального иностранного языка, в нашем случае английского, требует разработки упражнений и заданий и их перевода в смарт-упражнения, которые привязаны к определенным учебникам и учебным пособиям, а также к специфичным направлениям подготовки: машиностроение, программирование, нефтепереработка. В этом случае для работы на занятиях преподавателем разрабатывался комплекс упражнений, соответствующий изучаемому материалу, содержащий тренинговые упражнения для введения в тему, всех этапов отработки и подведения итогов.

При работе с коммуникативным тренингом мы опирались на систему упражнений, разработанную Е.М. Татауровой, которая включает коммуникативно-стимулирующие, коммуникативно-аналитические, коммуникативно-конструирующие, коммуникативно-закрепляющие, коммуникативно-развивающие, коммуникативно-рефлексивные виды упражнений. В нашем опыте все упражнения выполнялись с использованием компьютера, телефона, планшета или ноутбука, что позволило увеличить плотность занятия [15].

Приведем в качестве примера часть занятия со студентами 2-го курса технического вуза. В начале занятия проводится *small talk* (небольшая беседа) или *warming-up* (разминка), которая вводит в тему занятия «Материалы и их свойства»: *In your notebook write down the types of materials you widely use in your life. Explain to your group-mate which of them are the most important and why.* На следующем этапе студенты получают текст, включающий определенное количество новых слов по теме с их предварительной отработкой при использовании интерактива, участвуют в парной или мини-групповой работе, обсуждают данный материал, под руководством преподавателя обобщают данные. Переходя к коммуникативно-конструиющему этапу, студенты получают опорный материал в виде текста, диалога, которые нужно заполнить изучаемой лексикой или устойчивыми выражениями, видоизменить, перефразировать и т. д. На этапе закрепления необходимо применить материал, выходя за рамки предыдущих заданий, дается задание составить таблицу с описанием устройства / инструмента / технического средства, его свойств, выступить перед комиссией (студентами группы), отметив характеристики предмета, его положительные

стороны и возможные недостатки. Преподаватель обеспечивает студентов различными клише для проведения данной презентации. На всех этапах работы дается большое количество упражнений, выполняемых в разработанном приложении или программе, что позволяет увеличить темп работы и объем изученного материала.

На развивающем этапе мы вводим студентов в ситуацию профессиональной коммуникации по изучаемой теме, дается задание провести производственное совещание на заводе: *You are a technical sales manager of a company which makes and sells fire-fighting equipment. Discuss a renovated helmet, prepare a technical factsheet for possible clients.* Для подготовки данного задания может быть привлечен видеоматериал, наглядный материал в виде буклетов, презентаций, графиков и т. д. На этапе рефлексии студенты перечисляют лексические и грамматические структуры, с которыми они ознакомились.

Занятия с применением тренинга в смарт-обучении были проведены в экспериментальных группах двух технических высших учебных заведений (по две группы в каждом). Работа проводилась в течение одного семестра (осеннего), повышение качества обучения по итогам контрольных работ в конце семестра показало от 15 до 18% в экспериментальных группах. При этом было отмечено, что наличие разработанного материала дает возможность использовать тренинг и в остальных группах.

Сложность данной технологии в необходимости разработки полного комплекта материала по технической тематике, подготовки аудио и видео по темам, ссылок на весь дополнительный контент. В то же время следует отметить проблемы при отработке коммуникативных навыков, в данном случае мы имеем в виду устную речь. Этот вид навыков самый сложный для формирования, и наличие знания клише, лексики, владение грамматическим материалом не говорит о сформированности данного вида коммуникации. Однако при обучении устной речи формируется речь письменная, когда студенты ведут деловую переписку или общаются в чатах с «коллегами», в этом случае они легко преодолевают страх коммуникации, возможно, потому что имеют некоторое количество дополнительного времени для обдумывания высказывания.

В целом в процессе работы мы увидели, что применение тренинга с использованием смарт-технологий при обучении иностранным языкам позволяет более глубоко и пол-

но освоить языковое содержание, приобщить к иноязычной культуре, повысить мотивацию студентов. При работе осуществляется индивидуальный и дифференцированный подход, создается возможность осуществления систематического и частого контроля полученных знаний. Использование смарт-технологий во взаимосвязи с традиционными методами позволяет добиться более высоких результатов в обучении иностранным языкам.

Список литературы

1. Ветлугина Н.О. Организационно-педагогические условия применения мультимедиа технологий в повышении эффективности подготовки бакалавров профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2016.
2. Воронкова А.А., Чайковская Н.А. Применение тренингового подхода в обучении студентов вуза (на примере студентов-предпринимателей и PR-специалистов) [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23028> (дата обращения: 21.11.2022).
3. Глухов В.В., Васецкая Н.О. Смарт-образование как инструмент повышения качества профессиональной подготовки [Электронный ресурс] // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. № 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smart-obrazovanie-kak-instrument-povysheniya-kachestva-professionalnoy-podgotovki> (дата обращения: 21.11.2022).
4. Днепровская Н.В., Янковская Е.А., Шевцова И.В. Понятийные основы концепции смарт-образования // Открытое образование. 2015. № 6. С. 43–51.
5. Долгополова Л.В. Педагогические условия подготовки преподавателей вуза к использованию тренинговых методов обучения: дис. ... канд. пед. наук. Невинномысск, 2020.
6. Евсюков И.С. Smart-технологии как средство формирования компетенций студентов вуза (на примере направлений подготовки «реклама и связи с общественностью» и «лингвистика») [Электронный ресурс] // Мир науки. 2018. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN318.pdf> (дата обращения: 14.06.2022).
7. Информационно-коммуникационная технология. ИКТ-технологии [Электронный ресурс]. URL: <https://fb.ru/article/145313/informatsionno-kommunikatsionnaya-tehnologiya-ikt-tehnologii> (дата обращения: 20.03.2022).
8. Колл И.Г., Расходова И.А., Шипова Е.О. Сочетание традиционных и инновационных подходов к обучению английскому языку студентов технических направлений // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 3-3(105). С. 55–57.
9. Мироненко Е.С. Задачи и перспективы внедрения смарт-технологий в образовательный процесс [Электронный ресурс] // Социальное простран-

ство. 2018. № 1(13). URL: <http://www.vscs.ac.ru/files/journal/issues/sa-2018-1-13-2a9df4a4d2-zadaci-i-perspektivy-ru.pdf?ysclid=ld7k4udrks692156006> (дата обращения: 14.06.2022).

10. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. URL: https://methodological-terms.academic.ru/2444/ЯЗЫКОВАЯ_СРЕДА (дата обращения: 22.12.2021).

11. Ореховская Н.А. Тренинг как форма обучения в высшей школе [Электронный ресурс] // Казан. пед. журн. 2015. № 6-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trening-kak-forma-obucheniya-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 21.11.2022).

12. Рыбичева О.Ю. Оценка возможностей внедрения передовых смарт-технологий в практику российского образования [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 4(32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-vozmozhnostey-vnedreniya-peredovyh-smart-tehnologiy-v-praktiku-rossiyskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 21.11.2022).

13. Рыбичева О.Ю. Перспективы внедрения смарт-технологий в образовательный процесс // Вестн. Вят. гос. ун-та. 2019. № 4(134). С. 76–84.

14. Степанова М.М., Беленкова Н.М. Технологии коммуникативного тренинга в обучении иностранному языку магистрантов лингвистических направлений // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2014. Т. 20. С. 193–195.

15. Татаурова Е.М. Опыт применения образовательной технологии иноязычного коммуникативного тренинга на уроках иностранного языка в старших классах // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева. 2019. № 1. С. 212–221.

* * *

1. Vetlugina N.O. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya primeneniya mul'timedia tekhnologij v povyshenii effektivnosti podgotovki bakalavrov professional'nogo obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2016.

2. Voronkova A.A., Chajkovskaya N.A. Primenenie treningovogo podhoda v obuchenii studentov vuza (na primere studentov-predprinimatelej i PR-specialistov) [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 2-2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23028> (data obrashcheniya: 21.11.2022).

3. Gluhov V.V., Vaseckaya N.O. Smart-obrazovanie kak instrument povysheniya kachestva professional'noj podgotovki [Elektronnyj resurs] // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2017. № 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smart-obrazovanie-kak-instrument-povysheniya-kachestva-professionalnoy-podgotovki> (data obrashcheniya: 21.11.2022).

4. Dneprovskaya N.V., Yankovskaya E.A., Shevcova I.V. Ponyatijnye osnovy koncepcii smart-obrazovaniya // Otkrytoe obrazovanie. 2015. № 6. S. 43–51.

5. Dolgopolova L.V. Pedagogicheskie usloviya podgotovki prepodavatelej vuza k ispol'zovaniyu treningovyh metodov obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk. Nevinnomyssk, 2020.

6. Evsyukov I.S. Smart-tehnologii kak sredstvo formirovaniya kompetencij studentov vuza (na primere napravlenij podgotovki «reklama i svyazi s obshchestvennost'yu» i «lingvistika») [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. 2018. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN318.pdf> (data obrashcheniya: 14.06.2022).

7. Informacionno-kommunikacionnaya tekhnologiya. IKT-tehnologii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fb.ru/article/145313/informatsionno-kommunikacionnaya-tehnologiya-ikt-tehnologii> (data obrashcheniya: 20.03.2022).

8. Koll I.G., Raskhodova I.A., Shipova E.O. Sochetanie tradicionnyh i innovacionnyh podhodov k obucheniyu anglijskomu yazyku studentov tekhnicheskikh napravlenij // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2021. № 3-3(105). S. 55–57.

9. Mironenko E.S. Zadachi i perspektivy vnedreniya smart-tehnologij v obrazovatel'nyj process [Elektronnyj resurs] // Social'noe prostranstvo. 2018. № 1(13). URL: <http://www.vsec.ac.ru/files/journal/issues/sa-2018-1-13-2a9df4a4d2-zadaci-i-perspektivy-ru.pdf?ysclid=ld7k4udrks692156006> (data obrashcheniya: 14.06.2022).

10. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [Elektronnyj resurs]. URL: https://methodological_term.academic.ru/2444/YAZYKOVAYA_SREDA (data obrashcheniya: 22.12.2021).

11. Orekhovskaya N.A. Trening kak forma obucheniya v vysshej shkole [Elektronnyj resurs] // Kazan. ped. zhurn. 2015. № 6-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trening-kak-forma-obucheniya-v-vysshej-shkole> (data obrashcheniya: 21.11.2022).

12. Rybicheva O.Yu. Ocenka vozmozhnostej vnedreniya peredovyh smart-tehnologij v praktiku rossijskogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2020. № 4(32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-vozmozhnostej-vnedreniya-peredovyh-smart-tehnologij-v-praktiku-rossijskogo-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 21.11.2022).

13. Rybicheva O.Yu. Perspektivy vnedreniya smart-tehnologij v obrazovatel'nyj process // Vestn. Vyat. gos. un-ta. 2019. № 4(134). S. 76–84.

14. Stepanova M.M., Belenkova N.M. Tekhnologii kommunikativnogo treninga v obuchenii inostrannomu yazyku magistrantov nelingvisticheskikh napravlenij // Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N.A. Nekrasova. 2014. T. 20. S. 193–195.

15. Tataurova E.M. Opyt primeneniya obrazovatel'noj tekhnologii inoyazychnogo kommunikativnogo treninga na urokah inostrannogo yazyka v starshih klassah // Vestn. Chuvash. gos. ped. un-ta im. I.Ya. Yakovleva. 2019. № 1. S. 212–221.

Training in the process of the smart education of the foreign language in the nonlinguistic university

The article deals with the issue of the use of the smart education in the process of studying the professional foreign language. There is emphasized the use of the training as the active and interactive form of the education. The authors specify that the use of the trainings in the smart education involves the individual and differentiated approaches, there are created the opportunities for fulfilling the system and frequent control of the acquired knowledge.

Key words: smart education, training, professional foreign language.

(Статья поступила в редакцию 25.11.2022)

Н.Ф. ЕФРЕМОВА
(Ростов-на-Дону)

ПРОБЛЕМЫ И ГОТОВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Освещается актуальная проблема образования, связанная с обучением при изменении технологий и средств за счет цифровой трансформации. Приводится анализ владения цифровыми навыками преподавателей и студентов, показаны основные проблемы цифровой дидактики в условиях развития дистанционных форм обучения студентов. Особое внимание уделено изменению ролей преподавателей в условиях цифровизации системы образования.

Ключевые слова: цифровая дидактика, цифровые компетенции, информационные ресурсы, готовность к цифровому обучению.

Введение. Сегодня реальный и виртуальный миры становятся взаимодополняющим обыденным явлением, формы обучения копируют новую жизненную среду, поэтому образовательный ландшафт существенно изменяется. В цифровое пространство вынуждены быстрыми темпами входить и преподаватели, и студенты, как подготовленные к но-

вым формам организации и проведения образовательного процесса, так и неискушенные в цифровых технологиях и с отсутствием цифровой грамотности. Цифровая среда перед преподавателями и студентами поставила ряд вопросов при использовании цифровых образовательных технологий, платформ и инструментов. И в первую очередь какими цифровыми компетенциями должны обладать преподаватели и студенты для взаимодействия в дистанционном формате обучения? Имеющаяся практика показывает, что при дистанционной форме обучения от преподавателей требуется существенная перестройка образовательного процесса, а обучающимся необходимы усиленная мотивация и значительная мобилизация внимания, настойчивости, самостоятельности и собранности.

Для устойчивого использования цифровых образовательных технологий, выработки методологии, единых принципов и правил обучения в цифровой среде прошло не так много времени их использования, пока еще не совсем понятно, насколько удачным или неудачным оказался стихийно возникший из-за пандемии естественный эксперимент в образовании, срочно потребовавший цифровой грамотности от студентов и преподавателей. Требуются экспериментальная проверка и теоретическое обоснование правил использования новых форм и методов обучения.

Цель и задачи. В данном исследовании предпринята попытка показать готовность преподавателей и студентов к взаимодействию в цифровой среде, некоторые проблемы и изменения функций преподавателей. Задачами являются: конкретизировать определения понятий цифровой педагогики; выделить основные проблемы дидактики в новых условиях; показать структуру цифровых компетенций, необходимых для обеспечения эффективного обучения. Ставилась также задача выявить точку зрения студентов и преподавателей на их отношение к использованию цифровых технологий и решений, оценить их опыт владения цифровой грамотностью.

Метод. Основным является системно-аналитический метод в рамках проблемного поля формирования и развития цифровой дидактики. Выполнена работа по анализу большого объема отечественных и зарубежных публикаций по данной теме, использован собственный опыт взаимодействия с вузами и преподавателями. При работе с источниками основными критериями отбора информации были

актуальность содержания, значимость списка использованных источников, убедительность анализа теоретических подходов к проблемам цифровизации образования. В практической части исследования проведено анкетирование преподавателей и студентов по широкому кругу вопросов о деятельности в цифровой среде, результаты которого позволяют сопоставить возможности использования цифровых навыков тех и других в образовательной деятельности. Опрос на платформе Google Form с помощью виртуальной анкеты по широкому спектру вопросов проведен на случайной выборке из 560 человек (24,3% преподавателей и 75,7% студентов).

Проблемы, понятия и определения в цифровой педагогике. Информационные и коммуникационные технологии стали важнейшим ресурсом поддержки преподавания и обучения в новом образовательном пространстве. В связи с этим традиционная педагогика перестала в полной мере удовлетворять потребности общества в подготовке молодежи к жизни и профессиональной деятельности.

Эти процессы активизировали разработку новых средств обучения, формирование информационных ресурсов и образовательных платформ, изменение дидактических основ педагогики и способов организации образовательного процесса [4; 15]. В системе образования цифрового века появляются возможности мобильных платформ и приложений, обеспечивающих развитие познавательных и цифровых навыков обучающихся.

Введение новых форм, технологий, методов и инструментов (интерактивное учебное видео, виртуальная и дополненная реальность, облачные технологии, сквозные цифровые технологии и др.) в современные образовательные практики становится неизбежным и крайне важным для обеспечения успеха будущих специалистов в цифровом мире. В таких условиях требуется расширение основ и принципов дидактики.

Задачей цифровой дидактики является научно обосновать, как использовать виртуальный мир как важный дополнительный инструмент образования, определяя место человека в нем, использовать современные инструменты и методы познания. В педагогическую теорию и образовательную практику входит много новых понятий [9; 13]: «онлайн-обучение», «цифровая педагогика», «цифровая дидактика», «цифровая среда», «цифровое простран-

ство», «цифровая экосистема», «цифровая грамотность», «цифровые компетенции» и др.

Цифровая педагогика как новое научное направление связана с использованием всего многообразия цифровых сред обеспечения образовательной деятельности для повышения качества обучения. Традиционная педагогика, как показала практика, сегодня неспособна решать глобальные проблемы организации и проведения цифрового обучения, поэтому перед педагогической наукой встает задача разработки новой методологии обучения – цифровой дидактики как учения об организации образовательной деятельности в цифровой среде. Ее предметом выступает выработка правил, принципов и методов организации и проведения образовательного процесса в цифровом образовательном пространстве [11].

