



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№2 (175)
2023



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№2(175)

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.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ТЕХНОЛОГИИ

- БАЙХАНОВ И.Б. Модель формирования электоральной культуры учителя и принципы ее функционирования 4
- ВЕРЕТЕННИКОВА В.Б. Профессиональная идентификация в профессиональном самоопределении студентов – будущих педагогов 11
- АХМЕТОВА Д.З., МОРОЗОВА И.Г., ЖАРИНОВ А.В. Теоретико-методологическое обеспечение эффективной модели подготовки будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии 20
- АНПИЛОГОВА Т.Ю. Эволюция содержания и форм историко-краеведческой деятельности студенчества Луганской Народной Республики 27
- ПАПУТКОВА Г.А., ГОЛОВИНА И.В., МЕДВЕДЕВА Т.Ю. Нормативно-содержательные аспекты деятельности научно-методических центров сопровождения педагогических работников 35
- ПОПОВ К.А. Об опыте функционирования информационного образовательного пространства для обучения математике 43
- КОЛЧИНА А.А. Представления студентов о сообществе академической группы 50
- СУХОТИНОВА А.С. Методологические основы историко-педагогического анализа процесса исследования проблемы методов обучения на страницах научно-педагогической периодики 62
- КОНЕ РАУЛЬ ПОРНА Развитие интереса к профессии педагога у студентов вузов Мали 66
- БАЗАЕВА Е.Д. Вопросы сохранения культурного наследия в процессе профессиональной подготовки архитекторов 77

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 (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. Пурьшева
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

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

- СЕДИНА И.В., ШИКИНА Т.С., НАЗАРОВА О.В.,
РОКУНОВА Н.И. Концепция одаренности и обучение ино-
странному языку как методологическая проблема.....85
- ТРИФОНОВА И.С., ЛЕВЕНКОВА А.Ю. Базы данных в
лингвистике и языковом образовании: современное сос-
тояние и возможности их использования при обучении
иностранным языку90
- ВАЛЬДЕС АЛЬЕНДЕ С.О., ШАБАНОВА А.А. Возможности
преподавания РКИ для формирования «мягких навыков»
у иностранных студентов 101
- КУРТ У.Ю. Опыт анализа учебников китайского языка с точ-
ки зрения ориентированности на русскоязычных студен-
тов 108
- ПРОЖОГА А.В., ВОЛКОВА С.А. Домашнее чтение как за-
лог успешной коммуникации носителей другой культуры
(на примере иностранных студентов МГУ им. Н.П. Ога-
рева) 117
- ЛАПП Е.А., СОЛОВЬЕВА Т.А. Научно-методическое обес-
печение формирования иноязычной компетенции у обуча-
ющихся с задержкой психического развития 125
- МА ИСЯ Становление и развитие иноязычного образова-
ния в высших учебных заведениях Китая: исторический
аспект..... 133
- ИОНКИНА Е.С., ХАРЛАМОВ О.С. Способы педагогической
помощи иностранным студентам, обучающимся на подго-
товительных отделениях российских вузов 142
- ФИЛИМОНОВА Н.Ю., РОМАНИЮК Е.С.,
МИХАЙЛУШКИНА О.А. Организация проектной деятель-
ности на начальном этапе обучения иностранных студен-
тов 146

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- ПИСАНЬИЙ Д.М. Возможности обществознания по сплочен-
ию классных коллективов сквозь призму индивидуализ-
ма современных школьников 153
- ШАШЛОВА Г.М. Личностное отношение к природе как по-
казатель психологического благополучия детей дошколь-
ного возраста..... 162
- ЛОБАЧ М.А. Содержание понятия «автономность» в процес-
се овладения школьниками речевыми умениями на уроках
английского языка 170

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

Сведения об авторах.....	181
Information about authors.....	184
Состав редакционной коллегии	187
Состав научно-редакционного совета.....	187

Подписано в печать
20.03.2023.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 18,5
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 №20/03/1

Выход в свет
10.04.2023.

Цена свободная



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2023

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ТЕХНОЛОГИИ

И.Б. БАЙХАНОВ
Грозный

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕКТОРАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ И ПРИНЦИПЫ ЕЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Освещается проблема формирования и развития электоральной грамотности членов социума. Представлен новый подход к повышению электоральной грамотности населения как к развитию электоральной культуры. Обоснована актуальность формирования электоральной культуры учителя, поскольку именно учитель, работая с молодежью, способен формировать электоральную культуру с самого раннего возраста.

Ключевые слова: *электоральная культура, развитие, формирование, учитель, трансляция, модель, концепция.*

Проблема формирования электоральной культуры учителя является новой в педагогике. Повышение электоральной грамотности, активности в электоральном процессе, осознание электоральной культуры как компонента общей культуры личности способствует повышению эффективности электорального процесса и, следовательно, во многом определяет перспективы развития государства и общества. Если обращать серьезное внимание на формирование электоральной культуры у обучающихся в общеобразовательных учреждениях, это позволит сформировать будущий электорат более компетентным, имеющим активную жизненную позицию и мировоззрение, которое обеспечивает осознанный и обоснованный выбор в электоральном процессе. Чтобы сформировать электоральную культуру у обучающихся, необходимо, чтобы электоральной культурой, прежде всего, обладал учитель, поскольку именно от него, от его позиции и мировоззрения во многом зависит успех формирования электоральной культуры у молодежи, причем с самого раннего возраста [1, с. 20].

Говоря об электоральном процессе, мы всегда связывали его успешность с определенными личностными качествами, такими как патриотизм, гражданственность, активность, заинтересованность. Мы предлагаем по-другому посмотреть на участие личности в электоральном процессе. На наш взгляд, это участие должно быть, прежде всего, проявлением культуры личности, демонстрацией осознания своей причастности к судьбе государства и народа, а к электоральной культуре необходимо относиться как к компоненту общей культуры личности и заниматься ее формированием так же, как мы занимаемся формированием общей культуры.