Цифровое пространство – это цифровые процессы, средства цифрового взаимодействия, информационные ресурсы, а также регулирование интегрирующей совокупности механизмов организации, управления и использования цифровых инфраструктур на основе специальных норм [12]. Важнейшим из которых является доступность информации цифрового пространства, которая обеспечивается возможностями цифровой экосистемы.

Цифровая экосистема – это совокупность информационных сервисов и процессов, обеспечивающих за счет единого центра координации на единой технологической платформе беспрепятственное переключение пользователей между различными сервисами. Например, экосистема вуза обеспечивает возможности создания и использования персональной образовательной среды каждому обучающемуся. В настоящее время в стране идет создание единой цифровой образовательной экосистемы как совокупности независимых и достоверных образовательных сервисов. В нее входят персональные образовательные портфолио, система оценки образовательных достижений, интеллектуальный помощник, рынок цифровой образовательной валюты и многое другое. Для обучения и взаимодействия в такой среде требуется определенный уровень цифровой грамотности.

Цифровая грамотность рассматривается как способность безопасно и надлежащим образом управлять, понимать, интегрировать, обмениваться, оценивать, создавать информацию и получать доступ к ней с помощью цифровых устройств и сетевых технологий для участия в обучении, экономической и соци-

альной жизни [1]. Это знания в области цифровых технологий, навыки использования цифровых инструментов, установки на широкое использование цифровых компетенций в учебе и профессиональной деятельности.

Цифровые компетенции (digital competencies) указывают на способность решать разнообразные задачи в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ): использовать и создавать контент при помощи цифровых технологий, включая поиск и обмен информацией, ответы на вопросы, взаимодействие с другими людьми, проводить компьютерное программирование. Появляется понятие «цифровое гражданство» как способность и этические ценности участвовать в жизни общества в сети, оно становится все более актуальным как жизненно важный элемент в XXI в.

Новые функции педагогов в цифровой среде. Цифровизация образования предусматривает формирование нового типа педагогика, новой педагогической культуры, новых ролей и функций преподавателей и студентов. Преподаватели – трансляторы учебной информации сходят со сцены. Остро востребованы методисты разработчики цифровых образовательных продуктов. Повышение учебной активности представляет собой сознательное движение каждого обучающегося к своей цели по определенному индивидуальному маршруту, поэтому нужны фасилитаторы как кооперативные партнеры по обучению, проявляющие внимание к учебным запросам и трудностям обучающихся, помогающие ориентироваться в цифровом образовательном пространстве.

Выстраивание и обеспечение реализации этих маршрутов становится сложной задачей, для решения которой становятся необходимы наблюдатели цифрового следа обучающихся, собирающие и обрабатывающие большие массивы данных об учебных достижениях на открытых образовательных платформах. Особенности функций этих ролей преподавателей также является предметом изучения цифровой дидактики.

Ключом к успеху цифрового образования является надежность оценивания результатов обучения и их доступность пользователям [3]. У преподавателей появляется необходимость разрабатывать новую систему оценки образовательных достижений в дистанционном формате не только знаний и умений, но и компетенций. Учитывая, что компетенции формируются, проявляются и, соответственно, могут

быть оценены только в деятельности, то встает сложная проблема, как организовать такую деятельность в ситуации оценки при дистанционном обучении. Цифровизация образования способствует формированию единых систем оценки качества на международном, национальном и региональном уровнях, что во многих странах мира, в том числе в России, является одним из приоритетов национальной образовательной политики [5]. Поэтому возникает проблема учета международных требований к качеству используемых образовательных и оценочных материалов.

Эффективному преподаванию и обучению в цифровой среде могут способствовать развитые технические навыки и цифровые компетенции как преподавателей, так и обучающихся. На сегодня наиболее ценным справочным материалом по педагогическим компетенциям являются Европейские рамки цифровых компетенций учителей (DigCompEdu) [16]. Европейская структура цифровой грамотности педагогов (DigCompEdu) предлагает 22 компетенции, сгруппированных в 6 прогрессивных уровней:

- профессиональная приверженность как способность использовать цифровые технологии для улучшения преподавания;
- определение качественных образовательных цифровых ресурсов;
- умение разрабатывать, планировать и внедрять цифровые технологии на всех этапах учебного процесса;
- организация оценки и обратной связи путем анализа большого количества цифровых данных для поддержки обучающихся и педагогов;

- расширение прав и возможностей обучающихся за счет цифровых технологий;
- содействие развитию цифровых компетенций обучающихся.

Для обучающихся выделяется 8 основных аспектов цифровой грамотности: когнитивный, конструктивный, культурный, критический, коммуникативный, социальный, творческий и уверенности при использовании цифровых технологий [2].

Следует отметить, что пока темпы цифровизации существенно превышают темпы развития цифровых навыков и умений большинства преподавателей и студентов. К наиболее сложным навыкам можно отнести:

- способности установки или переустановки операционной системы;
- изменение параметров программного обеспечения;
- создание цифрового образовательного контента;
- работа с электронными таблицами;
- поиск и фильтрация данных, информации и цифрового контента;
- сотрудничество посредством цифровых технологий;
- управление своей цифровой идентичностью;
- обучение и оценка достижений с применением цифровых технологий.

Результаты анкетного опроса. Выявлены высокие (97,7%) способности респондентов работать с цифровой информацией:

- копировать, перемещать, а также сохранять файлы;
- переименовывать, удалять и восстанавливать файлы;

Новые дидактические возможности в цифровой среде

Показатель	В процентах	
	преподаватели	студенты
Расширяет возможности	43,7	35,5
Способствует самообразованию	25,4	28,2
Сужает дидактические возможности	7,8	8,1
Экономит время	5,8	9,8
Снижает мотивацию	8,7	9,6
Не имеет преимуществ	8,6	8,8

– печатать конструкторскую и технологическую документацию;

– сканировать текстовые и графические документы;

– анализировать табличные данные и др.

Из них 80,9% считают достаточными умения управлять информацией (находить, воспринимать, анализировать, запоминать и передавать). Но только 69,6% преподавателей и студентов используют цифровые технологии для преподавания/обучения, а навыками коммуникации и кооперации владеют 59,5%. Критическим отношением к информации в цифровой среде (оценка достоверности информации, логические умозаключения на основании данных) владеют 58,2% респондентов. Возможности саморазвития с использованием цифровых средств отмечают 71,8%, создавать медиапродукты готовы 44,8%.

Расширение видов образовательной деятельности в цифровой образовательной среде ставит перед преподавателями необходимость овладевать новыми функциями и ролями. На важность разработчика цифровых образовательных продуктов и сред указали 41,4% респондентов; тренера проектной деятельности в цифровой среде отметили 39,4%; специалиста по экспертизе электронных образовательных ресурсов – 33,0%. Потребности в тьюторе по формированию индивидуальных образовательных траекторий отметили 28,7%; сетевого педагога-куратора – 32,3%; веб-психолога – 27,7%; инструктора по интернет-навигации – 27,3%, аналитика-корректора цифрового следа – 16,6%. Отношение преподавателей и студентов к новым дидактическим возможностям в цифровой среде представлено в таблице на с. 78. Большинство склоняются к тому, что дидактические возможности в цифровом формате обучения расширяются, результаты в целом сопоставимы по обеим категориям участников опроса.

Обсуждение и выводы. Рассмотренные в данной статье проблемы далеко не исчерпывают большое их количество при цифровизации образования, для решения многих потребуются десятилетия. Анализ научной литературы по теме показал, что сегодня педагогическая наука находится на рубеже очень серьезных изменений. Особую обеспокоенность вызывает снижение воспитательного компонента в цифровой образовательной системе как целенаправленной образовательной деятельности системы образования по формированию ценностей на этапе формирования ин-

формационного общества [6]. Во всех аспектах образовательной деятельности в условиях цифровой трансформации происходят кардинальные изменения, меняются технологии, культура взаимодействия, принципы создания цифровых образовательных продуктов [7; 17]. Идет формирование модели цифрового персонализированного сетевого образования, базирующегося на проектировании самого себя каждым обучающимся [10]. Широкое применение сквозных цифровых технологий находит все большее применение в инженерных науках [14], изменяется информационно-образовательное пространство [8] и в целом вся образовательная деятельность. Проблема также заключается и в том, что цифровое информационное пространство нельзя ограничить, но в нем информация не всегда положительна.

Важнейшим барьером развития этого направления являются дефицит цифровых образовательных ресурсов, дефицит мотивации и живого общения как обучающихся между собой, так и с преподавателями. Переход к новым формам и методам организации образовательного процесса требует серьезной научной и методической работы по созданию методологии индивидуализированного цифрового обучения. Развитие дидактики в цифровую эпоху вступило в новую фазу, требующую существенного пересмотра, развития и дополнения принципов и положений обучения и воспитания молодежи для успешной жизни и деятельности в цифровом мире.

Список литературы

1. Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А., Имаева Г.Р., Спиридонова Л.В. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе // Аналитический центр НАФИ. М., 2019.
2. Дмитриев Я.В., Алябин И.А., Бровко Е.И. [и др.] Развитие цифровых навыков у студентов вузов: де-юре vs де-факто // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 2. С. 59–79. DOI: 10.15826/umpra.2021.02.015.
3. Ефремова Н.Ф. Мотивационный аспект независимой оценки достижений учащихся // Рос. психол. журн. 2017. Т. 14. № 2. С. 227–244. DOI: 10.21702/рпж.2017.2.
4. Мур М., Макинтош У., Блэк Л. и др. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании: специализированный учебный курс / пер. с англ. М., 2006.
5. Просторы и горизонты цифрового образования // Материалы вебинаров, бесед и исследований

Юрайт. Академии. Вып. 3. Весенний семестр 2021 / сост. А.А. Сафонов, П.А. Частова. М., 2021.

6. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. 2020. Т. 3. № 47. С. 3–16.

7. Сердитова Н.Е., Белоцерковский А.В. Образование, качество и цифровая трансформация // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 4. С. 9–15. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-9-15>.

8. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. 2020. № 2(63). С. 36–41.

9. A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator // United Nations, UNESCO Institute for statistics, 2018.

10. Bezoluk S., Azarko E., Danchenko I., Kupriyanov I. Fundamentals of Digital Didactics: Specifics and Development at the Present Stage // E3S Web of Conferences. 2021. Vol. 258. DOI: 10.1051/e3sconf/202125807059.

11. Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg, 2017.

12. Hashim M., Tlemsani I., Matthews R. Higher education strategy in digital transformation. Education and Information Technologies. 2021. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10739-113>.

13. Lin M.H., Chen H.C., Liu K.S. A Study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome // EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2017. Vol. 13. No. 17. P. 3553–3564. DOI: 10.12973/eurasia.2017.00744a.

14. Meskhi B., Gerasin P., Efremova N. Psychological and pedagogical aspects of the development of engineering competencies of students // E3S Web of Conferences. 2021. Vol. 273.

15. Moore M.G., Kearsley G. Distance Education: A Systems View of Online Learning // Wadsworth Cengage Learning, 2012.

16. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu) // Joint Research Centre. Luxembourg, 2017. DOI: 10.2760/159770.

17. Țălu Ș., Dallaev R., Pisarenko T., Sobola D., Holman V., Nazarov A. Analysis of learning methods in the digital educational environment // SHS Web of Conferences. 2022. № 141.

zovaniyu cifrovyyh tekhnologiy v uchebnoy protsessе // Analiticheskij centr NAFI. M., 2019.

2. Dmitriev YA.V., Alyabin IA., Brovko EI. [i dr.] Razvitie cifrovyyh navykov u studentov vuzov: de-yure vs de-fakto // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2021. T. 25. № 2. S. 59–79. DOI: 10.15826/umpa.2021.02.015.

3. Efremova N.F. Motivacionnyj aspekt nezavisimoy ocenki dostizhenij uchashchihsya // Ros. psihol. zhurn. 2017. T. 14. № 2. S. 227–244. DOI: 10.21702/rpj.2017.2.

4. Mur M., Makintosh U., Blek L. i dr. Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii v distancionnoy obrazovanii: specializirovannyj uchebnyj kurs / per. s angl. M., 2006.

5. Prostory i gorizonty cifrovogo obrazovaniya // Materialy vebinarov, besed i issledovaniy Yurajt. Akademii. Vyp. 3. Vesennij semestr 2021 / sost. A.A. Safonov, P.A. Chastova. M., 2021.

6. Robert I.V. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: vyzovy i vozmozhnosti sovershenstvovaniya // Informatizaciya obrazovaniya i nauki. 2020. T. 3. № 47. S. 3–16.

7. Serditova N.E., Belocerkovskij A.V. Obrazovanie, kachestvo i cifrovaya transformaciya // Vysshее образование v Rossii. 2020. T. 29. № 4. S. 9–15. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-9-15>.

8. Shilova O.N. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: pedagogicheskij vzglyad // Chelovek i obrazovanie. 2020. № 2(63). S. 36–41.

Problems and readiness of education in digital environment

The article deals with the topical issue of education, associated with the learning during the change of the technologies and the means as the result of the digital transformation. There is given the analysis of mastering the digital skills of lecturers and students, there are demonstrated the basic problems of the digital didactics in the context of the development of the distance forms of the students' education. There is emphasized the change of the roles of the lecturers in the context of the digitalization of the education system.

Key words: digital didactics, digital competencies, information resources, readiness to digital education.

* * *

1. Ajmaletdinov T.A., Bajmuratova L.R., Zajceva O.A., Imaeva G.R., Spiridonova L.V. Cifrovaya gramotnost' rossijskih pedagogov. Gotovnost' k ispol-

(Статья поступила в редакцию 13.12.2022)

**Т.В. КЛЕВЕТОВА, С.А. КОМИССАРОВА,
А.В. МАКСИМОВА**
(Волгоград)

**ОНЛАЙН-КУРС ПО ПОДГОТОВКЕ
ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОГЭ
ПО ИНФОРМАТИКЕ В СИСТЕМЕ
СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ***

Рассматриваются вопросы подготовки обучающихся к ОГЭ по информатике в системе смешанного обучения на основе онлайн-курса. Уточнено понятие «смешанное обучение», рассмотрены компоненты методики смешанного обучения с применением онлайн-курса. Описан опыт реализации подготовки обучающихся к ОГЭ по информатике в системе смешанного обучения на примере онлайн-курса «Подготовка школьников к ОГЭ по информатике», разработанного в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете.



Ключевые слова: смешанное обучение, онлайн-обучение, онлайн-курс, ОГЭ по информатике.

Проблеме способов организации учебных занятий на современном этапе развития образования уделено много внимания, что связано с переходом учебных заведений на смешанный (дистанционный и очный) формат обучения. Сочетание очного и онлайн-обучения является наиболее распространенной формой работы, т. к. последнее дает возможность самостоятельного освоения образовательных дисциплин при возможности их контроля и коррекции деятельности в очном режиме.

Онлайн-обучение в системе смешанного позволяет выстроить освоение образовательных программ в удобном для обучающегося временном промежутке и темпе работы с применением дистанционных технологий и технологий электронного обучения. При реализации смешанного обучения онлайн-курс может выступать в качестве дополнения традиционной формы обучения, а также как основная форма.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14064 «Теоретико-методологические основы и технологическое обеспечение реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся школ».

Реализации смешанного обучения с использованием онлайн-курсов посвящены исследования Л.С. Лисицыной, Т.П. Поповой, М. Сенчило, технологии электронного и дистанционного обучения в системе смешанного обучения рассмотрены Л.Г. Бабаходжаевой, Л.В. Богдановой, И.В. Григорьевой, И.Г. Грентиковой, Е.В. Кармановой, в то же время остается открытым вопрос методических подходов интеграции онлайн и традиционного обучения для подготовки обучающихся к итоговой аттестации. Данная статья посвящена технологиям разработки и реализации онлайн-курса по подготовке к ОГЭ по информатике в системе смешанного обучения.

Обратимся к рассмотрению теории смешанного обучения. Концепция смешанного обучения впервые была реализована в 60-х гг. прошлого века при обучении студентов в Университете штата Иллинойс (США) с использованием мэйнфреймов. В это же время Дональдом Битцером была разработана компьютерная обучающая система – PLATO, которая включала в себя форум, доски объявлений, электронную почту, онлайн-тестирование [6].

Термин *blended learning* («смешанное обучение», «гибридное обучение») появился в 1999 г. в одном из пресс-релизов коммерческих учебных центров Атланты (США) компании EPIC Learning. Президент компании Дэвид Стирлинг объявил о запуске 220 онлайн-курсов, в которых будет сочетаться электронный контент с «живым» обучением [8]. Теоретические основы, особенности реализации, требования к смешанному обучению, перспективы его использования были впервые описаны в справочнике по смешанному обучению под редакцией С. J. Bonk, С. R. Graham [10].