Другим важным моментом, на наш взгляд, является то обстоятельство, что общество вступило в информационный этап развития, идут активные процессы цифровизации и информатизации всех аспектов жизнедеятельности социума, что также создает определенные условия для формирования электоральной культуры. Динамичное информационное поле, в котором мы существуем сегодня, содержит большой массив информации, связанной с электоральным процессом. Ее электорат и потенциальный электорат в лице подрастающего поколения воспринимает, обрабатывает и включает либо не включает в свои личностные смыслы в зависимости от ее соответствия установкам

и мировоззрению личности. Эта возможность свободного взаимодействия личности с информационным полем однозначно должна быть максимально использована для формирования электоральной культуры с применением самых современных информационных технологий.

Для решения проблемы формирования электоральной культуры нами была разработана и обоснована с научной точки зрения педагогическая концепция формирования электоральной культуры учителя, потому что мы абсолютно уверены в том, что начинать решать эту проблему необходимо именно с учителей. Учитель становится не только носителем, но и транслятором электоральной культуры.

В разработке концепции формирования электоральной культуры учителя мы опирались на методологическую основу, представленную в виде четырехуровневой иерархической структуры методологических оснований, которая включает позиции диалектического материализма и ноосферный подход на *мировоззренческом уровне*, системный и эволюционный подходы на *общенаучном уровне*, средней, компетентностный и деятельностный подходы на *конкретно-научном уровне*. *Технологический уровень* представлен конкретными технологиями, способами, методами, приемами формирования электоральной культуры учителей [2, с. 24].

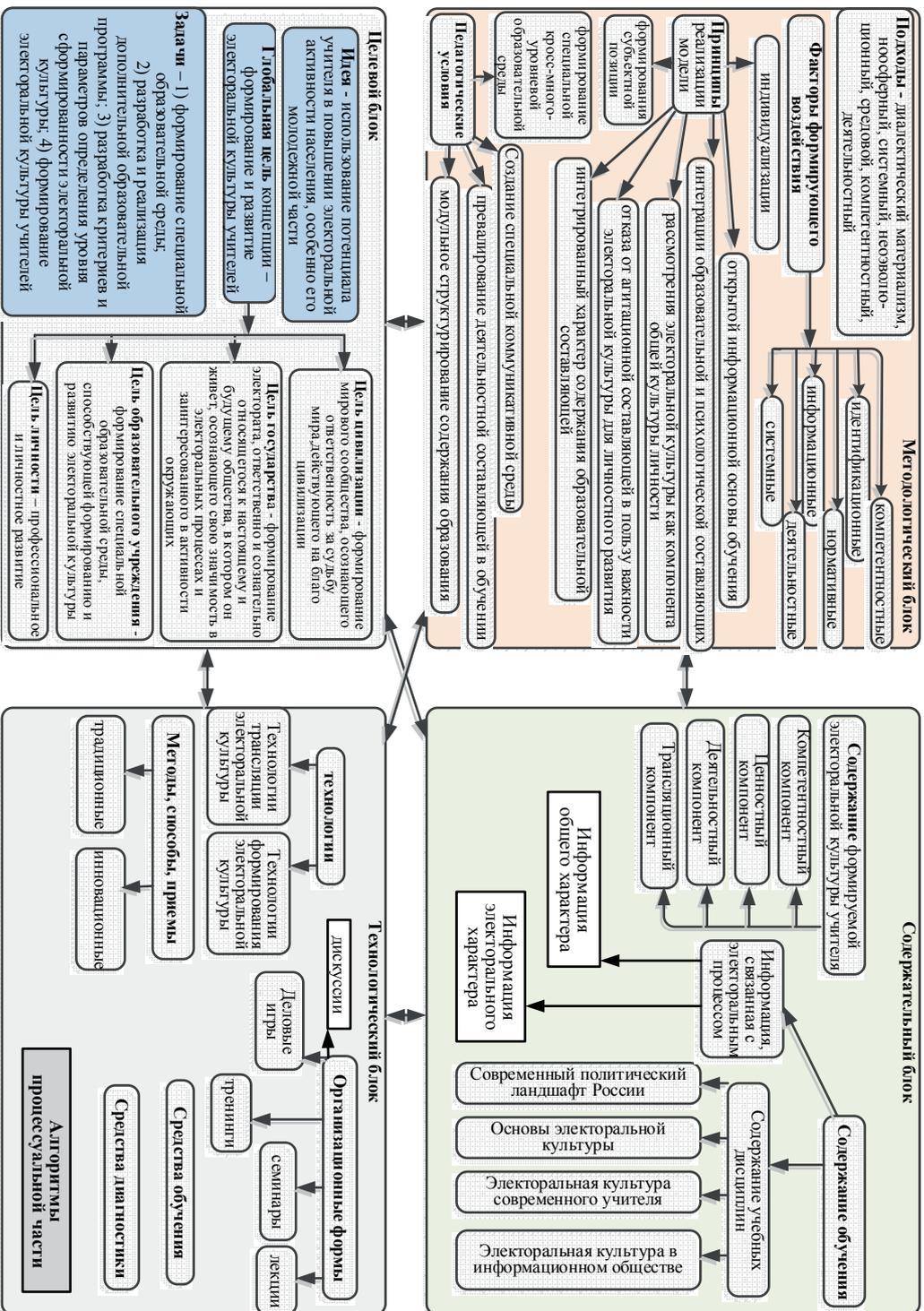
Все теоретические основы и положения разработанной нами концепции схематично представлены в разработанной нами *модели формирования электоральной культуры учителя*. Отметим, что моделирование в педагогике осуществляется сегодня практически в каждом исследовании. Моделирование в педагогике используется, прежде всего, для изучения педагогических объектов и явлений. Разрабатываемая модель позволяет рассмотреть все особенности объекта или процесса, проанализировать внутренние и внешние связи, определить целевые установки, выстраиваемые в иерархию, и т. д.