Данная система обучения «смешивает» формы работы, методы обучения предмету и базируется на дистанционном обучении (Distance Learning), обучении в классе (Face-To-Face Learning) и обучении через Интернет (Online Learning). При организации смешанного обучения с применением онлайн-курса технологии дистанционного обучения реализуются посредством сети Интернет и комбинируются с традиционной классно-урочной системой.

Рассмотрим компоненты методики смешанного обучения с применением онлайн-курса.

1. Проектирование онлайн-курса. Определение целей изучения; выбор и создание об-

учающего контента посредством виртуальной образовательной среды (видеоуроки; справочный и теоретический материал по темам и задания к ним; презентации); определение средств коммуникации участников образовательного сообщества.

2. Интеграция онлайн-курса в традиционную систему обучения. Выбор методов организации учебной деятельности для работы в классе (анализ заданий, вызывающих сложности; анализ и коррекция типичных ошибок). При совместной работе с учителем в классе учащиеся закрепляют, углубляют и повторяют изученный материал.

В исследованиях Л.С. Лисицыной, М. Сенчило определены основные принципы смешанного обучения на основе онлайн-курса [6, с. 216].

1. Баланс электронного и традиционного обучения. Онлайн и традиционное обучение «миксуется» в равных пропорциях. Так, видеолекции, практические занятия онлайн-курса дополняются разбором и объяснением сложных теоретических вопросов и заданий на уроке. На этапе контроля текущий контроль по темам производится на базе онлайн-курса, рубежный и итоговый – на занятиях в классе.

2. Персонализация процессов обучения и аттестация. Персонализация достигается отчетами по практическим заданиям, выполнении тестовых заданий в онлайн-курсе, учитель может отследить уровень личных достижений каждого обучающегося. Итоговая аттестация по темам и разделам проводится на уроках.

3. Перфекционизм. Данный принцип реализуется дополнением материала онлайн-курса теоретическими пояснениями на занятиях в реальном времени.

4. Личная ответственность обучающихся. Данный принцип предполагает соблюдение обучающимися сроков сдачи проверочных контрольных работ, которые предусмотрены онлайн-курсом.

Нами был спроектирован онлайн-курс по подготовке к ОГЭ по информатике для учеников, педагогов, который размещен на платформе онлайн-обучения Волгоградского государственного социально-педагогического университета «Мирознай» (URL: <https://miroznai.ru/node/351>).

Для данного курса была разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Подготовка школьников к ОГЭ по информатике», в которой отражены планируемые результаты об-

учения, подробное содержание программы курса, учебно-тематический план, календарный учебный график онлайн-класса отдельно для учеников и учителей.

Все зачисленные на обучение в онлайн-классе получают доступ к одноименному онлайн-курсу, содержащему все необходимые для обучения материалы. Учителя получают дополнительные организационно-методические рекомендации по организации подготовки обучающихся к ОГЭ по информатике. Открытое обсуждение занятий, общение с автором курса, другими обучающимися проходит в группе в социальной сети «ВКонтакте» (URL: <https://vk.com/club207283992>).

Занятия онлайн-курса «Подготовка к ОГЭ по информатике» выходят 1 раз в 2 недели. Обучение начинается в октябре и завершается в мае. Доступ к материалам сохраняется в течение учебного года. Каждое занятие имеет четко установленную структуру:

- 1) аннотацию;
- 2) методические рекомендации (для учителей);
- 3) теоретический блок (видеоурок);
- 4) практический блок (задания);
- 5) «Проверь себя» (решение практических заданий к каждому занятию);

6) заключение.

Введение содержит в себе:

- приветственный видеоролик;
- вебинар;
- демоверсии;
- спецификации;
- кодификаторы по предмету, в которых описаны требования к уровню подготовке выпускников;

– проверяемые элементы содержания и др.

Итоговое занятие содержит:

- пробный ОГЭ;
- шкалу перевода баллов в оценку;
- примеры экзаменационных бланков.

Аннотация к занятию содержит:

– краткое описание каждого занятия, тем школьного курса информатики, которые будут изучены на данном занятии;

- предметные результаты;
- сложности, возникающие при выполнении заданий.

Методические рекомендации включают:

– элементы содержания, которые нужно учитывать при объяснении тем каждого из занятий;

– конкретные советы по организации учебно-воспитательного процесса учебного занятия.

Для учителей и учеников доступны вебинары по отдельным темам курса.

Теоретический блок занятия включает:

- авторский видеурок с объяснением теоретического материала;
- подробный разбор примеров заданий из ОГЭ по информатике.

Видеоуроки ведут высококвалифицированные педагоги – авторы онлайн-курса.

Практический блок представлен математическими, численными, текстовыми задачами, на установление соответствия, тестированием, табличной формой решения задач. При решении задач каждого из заданий и после ввода ответа обучающиеся видят, правильный или неправильный ответ они дали на задачу. При решении задач с помощью компьютера ученики курса выполняют работы и сверяют свои ответы в блоке «Проверь себя», который имеет подробное решение практических заданий каждого из занятий.

Блок «Заключение» содержит:

- практические задания для учеников и учителей;
- обратную связь;
- обсуждение урока в группе социальной сети «ВКонтакте».

Для реализации системы смешанного обучения представленного онлайн-курса используются модели «Перевернутый класс» и «Ротация станций», которые сочетают в себе традиционную классно-урочную систему и электронное обучение, мотивируя учащихся к индивидуальной деятельности и самостоятельному освоению учебного материала при дифференциации учебных заданий курса. Процесс обучения становится «перевернутым», изменяются функции учителя, которые направлены на коррекцию знаний и опыта деятельности учащихся в электронной среде, т. к. они самостоятельно осваивают вышеобозначенные блоки онлайн-курса, а затем обсуждают на уроках (работая индивидуально или в группах) темы и выполненные задания.

Реализация учебного процесса по подготовке к ОГЭ по информатике в системе смешанного обучения осуществлялась в 9-х классах на базе МОУ «Лицей № 5 имени Ю.А. Гагарина Центрального района Волгограда». Для апробации были взяты 2 группы (экспериментальная и контрольная) сдающих ОГЭ по информатике в количестве 64 человек (по 32 человека в группе). Для выявления качества знаний и уровня подготовки выпускников были проведены пробные экзамены в начале и в конце эксперимента для данных групп. В экс-

периментальной группе проводились факультативные занятия с использованием онлайн-курса и закреплением изученного материала дома на его основе. В контрольной группе проводились факультативные занятия без использования онлайн-курса.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что группа, которая при подготовке к ОГЭ использовала онлайн-курс, имеет среднюю оценку выше по сравнению с той группой, которая не использовала курс. Уровень успеваемости у экспериментальной группы на конец эксперимента заметно возрос по сравнению с контрольной группой.

Онлайн-курс «Подготовка к ОГЭ по информатике» удовлетворяет требованиям, которые предъявляются к разработке онлайн-курсов, и его можно использовать как для подготовки к ОГЭ в целом, так и для отработки отдельных тем курса информатики.

Реализация системы смешанного обучения с использованием онлайн-курса позволяет повысить эффективность обучения, организуя взаимодействие как в дистанционном формате, так и в очном обучении. Для обеспечения устойчивого и непрерывного педагогического процесса существует возможность переводить его из одного режима в другой и повышать уровень достижений учащихся благодаря созданию «гибридной» образовательной среды.

Список литературы

1. Бабаходжаева Л.Г. Электронное обучение как основной критерий смешанных технологий обучения // Экономика и социум. 2021. № 4-2(83). С. 1020–1029.
2. Богданова Л.В. Опыт дистанционного обучения как предпосылка перехода к смешанному обучению // Успехи гуманитарных наук. 2021. № 9. С. 32–44.
3. Грентикова И.Г. Смешанное обучение как модель, основанная на технологиях электронного обучения // Современные технологии дистанционного и электронного обучения в обеспечении медицинского образования: материалы X Межрегион. науч.-метод. конф., Кемерово, 11 дек. 2018 г. Кемерово, 2018. С. 54–56.
4. Григорьева И.В. Развитие и внедрение технологии смешанного обучения (Blended Learning) и онлайн-обучения, как важной составляющей цифровизации образования // Вестн. Ун-та Рос. академии образования. 2021. № 3. С. 34–45. DOI: 10.24411/2072-5833-2020-10080.
5. Карманова Е.В. Особенности реализации смешанного обучения с использованием сре-

ды Moodle // Информатика и образование. 2018. № 8(297). С. 43–50. DOI 10.32517/0234-0453-2018-33-8-43-50.

6. Лисицына Л.С., Сенчило М. Реализация технологии смешанного обучения с использованием базового онлайн-курса // Альманах научных работ молодых ученых университета ИТМО: XLIX научная и учебно-методическая конференции Университета ИТМО. СПб., 2020. С. 215–220.

7. Попова Т.П., Малинина И.А. Использование онлайн-курса как компонента технологии смешанного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 125–145. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-125-145.

8. Суходолова Н.М. Смешанное обучение: сочетание традиционных форм с элементами электронного обучения // Школа – вуз: проблемы и перспективы развития: материалы VII Регион. науч.-практ. конф., Волгоград, 11 марта 2022 г. Волгоград, 2022. С. 27–32.

9. Bitzer D.L. Oral history interview with Donald L. Bitzer // Charles Babbage Institute. Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy, 1988. Bonk C.J., Graham C.R. The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. San Francisco, 2006.

10. Interactive Learning Centers Announces Name Change to EPIC Learning // The Free Library. 1999, March 5.

* * *

1. Babahodzaeva L.G. Elektronnoe obuchenie kak osnovnoj kriterij smeshannyh tekhnologij obucheniya // Ekonomika i socium. 2021. № 4-2(83). С. 1020–1029.

2. Bogdanova L.V. Opyt distancionnogo obucheniya kak predposylka perekhoda k smeshannomu obucheniyu // Uspekhi gumanitarnykh nauk. 2021. № 9. С. 32–44.

3. Grentikova I.G. Smeshannoe obuchenie, kak model', osnovannaya na tekhnologiyah elektronnoogo obucheniya // Sovremennye tekhnologii distancionnogo i elektronnoogo obucheniya v obespechenii medicinskogo obrazovaniya: materialy X Mezhtregion. nauch.-metod. konf., Kemerovo, 11 dek. 2018 g. Kemerovo, 2018. С. 54–56.

4. Grigor'eva I.V. Razvitie i vnedrenie tekhnologii smeshannogo obucheniya (Blended Learning) i onlajn-obucheniya, kak vazhnoj sostavlyayushchej cifrovizacii obrazovaniya // Vestn. Un-ta Ros. akademii obrazovaniya. 2021. № 3. С. 34–45. DOI: 10.24411/2072-5833-2020-10080.

5. Karmanova E.V. Osobennosti realizacii smeshannogo obucheniya s ispol'zovaniem sredy Moodle // Информатика и образование. 2018. № 8(297). С. 43–50. DOI 10.32517/0234-0453-2018-33-8-43-50.

6. Lisicyna L.S., Senchilo M. Realizaciya tekhnologii smeshannogo obucheniya s ispol'zovaniem bazovogo onlajn-kursa // Al'manah nauchnyh rabot molodyh uchenykh universiteta ITMO: XLIX nauchnaya i uchebno-metodicheskaya konferencii Universiteta ITMO. SPb., 2020. С. 215–220.

7. Popova T.P., Malinina I.A. Ispol'zovanie onlajn-kursa kak komponenta tekhnologii smeshannogo obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2020. № 1. С. 125–145. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-125-145.

8. Suhodolova N.M. Smeshannoe obuchenie: sochetanie tradicionnyh form s elementami elektronnoogo obucheniya // Shkola – vuz: problemy i perspektivy razvitiya: materialy VII Region. nauch.-prakt. konf., Volgograd, 11 marta 2022 g. Volgograd, 2022. С. 27–32.



The online course of training the students to the Basic State Examination of Computer Studies in the system of the mixed education

The article deals with the issues of training the students to the Basic State Examination of Computer Studies in the system of the mixed education on the basis of the online course. There is specified the concept of “the mixed education”, there are considered the components of the methodology of the mixed education with the use of the online course. The authors describe the experience of the implementation of the students’ training to the Basic State Examination of Computer Studies in the system of the mixed education at the example of the online course “Training of school students to the Basic State Examination of Computer Studies”, developed in Volgograd State Socio-Pedagogical University.

Key words: *mixed-education, e-learning, online course, the Basic State Examination of Computer Studies.*

(Статья поступила в редакцию 06.12.2022)

КАНГ СОНГ КВАНГ
(Пучхон, Республика Корея)

**РАБОТА РЕЛИГИОЗНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ С ПОЖИЛЫМИ
ЛЮДЬМИ В РЕСПУБЛИКЕ
КОРЕЯ: АСПЕКТ РЕЛИГИОЗНОГО
ВОСПИТАНИЯ**

Рассматриваются воспитательные возможности религиозных организаций в решении индивидуальных и социальных проблем пожилых людей в Республике Корея, раскрываются цели и содержание религиозного воспитания лиц пожилого возраста, описывается опыт воспитательной деятельности автора при работе с пожилыми людьми в «Школе Ноа» пресвитерианской церкви Республики Корея.

Ключевые слова: *религиозное воспитание, христианское воспитание, религиозная организация (церковь), пожилые люди, содержание религиозного воспитания пожилых людей.*

В настоящее время в большинстве развитых стран деятельность религиозных организаций (речь идет о традиционных религиях – христианстве, исламе, буддизме, иудаизме) играет важную роль в удовлетворении социальных потребностей населения. Одним из аспектов реализации данного направления является религиозное воспитание представителей разных возрастных и социальных групп. Это в полной мере относится к деятельности религиозных организаций, представляющих в Республике Корея одну из наиболее значимых мировых религий – христианство, точнее, такую его ветвь, как пресвитерианство.

До недавнего времени целевыми группами религиозного воспитания в христианских общинах Республики Корея были дети, молодежь и взрослые трудоспособные люди. Считалось, что пожилые люди являются носителями жизненного опыта, заслуживающими уважения и почитания, а не теми, кто нуждается в воспитании. Однако по мере того, как общество стареет*, проблема пожилых людей становится все более острой и возникает необходимость того, чтобы церковь посмотрела на пожилых людей с новой точки зрения.

* ООН определяет стареющее общество как общество, в котором доля населения в возрасте 65 лет и старше превышает 7% от общей численности населения страны, пожилое общество – более 14%, а сверхпожилое общество – более 20%.

Прошло много времени с тех пор, как некоторые развитые страны стали стареющим обществом. Это связано с тем, что по мере развития экономики появляются новые достижения в области медицинских технологий, повышается уровень жизни, что приводит к увеличению продолжительности жизни людей. Например, Франция и Швеция стали стареющими обществами уже в конце XIX – начале XX в., а Великобритания, Германия и США – чуть позже. Позднее были включены в число развитых стран Япония и Корея, которые стали стареющими обществами во второй половине XX в.**

Старение населения характерно и для России, где в последние годы резко увеличилась доля пожилых людей. По статистике за 2018 г. количество пожилых людей старше 60 лет составляет 30 млн человек из общего числа 146 млн человек, или 21%, по сравнению с 7% в 2015 г. В итоге в 2018 г. в России было принято решение о повышении пенсионного возраста с 60 до 65 лет для мужчин и с 55 до 60 лет для женщин, что обосновывалось дефицитом средств пенсионного фонда и сокращением рабочей силы за счет увеличения пожилого населения, которое вызвало в обществе серьезные дискуссии.

Увеличение численности пожилого населения вызывает в обществе ряд проблем, таких как необходимость увеличения государственного бюджета, выделяемого на поддержку пожилых людей, углубление конфликтов между поколениями, замедление экономического роста из-за дефицита группы людей трудоспособного возраста. К сожалению, приходится констатировать, что общество не готово к решению проблем самих пожилых людей, что еще более усугубляет социальные проблемы. В некоторых случаях пожилые люди в течение длительного периода времени живут в социальной изоляции и в конечном итоге кончают жизнь самоубийством из-за вызванных такой изоляцией страданий. Мы вступаем в эпоху, которую еще не переживали ни страна, ни церковь, ни старики, и все так или иначе сталкиваются с проблемами, которые из-за этого возникают. Теперь для церкви пришло время признать, что пожилые люди являются

** В 2021 г. пожилые люди в возрасте 65 лет и старше составляли 16,5% населения Республики Корея, что уже выходит за рамки стареющего общества. Прогнозируется, что скоро Республика Корея станет сверхстареющим обществом (Развитые страны / Старение общества – Namu.wiki).

не только предметом уважения за их мудрость, но также объектом заботы и воспитания, которое должно научить их принимать особенности своего возраста и жить в старости. В данной статье рассматриваются различные аспекты проблемы пожилых людей, которая все более обостряется в современном обществе и предлагается религиозное воспитание для пожилых людей с христианской точки зрения как способ решения наиболее серьезных проблем пожилых людей.