Модель в педагогике мы рассматриваем как специально конструируемый педагогический объект, разрабатываемый с целью его изучения или практического воплощения определенных теоретических идей. Если рассматривать виды моделей в педагогике, то анализ педагогических исследований показывает, что разрабатываются *модели структурные*, отражающие компонентный состав изучаемого объекта или явления и внутренние связи между компонентами; *модели функциональные*, представляющие сущность процесса, последовательность педагогических действий, приводящую к реализации определенных целей.

Существует еще один тип моделей, которые создаются для того, чтобы отразить сущность модели, ее содержание, компоненты, внутренние связи, показать технологические цепочки. Такие модели носят комплексный характер, отражают основные сущностные моменты, они глубже, чем структурные модели, которые отражают просто компонентный состав. Мы полагаем, что такие модели можно назвать сущностными и определить их как комплексные, предназначенные для более глубокого анализа педагогического явления. Мы предлагаем именно такую сущностную *модель формирования электоральной культуры учителя* (см. рис. на с. 6). Предлагаемая *сущностная модель формирования электоральной культуры* объединяет четыре равноправных и одинаково значимых блока, каждый из которых раскрывает определенную грань сущности модели.

Методологический блок включает всю информацию, касающуюся методологической основы модели, позволяющей оценить теоретические позиции, на которых стоит автор исследования. Комплексное представление методологической основы позволяет проследить логические связи между различными позициями. *Методологические подходы* объясняют, с каких именно позиций автор рассматривает исследуемое явление. Факторы формирующего воздействия показывают, что именно оказывает влияние на формирование электоральной культуры. *Принципы реализации* модели отражают принципиальные положения, соблюдение которых позволит модели быть реализо-

Сущностная модель формирования электоральной культуры учителя



ванной. *Педагогические условия* объясняют, какие именно необходимо создать условия для эффективного функционирования модели.

Целевой блок представляет идею, лежащую в основе модели и концепции, глобальную и уровневые цели разработки, а также вытекающие из целей задачи, решение которых приведет к реализации целей. Отметим особо, что уровневость целеполагания является обязательным условием функционирования модели.

Содержательный блок включает все, что связано с содержанием обучения, всю информацию учебного, неучебного характера, связанную с электоральным процессом. Сюда относится также информация исторического и социологического содержания, касающаяся электората и электоральных процессов. Кроме того, к этому же блоку относится содержание формируемой электоральной культуры учителя, которое мы рассматриваем как совокупность компетентностного, ценностного, деятельностного и трансляционного компонентов, содержание компетенций, ценностей, деятельности и технологий трансляции электоральной культуры.

Технологический блок содержит все, что связано с технологией реализации концепции формирования электоральной культуры, с алгоритмами конкретных педагогических действий в процессуальной части реализации концепции. Технологическая часть реализуется также используемыми методами, способами, приемами, организационными формами.

Все четыре блока связаны между собой, они являются абсолютно равноправными, и каждый из них связан с тремя другими. Блоки создают комплексное представление о различных аспектах концепции. Нам представляется, что разработанная нами модель комплексно демонстрирует основные позиции, позволяющие оценить сущность и эффективность концепции.

Разработанная нами *модель* функционирует в соответствии с определенными принципами, сформулированными нами в результате анализа научной литературы, специфики разрабатываемой концепции и отражающей ее модели и образовательной практики. Мы выделили и сформулировали следующие *принципы* реализации *модели формирования и развития электоральной культуры*:

- принцип интеграции образовательной и психологической составляющих в формировании электоральной культуры учителя;
- принцип индивидуализации;
- принцип формирования субъектной позиции;
- принцип рассмотрения электоральной культуры как компонента общей культуры личности;
- принцип открытой информационной основы обучения;
- принцип отказа от агитационной составляющей в пользу важности электоральной культуры для личностного развития.

Рассмотрим данные *принципы* более подробно.

Принцип интеграции образовательной и психологической составляющих в формировании электоральной культуры учителя означает введение в образовательный процесс психологических тренингов, способствующих формированию психологической основы электоральной культуры. Отметим, что речь идет не об использовании психологических механизмов воздействия на электорат в электоральном процессе, которые хорошо известны и повсеместно используются. Речь идет о психологическом воздействии, которое позволит:

- обрести утерянную веру в себя как в личность, способную изменить развитие государства и общества;
- проанализировать электоральную информацию и интерпретировать ее;
- обрести уверенность и овладеть механизмами осознанного принятия электоральных решений;

– обеспечить профессиональную трансляцию электоральной культуры окружающим.

Именно психологическая составляющая электоральных процессов требует обширного исследования, теоретического обоснования и использования самых передовых психологических методик.

Принцип индивидуализации означает выстраивание образовательного процесса в ходе формирования электоральной культуры в соответствии с индивидуальными особенностями учителя. Здесь, как нам кажется, уместно говорить об индивидуальной образовательной траектории, которая всегда более эффективна, если ведется обучение взрослых. Использование психологических тренингов также означает индивидуальный подход к каждой личности. Принцип индивидуализации означает индивидуальные решения для каждого учителя в процессе формирования электоральной культуры. Кроме того, индивидуализация важна вообще для электоральной культуры, т. к. высокий уровень сформированности электоральной культуры означает в конечном счете демонстрацию личностью своего осознанного, сознательного и обоснованного выбора. Поэтому принцип индивидуализации означает не только индивидуализацию образовательного процесса, но и осознание личностью индивидуализации в электоральной культуре, в электоральном процессе.

Принцип формирования субъектной позиции. Главная специфика педагогических процессов в профессиональном образовании, т. е. в подготовке учителя, состоит в том, что пребывание будущего специалиста в учреждении высшего образования совпадает по времени с процессом взросления во всех отношениях – в физиологическом, юридическом, а главное – в психологическом плане, этот период характеризуется формированием *субъектности*. Субъектность формируется и в дальнейшей профессиональной деятельности и проявляется, прежде всего, в активном отношении к жизни и осознании ответственности за себя и за свою жизнь. Субъектность проявляется и в субъектной позиции личности, и как интериоризированный личностью субъектный опыт, адекватный определенной системе отношений в социуме, обеспечивая человеку возможность эффективно самореализоваться в данной системе.

Развитие субъектности педагога, в процессе чего он становится активным создателем собственного субъектного и социального опыта, ответственным за педагогическую деятельность и ее результаты, достаточно широко обсуждается сегодня в отечественной и зарубежной педагогической науке. Интересны в этом плане исследования Т.В. Бурлаковой [3], Т.Б. Гребенюк [4], С.Г. Первалова, В.А. Слостенина [8], В.И. Слободчикова [9], где одной из идей организации образовательного процесса, обеспечивающей формирование и развитие субъектности, названа индивидуализация. Вопросы субъектной педагогики достаточно широко обсуждаются за рубежом. В современных зарубежных исследованиях делается акцент на практико-ориентированную подготовку педагогов, персонализированное планирование обучения студентов, индивидуализированный процесс обучения и персонализированное отслеживание его результатов. Развитие субъектности студента требует использования соответствующих технологий. Чаще всего авторы предлагают описание технологий индивидуализации в системе педагогического образования [10; 11; 13; 16].

Значительно реже зарубежные авторы представляют подходы и модели к реализации частных технологий, ориентированных на индивидуализацию в подготовке педагогов [13–15]. В этой связи важно разработать технологию педагогического сопровождения развития субъектности будущих педагогов.

Технология педагогического сопровождения развития субъектности будущих педагогов в педагогическом вузе представлена в инновационной практике логикой движения студентов по определенным ступеням: осознание студентом необходимости раз-

вития собственной субъектности – совместный с тьютором поиск оптимальных вариантов ее развития – выбор студентом вариантов развития своей субъектности – реализация выбранных вариантов – рефлексия полученного субъектного и социального опыта, анализ проделанной работы – преобразование опыта – коррекция деятельности по развитию субъектности.

Принцип рассмотрения электоральной культуры как компонента общей культуры личности. В формировании и развитии электоральной культуры необходимо исходить из того, что активное и сознательное участие в электоральном процессе, осознание необходимости электорального выбора – это демонстрация определенного уровня общей культуры. Важность электоральной культуры для общекультурного развития личности объясняется тем, что выбор, который осуществляет личность в электоральном процессе, определяет все дальнейшие условия существования самой личности и всех окружающих.

Принцип открытой информационной основы обучения означает, что в основе обучения лежит, прежде всего, информация, предоставляемая информационным полем, в котором мы все постоянно находимся. С одной стороны, открытость этого информационного поля является положительным фактом, поскольку открытость информации всегда подразумевает ее доступность в полном объеме для всех, кто в ней нуждается, с другой – открытость информации поднимает проблему ответственности личности в плане осознанного и сознательного отношения к информации, потому что информация может не только способствовать развитию личности, но и отрицательно влиять на личность, замедлять и даже направлять развитие в другую сторону, не отвечающую интересам личности. Принцип открытой информационной основы означает решение указанных проблем.

Принцип отказа от агитационной составляющей в пользу утверждения важности электоральной культуры для личностного развития. Соблюдение данного принципа обеспечивает переход от использования опыта учителей в организационной части электоральных мероприятий к использованию учителей как специалистов, обладающих электоральной культурой и владеющих технологиями, позволяющими убедить окружающих в важности электоральной культуры как части общей культуры и как инструмента личностного развития. Это означает, что от использования знаний, умений и навыков учителей в агитационных и организационных целях необходимо перейти к их использованию в целях формирования и развития электоральной культуры у окружающих.

Таким образом, соблюдение указанных принципов позволит эффективно сформировать электоральную культуру учителя на основе предлагаемой нами модели, что позволит далее учителю стать транслятором электоральной культуры для окружающих. Это является стратегической целью, на наш взгляд, в возвращении и укреплении уверенности электората в возможности повлиять на судьбу страны.

Список литературы

1. Байханов И.Б. Сквозные компетенции в системе компетенций современного педагога // Педагогическое образование в России. 2022. № 5. С. 17–25.
2. Байханов И.Б. Методологические подходы к исследованию особенностей формирования и развития политической и электоральной культуры будущих учителей // Преподаватель XXI век. 2022. № 4. Т. 2. С. 22–38.
3. Бурлакова Т.В. Индивидуализированные технологии в подготовке студентов педагогического вуза // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 2. С. 108–113.
4. Гребенюк Т.Б., Гребенюк Т.Б. Модель педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в условиях дистанционного обучения // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология. Педагогика. Психология. 2015. № 11. С. 7–14.

5. Гущина Т.Н. Воспитательный потенциал социально-педагогического сопровождения развития субъектности обучающегося // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы науч.-практ. конф. «Чтения Ушинского» / под науч. ред. И.Ю. Тархановой. Ч. 2. Ярославль, 2022. С. 41–51.
6. Зайцева М.А., Тарханова И.Ю. Педагогическое сопровождение развития молодежного лидерства в цифровую эпоху // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28. № 2. С. 30–37.
7. Рожков М.И. Саморазвитие и самореализация педагога // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 15-й Междунар. науч.-практ. конф. Ярославль, 2017. С. 25–27.
8. Слостенин В.А., Первалов С.Г. Педагогическая деятельность как творческий процесс // Педагогическое образование и наука. 2005. № 1. С. 25–34.
9. Слободчиков В.И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека // Социальная педагогика. 2014. № 6. С. 77–86.
10. Beach P. Self-directed online learning: A theoretical model for understanding elementary teachers' online learning experiences // Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 61. P. 60–72.
11. Carpenter J.P., Green T.D. Mobile instant messaging for professional learning: Educators' perspectives on and uses of Voxer // Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 68. P. 53–67.
12. Ergas O. Reclaiming ethics through "self": A conceptual model of teaching practice // Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 68. P. 252–261.
13. Hamilton M. Bridging the Gap from Teacher to Teacher Educator: The Role of a Teaching Portfolio // Studing Teacher Education. 2017. Vol. 14(2). P. 1–15.
14. Langa C. Management of Time Resources for Learning through Individual Study in Higher Education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 76. P. 13–18.
15. Reinstein A., Churyk N., Tate S. Analyzing pedagogical approaches used in second auditing courses // Advances in Accounting. 2018. Vol. 4. Schmetter V., Lacy D., Jones M., Bakrim K., Allen P., O'Neal C. Course development for web-based nursing education programs // Nurse Education in Practice. 2014. Vol. 14. P. 635–640.