В прошлом проблемы пожилых людей были проблемами, с которыми сталкивались только сами пожилые люди (например, проблемы со здоровьем или бедность), но в современном обществе, где пожилое население быстро увеличивается, проблемы пожилых людей имеют тенденцию перерастать в социальные проблемы, такие как безработица среди пожилых людей и жестокое обращение с пожилыми людьми [8]. Здесь мы рассмотрим проблемы, с которыми сталкиваются пожилые люди в современном обществе Республики Корея, выделив в них личностный и социальный аспекты.

Личностный аспект проблемы пожилых людей. Для выявления личностных проблем пожилых людей может служить основой содержание понятий «пожилой возраст» и «пожилые люди». Пожилой возраст является завершающей стадией развития человека. Однако понятие «пожилые люди» не ограничивается констатацией возрастных границ этого периода жизни человека – оно должно рассматриваться как комплексное понятие, имеющее психологические, биологические и социологические аспекты [4, с. 10].

Тибету определяя пожилых людей как тех, кто находится в периоде физиологических и физических изменений, тех, чьи личностные функции снижаются в психологическом плане, и тех, чьи социальные отношения уходят в прошлое в соответствии с социальными изменениями [3, с. 5].

Второй съезд Международного общества геронтологии*, состоявшийся в 1951 г., дал описательное определение понятию «пожи-

лые люди» с медицинской точки зрения, взяв за основу их физическое, физиологическое и психическое состояние:

1) люди с дефицитом различных функций и органов, которые могут адаптироваться к изменениям окружающей среды;

2) люди, находящиеся в периоде снижения способности интегрироваться в меняющееся общество;

3) люди, находящиеся в периоде деградации тканей, функций и органов человеческого тела;

4) люди, у которых умственная функция снижается при адаптации к меняющимся условиям жизни;

5) люди, находящиеся в состоянии снижения адаптации вследствие старения и истощения тканей и функций организма.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить следующие личностные проблемы пожилых людей:

– *психологические проблемы*: страх, тревога, одиночество, повышенный эгоцентризм;

– *физические и физиологические проблемы*: снижение жизненных сил из-за неправильного или недостаточного функционирования органов и систем организма;

– *социальные проблемы*: прекращение трудовой деятельности, сужение круга контактов, зависимость от окружающих.

В современном быстро меняющемся мире пожилым людям, у которых снижаются физические, физиологические и психические функции, жить очень нелегко. В информационный век, когда каждый день появляется огромное количество новой информации и внедряются новые технологии, пожилым людям из-за сниженных возможностей адаптации к изменяющимся условиям грозит опасность превратиться в маргинальную группу.

Социальный аспект проблемы пожилых людей. Как было сказано ранее, в современном обществе, вступающем в эпоху старения в связи с быстрым увеличением численности пожилого населения, проблемы пожилых людей выходят за рамки личностных проблем. Старение проявляется как острая социальная проблема, которая постепенно усугубляется разладом в семье из-за снижения мыслительных способностей, а в некоторых случаях из-за начавшейся деменции, одного из характерных для пожилого возраста заболеваний, и связанных с этим существенных расходов на лечение, специальное питание, медицинское оборудование, проживание в специальных учреждениях и т.п. Кроме того, уве-

* Международная ассоциация геронтологии (International Association of Gerontology) была основана в 1950 г. на Первом международном конгрессе по геронтологии. Благодаря международному сотрудничеству геронтологических групп в каждой стране проводятся биологические, медицинские и социальные геронтологические исследования, организуются обучение и подготовка специалистов, а также поощряется интерес к гериатрическим проблемам. Штаб-квартира находится в Израиле, она работает в 34 странах мира, а международная конференция проводится каждые три года.

личиваются социальные затраты на поддержание благосостояния и на социальную защиту пожилых людей, например, на поддержку одиноких людей, нуждающихся в уходе, и пожилых людей, которые не выносят одиночества и совершают самоубийства. Мы не можем отрицать также наличие множества предубеждений и дискриминации в отношении пожилых людей [1]. Таким образом, в Республике Корея наиболее важными проблемами пожилых людей, имеющими социальную проекцию, являются одиночество, болезни и бедность.

В Республике Корея в 2016 г. на 100 человек населения трудоспособного возраста приходилось 17,9 иждивенцев в возрасте 65 лет и старше; согласно прогнозам, к 2040 г. это число увеличится более чем в три раза и составит 57,2. Таким образом, будет быстро возрастать число пожилых людей, нуждающихся в поддержке, на фоне сокращения числа тех, за счет кого создается материальное благосостояние общества [2, с. 805]. Согласно результатам Опроса качества жизни корейцев, проведенного Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в 2015 г., удовлетворенность жизнью снижается с возрастом [7].

Все чаще появляющиеся в средствах массовой информации печальные новости о самоубийствах пожилых людей подтверждают, что пожилые люди в южнокорейском обществе отчаянно нуждаются во внимании и практической помощи [Там же]. Пожилые люди, сохраняющие традиционные ценности и образ жизни нашего общества, не понимают ценностей и образа жизни подрастающего поколения, и, наоборот, молодые поколения испытывают разобщенность, непонимание и неприятие пожилых людей. В результате пожилые люди, ставшие неэффективными в современных условиях, оказываются исключенными из жизни общества и чувствуют себя отчужденными, одинокими и отчаявшимися. В наше время от общества настоятельно требуется обратить внимание на пожилых людей, отодвинутых на периферию общества и культуры.

Проблема пожилых людей – это не только индивидуальная, но и национальная социальная проблема, имеющая комплексный характер. Для ее решения необходимо сотрудничество государства, общественных и религиозных организаций. На государственном уровне должны быть созданы социальные системы и сформулирована политика социального обеспечения и социальной поддержки. А на уровне общества чрезвычайно важна деятельность религиозных организаций, поскольку государ-

ство не может решить проблемы одиночества, утраты социальных контактов и отчаяния пожилых людей. Пожилым людям, которые живут в страхе перед потерями и смертью, необходима духовная поддержка, которая позволит им получить ответы на смысложизненные вопросы и поможет выстроить новую систему отношений с окружающими людьми и обществом в целом, найти свое место в современной культуре. Чтобы организовать такую поддержку, необходимо рассмотреть ряд теоретических вопросов.

1. Необходимость религиозного воспитания пожилых людей с христианской точки зрения. У пожилых людей всегда возникают вопросы о жизни и смерти. Почему я должен умереть? Что значит жить в боли? Где можно использовать собаку, которая ничего не умеет? Зачем я пришел в этот мир? Ответы на эти вопросы позволяют пожилому человеку принять себя, свой возраст и успешно преодолеть или смягчить характерные для пожилого возраста проблемы [10]. Христианское религиозное воспитание, на наш взгляд, необходимо для пожилых людей, размышляющих о жизни и смерти и о смысле жизни.

Христианское воспитание, согласно определению Чонхё Ли, – это процесс постоянных и целенаправленных усилий, направленных на то, чтобы помочь людям участвовать в видении Царства Божьего, иметь христианскую веру и жить в соответствии с христианской системой ценностей [9]. С точки зрения христианского воспитания целью жизни человека является подготовка к вечной жизни, к пребыванию в вечности с Богом. Поэтому важно, чтобы пожилые люди, являющиеся членами церкви, связывали остаток своего жизненного пути с вечным Богом, прожив эти годы с уверенностью в блаженной будущей жизни в Царстве Божьем, в надежде на вечное пребывание с Иисусом Христом. Пожилые люди сталкиваются со многими угрозами своему физическому, психическому и духовному здоровью. Они страдают от душевного одиночества, а также одиночества духовного, беспомощности, чувства никчемности, безысходности, которые они пытаются заглушить досугом, часто бессодержательным и бессмысленным, таким как бесконечный просмотр телепередач. Религиозное воспитание должно помочь людям осознать, что у них есть будущее, и изменить свое отношение к жизни в положительную сторону, оторвавшись от ориентированного на прошлое отношения к жизни.

С христианской точки зрения пожилые люди вполне могут выступать в роли воспитанников, которые могут изменить негативные взгляды, связанные со старением, на позитивные. Благодаря религиозному воспитанию пожилые люди способны полнее открывать смысл жизни, реализовывать свой индивидуальный потенциал. Благодаря религиозному воспитанию пожилые люди получают возможность играть важную роль в религиозном сообществе, выступая, в свою очередь, в роли воспитателей, которые могут служить прекрасным примером для представителей других поколений, а также в других ролях, например волонтеров [9]. С точки зрения христианства пожилые люди, как и молодые, должны выполнять свои обязанности перед Богом и людьми, осознав, что их рост не прекращается с годами благодаря жизни в Боге на духовном, когнитивном и эмоциональном уровнях.

2. Содержание религиозного образования пожилых людей в христианстве. Религиозное воспитание пожилых людей должно быть целостным и представлено в когнитивном, эмоциональном и физическом измерениях человека; кроме того, необходимо осуществлять воспитание пожилого человека как члена общества, поскольку он должен осваивать новые социальные роли, учиться жить и выполнять свои функции в обществе с учетом своих возрастных особенностей и на основе максимального использования своих возможностей, в первую очередь жизненного опыта и мудрости.

Физическое воспитание пожилых людей. Когда человек физически здоров, он чувствует себя спокойным, уверенным в себе и может эффективно выполнять свои функции в обществе. Однако пожилым людям сложно сохранить здоровье из-за старения организма, снижения иммунитета, сбоев в физиологических процессах и других факторов. Поэтому важно научить пожилых людей заботиться о своем здоровье: выполнять простые и эффективные упражнения, придерживаться оптимальной диеты, справляться с плохим самочувствием или хроническими заболеваниями, оказывать первую помощь и т. п. Поскольку в основе воспитания лежит формирование ценностных отношений, необходимо обращать внимание в первую очередь на связь физического и духовного здоровья, добиваться того, чтобы пожилые люди в отношении своего здоровья избегали крайностей – не относились пренебрежительно к своему здоровью («Заботиться о своем теле и о своем здоровье бессмыс-

ленно – ведь жить мне осталось не так уж много»), ведь каждый этап жизни человека ценен для него и для окружающих, и не сосредотачивались на своих болезнях и физиологических проблемах, а учились жить в новом физическом состоянии.

Эмоциональное воспитание. Стрессы в пожилом возрасте в сочетании со слабостью иммунной системы приводят к серьезным заболеваниям и сокращают продолжительность жизни пожилых людей. Многие пожилые люди живут в состоянии тревоги и депрессии из-за своей физической и психической слабости, из-за потери работы, экономических потерь и т. д. Крайне важно формировать у пожилых людей позитивное мировосприятие, учить их испытывать положительные эмоции.

1. Отношение к себе. Пожилой человек может принять себя в новый период своей жизни, если будет четко осознавать свои возможности и достоинства. Помогут ему в этом индивидуальные консультации. Очень эффективными в этом плане являются рефлексивные методы воспитания, которые обращают человека к себе, своему внутреннему миру, позволяют осмыслить и оценить собственные мысли, слова и действия.

2. Отношения к другим и с другими. Необходимо помочь пожилым людям поддерживать близкие отношения с родственниками, друзьями, соседями, с членами христианской общины. С этой целью нужно помочь им понять представителей более младших поколений, их ценности, цели, образ жизни, что будет способствовать ровным и комфортным отношениям между поколениями. Для этого можно применять интерактивные методы воспитания, тренинги общения и т. п.

Духовное воспитание. С точки зрения христианства духовное воспитание составляет ядро, основу религиозного воспитания. В нем можно выделить ряд составляющих.

1. Воспитание на содержании Библии. Для пожилых людей характерен интерес к Богу, который объясняется в первую очередь их стремлением к вечной жизни. Люди в конце своей жизни жаждут Божьего прощения и примирения с Богом. Знакомство пожилых людей с Библией не на уровне простого знания, а на уровне глубокого, личностно окрашенного понимания способствует «встрече» человека с Богом. Благодаря воспитанию на содержании Библии люди могут освободиться от страха смерти и изменить свою жизнь и жизнь окружающих [5].

2. Освоение духовных практик (молитва, медитация и т. п.). В христианстве духовное воспитание – это процесс, посредством которого человек, рожденный духовно свыше, становится подобным Христу. Те, кто вступает в общение с Богом через размышление над сакральными вещами или посредством молитвы и живет согласно Библии, смогут не только обрести внутреннюю гармонию, но и выстроить гармоничные отношения с другими людьми. Чтобы изучение Библии (само по себе очень важное) не было формальным, важно сочетать его с духовными практиками, в первую очередь с молитвой.

3. Подготовка к вечной жизни. Пожилые люди, как правило, бояться смерти – как собственной, так и близких людей. Пожилые люди ближе, чем представители других возрастных групп, находятся к смерти, поэтому их переживания похожи на переживания заключенного в камере смертников, который со страхом ждет исполнения приговора. Исследования показали, что религиозные люди меньше всех других бояться смерти [6, с. 472]. Причиной является их вера в бессмертие души, в то, что жизнь не только не заканчивается после смерти, но начинается новая, гораздо более лучшая в духовном плане жизнь в единении с Богом. Но и в христианской церкви крайне необходимы подготовка и просвещение пожилых людей перед смертью. Это позволит им принять смерть как нечто естественное, как необходимое событие, открывающее путь к вечной жизни и к непосредственной встрече с Богом.

Социализация пожилых людей. Пожилые люди, как и представители других возрастных групп, являются членами общества, имеют в обществе права и обязанности. Процесс социализации продолжается на протяжении всей жизни человека. Задачи религиозного воспитания пожилых людей связаны не только с достижением ими «цельности Я» (Э. Эриксон), но и с обретением ими своего места в обществе, чтобы они могли изменить качество своей жизни и с пользой применять свои знания и опыт в общественной жизни [5].

Есть много пожилых людей, которые живут полноценной жизнью даже после выхода на пенсию. Они обладают качествами и способностями, необходимыми для того, чтобы внести свой вклад в развитие общества. Адаптация пожилых людей к новым условиям жизни и их реинтеграция в общество являются важными направлениями религиозного воспитания.

Практическим примером организации религиозного воспитания пожилых людей

является деятельность Noah School («Школы Ноа», или Университета для пожилых людей) в рамках церкви Holy Light Kwangsung (церковь Святого Света Квансон). Автор статьи работал пастором в церкви Holy Light Kwangsung в Республике Корея в течение двух лет – с 2015 по 2016 г. и руководил отделом для пожилых людей в церкви. Отдел образования для старших классов назывался «Школа Ноа». «Ноа» 노아 – это аббревиатура от «старость прекрасна» на корейском языке. Основываясь на этом опыте, автор хотел бы поделиться с читателями реальным примером религиозного воспитания пожилых людей в Корее.

В связи с быстрым старением южнокорейского общества в местном сообществе возникла потребность в решении проблемы пожилых людей. Церковь Святого Света Квансон пыталась решить эту проблему посредством религиозного воспитания, предоставив возможности для участия в жизни общества и саморазвития пожилым людям, которые являются маргинализированными и одинокими в местном сообществе. С этой целью в 2004 г. был открыт Университет для пожилых людей, в котором были созданы условия для саморазвития пожилых людей. Основными направлениями деятельности университета были:

- 1) просвещение и обучение людей «третьего возраста» на протяжении всей жизни, чтобы старость можно было провести красиво;
- 2) предоставление пожилым людям возможностей для постоянного саморазвития благодаря обретению «цельности Я» через служение другим людям, церкви, обществу;
- 3) организация досуговой деятельности, укрепление психического и физического здоровья;

- 4) создание условий для духовного самосовершенствования, чтобы воспитать в себе евангельскую любовь к ближним и распространить ее на свою семью и свое окружение.

«Школой Ноа» управляют директор, заместитель директора и педагогический совет. Помимо образовательных структур, в ее состав входят парикмахерская, служба общественного питания и медицинская бригада. Подать заявку может любой желающий в возрасте 65 лет и старше. Занятия начинаются каждый год в марте и заканчиваются в декабре. Встречи начинаются каждый четверг в 10:00 и заканчиваются в 13:30. Летние каникулы продолжаются с июля по август, зимние – с января по февраль.

Еженедельные встречи включают в себя гимнастику для физического здоровья пожилых людей, пение и танцы для эмоциональ-

ного здоровья, лекции и занятия по классам. Для чтения лекций приглашаются специалисты в различных областях. Занятия по классам включают урок музыки, урок изучения Евангелия, изучение Библии, английский и японский языки, корейский язык, компьютерные занятия, аэробику, урок самульнори и урок рисования. Другие специальные мероприятия включают вечеринки по случаю дня рождения, туры сыновней почтительности, пикники и просмотры фильмов.

Теоретические исследования и практическая деятельность подтверждают тот факт, что религиозные организации обладают большими возможностями в решении проблем пожилых людей – проблем одиночества, утраты смысла жизни, отчаяния и др. Эти проблемы требуют индивидуального подхода и потому не могут быть решены государством. Пожилым людям религиозное воспитание может дать новые ответы на чрезвычайно значимые для них смысло-жизненные вопросы и позволяет каждому человеку не только преодолеть кризис пожилого возраста, но и построить здоровое общество.