* * *

1. Bajhanov I.B. Skvoznye kompetencii v sisteme kompetencij sovremennogo pedagoga // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2022. № 5. S. 17–25.
2. Bajhanov I.B. Metodologicheskie podhody k issledovaniyu osobennostej formirovaniya i razvitiya politicheskoy i elektoral'noj kul'tury budushchih uchitelej // Prepodavatel' XXI vek. 2022. № 4. Т. 2. S. 22–38.
3. Burlakova T.V. Individualizirovannye tekhnologii v podgotovke studentov pedagogicheskogo vuza // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2015. № 2. S. 108–113.
4. Grebenyuk T.B., Grebenyuk T.B. Model' pedagogicheskogo vzaimodejstviya prepodavatelya i studentov v usloviyah distancionnogo obucheniya // Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Ser.: Filologiya. Pedagogika. Psihologiya. 2015. № 11. S. 7–14.
5. Gushchina T.N. Vospitatel'nyj potencial social'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya razvitiya sub#ektnosti obuchayushchegosya // Pedagogika i psihologiya sovremennogo obrazovaniya: Teoriya i praktika: materialy nauch.-prakt. konf. «Chteniya Ushinskogo» / pod nauch. red. I.Yu. Tarhanovoj. Ch. 2. Yaroslavl', 2022. S. 41–51.
6. Zajceva M.A., Tarhanova I.Yu. Pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya molodezhnogo liderstva v cifrovuyu epohu // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2022. Т. 28. № 2. S. 30–37.
7. Rozhkov M.I. Samorazvitie i samorealizaciya pedagoga // Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya: materialy 15-j Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Yaroslavl', 2017. S. 25–27.
8. Slastenin V.A., Perevalov S.G. Pedagogicheskaya deyatel'nost' kak tvorcheskij process // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2005. № 1. S. 25–34.
9. Slobodchikov V.I. Individual'nost' kak sposob duhovnogo bytiya cheloveka // Social'naya pedagogika. 2014. № 6. S. 77–86.

*The model of the development of the voting culture of teacher
and the principles of its functioning*

The article deals with the problem of the formation and development of the voting literacy of the members of the society. There is presented the new approach to the improvement of the voting literacy of the population as the development of the voting culture. The author substantiates the topicality of the development of the voting culture of the teacher, because the teacher, working with the youth, is able to activate the voting culture since the early childhood.

Key words: *voting culture, development, formation, teacher, translation, model, conception.*

(Статья поступила в редакцию 15.12.2022)

В.Б. ВЕРЕТЕННИКОВА
Казань

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Проведен анализ особенностей профессиональной идентичности в процессе профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов. Показано, как личный профессиональный план обучающегося может способствовать эффективной учебной и профессиональной подготовке к профессионально-педагогической деятельности на будущем рабочем месте.

Ключевые слова: *профессиональная идентичность, личностный профессиональный план, самоопределение, будущие педагоги дошкольных организаций, индивидуальная образовательная траектория.*

Введение. Одной из важных задач высшего педагогического образования в России является формирование у студентов – будущих педагогов готовности к профессионально-педагогической деятельности, которая обеспечивает реализацию на будущем рабочем месте или возможность получать знания на последующих ступенях образования. Решение этой задачи требует исследования формирования самосознания личности, а именно осознания своей профессиональной идентичности и ее свойств с учетом интересов и способностей, которые составляют лично-профессиональный план, определяющий представления о профессионально-педагогической деятельности и способах освоения будущей профессии, а также перспективах роста, определяющих стратегии самоопределения.

При этом лично-профессиональный план обучающихся с жизненными перспективами стал основой анкетного опроса для выявления компонентов *самоопределения*, которые разворачиваются в *профессиональной идентичности* будущих педагогов как са-

моуправление, саморазвитие и самореализация в профессии в образовательном пространстве педагогического вуза.

Цель данной статьи – выявить и комплексно рассмотреть специфические особенности профессиональной идентичности в процессе профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов (по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование»), позволяющие создать благоприятные условия для самоуправления и саморазвития обучающихся по индивидуальным образовательным траекториям в партнерстве с рынком труда.

Обзор литературы. В научно-педагогической литературе профессиональное самоопределение рассматривается исследователями как отдельные составляющие: профессиональный выбор [7; 15] и профессиональная идентичность [10; 13; 14; 16]. Например, понятие «профессиональное самоопределение» рассматривают В.И. Загвязинский и его коллега А.Ф. Закирова как активный и долговременный процесс выбора профессии, внутренние основания и результат этого процесса [11]. Заметим, что Т.А. Мулендейкина дополняет понятие «профессиональное самоопределение студентов» как результат, определяемый при осуществлении профессионального выбора, при котором индивидум в определенный момент обретает четкое понимание своего профессионального предназначения, готов сделать свой выбор и идентифицирует себя с будущей профессией [8]. При этом В.В. Решетников рассматривает *профессиональное самоопределение* как личностное новообразование, позволяющее личности осознанно планировать, корректировать и реализовать перспективы своего развития, которое направлено на результат ценностно-психологического вхождения личности в определенную профессиональную роль, ее *самоидентификацию* с этой ролью [12].

Исходя из приведенных выше рассуждений, получается, что при получении педагогического образования у студента – будущего педагога формируется *профессиональное самоопределение*, и его результатом является *профессиональная идентичность*. С.К. Бондырева отмечает, что процесс *идентификации* включает структурно-содержательные особенности как поиск себя и самоопределение, самоосмысление и самопонимание, а также соотнесение себя с образами воспринимаемой системы оцениваемых отношений и действий в процессе обучения в вузе [2]. Автор указывает, что этот процесс структурирует индивидуальный мир человека в действительности и выбор себя в многоплановых, многоуровневых, в том числе и многохарактерных профессиональных и жизненных перспективах. Очевидно, что *профессиональное самоопределение* предоставляет готовность к получению нового опыта обучающимся в самопознании, а также в самоуправлении и прогнозировании и оценки ситуации в процессе формирования социально-профессиональной идентичности в индивидуализации образования [6]. Вместе с тем Е.В. Неумоева-Колчеданцева подчеркивает, что *индивидуальная образовательная траектория* развития является средством поддержки самоопределения и рассматривается как «*самоопределение – самореализация – самоактуализация*» студентов – будущих педагогов, а именно сопровождение, в котором проектируются ситуации ценностного выбора, мотивирующие к практическим действиям, направленные на воплощение своих профессиональных планов [9].

В рамках нашего исследования вызывает интерес работа Е.Г. Беляковой, И.Г. Захаровой, которые исследовали *профессиональное самоопределение* и *профессиональную идентичность* студентов – педагогов дошкольного образования в условиях индивидуализации. Авторы отмечают большое значение практической подготовки и учебно-образовательной деятельности как важного фактора их профессионально-педагогического развития, а также обогащения профессионально-педагогического опыта в учебном процессе.

Что касается содержания сопровождения *профессионального самоопределения*, Е.Г. Белякова, И.Г. Захарова отмечают, что обучающиеся выделили важность целенаправленного профессионального развития по *индивидуальным образовательным траекториям* в процессе обучения в вузе, которые способствовали формированию компонентов *педагогической идентичности*, а также проектирование индивидуальной образовательной траектории, что обеспечивает осмысление профессионально-педагогического опыта практической подготовки [1]. Однако следует отметить, что в созданных условиях *индивидуализации*, предлагаемых Е.Г. Беляковой, И.Г. Захаровой, не учитываются требования рынка труда и академического сообщества для будущего трудоустройства выпускников вуза. К настоящему времени в зарубежных источниках профессиональное *самоопределение* рассматривается как степень ответственности преподавателей за развитие будущей карьеры обучающихся в исследованиях [18; 19; 21]. Так, М. Kuijpers, F. Meijers и С. Gundy считают, что образовательное пространство вуза осуществляет *практическую подготовку* на рынке труда и должно быть направлено на развитие *профессиональной идентичности*. Авторы подчеркивают, что в образовательном пространстве вуза большое значение придается *практической подготовке*, с помощью которой у обучающихся растет автономия в отношении выбора профессии для развития способности определять направление для реализации на будущем рабочем месте [23].

В частности, *профессиональную идентичность* зарубежные авторы рассматривают как сложный, динамичный и многогранный процесс. Так, в коллективной научной публикации шведских, английских, финских ученых *профессиональная идентичность* обучающихся исследовалась как подготовка индивидуума к будущей профессии [24]. Эту позицию поддерживает J. Trevelyan, подчеркивая, что в процессе *практической подготовки* обучающийся *идентифицирует* себя с точки зрения поведения, своей роли и вклада общее дело на рынке труда [28]. Более того, в исследовании Н.Т. Holmegaard, L. Ulriksen указывается на роль формирования *профессиональной идентичности* и способности *идентифицировать* себя с профильными дисциплинами как ключевого фактора становления в профессии и повышения успеваемости [20]. В связи с этим С. Lamote, N. Engels [22] считают, что *профессиональная идентичность* студентов – будущих педагогов должна оцениваться отношением к профессии в процессе обучения, *профессиональной направленностью*, ориентацией на профессионально-педагогические задачи и самоэффективностью.

В контексте нашего исследования следует отметить работу ученых R. Yuan, I. Lee, рассматривающих *профессиональную идентичность* как понимание своего места в профессии, которая формируется через ситуативный практический опыт и зависит от согласования профессионального опыта с внешними факторами [30]. В этой связи исследователи I. Timoštšuk, A. Ugaste [27] считают, что *профессиональная идентичность* педагога связана с самопознанием, т. к. обучающийся имеет представление о себе в *профессионально-педагогических ситуациях*, связанных с общением с детьми, которое формируется в рамках *практической подготовки*. A. Schepens, A. Aelterman, P. Vlerick отмечают, что *профессиональная идентичность* содержит свободу действий, на нее влияют план и ожидания. Авторы подчеркивают, что формирование *профессиональной идентичности* рассматривается как переосмысление и интеграция личных и профессиональных перспектив становления будущего педагога, который зависит от взаимодействия преподавателей и работодателей рынка труда [26].

Обобщая приведенные исследования отечественных и зарубежных авторов, можно сделать вывод, что публикации, посвященные проблеме формирования *профессиональной идентичности в профессиональном самоопределении*, рекомендуют выстраивать личностные и образовательные стратегии развития студентов в образовательном

процессе вуза с учетом рынка труда для самоуправления и саморазвития при решении профессионально-педагогических задач.

Материалы и методы. В эмпирическую часть исследования вошли 28 студентов бакалавриата первого года обучения Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета в возрасте от 17 до 20 лет.

Диагностический инструментарий исследования включал анкетирование с применением методики «Личный профессиональный план (ЛПП) Е.А. Климова в адаптации Л.Б. Шнейдер» [16]. При этом Л.Б. Шнейдер предложила изучить уровни *профессиональной идентичности* на основе личного профессионального плана. Прежде всего отметим, что личный профессиональный план Е.А. Климова включает семь вопросов, ответы будущих педагогов определяют ближайшие учебные цели, в том числе профессиональные перспективы, пути и возможности их реализации. Чтобы определить степень выраженности *профессиональной идентичности*, Л.Б. Шнейдер фиксировала ответы студента на вопрос. Если ответ касался будущей профессии, то студент получал 1 балл, и все полученные ответы суммировались: 0–2 баллов – невыраженная профессиональная идентичность; 3–5 баллов – выраженная пассивная профессиональная идентичность; 6–7 баллов – выраженная активная профессиональная идентичность. При этом студенты делятся на три категории, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Оцениваемые показатели профессиональной идентичности будущих педагогов