Список литературы

1. Ан Сон Хи. Вводный теологический обзор практического богословия для подготовки к старению религиозного сообщества // Богословие и практика. 2016. Вып. 51 (на корейском языке).
2. Джуьонг Сонг. Пастырские ответы для пожилых людей в стареющем обществе. Сеул, 2020 (на корейском языке).
3. Комплексное исследование по улучшению благосостояния пожилых людей в Корее. Министерство здравоохранения и социального обеспечения, 1974 (на корейском языке).
4. Корейский совет социального обеспечения // Социальное обеспечение. Сеул, 1977 (на корейском языке).
5. Ли Чжон Хё. Задачи корейского христианского образования для пожилых людей // Диссертации по христианскому образованию. 2003. Т. 9. С. 43–86 (на корейском языке).
6. Харрис Д.К. Чхве Шин Док в роли Ким Моран // Социология старости. Сеул, 1998 (на корейском языке).
7. Чон Ми Э, Ким Чон Хён. Влияние доли дохода пожилых людей на их удовлетворенность жизнью // Исследование благосостояния пожилых людей. Сеул, 2017. С. 283–303 (на корейском языке).
8. Чон Су-ил, Ким Бо-ги. Исследование решения проблем пожилых людей с точки зрения социальных проблем. Асан, 2016 (на корейском языке).
9. Чонхё Ли. Модель христианского образования для пожилых людей // Христианство и образование. 2001. № 9. С. 69–77 (на корейском языке).

* * *

1. An Son Hi. Vvodnyj teologicheskij obzor prakticheskogo bogosloviya dlya podgotovki k stareniju religioznogo soobshchestva // Bogoslovie i praktika. 2016. Vyp. 51 (na korejskom yazyke).

2. Dzhun'ong Song. Pastyrskie otvety dlya pozhilyh lyudej v stareyushchem obshchestve. Seul, 2020 (na korejskom yazyke).

3. Kompleksnoe issledovanie po uluchsheniyu blagosostoyaniya pozhilyh lyudej v Koree. Ministerstvo zdravoohraneniya i social'nogo obespecheniya, 1974 (na korejskom yazyke).

4. Korejskij sovet social'nogo obespecheniya // Social'noe obespechenie. Seul, 1977 (na korejskom yazyke).

5. Li Chzhon Hyo. Zadachi korejskogo hristianskogo obrazovaniya dlya pozhilyh lyudej // Dissertacii po hristianskomu obrazovaniiu. 2003. T. 9. S. 43–86 (na korejskom yazyke).

6. Harris D.K. Chkhve Shin Dok v roli Kim Moran // Sociologiya starosti. Seul, 1998 (na korejskom yazyke).

7. Chon Mi E, Kim Chon Hyon. Vliyanie doli dohoda pozhilyh lyudej na ih udovletvorennost' zhizn'yu // Issledovanie blagosostoyaniya pozhilyh lyudej. Seul, 2017. S. 283–303 (na korejskom yazyke).

8. Chon Su-il, Kim Bo-gi. Issledovanie resheniya problem pozhilyh lyudej s toчки zreniya social'nyh problem. Asan, 2016 (na korejskom yazyke).

9. Chonhyo Li. Model' hristianskogo obrazovaniya dlya pozhilyh lyudej // hristianstvo i obrazovanie. 2001. № 9. S. 69–77 (na korejskom yazyke).

The work of the religious organizations with the older people in the Republic of Korea: the aspect of the religious upbringing

The article deals with the educational potential of the religious organizations in solving the individual and social problems of the older people in the Republic of Korea. There are revealed the aims and content of the religious upbringing of the older people. There is described the experience of the educational activity of the author during the work with the older people at "Noah School" of the Presbyterian church of the Republic of Korea.

Key words: *religious upbringing, Christian nurture, religious organization (church), older people, content of religious upbringing of older people.*

(Статья поступила в редакцию 07.12.2022)

*Н.В. САМОЙЛОВА, Л.И. СТОЛЯРЧУК
(Волгоград)*

**СУЩНОСТЬ
ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ
К ПРОФЕССИЯМ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ**

Рассматривается сущность предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности, отличающаяся признаками целостности, дифференцированности, непрерывности. Выделена структура предпрофессиональной подготовки, включающая аксиологический, гносеологический, практико-деятельностный компоненты, ценностную, когнитивную и технологическую функции.



Ключевые слова: *сущность предпрофессиональной подготовки, старшеклассники, профессии художественно-творческой направленности.*

В российской системе образования возрастает значение разнообразия предпрофессиональных видов подготовки в связи с трансформацией спектра профессий художественно-творческой направленности на рынке труда. В Концепции развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 г. [10], основные направления государственной поддержки развития творческих (креативных) индустрий ориентированы на возможности для самореализации и развития талантов; достойный, эффективный труд в области творческих (креативных) сфер деятельности; развитие креативности, творческого мышления как навыка, а также знакомство с практиками творческих (креативных) индустрий в рамках основных общеобразовательных программ и (или) дополнительных общеобразовательных программ [Там же]. Достижение намеченных целей и задач по реализации государственных программ в рамках предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности, актуализирует пересмотр ее сущности в изменившихся условиях новой реальности.

Принципиальное отличие *сущности предпрофессиональной подготовки* старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности в новой реальности характеризуется следующими признаками:

– *целостностью* предпрофессиональной подготовки старшеклассников к художественно-творческим профессиям; готовностью старшеклассников как результатом предпрофессиональной подготовки к креативным профессиям;

– *дифференцированностью* художественно-творческих сфер в предпрофессиональной подготовке старшеклассников для наиболее адекватного понимания специфики профессий и творческой самореализации;

– *непрерывностью* предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности от школы к вузу, объединенной единой концепцией сотрудничества школы и вуза.

Недостаточность *целостности* в традиционной предпрофессиональной подготовке старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности была связана, прежде всего, со слишком обобщенным представлением о будущих креативных профессиях [12; 13; 17], узостью понимания предпрофессиональной готовности к будущей художественно-творческой профессии, сопровождающейся поверхностным выбором старшеклассниками. Большинство известных исследований, посвященных профессиональной подготовке, частично затрагивали вопросы предпрофессиональной подготовки старшеклассников, причем в основном на примере рабочих специальностей [3; 5; 8], а не профессий художественно-творческой направленности. В исследовательской традиции Волгоградской научной школы отдается приоритет использованию целостного подхода (В.С. Ильин, В.В. Краевский, Е.И. Сахарчук, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.), который позволяет нам обеспечить целостное понимание процесса предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности. Данный подход представляет «целостность как ключевое качество образовательного процесса» [14, с. 7–8] и позволяет обеспечить целостность организации образовательного процесса в нескольких аспектах. В аспекте образовательной практики в условиях модернизации и актуализации содержания образования и аспекте

приобретения старшеклассниками целостного субъективного опыта, который главенствует над знаниевым. Значение знаниевого опыта не уменьшается, но он раскрывается через призму ценностно-субъективного, в процессе этого работает механизм формирования готовности к художественно-творческой самореализации старшеклассников с учетом индивидуальной траектории развития. Таким образом, целостный подход позволяет рассмотреть сформированную готовность как образовательный личностный результат.

Отсутствие *дифференцированности* художественно-творческих сфер в предпрофессиональной подготовке старшеклассников нередко приводило к не востребованности или недостаточной эффективности выбранной профессии (художники не хотели становиться архитекторами, в то время как будущие архитекторы не планировали изначально становиться художниками или компьютерными дизайнерами и т. п.), что нередко препятствовало им состояться в профессии из-за недостаточной осведомленности в период предпрофессиональной подготовки о специфике различных художественно-творческих сфер, их тонкостях.

Непрерывность предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности чаще имела единичный характер – для отдельных образовательных организаций; спонтанный и бессистемный для большинства школ. Исследования, касающиеся реализации идей непрерывности образования (Н.К. Сергеев, В.В. Сериков), подчеркивают важность «непрерывного педагогического образования», «где на смену мотивации профессионально-исполнительского поведения приходит стремление к творчеству и самореализации через педагогическую деятельность, через авторскую педагогическую систему» [15, с. 330–331].

Идеи преемственности (З.А. Ахмедова, Л.Р. Радченко, М.В. Стурикова) созвучны идее непрерывности предпрофессиональной подготовки старшеклассников и студентов, имеющей системный характер, высвечивающей через определенные призмы проблемное поле, уточняющей и выделяющей его в качестве социального заказа вузу [1; 7; 9; 16]. Однако вопрос непрерывности предпрофессиональной подготовки старшеклассников непосредственно к профессиям художественно-творческой направленности остается недостаточно изученным, что требует уточнения сущности предпрофессиональной подготовки старше-

классников для более эффективного осуществления.

Опросы студентов 1–3-х курсов, проведенные в Институте архитектуры строительства ФГБОУ ВО «ВолГТУ» и Институте художественного образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ», обучающихся на различных художественно-творческих направлениях подготовки, в ходе случайной выборки показали: 24% опрошенных сетовали на «недостаточные представления» о будущей художественно-творческой профессии, полученные в школе, и считают свой профессиональный выбор недостаточно осознанным, «не полностью отвечающим их ожиданиям». 51% опрошенных студентов сожалели о том, что в школе отсутствовали учебные предметы или элективные курсы, которые дали бы возможность «узнать о новых профессиях художественно-творческой направленности», «понять их различия и оценить свои способности к ним», овладеть художественными и графическими «практическими навыками». 63% студентов, принявших участие в опросе, отмечали важность «сотрудничества учителей школ и педагогов вузов» по преодолению школьниками трудностей в предпрофессиональной подготовке к профессиям художественно-творческой направленности, хотя в большинстве школ такое сотрудничество отсутствует. Полученные данные также подтверждают недостаточность целостности, дифференцированности и непрерывности предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности и необходимости дальнейшего переосмысления и обновленного понимания сущности такой подготовки, соответствующей трансформирующейся педагогической реальности.

В своем исследовании мы опираемся на методологию целостности (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков) [15] как метод, описывающий предпрофессиональную подготовку старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности как целостное явление, через структуру взаимосвязанных компонентов и функций.

Рассмотрение компонентов предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности показывает, что у исследователей нет единой позиции. Н.В. Мишина, исследуя возможности развития графических умений подростков, акцентирует внимание на познавательном и действенно-практическом компоненте [6]. С.Б. Капелева выделяет ценност-

ный компонент, изучая его в аспекте ценностных ориентаций архитектурно-художественных классов [4].

Структура предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности в нашем исследовании включает следующие компоненты: *аксиологический, гносеологический, практико-деятельностный*, реализуемые через *ценностную, когнитивную и технологическую* функции.

Аксиологический компонент. Художественное творчество, возникшее задолго до изобретения письменности, являлось и является интернациональной формой передачи информации для общения. Древнейшими профессиями, требующими развитых изобразительных навыков, являются художник, скульптор, ювелир. Обучение рисунку как древнейшей форме художественного творчества началось с древних времен: «на примере наскальной живописи в Южной Африке удалось подтвердить, что «преподаватели/эксперты» и «ученики/новички» вместе упражнялись на стенах» [2, с. 10], что свидетельствовало о зарождении образования в сфере художественного творчества. Первые школы художественного образования, возникшие в Древнем Египте, Месопотамии, а позже в Греции и затем в Римской империи; росписи и рельефы на стенах гробниц, храмов, рисунки на папирусах в Египте; практическое обучение в личной мастерской художника и постижение основ философии, семантики произведений искусства можно считать предтечей художественного и архитектурного образования, предпрофессиональной подготовки в сфере художественно-творческой деятельности.

Аксиологический компонент реализуется через ценностную функцию, которая проявлялась в ценности передачи информации в художественной форме, в эмоционально-чувственном восприятии природы и объектов художественного творчества, в осознании иррациональной природы художественного творчества, в восприятии эстетической ценности произведений искусства, в ценностной самооценке собственного художественного творчества и творчества других. Реализация ценностной функции дополнялась обязательным наличием духовного лидера (источника мудрости), согласно работам Конфуция в Китае, духовно обогащая художественное творчество, создавая предпосылки для развития предпрофессионального образования [18]. Ценностная функция проявлялась в постижении духовно-

го и философского смысла художественного творчества; прочувствовании ценностей художественных произведений искусства созданных человеческой цивилизацией; ощущении ценности посредством визуального наблюдения – видения прекрасного, формирующего художественно-эстетический вкус, понимание природы художественного творчества.

Гносеологический компонент. Общепрофессиональная система знаний и профессиональная специализация характеризуется по видам объектов, возводимых скульпторами, архитекторами, архитекторами-градостроителями, архитекторами-инженерами, глубоко постигшими философский смысл художественного творчества в процессе изучения искусства на базе достижений науки, трактатов о пропорциях, архитектуре, скульптуре, градостроительстве, которые появились в Египте, Античной Греции и Римской империи, а также Месопотамии, Индии, Китае.

Гносеологический компонент реализуется через когнитивную функцию, проявляющуюся в механическом заучивании «отдельных формул и схем изображения форм предметов по таблицам и образцам» [11], обусловленных канонизированной трактовкой форм и изображаемых объектов, в высоком уровне математической подготовки, в знаниях использования дробной системы пропорций; изучении основ архитектурного проектирования, ордерной системы, типологии архитектурных пространств. Когнитивная функция проявляется в изучении истории искусств и биографий скульпторов, художников, живописцев, архитекторов; в изучении искусства на базе достижений науки (геометрии, анатомии, физики, химии и др.); в широком спектре знаний обо всех профессиях художественно-творческого направления с последующей профилизацией.

Практико-деятельностный компонент. С XVIII по первую половину XIX в. активизируется описание практических материалов, посвященных подготовке к профессиям художественно-творческого направления, проработке и систематизации методов профессиональной подготовки к художественному творчеству; сформировалась новая академическая педагогическая система преподавания художественного творчества – художественные школы, академии художеств, академии архитектуры. Со второй половины XIX до конца XX в. появляется множество методик обучения изобразительному творчеству для общеобразовательной школы, которые можно объединить в две подгруппы: обучение, осно-

ванное на геометрии; обучение на базе натуралистических изображений. В конце XX в. художественное образование в структуре общеобразовательной системы часто носит номинальный характер, уровень преподавания рисунка в школе является низким. Кроме того, из школьной программы исчезают учебные предметы, важные для осуществления предпрофессиональной подготовки к профессиям художественно-творческого направления (черчение, этика, эстетика), а курс истории практически не освещает историю культуры и искусства. На базе вузов появляются подготовительные курсы, но их цель – подготовка старшеклассника к сдаче вступительного экзамена, а не предпрофессиональная подготовка к обучению профессиям художественно-творческого направления. Проблемы переходят на современный этап и требуют осмысления и решения. Практико-деятельностный компонент реализуется через технологическую функцию первоначально за счет увеличения числа людей, изучающих художественное творчество, затем посредством проникновения изобразительного искусства в систему школьного образования и постепенного разделения профессиональной и предпрофессиональной подготовки к профессиям художественно-творческого направления. Реализация технологической функции проявляется в системе умений и навыков выполнения широкого спектра художественных работ; во взаимной интеграции художественных умений; в умении анализировать произведения художественного творчества; художественном образовании детей с выраженными художественными способностями. Технологическая функция проявляется в появлении разделения умений и навыков на отдельные профессиональные направления (живопись, скульптура, архитектура, ювелирное искусство); непрерывном совершенствовании своих навыков, трансформации и расширении спектра технологий создания произведений художественного искусства, изучении изобразительного искусства и получении навыков художественного творчества в системе школьного образования. Сегодня предпрофессиональная подготовка выделяется в виде дополнительного школьного образования (художественные школы (срок обучения в отечественной художественной школе на индустриальном этапе составляет 4 года), школы искусств, изостудии и т. п. (срок обучения еще меньше)). При этом наличие дополнительного образования уже не является

обязательным для дальнейшего профессионального образования.

Современные тенденции развития постиндустриального общества и разнообразие профессиональных видов деятельности мирового рынка труда обуславливают изменение понимания сущности предпрофессиональной подготовки старшеклассников к художественно-творческому направлению для ее успешного решения в условиях происходящих трансформаций спектра профессий художественно-творческой направленности. Успешное решение задачи формирования предпрофессиональной готовности старшеклассников является одним из социально значимых направлений исследований в педагогике, т. к. оно задает успешную траекторию дальнейшего образовательного курса профессионального обучения и будущего профессионального художественно-творческого развития среди предоставленных возможностей.

Таким образом, сущность предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности характеризуется *целостностью* (обучения и воспитания), *дифференцированностью* (специфики различных креативных профессий), *непрерывностью* (сотрудничества – от школы к вузу); *готовностью* старшеклассников к профессиональной подготовке к профессиям художественно-творческой направленности *как результату* целенаправленной предпрофессиональной подготовки – структурно-уровневому личностному образованию, представляющему целостность следующих компонентов:

– *аксиологического* (ценностное отношение к выбранной профессии художественно-творческой направленности; духовное постижение процесса художественного творчества; эмоционально-ценностное восприятие произведений художественно-графического творчества; объемно-пространственное воображение; ощущение эстетики объектов художественного творчества);

– *гносеологического* (знания истории и философии искусств, интерес к изучению биографий и профессионального маршрута скульпторов, художников, живописцев, архитекторов; понимание геометрических основ рисунка, колористических законов живописи, перспективы; осознание внутренних различий основных блоков художественно-творческих профессий);

– *практико-деятельностного* (графические навыки, умения их использования при

построении рисунков на основе законов перспективы; колористические навыки и умения при работе в различных художественных техниках; способности ведения художественного поиска объемно-пространственной идеи; проявления индивидуального художественного стиля).

Результат целенаправленной предпрофессиональной подготовки обеспечивает успешность в выполнении функций: *ценностной, когнитивной и технологической*.

Взаимосвязь выделенных нами функций предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности, осуществляемой школой при сотрудничестве с вузами, проявляемых через системно организованную структуру компонентов, отражает сущность изучаемого феномена.

В процессе исследования была разработана модульная технология предпрофессиональной подготовки к профессиям художественно-творческой направленности на основе целостного подхода в условиях сотрудничества «школа – вуз».

Модуль 1. Проводятся экскурсии в очной и интерактивной форме в ВГСПУ и ВолгГТУ для визуального наблюдения за происходящим процессом профессиональной подготовки к различным профессиям художественно-творческой направленности. Учащиеся знакомятся с различными объектами искусства, созданными лидирующими представителями художественно-творческих профессий. Старшеклассники пробуют себя в практической работе по созданию различных художественных произведений. Преподаватель на базе анализа результатов их работ ранжирует учащихся для выстраивания индивидуальной траектории их развития.

Модуль 2. Старшеклассники изучают эволюцию профессий художественно-творческого направления в исторической ретроспективе, выполняют самостоятельные задания по поиску современных представителей профессий художественно творческого направления, изучению их профессионального пути. Усиливается аспект практической подготовки. Старшеклассники выполняют самостоятельные задания на развитие графических навыков, умений объемно-пространственного моделирования (с использованием ручных и цифровых средств), конструирования; знакомятся с конкретными курсовыми проектами и работами студентов, осознают возможные пути меж-

профессиональных интеграций. На втором модуле происходит формирование самооценки старшеклассника, анализ им своих личностных возможностей, а также рефлексия слабых сторон, требующих усиления индивидуальной самоподготовки.

Модуль 3. Продолжая изучение исторической эволюции профессий художественно-творческой направленности, старшеклассники знакомятся с современными трендами креативных профессий, расширением их спектра. Третий модуль включает общение старшеклассников со студентами и преподавателями вузов, в ходе которого происходит дифференциация старшеклассников в группы в соответствии с выбранным приоритетным профессиональным направлением и выполнение соответствующих индивидуальных практических заданий. Например, старшеклассники, выбравшие архитектурное направление, выполняют задания на развитие навыков архитектурной графики, изучают понятия «текстура», «фактура», «архитектурная колористика», основы черчения. Старшеклассники, выбравшие направление «графический дизайн», работают над совершенствованием навыков академического рисунка и изучением основ начертания различных шрифтов. Учащиеся всех групп изучали основы композиции.

Разработанная модульная технология позволяет выстраивать и корректировать индивидуальную траекторию развития старшеклассников на основе понимания сущности предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности, характеризующейся целостностью (обучения и воспитания), дифференцированностью (специфики различных креативных профессий), непрерывностью (сотрудничества – от школы к вузу), нацеленностью на формирование готовности старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности как результату целенаправленной предпрофессиональной подготовки.

Список литературы

1. Ахмедова З.А. Методологическое обоснование формирования коммуникативных компетенций обучающихся в условиях преемственности «школа – вуз»: дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2020.
2. Баранникова Н.Б., Безрогов В.Г. Учитель и ученик: становление intersubъектных отношений в истории педагогики Востока и Запада (цивилизации Древности и Средневековья): кол. моногр. / под ред. Н.Б. Баранниковой и В.Г. Безрогова. М., 2013.

3. Зеер Э.Ф., Рудей О.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособие. М., 2008.
4. Капелева С.Б. Формирование ценностных ориентаций школьников в проективной деятельности (на примере архитектурно-художественных классов): дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2004.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
6. Мишина Н.В. Предпрофессиональное развитие графических умений подростков в контексте интегративного подхода // Вестник евразийской науки. 2015. № 4(29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predprofessionalnoe-razvitiie-graficheskikh-umeniy-podrostkov-v-kontekste-integrativnogo-podhoda> (дата обращения: 06.09.2022).
7. Погибельская Н.Б., Погибельский А.П. Преемственность образования в школе и вузе в области естественных наук [Электронный ресурс] // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 1. С. 44–46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/preemstvennost-shkoly-i-vuza-na-primereshkolnogo-geometricheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.06.2022).
8. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. М., Воронеж, 1997.
9. Радченко Л.Р. Преемственность школы и вуза в профессиональной подготовке учащихся на старшей ступени общего образования (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2003.
10. Распоряжение Правительства РФ от 20 сентября 2021 г. № 2613-р «Об утверждении Концепции развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402745784/> (дата обращения: 23.06.2022).
11. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию. Зарубежная школа рисунка. М., 1981.
12. Рябов Н.Ф. Введение в профессию: учеб. пособие. Казань, 2010.
13. Самойлова Н.В. Специфика предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности в условиях цифрового образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 4(157). С. 92–96.
14. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: моногр. М., 2013.
15. Сериков В.В. Проблема целостности в образовательных системах // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 3(116). С. 14–20.
16. Стурикова М.В. Модель развития коммуникативной компетенции учащихся в условиях преемственности образования [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 11. URL: <http://human.snauka.ru/2015/11/12990> (дата обращения: 23.06.2022).
17. Улина С.В. Педагогические условия формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2005.
18. Lee T.H.C. Education in Traditional China: a history. Leiden: Brill, 2000.

* * *

1. Ahmedova Z.A. Metodologicheskoe obosnovanie formirovaniya kommunikativnyh kompetencij obuchayushchihsya v usloviyah preemstvennosti «shkola – vuz»: dis. ... kand. ped. nauk. Groznyj, 2020.
2. Barannikova N.B., Bezrogov V.G. Uchitel' i uchenik: stanovlenie intersub#ektnyh otnoshenij v istorii pedagogiki Vostoka i Zapada (civilizacii Drevnosti i Srednevekov'ya): kol. monogr. / pod red. N.B. Barannikovej i V.G. Bezrogova. M., 2013.
3. Zeer E.F., Rudej O.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya v rannej yunosti: ucheb. posobie. M., 2008.
4. Kapeleva S.B. Formirovanie cennostnyh orientacij shkol'nikov v proektivnoj deyatel'nosti (na primere arhitekturno-hudozhestvennyh klassov): dis. ... kand. ped. nauk. Tyumen', 2004.
5. Markova A.K. Psihologiya professionalizma. M., 1996.
6. Mishina N.V. Predprofessional'noe razvitiie graficheskikh umenij podrostkov v kontekste integrativnogo podhoda // Vestnik evrazijskoj nauki. 2015. № 4(29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predprofessionalnoe-razvitiie-graficheskikh-umeniy-podrostkov-v-kontekste-integrativnogo-podhoda> (дата обращения: 06.09.2022).
7. Pogibel'skaya N.B., Pogibel'skij A.P. Preemstvennost' obrazovaniya v shkole i vuzе v oblasti estestvennyh nauk [Elektronnyj resurs] // Gumanitarne, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. 2015. № 1. S. 44–46. <https://cyberleninka.ru/article/v/preemstvennost-shkoly-i-vuza-na-primereshkolnogo-geometricheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.06.2022).
8. Pryazhnikov N.S. Psihologicheskij smysl truda. M., Voronezh, 1997.
9. Radchenko L.R. Preemstvennost' shkoly i vuzа v professional'noj podgotovke uchashchihsya na starshej stupeni obshchego obrazovaniya (na materiale nemeckogo yazyka): dis. ... kand. ped. nauk. Ul'yanovsk, 2003.
10. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 20 sentyabrya 2021 g. № 2613-r «Ob utverzhdanii Konceptii razvitiya tvorcheskih (kreativnyh) industrij i mekhanizmov osushchestvleniya ih gosudarstvennoj podderzhki v krupnyh i krupnejshih gorodskih aglomeracijah do 2030 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402745784/> (дата обращения: 23.06.2022).

11. Rostovcev N.N. Istoriya metodov obucheniya risovaniyu. Zarubezhnaya shkola risunka. M., 1981.

12. Ryabov N.F. Vvedenie v professiyu: ucheb. posobie. Kazan', 2010.

13. Samojlova N.V. Specifika predprofessional'noj podgotovki starsheklassnikov k professiyam hudozhestvenno-tvorcheskoj napravlenosti v usloviyah cifrovogo obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 4(157). S. 92–96.

14. Sergeev N.K., Serikov V.V. Pedagogicheskaya deyatel'nost' i pedagogicheskoe obrazovanie v innovacionnom obshchestve: monogr. M., 2013.

15. Serikov V.V. Problema celostnosti v obrazovatel'nyh sistemah // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 3(116). S. 14–20.

16. Sturikova M.V. Model' razvitiya kommunikativnoj kompetencii uchashchihsya v usloviyah preemstvennosti obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. 2015. № 11. URL: <http://human.snauka.ru/2015/11/12990> (data ob-rashcheniya: 23.06.2022).

17. Ulina S.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti starsheklassnikov k professional'nomu samoopredeleniyu: dis. ...kand. ped. nauk. Magnitogorsk, 2005.

О.П. ЛАВОЧКИНА
(Москва)

РАБОТА С ФИЛЬМАМИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ НА УРОВНЕ А1–А2: ЦЕЛИ, СПОСОБЫ, РЕСУРСЫ

Использование короткометражных фильмов в основном курсе русского языка знакомит иностранных учащихся с речевым и бытовым поведением носителей языка, лингвокультурологической информацией, развивает навыки аудирования, способствует более сильному эмоциональному вовлечению в процесс обучения, а также развивает навыки говорения благодаря воссозданию ситуации общения в языковой среде.

Ключевые слова: РКИ, короткометражные фильмы в обучении РКИ, видео в обучении РКИ.

О необходимости включения видео в урок русского как иностранного говорят многие. Причиной тому и эмоциональная вовлеченность студентов, которая значительно увеличивает интенсивность усвоения языкового материала, и лингвострановедческая ценность аутентичного видео, и большая по сравнению с текстовым популярность видеоматериала у современного поколения студентов. Так, А.Н. Щукин называет видеофонограммы «одним из эффективных и перспективных средств обучения языку благодаря большой информативности зрительно-слухового ряда, а также динамизму изображения» и считает, что «ситуативность и динамизм изображения делают этот вид наглядности особенно эффективным средством обучения речевому общению», потому что «благодаря эмоциональному воздействию изображения создается эффект соучастия, желание предвосхитить и продолжить реплику персонажа. Кроме того, говоря о большой познавательной ценности кино, видео и телевидения, исследователь признает, что «вряд ли какое-либо иное учебное пособие может сравниться с ними по силе впечатления и эмоционального воздействия» [19, с. 354].

С.А. Вишнякова, говоря о развитии речевой деятельности на уроках РКИ, для развития навыков говорения предлагает использовать как разновидность дескриптивного упражнения «видеорассказ – комментарий к какому-

The essence of the pre-vocational training of senior high school students to the professions of the artistic and creative orientation

The article deals with the essence of the pre-vocational training of the senior high school students to the professions of the artistic and creative orientation, that are distinguished by the features of integrality, differentiation and continuity. There is revealed the structure of the pre-vocational training, including the axiological, gnosiological, practice and activity components and the axiological, cognitive and technologic functions.

Key words: *essence of pre-vocational training, senior high school students, professions of artistic and creative orientation.*

(Статья поступила в редакцию 28.11.2022)

либо видеосюжету» [12, с. 132]. Интерес к видеоматериалам растет с каждым годом, о чем свидетельствует и количество пособий, посвященных работе с видео на уроках РКИ. Так, за последние три года вышло пособие по работе с короткометражными фильмами «Коротко о главном. Смотрим короткометражные фильмы» О.Г. Араповой и А.В. Анисимовой, пособие по работе с отрывками из фильмов, передач, сериалов «Эпизоды» Я.В. Эрлих, «Стоп-кадр» Полины Гельфрейх и Марины Низник по работе с выпусками киножурнала «Ералаш», пишутся научные работы и статьи по работе с полнометражными фильмами [1; 2; 6; 10; 14; 17; 20]. Методистам и преподавателям-практикам становится очевидно, что видеоматериалы могут стать тем дидактическим материалом, который позволяет совместить работу над различными видами речевой деятельности, вызвать интерес и повысить мотивацию к изучению русского языка.

Однако нельзя не заметить, что все эти пособия и работы, даже будучи обозначенными для уровня А2–В2, ориентированы на студентов с уровнем языка не ниже А2+, а если в них и встречаются видеоматериалы, рассчитанные на А1, как в пособии «Стоп-кадр», например, то лексический материал, который предполагается изучить на занятии, весьма далек от лексического минимума и не всегда актуален для взрослых студентов [1; 2; 6; 8; 14; 18; 20].

В результате у студентов, которые только начинают изучать русский язык, особенно в условиях онлайн-обучения, значительно сужаются возможности слышать неадаптированную русскую речь. Многие студенты начинают искать такие видеоматериалы самостоятельно, пытаясь смотреть русские мультфильмы или слушая песни и сказки на русском языке, но чаще всего это приводит к разочарованию: герои мультфильмов говорят так, что их сложно понять, а лексика русских песен и сказок далека от уровня А1. Поэтому именно преподаватель должен подобрать аутентичный материал, который студенты смогут понять и обсудить.

Каковы принципы отбора аутентичного видео? Опираясь на исследования Т.В. Страновой и Г.А. Шантуровой, А.Н. Шукина и О.В. Хурмуз [17] можно выделить следующие требования к фильму.

1. Он должен представлять интерес для обучающихся, т. е. подбираться с учетом их национальных, возрастных, психологических особенностей, их учебных интересов.

2. В фильме должен быть конфликт, который обеспечит дискуссию после просмотра.

3. В фильме должен быть представлен страноведческий материал.

4. Представленный в фильме лексико-грамматический материал должен приблизительно соответствовать уровню учащихся.

5. Фильм должен представлять материалы для аудирования, содержать диалоги, которые могут быть прочитаны в аудитории и на основе которых обучающиеся могут составить и разыграть свои диалоги.

6. В фильме не должно быть много лексики, неактуальной для студентов (устаревшая и специальная лексика).

Требования к фильмам, которые могут быть использованы при обучении РКИ, довольно серьезные, они предполагают большую подготовительную работу преподавателя на этапе отбора. Поэтому представляется необходимым пояснить, почему использование аутентичных фильмов так важно. Разумеется, на начальном этапе студентам легче понять учебное видео, где профессиональные преподаватели РКИ или специально обученные актеры медленно произносят диалоги, составленные по изучаемым речевым моделям, это действительно эффективная работа над интонацией, лексикой и грамматикой, но следующим шагом в формировании навыков аудирования и говорения должна стать работа с неадаптированной русской речью и видеоматериалами, созданными для носителей языка. Так же, как после языковых и условно-речевых упражнений мы предлагаем студентам выполнить собственно речевые задания, которые никак не ограничиваются преподавателем [4, с. 177–179], так и после учебных фильмов логично перейти к неадаптированным фильмам, неадаптированной русской речи.

Как пишет О.В. Иванова, «именно аутентичный художественный фильм, созданный для массового просмотра, помогает глубже понять бытовые и культурные особенности страны изучаемого языка. Его эпизоды часто выступают в качестве аналогов речевого взаимодействия носителей языка в межличностном и официальном общении» [10, с. 54]. На взгляд исследователя, аутентичные фильмы можно вводить раньше, чем с уровня В1.

По нашему мнению, работа с аутентичными фильмами может начинаться с уровня А0–А1 при условии правильно подобранных к видео заданий. Начинать следует с коротких 10-секундных отрывков из фильмов, сериалов или рекламных роликов с минимумом текста,

затем переходить к работе с короткометражными фильмами, а затем – к полнометражным фильмам.

При этом степень самостоятельности студентов должна постепенно увеличиваться: на начальном этапе вся работа ведется в классе, затем студенты смотрят короткометражные фильмы дома, выполняют задания самостоятельно и затем обсуждают фильм в аудитории, задают вопросы, проясняют то, что было непонятно, во время урока. Наконец, конечным результатом такой работы становится автономность студента в выборе языкового материала: и выбор фильма, и способы работы с ним определяются самим студентом в соответствии с его интересами и предпочтениями. Просмотр фильмов становится эффективным приемом поддержания языка и расширения лексического запаса студента, который он может применять в течение всей жизни.