Уровни профессиональной идентичности	Содержание уровней профессиональной идентичности	
Невыраженная профессиональная идентичность	Студент осознает свои дальние и ближние профессиональные цели, стремится понять свое дело и овладеть им во всех аспектах, освоить трудовые функции в дошкольной организации	Деятельность студента можно охарактеризовать как мечтающего, а его тождественность с профессией устанавливается в модальности «хочу»
Выраженная пассивная профессиональная идентичность	Студент усваивает знания, требования профессии, осознает свои возможности, представления о выполнении профессионально-педагогической деятельности, осуществляет ее по шаблону; ситуативное самоопределение	Деятельность студента можно охарактеризовать как осведомленного, а тождественность с профессией устанавливается в модальности «знаю»
Выраженная активная профессиональная идентичность	Студент осуществляет поиск дополнительных, индивидуальных путей профессиональной подготовки, стремится к практической реализации выбранных профессиональных целей, самостоятельно и осознанно выполняет профессионально-педагогическую деятельность. Самоорганизованность, формируется индивидуальная система профессионально-педагогической деятельности	Студент характеризуется как умелый, а тождественность с профессией устанавливается в модальности «могу»

Полученные данные обрабатывались в баллах с использованием описанной методики и распределением результатов на процентильной шкале.

Результаты исследования. В результате опроса студентов – будущих педагогов по методике «Личный профессиональный план» Е.А. Климовой в адаптации Л.Б. Шнейдер установлено, что 6 чел. (21%) имеют невыраженную *профессиональную идентичность*. Студенты не уверены в правильности своего выбора, ответы обучающихся: «...получить знания в области педагогики и психологии воспитания детей дошкольного возраста и в дальнейшем выбрать свой профессиональный путь: детский психолог, а также найти себя в другой сфере». При этом 14 чел. (50%) имеют выраженную пассивную *профессиональную идентичность*. Ответы растеряны: «...на данный момент необходимо успешно закончить вуз, для этого придется узнать много нового». Будущие педагоги демонстрируют стремление жить текущими желаниями и незначительно осознают важность выбора своей профессии. Согласно данным, 8 чел. (29%) имеют выраженную активную *профессиональную идентичность*, которая раскрывается в ответах студентов: «...хочу стать опытным педагогом – воспитателем. Работать с детьми дошкольного возраста (4–6 лет) в дошкольной организации». Представленные значения указывают, что в образовательном процессе необходимо проектировать *индивидуальные образовательные траектории в практической подготовке*, обеспечивающие студенту – будущему педагогу позицию выбора при использовании психолого-педагогической поддержки его самоопределения и самореализации. При этом *индивидуальная образовательная траектория* включает не только индивидуальный учебный план с учетом формируемых компетенций студентов, но и контактную работу с преподавателем, самостоятельную работу (по каждой дисциплине) [29], а также организационно-педагогические условия, дополнительную систему методик психолого-педагогической диагностики для более детального анализа индивидуальных особенностей обучающихся и описание ожидаемых результатов в виде совокупности наиболее значимых для будущей профессионально-педагогической деятельности компетенций [4].

В ходе нашего исследования рассмотрели результаты более детального опроса (табл. 2), где демонстрируются положительные ответы студентов к будущей профессии.

Таблица 2

Распределение положительных ответов студентов к будущей профессии, %

№	Перспективы личной профессиональной деятельности	Результаты	
1.	Главная профессиональная цель (мечта)	13 чел. (46,4%)	↔ Невыраженная профессиональная идентичность
2.	Ближние профессиональные цели	21 чел. (75%)	
3.	Перечислите требования, которые предъявляет ваша будущая профессия к человеку	24 чел. (85%)	↔ Выраженная пассивная профессиональная идентичность
4.	Перечислите свои возможности для достижения намеченной цели	18 чел. (64,2%)	
5.	Ваши представления о путях подготовки для достижения выбранных целей	5 чел. (17,8%)	↔ Выраженная активная профессиональная идентичность
6.	Наличие и обоснованность резервного варианта	16 чел. (57,1%)	
7.	Практическая реализация личного профессионального плана	20 чел. (71,4%)	

Как видно из табл. 2, высокий процент в исследовании показали ответы студентов о перечислении требований будущей профессии к выпускнику бакалавриата, что составило 24 чел. (85%) – это объясняется мнением обучающихся, что при работе педагогом с детьми дошкольного возраста нужна не только профессиональная подготовка, но и вера в способности, полная самоотдача. При этом 21 чел. (75%) отмечает, что необходимо получать профессиональный опыт по выбранному направлению от тех, кто уже пришел к этому.

Другими словами, мы можем предложить в образовательном процессе студентам проектировать *индивидуальные образовательные траектории практической подготовки*, которые способствуют самоорганизации по выполнению *профессионально-ориентированных заданий* в условиях решения профессиональных задач в профессионально-педагогической деятельности под руководством преподавателей и работодателей дошкольных организаций [4], что будет обеспечивать реализацию *личного профессионального плана* – 20 чел. (71,4%) в партнерстве академического сообщества и рынком труда [5]. Для этого целесообразно проектировать *индивидуальные образовательные траектории практической подготовки*, делая акцент на формировании собственного «*образовательного идеала*» будущего педагога на основе индивидуального учебного плана, который является фактором опережающей профессиональной подготовленности к выполнению трудовых функций в дошкольной организации и определяет конечный образовательный результат, достигнутый через самосовершенствование и самообразование к концу обучения в вузе [29].

При этом движение по *индивидуальной образовательной траектории практической подготовки* позволит систематизировать усилия по самостоятельному приобретению знаний, накоплению практического опыта для профессионального самоопределения и становлению идентификации в процессе совершенствования профессионально значимых качеств, для формирования представлений о путях реализации выбранных целей (5 чел. – 17,8%) в рамках *личного профессионального плана*. В связи с этим интересно отметить тот факт, что *идентичность* определяет социальное положение студента – будущего педагога в процессе обучения в вузе и обеспечивает профессиональную ориентацию по отношению к профессии, по отношению к себе, к другим и к организации личной жизнедеятельности [2]. Это, на наш взгляд, в первую очередь связано со свободой действий как важным элементом *профессиональной идентичности*, а это означает, что будущие педагоги должны быть активными в процессе профессионального развития [17].