Итак, подведем промежуточные итоги: на уроке РКИ художественные фильмы (короткометражные и полнометражные) следует использовать по целому ряду причин.

Во-первых, аутентичные фильмы дают представление о речевом поведении носителей: о темпе речи, интонировании, жестикуляции, громкости речи, мимике и т. д.

Во-вторых, неадаптированные видео дают иные варианты лексических и грамматических единиц.

В-третьих, благодаря эмоциональности видеоматериалы обычно вызывают у студентов желание высказаться: задать вопрос о поведении или словах героев, поделиться впечатлениями, а значит, развивают навыки говорения.

В-четвертых, неадаптированные фильмы или отрывки из них являются источником лингвокультурологической информации.

Наконец, в-пятых, видеофрагменты из фильмов или короткометражные фильмы могут стать некоей заменой языковой среды, часто недоступной студентам. И так же, как в естественном общении слушатель многое понимает из контекста [23, с. 10], так и во время просмотра фильма студент учится считывать информацию из ситуации общения, тона, мимики, громкости голоса говорящих.

С некоторыми из этих задач успешно справляются учебные фильмы, но для них на начальном этапе характерна некоторая искусственность, неестественность ситуаций, нетипично замедленный темп речи, а самое главное, низкая эмоциональность, которая, в свою очередь, приводит к низкой вовлеченности

студентов. Нельзя не согласиться с О.В. Ивановой, утверждающей, что именно «аутентичный художественный фильм является эффективным аудиовизуальным средством обучения, способствующим развитию коммуникативной компетенции иностранных учащихся» [10, с. 54], по мнению исследователя, способность психологического воздействия на адресата, характерная для художественных фильмов, «является одной из основных при работе с художественным фильмом, так как благодаря психологическому воздействию на адресата фильм способствует не только более эффективному усвоению учащимися нового лингвистического и экстралингвистического материала, но и более глубокому пониманию русской культуры, а также повышает уровень мотивации учащихся и стимулирует их речевую активность» [17, с. 34–35].

От многочисленных целей, которых можно достичь, используя видео на уроке, перейдем к способам достижения этих целей, формам включения фильма или его отрывка в урок русского языка как иностранного.

Первая форма включения видео в урок подходит для самого начального этапа обучения: использование небольшого видеофрагмента во время урока с целью повторения изученного материала и вывода его в речь. Для этого целесообразно включать в урок небольшие отрывки из фильмов с фрагментами знакомства, представления друга, чтобы студенты могли потренировать навыки аудирования и ответили на вопросы о ситуации диалога, героях (их именах, возрасте, профессии и т. д.), предположили, что было дальше, высказали свое отношение к ситуации, а затем разыграли подобные диалоги. Для такого начального знакомства с форматом видео могут подойти, например, 10-секундный отрывок из 28 серии сериала «Кухня», где Настя знакомит маму со своим молодым человеком, или отрывок из фильма «О чем говорят мужчины. Продолжение», где герои кричат «Как у тебя дела?» несколько раз, чтобы показать немецким болельщикам, что так громко разговаривать в России не принято, или отрывок из короткометражного фильма «Телефонный звонок» (2015), где герои с помощью типичных фраз «Как вас зовут? – А вас?» знакомятся, а затем герой спрашивает у девушки номер телефона простым и понятным для иностранцев способом: «Можно ваш телефон?».

Перед просмотром этих фрагментов не требуется предпросмотровая работа: они соответствуют уровню и лексическому запасу

студентов А0+. Преподавателю достаточно задать установочный вопрос на понимание (как зовут героев, сколько им лет, где они находятся, что они делают).

После просмотра и ответов на вопросы следует посмотреть видеофрагменты еще раз, попросив студентов услышать изученные слова и фразы. На следующем этапе их можно записать, разыграть эти диалоги в парах, создать свои диалоги, поменяться партнерами и познакомиться с ними или представить их третьему лицу и т. д. Кроме того, можно обсудить, возможна ли такая ситуация в их стране, когда девушка знакомит свою маму со своим молодым человеком; знакомится с мужчиной, который сидит в соседней машине; принято ли громко разговаривать и кричать в транспорте и т. д.

Целью такой работы будет развитие навыков аудирования и говорения. Исследователями замечено, что часто студентам трудно слышать даже знакомые слова и конструкции, когда они произносятся носителями. Будучи проговоренными и записанными, они становятся легче для понимания на слух [3].

Следующая форма работы с видеоматериалами – это просмотр целостных видеоматериалов во время урока. Это могут быть и выпуски журнала «Ералаш», и мультфильмы, и короткометражные фильмы.

Для этих материалов целесообразно использовать следующие формы работы.

1. Видеорассказ – просмотр видео с параллельным комментированием, ответами на вопросы преподавателя (кто это, что он делает, куда он идет, почему и т. д., о чем он думает, что говорят герои).

На начальном этапе обучения преподаватель может использовать видео без слов (например, «Праздник» (реж. Нина Бисярина, 2016) или «Рутин» (реж. Молчанова Валерия, 2017). На первый взгляд, такой выбор может показаться странным: студенты не услышат русской речи. Но, как говорилось раньше, ценность видео не только в аудиотексте, цель использования видео не ограничивается аудированием. Работая с таким видео, студенты наблюдают за поведением героев, их мимикой, жестиком, знакомятся с русскими обычаями (например, празднованием Нового года), кроме того, сохраняется эмоциональная составляющая: студенты живо переживают за главных героев, предлагают способы решения их проблем, т. е. развивают навыки говорения, а если преподаватель после просмотра даст письменное задание, то и письма.

2. Просмотр фильма по отрывкам с оставками для проверки понимания и прогнозирования дальнейшего развития сюжета.

3. Просмотр фильма целиком с последующим обсуждением (понравился ли фильм, почему да/нет, что известно о героях, какие мысли и чувства они вызывают, о чем этот фильм)

4. Просмотр фильма и выполнение направленных на понимание интерактивных заданий к нему (вставка слов в диалог, подбор синонимов для новых слов или сленговых выражений, ответы на вопросы к фильму).

Перед просмотром фильма следует провести предпросмотровую работу: показать студентам заставку фильма с названием и предложить подумать, о чем будет этот фильм, какие слова там могут встретиться.

Часто в методике РКИ перед просмотром фильма предлагается провести работу по снятию лексико-грамматических трудностей, однако в случае, когда фильм подобран так, что незнакомая лексика в нем практически отсутствует, необходимость в такой работе пропадает. Кроме того, как пишет Т.Н. Дьяченко, на предпросмотровом этапе «необходимо заинтересовать зрителя-иностранца, создать мотив знакомства с предлагаемым художественным фильмом», а выполнять языковые задания и упражнения нецелесообразно, потому что «как показывает практика, при просмотре учащиеся, как правило, не могут вспомнить толкования новых слов», а прочитанные до просмотра диалоги из фильма будут «мешать целостности и непосредственности восприятия» [8, с. 32]. И мы разделяем эту точку зрения, т. к. считаем, что большая работа перед просмотром фильма значительно снижает мотивацию к просмотру, что, в свою очередь, отрицательно влияет на внимание обучающихся, их активность во время работы с фильмом.

Послепросмотровые задания обычно содержат просьбу написать/рассказать о фильме другу, выбрать подходящие отзывы, объяснить свой выбор, написать свой отзыв и т.п., кроме того, можно использовать задания, которые применяются в кинопедагогике, и попросить учащихся нарисовать свою афишу к фильму, комикс, предложить иной поворот сюжета, концовку, ввести нового персонажа, снять продолжение или эпизод, который не был показан в фильме, и т. д. [15, с. 510–511].

Для уровня А1–А2 подойдут такие короткометражные фильмы, как «Классика» (реж. Алена Аренс, 2020), «Самоизоляция» (реж. Евгений Кулик, 2020), «Служба доставки» (реж. Владимир Копцев, Елена Копцева, 2018), «Те-

ленок» (реж. Виктория Рунцова, 2019), «Птицы счастья» (реж. Роман Трофимов, 2020), киноновеллы «Утро» (реж. Оксана Бычкова) и «Селфи» (реж. Акси́нья Гог) из фильма «Петербург, только по любви» (2016), анимационные фильмы «Рутин» (реж. Молчанова Валерия, 2017) и «Праздник» (реж. Нина Бисярина, 2016).

Третья форма работы с фильмом – это проведение киноклубов. Это внеурочная деятельность, в которой участвуют все желающие. Проведение киноклуба практически не отличается от просмотра короткометражного фильма на уроке с той разницей, что в начале встречи студенты знакомятся, рассказывают о себе, затем преподаватель знакомит студентов с названием фильма, афишей, возможно, показывает первые секунды фильма, чтобы заинтересовать студентов и спросить их, о чем будет фильм, а после обсуждения всех версий продолжает просмотр фильма. В конце встречи следует провести самоанализ: что было интересно, трудно, ценно в этой встрече, что нового студенты узнали о русском языке, русской культуре, друг друге. В принципе, встреча в киноклубе – это менее ограниченный во времени киноурок, где больше возможности для дискуссии студентов, их личного опыта, это больше проведение досуга, клуб по интересам, чем непосредственно обучение. Цель таких встреч – повысить мотивацию к изучению языка, дать студентам понять, что русский язык может стать языком, на котором они могут говорить о себе, своих мыслях и чувствах, творчески выражать себя.

Четвертая форма работы с видео на уровне А1–А2 – это самостоятельная работа студентов с видеоматериалом на различных интерактивных ресурсах. Для этого короткометражные фильмы загружаются на специальные платформы, к ним разрабатываются специальные задания на понимание.

1. На Edpuzzle можно загрузить видео и на тайм-линии указать время, когда появится вопрос, на который должен ответить студент (можно выбирать тестовый вариант или открытую форму ответа).

2. На Wizer.me можно загрузить видео, предварительно сохранив его на Google-диске, а затем предложить к видео самые разные задания:

а) текстовое поле, где студенты могут написать, о чем этот фильм, первые впечатления от фильма, ответить на вопрос и т. д.;

б) тестовое задание с несколькими вариантами ответа;

в) возможность записать аудио и сопоставить его с написанными словами;

г) разбить слова, предложения по колонкам;

д) вписать слова в текст/диалог;

е) найти слова в сетке букв и т. д.

3. На платформе для создания интерактивных упражнений Nearpod можно загружать видео с Google-диска, компьютера, Dropbox. Максимально возможный размер загружаемых видео – 40 Mb, на платном тарифе – 100Mb. Это небольшой объем видео. Если требуется более длительный по времени отрывок, то можно использовать ссылку на Youtube.

4. Интерактивная платформа Edvibe, наверное, одна из самых удобных: здесь можно вставить видео, сохраненное на Google-диске, и создать к нему самые разнообразные задания: на вставку слов, распределение по категориям, выбор необходимых слов из списка, сопоставление слов. Можно сделать словарь к видео, попросить студента написать текст или отправить аудиоответ. Можно загружать упражнения из WordWall и LearningApps.org.

Несмотря на то, что эти задания предполагается выполнять самостоятельно, все-таки целесообразно вернуться к фильму на уроке, чтобы выяснить непонятные моменты, сложности при выполнении упражнений, обсудить его, проработать устную речь студентов, развить навыки неподготовленного говорения.

Обсуждение фильма – важнейшая часть работы с видеоматериалом на уроках русского языка как иностранного: непосредственное общение студентов на изучаемом языке – это собственно речевая ситуация, в которой студент не ограничен никаким лексическим и грамматическим материалом, данным заранее преподавателем. И для того, чтобы этот процесс был максимально эффективным, необходимо соблюдать следующие принципы.

1. На уроке должна быть атмосфера принятия, студенту должно быть психологически комфортно. Это важнейшее условие, без которого студент не будет чувствовать себя в достаточной безопасности, чтобы высказать свое мнение.

2. Во время высказывания студента преподаватель должен очень аккуратно и тактично исправлять ошибки. Необходимость этого пункта вытекает из предыдущего: студенту будет трудно говорить и высказывать свое мнение, если он будет постоянно ждать исправления. Как пишет Крашен, исправление ошибок у студентов приводит к тому, что обучающийся занимает оборонительную пози-

цию по отношению к преподавателю и обучению в целом, начинает избегать ошибок и, как следствие, сложных конструкций и новой лексики, фокусируется не на значении, а на форме; а процесс освоения языка лишается коммуникативной направленности [22, с. 76]

Чтобы исправление ошибок не влияло на процесс коммуникации, необходимо выбрать наиболее щадящие способы исправления ошибок. Как считают русские и иностранные методисты, лучший способ исправить студента – повторить правильный вариант высказывания в виде уточняющего вопроса [13; 23, с. 89–93].

Наблюдая за речью учащихся, преподаватель может делать записи для себя, делая выводы о том, какая лексика и грамматика еще не усвоена студентами или не доведена до автоматизма, в каком лексическом и грамматическом материале нуждаются учащиеся, чтобы высказать свое мнение, отношение.

3. Студент может пользоваться словарем, если считает, что для обсуждения фильма ему нужно то или иное слово. Использование студентами новых слов обогащает словарь учащихся, учит их быть активными в расширении своего словарного запаса.

4. Во время обсуждения фильма возможны самые различные точки зрения. Мнение преподавателя рассматривается наравне с другими. Разумеется, бывают случаи, когда студенты понимают фрагмент совершенно неверно, с точки зрения носителя языка. И здесь у преподавателя возникает соблазн исправить студента. Но важно помнить, что с точки зрения герменевтики любая интерпретация произведения искусства (и киноискусства в том числе) обогащает его понимание [5].

Кроме того, возникновение разногласий – хороший повод наглядно показать студентам, что такое терпимость к иной точке зрения, иной культуре, иному человеку. Обсуждение фильма может и должно иметь такую воспитательную функцию, как развитие толерантности [9] и навыков ведения дискуссии, аргументации своего мнения, уважительного ведения спора.

5. Преподавателю необходимо учитывать, что просмотр фильма имеет глубокий психологический и даже психотерапевтический эффект [7; 11; 16]. Поэтому необходимо бережно относиться к любому высказыванию студента и учитывать, что на восприятие фильма влияет его психологический опыт и психологическое состояние в момент просмотра.

Эти принципы следует соблюдать при любой форме использования видео на уроке: от

отрывка и обсуждения в классе до встречи в киноклубе.

Может показаться, что использование видео на уроке – это процесс, который требует огромной подготовки. Отчасти это правда, и самым энергозатратным является поиск видео, отбор подходящих по уровню и теме (лексической, грамматической) короткометражных фильмов. Но если найден подходящий фильм, то разработка по нему может быть элементарной: преподавателю достаточно продумать вопросы на понимание, проблемные вопросы, которые вызовут дискуссию, будут стимулировать речевую активность студентов.

В отличие от русской традиции использования фильмов на уроке РКИ, где на первое место ставятся аудирование и речевая деятельность студентов, пополнение словарного запаса и лингвокультурологических знаний, в зарубежных источниках видео все чаще рассматривается как элемент вовлечения обучающихся в процесс обучения. Видео служит не целью, а средством обучения. Иными словами, как пишет, например Бен Голдштейн [21, с. 1], целью работы с видео может быть не демонстрация речевых образцов, лексики и грамматики, формирование навыков аудирования или знакомство с лингвокультурологическим материалом (хотя, разумеется, видео – отличный ресурс для этих целей), а стимул для дальнейшей работы: дискуссии или проекта (презентации, собственного видео, коллажа, афиши и т. д.).

И в этом случае важно не само видео, а деятельность, на которую оно мотивирует: студент не должен понимать каждое слово, произнесенное в фильме, основным назначением фильма становится провокация деятельности обучающихся, их желания ответить, творчески осмыслить увиденное, создать свой текст.

В заключение подведем итоги: просмотр видеофрагментов и короткометражных фильмов на уровне А1–А2+ может преследовать различные цели (демонстрация изученного материала, речевого поведения, развитие навыков говорения, введение лингвострановедческого материала, мотивация к говорению и т. д.), может проводиться различными способами (становиться частью урока, отдельным киноуроком или встречей киноклуба, домашним заданием, оформленным в виде интерактивных упражнений, размещенных на различных платформах, с последующим обсуждением). В зависимости от формы включения видео в процесс изучения (как часть урока, как самостоятельная работа или проведение ки-

ноклуба) будет зависеть и планирование работы с ним. В целом алгоритм будет сводиться к следующему: преподаватель настраивает студентов на просмотр фильма, сообщая его название, показывая афишу или первый кадр, спрашивая студентов, о чем будет фильм/отрывок. Затем идет просмотр короткометражного фильма/отрывка (по фрагментам или полностью) с последующими заданиями на понимание, отработку диалогов, создание своих диалогов и т. д. Затем студенты делятся впечатлениями от просмотренного фильма, отвечают на проблемные вопросы преподавателя, обсуждают их в парах и группах, углубляя понимание фильма. Конечным результатом может стать как написание комментария, письма другу о фильме, так и создание своей афиши, комикса, своего видео и т. д.

Для работы с видеофрагментами или короткометражными фильмами преподаватель может разрабатывать интерактивные упражнения на онлайн-платформах, но даже после выполнения этих подготовительных упражнений следует перейти к главному виду деятельности: свободному обсуждению, обмену мнениями, проектной деятельности (например, созданию своего небольшого фильма, диалога).

Подбор видео для начального этапа обучения может стать трудоемким, если учитывать все критерии отбора (возраст обучающихся, их цели, интересы, уровень языка, изучаемая тема, место урока в программе обучения), но при использовании видео как стимула достаточно того, чтобы видео вызывало интерес у студентов и соответствовало лексической теме урока, его коммуникативным задачам.

Поэтому следует подчеркнуть еще раз: целью просмотра видео может быть не только аудирование и наблюдение за речевыми образцами и речевым поведением носителей, но и свободная речь студентов, их общение друг с другом на изучаемом языке при обсуждении проблем, затронутых в видеофрагменте или фильме, проживание ситуаций вместе с героями-носителями языка, создание своих проектов на изучаемом языке. В результате происходит рождение новой языковой личности, которая слушает, понимает, думает, а иногда и чувствует, как носитель языка; говорит, выражает свои чувства и мысли на изучаемом языке. И в условиях онлайн-обучения, когда студенты находятся не в стране изучаемого языка, предоставлять такую возможность обучающимся особенно важно.

Список литературы

1. Арапова О., Анисимова А. Коротко о главном. Смотрим короткометражные фильмы В1–В2: пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. М., 2019.
2. Арская Ю.А., Проскурнина Л.В. Проект учебного пособия по работе с художественным фильмом на уроках русского языка как иностранного // Информационно-коммуникационные и интерактивные технологии в обучении иностранных студентов: сб. науч.-метод. тр. Иркутск, 2021.
3. Брагина А.А. Киноурок: цель, средства и этапы учебного процесса // Русский язык за рубежом. М., 1980. № 1. С. 77–82.
4. Вохмина Л.Л., Куваева А.С., Хавронина С.А. Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере русского языка как иностранного). СПб., 2020.
5. Гадамер Х-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М., 1988.
6. Гельфрейх П., Низник М. Стоп-кадр. Смотрим и обсуждаем: пособие по развитию разговорной речи. СПб., 2022.
7. Данина М.М. Психологическая технология обучения анализу кинофильмов как средство развития саногенного мышления: дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.
8. Дьяченко Т.Н. Использование художественных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере художественного фильма «Выкрутасы») // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2015. № 1-2/2015. С. 31–35.
9. Жмырова Е.Ю. Киноискусство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008.
10. Иванова О.В. Система упражнений по работе с адаптивным художественным фильмом в группах учащихся-инофонов базового уровня (А2) на занятиях по РКИ // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 2(125). С. 54–59.
11. Менегетти А. Кино, театр, бессознательное. М., 2003. Т. 2.
12. Методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие для вузов. М., 2019.
13. Помченко М.А., Резанова Н.В. Проблема методов фиксации и коррекции ошибок при обучении говорению // Актуальные проблемы науки и практики: сб. науч. тр. по итогам научно-представительских мероприятий. Хабаровск, 2020. Вып. 5. С. 299–301.
14. Смотрим кино с Татьяной Николаевной Дьяченко [Электронный ресурс]. URL: https://ac.pushkininstitute.ru/storage/Kino_Leg17/index.htm (дата обращения: 11.08.2022).
15. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д., 2001.

16. Фрайфельд Е.Б. Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук, 2006.
17. Хурмуз О.В. Методическая модель использования художественных фильмов при обучении русскому языку как иностранному: дис. ... канд. пед. наук. М., 2019.
18. Частных В.В., Богославская Н.М., Тюрина Ю.Ю. В Москву? В Москву!: видеокурс и учебное пособие. М., 2017.
19. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2021.
20. Эрлих Я.В. Эпизоды. Видеокурс для развития речи: учеб. пособие. М., 2020.
21. Goldshtein B., Driver P. Language Learning with Digital Video. Cambridge University Press, 2015.
22. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press Inc. University of Southern California, 1982.
23. Thornbury S. How to teach speaking. Pearson ELT UK, 2005.
10. Ivanova O.V. Sistema uprazhnenij po rabote s adaptivnym hudozhestvennym fil'mom v gruppah uchashchihsya-inofonov bazovogo urovnya (A2) na zanyatiyah po RKI // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 2(125). S. 54–59.
11. Menegetti A. Kino, teatr, bessoznatel'noe. M., 2003. T. 2.
12. Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: ucheb. posobie dlya vuzov. M., 2019.
13. Pomchenko M.A., Rezanova N.V. Problema metodov fiksacii i korrekcii oshibok pri obuchenii govoreniju // Aktual'nye problemy nauki i praktiki: sb. nauch. tr. po itogam nauchno-predstavitel'skikh meropriyatij. Habarovsk, 2020. Vyp. 5. S. 299–301.
14. Smotrim kino s Tat'yanoj Nikolaevnoj D'yachenko [Elektronnyj resurs]. URL: https://ac.pushkininstitute.ru/storage/Kino_Leg17/index.htm (data obrashcheniya: 11.08.2022).
15. Fedorov A.V. Mediaobrazovanie: istoriya, teoriya i metodika. Rostov n/D., 2001.
16. Frajfel'd E.B. Hudozhestvennyj fil'm kak sredstvo professional'no-lichnostnogo razvitiya studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka v vysshej shkole: dis. ... kand. ped. nauk, 2006.
17. Hurmuz O.V. Metodicheskaya model' ispol'zovaniya hudozhestvennyh fil'mov pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2019.
18. Chastnyh V.V., Bogoslavskaya N.M., Tyurina Yu.Yu. V Moskvu? V Moskvu!: videokurs i uchebnoe posobie. M., 2017.
19. Shchukin A.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 2021.
20. Erlih Ya.V. Epizody. Videokurs dlya razvitiya rechi: ucheb. posobie. M., 2020.

* * *

1. Arapova O., Anisimova A. Korotko o glavnom. Smotrim korotkometrazhnye fil'my B1–B2: posobie dlya studentov, izuchayushchih russkij yazyk kak inostrannyj. M., 2019.
2. Arskaya Yu.A., Proskurnina L.V. Proekt uchebnogo posobiya po rabote s hudozhestvennym fil'mom na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo. // Informacionno-komunikacionnye i interaktivnye tekhnologii v obuchenii inostrannyh studentov: sb. nauch.-metod. tr. Irkutsk, 2021.
3. Bragina A.A. Kinourok: cel', sredstva i etapy uchebnogo processa // Russkij yazyk za rubezhom. M., 1980. № 1. S. 77–82.
4. Vohmina L.L., Kuvaeva A.S., Havronina S.A. Sistema uprazhnenij po obucheniju ustnoj inoyazychnoj rechi: teoriya i praktika (na primere russkogo yazyka kak inostrannogo). SPb., 2020.
5. Gadamer H-G. Istina i metod. Osnovy filosofskoj germenевtiki. M., 1988.
6. Gel'frejh P., Niznik M. Stop-kadr. Smotrim i obsuzhdaem: posobie po razvitiyu razgovornoj rechi. SPb., 2022.
7. Danina M.M. Psihologicheskaya tekhnologiya obucheniya analizu kinofil'mov kak sredstvo razvitiya sanogennogo myshleniya: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2011.
8. D'yachenko T.N. Ispol'zovanie hudozhestvennyh fil'mov na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere hudozhestvennogo fil'ma «Vykrutasy») // Mezhdunarodnyj aspirantskij vestnik. Russkij yazyk za rubezhom. 2015. № 1-2/2015. S. 31–35.
9. Zhmyrova E.Yu. Kinoiskusstvo kak sredstvo vospitaniya tolerantnosti u uchashchejsya molodezhi: dis. ... kand. ped. nauk. Tambov, 2008.
- The work with the films in the foreign audience at the level A1–A2: aims, ways and resources*
- The use of the short films in the basic course of the Russian language introduces the foreign students to the speech and common behavior of the language speakers, the linguoculturological information, improves the listening skills, supports the stronger emotional involvement in the educational process and develops the speaking skills due to the reproduction of the communication situation in the linguistic environment.*
- Key words:** *the Russian language as a foreign language, short films in teaching the Russian language as a foreign language, video in teaching the Russian language as a foreign language.*
- (Статья поступила в редакцию 27.11.2022)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Бунеева
Елена Васильевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры общей педагогики Воронежского государственного педагогического университета. E-mail: el.buneeva@yandex.ru
- Глебов
Александр Александрович* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Екжанова
Елена Анатольевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры логопедии Московского городского педагогического университета. E-mail: ekzhanova@mail.ru
- Ефремова
Надежда Федоровна* – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогических измерений Донского государственного технического университета. E-mail: Nefremova61@dostu.ru
- Зиганишина
Надежда Леонидовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Альметьевского государственного нефтяного института. E-mail: zinale@rambler.ru
- Зинченко
Виктория Олеговна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Луганского государственного педагогического университета. E-mail: metelskayvika@mail.ru
- Канг Сонг Кванг* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: davidk-k@hanmail.net
- Карашева
Аксана Георгиевна* – кандидат экономических наук, начальник управления по довузовской подготовке и профориентационной работе Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова. E-mail: karasheva05@inbox.ru
- Киселева
Татьяна Геннадьевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики и психологии, декан дефектологического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. E-mail: Kisseleva2108@mail.ru
- Клеветова
Татьяна Валентиновна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: klevetova@list.ru
- Комиссарова
Светлана Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: sa.k73@bk.ru
- Лавочкина
Ольга Петровна* – преподаватель Центра подготовки иностранных слушателей Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: lolo1@mail.ru

- Лисицына
Валерия Олеговна* – старший преподаватель кафедры технологий производства и профессионального образования, заведующая учебно-производственным отделом «Обслуживающие технологии» Луганского государственного педагогического университета. E-mail: v-lisitsyna@inbox.ru
- Максимова
Анастасия Владимировна* – аспирант кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: anastasiachizh15@bk.ru
- Насипов
Артур Жабазиевич* – кандидат физико-математических наук, заведующий лабораторией развития математического и естественнонаучного образования Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Минпросвещения КБР. E-mail: alanda@rambler.ru
- Пенская
Зинаида Петровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета Минздрава России. E-mail: penskayazinaida@mail.ru
- Передельская
Светлана Александровна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: peredelskaya@gmail.com
- Полупаненко
Елена Геннадиевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии и биохимии Луганского государственного педагогического университета. E-mail: aktiniua@mail.ru
- Самойлова
Наталья Владимировна* – доцент кафедры урбанистики и теории архитектуры Волгоградского государственного технического университета. E-mail: n0013@mail.ru
- Сатретдинова
Альфия Хамитовна* – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой русского языка Астраханского государственного медицинского университета Минздрава России. E-mail: alfijasatretdinova@rambler.ru
- Си Чжэньсинь* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: 1660926608@qq.com
- Столярчук
Людмила Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: lisgender-vspu@mail.ru
- Урсова
Ольга Ивановна* – старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования Гродненского государственного университета им. Янки Купалы. E-mail: olgamekenya@yandex.ru
- Фокин
Александр Юрьевич* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: fokin.1962@inbox.ru

- Хаснутдинова
Светлана Валентиновна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, русского и русского как иностранного Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева. E-mail: svhas@yandex.ru
- Чаплыгина
Анастасия Валентиновна* – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры химии Курского государственного университета. E-mail: nastasiya.chaplygina@yandex.ru
- Чжан Сюань* – аспирант Высшей школы лингводидактики и перевода Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. E-mail: fangxiatui@gmail.com
- Щеглова
Инна Владимировна* – доктор филологических наук, доцент Высшей школы лингводидактики и перевода Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. E-mail: isheglova@yahoo.com
- Янь Цяоянь* – преподаватель Хунаньского технологического института (Хэньян, КНР). E-mail: yangiaoyan315@163.com



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aksana Karasheva* – PhD (Economics), Head of the Office of Pre-University Tutorial and Guidance Counseling Work, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov. E-mail: karasheva05@inbox.ru
- Aleksandr Fokin* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: fokin.1962@inbox.ru
- Aleksandr Glebov* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Alfiya Satretdinova* – PhD (Philology), Head of Department of Russian Language, “Astrakhan State Medical University” of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: alfijasatretdinova@rambler.ru
- Anastasiya Chaplygina* – PhD (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Chemistry, Kursk State University. E-mail: nastasiya.chaplygina@yandex.ru
- Anastasiya Maksimova* – Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: anastasiachizh15@bk.ru
- Artur Nasipov* – PhD (Physics and Mathematics), Head of Laboratory of the Development of the Mathematics and Science Education, Center of Continuous Raise of the Professional Mastership of the Pedagogical Staff of the Department of Education in the Kabardino-Balkar Republic E-mail: alanda@rambler.ru
- Elena Buneeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of General Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University. E-mail: el.buneeva@yandex.ru
- Elena Ekzhanova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Speech and Language Therapy, Moscow City University. E-mail: ekzhanova@mail.ru
- Elena Polupanenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Chemistry and Biological Chemistry, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: aktiniua@mail.ru
- Inna Sheglova* – Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Higher School of Linguodidactics and Translation, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. E-mail: isheglova@yahoo.com
- Lyudmila Stolyarchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: lisingender-vspu@mail.ru
- Nadezhda Efremova* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of Department of Pedagogical Measurements, Don State Technical University. E-mail: Nefremova61@dostu.ru

- Nadezhda Ziganshina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Almet'yevsk State Oil Institute. E-mail: zinale@rambler.ru
- Natalya Samoylova* – Associate Professor, Department of Urban Studies and Architecture Theory, Volgograd State Technical University. E-mail: n0013@mail.ru
- Olga Lavochkina* – Lecturer, Center of Training of Foreign Listeners, National Research University “Higher School of Economics”. E-mail: lolol@mail.ru
- Olga Urusova* – Senior Lecturer, Department of Theory and Teaching Methods of Special Education, Yanka Kupala State University of Grodno. E-mail: olgamekenya@yandex.ru
- Song Kang* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: davidk-k@hanmail.net
- Svetlana Hasnutdinova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Russian Language and Russian Language as a Foreign Language, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev. E-mail: svhas@yandex.ru
- Svetlana Komissarova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: sa.k73@bk.ru
- Svetlana Peredelskaya* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: peredelskaya@gmail.com
- Tatyana Kiseleva* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Special (Correctional) Pedagogy and Psychology, Head of Defectology Department, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. E-mail: Kisseleva2108@mail.ru
- Tatyana Klevetova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: klevetova@list.ru
- Valeriya Lisitsyna* – Senior Lecturer, Department of Manufacturing Process and Professional Education, Head of Work and Study Department “Service Technologies”, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: v-lisitsyna@inbox.ru
- Victoriya Zinchenko* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: metelskayvika@mail.ru
- Xi Zhenxin* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: 1660926608@qq.com
- Yan Qiaoyan* – Lecturer, Hunan Institute of Technology, Hengyang, China. E-mail: yangqiaoyan315@163.com

Zhang Xuan

– Post Graduate Student, Higher School of Linguodidactics and Translation, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. E-mail: fangxiatui@gmail.com

Zinaida Penskaya

– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian Language, “Astrakhan State Medical University” of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: penskayazinaida@mail.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Н.К. Сергеев, академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

И.С. Бессарабова, д-р пед. наук, проф.

С.Г. Воркачëв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

О.А. Дмитриева, д-р филол. наук, проф.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

А.Е. Жумабаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан, г. Алматы)

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.О. Зинченко, д-р пед. наук, проф. (ЛНР РФ, Луганск)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

С.В. Куликова, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

С.Г. Новиков, д-р пед. наук, проф.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

А.Н. Сергеев, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

Т.К. Смыковская, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р фил. наук, проф.

В.П. Тарантей, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

А.П. Тряпицына, академик РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy Chief Editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor

Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)

Inna Bessarabova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)

Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor

Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Olga Dmitrieva, Advanced PhD (Philology), Professor

Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor

Aziya Zhumabaeva, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)

Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Victoriya Zinchenko, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)

Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Alexander Korotkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University

Svetlana Kulikova, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education

Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor

Sergey Novikov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Natalia Purysheva, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)

Aleksey Sergeev, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Vladislav Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

Tatyana Smykovskaya, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)

Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor

Victor Tarantey, Corresponding Member of the Belarusian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Belarus, Grodno)

Alla Tryapitsyna, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)

Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)

Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)

MEMBERSHIP OF SCIENTIFIC AND EDITORIAL STAFF

Alexander Korotkov, Chairman of the Council, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Nikolay Sergeev, Chief Editor, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Employee of the System of Higher Education of the Russian Federation

Elena Sakharchuk, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Philology), Professor

Maksim Velikanov, Assistant Editor of Editorial Staff