Кроме того, полученные результаты согласуются с выводами исследований, проведенных рядом других ученых. Так, Е.Ю. Валитова отмечает, что в образовательном процессе при реализации *индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных маршрутов* на основе личностного потенциала обучающихся на этапе сопровождения «*Идентификации*» согласуется с требованиями рынка труда, развивая свое профессиональное самоопределение [3].

В работе М.Т. Pillen, Р.Ж. DenBrok, D. Beijaard [25] на примере исследования личности будущего педагога отмечается, что детальное знание взглядов на жизнь имеет решающее значение как для профессионального развития, так и для академической учебной деятельности. Исследователями установлено, что понимание студентами – будущими педагогами их постоянного развития *профессиональной идентичности* и становления *самоопределения* способствует совершенствованию и переформулированию новых целей по реализации учебных программ в вузе.

Таким образом, в исследовании *профессиональной идентичности* студентов в *самоопределении* к профессии рассматривается необходимость проектирования *индивидуальных образовательных траекторий практической подготовки*, учитывающих пред-

ставления обучающихся о близких учебных целях при освоении основной профессиональной образовательной программы высшего образования, а также профессиональные планы на будущее, пути и возможности их реализации на рынке труда.

Обсуждение и заключение. Результаты проведенного исследования профессиональной идентичности в *профессиональном самоопределении* позволяют формировать готовность будущих педагогов к успешной профессионально-педагогической деятельности в дошкольных организациях через создание организационно-педагогических условий, которые устанавливают возможности реализации основной образовательной программы высшего образования для самоуправления и саморазвития, определяющие эффективные методики и технологии их обучения по *индивидуализированным образовательным траекториям в практической подготовке.*

Индивидуальные образовательные траектории в практической подготовке, с одной стороны, учитывают личные ближние учебные цели, профессиональные перспективы, позволяющие освоить профессиональные знания, навыки и компетенции, а с другой – обеспечивают формирование *профессиональной идентичности*, которая определяет путь *профессионального самоопределения* в самостоятельной профессионально-педагогической деятельности в профессиональном пространстве на рынке труда.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что результаты имеют практическую значимость и объясняются необходимостью реализации основной профессиональной программы бакалавриата по индивидуальному учебному плану в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3⁺⁺. Актуализированная проблематика может получить свое развитие при разработке технологии *социального партнерства* в образовательном процессе вуза при соблюдении интересов сторон, академического сообщества и запросов, а также интересов, представленных в личном профессиональном плане студентов, обеспечивая им возможность целенаправленного выбора индивидуального пути на рынке труда.

Список литературы

1. Белякова Е.Г., Захарова И.Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 1. С. 84–112.
2. Бондырева С.К. Актуализация углубления профессиональной и личностной идентификации в пространстве вуза // Мир психологии. 2019. № 1. С. 229–235.
3. Валитова Е.Ю. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов в образовательном пространстве вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2017.
4. Веретенникова В.Б. Индивидуальные образовательные траектории практической подготовки студентов – будущих педагогов как средство формирования профессионально-педагогической компетентности // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2022. № 3(166). С. 66–76.
5. Веретенникова В.Б. Модель проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов – будущих педагогов дошкольных организаций [Электронный ресурс] // Концепт. 2021. № 10. С. 19–35. URL: <http://e-koncept.ru/2021/211065.htm> (дата обращения: 12.03.2022).
6. Кригер Е.Э. Сопровождение профессионального самоопределения педагога в ситуациях неопределенности // Вестник РГГУ. Сер.: Психология. Педагогика. Образование. 2018. Т. 11. № 1. С. 27–37.
7. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию. М., 1999.
8. Мулендейкина Т.А. Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения студентов спортсменов высокого класса: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2016.
9. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Методика сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 3. С. 47.
10. Павлова О.Н. Идентичность: история формирования взглядов и ее структурные особенности. М., 2001.

11. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова [и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М., 2008.
12. Решетников В.В. Понятие профессионального самоопределения в современной педагогической психологии // Изв. Самар. науч. центра Рос. академии наук. 2011. Т. 13. № 2(5). С. 1163–1167.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2010.
14. Ситяева Л.П. Профессиональная идентичность педагога // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тез. докл. 18-й Всерос. науч.-практ. конф., 27–29 нояб. 2012 г., г. Екатеринбург. Екатеринбург, 2012. С. 117–119.
15. Сластенин В.А. [и др.]. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2002. Т. 576. С. 321.
16. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. Воронеж, 2004.
17. Beijaard D., Meijer P. C., Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity // *Teaching and teacher education*. 2004. Т. 20. № 2. P. 107–128.
18. Bubic A., Ivanisevic K. The role of emotional stability and competence in young adolescents' career judgments. *Journal of Career Development*. 2016. № 43(6). P. 498–511.
19. Den Boer P., Hoes A. A routine perspective on implementing reflective career conversations in education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2017. № 45(2). P. 178–187.
20. Holmegaard H.T., Ulriksen L., Madsen L.M. Why students choose (not) to study engineering // *Proc. of the Joint International IGIP-SEFI Annual Conference*. 2010. P. 209–244.
21. Kuijpers M., Meijers F. Professionalising teachers in career dialogue: An effect study. *British Journal of Guidance & Counselling*. 2017. № 45 (2). P. 83–96.
22. Lamote C., Engels N. The development of student teachers' professional identity // *European journal of teacher education*. 2010. Т. 33. №. 1. P. 3–18.
23. Meijers F., Kuijpers M., Gundy C. How do career competencies relate to career identity, motivation and quality of choice in Dutch prevocational and secondary vocational education // *International Journal for Vocational and Educational Guidance*. 2013. Т. 13. №. 1. P. 47–66.
24. Nylén A. et al. Why are we here? The Educational Value Model (EVM) as a framework to investigate the role of students' professional identity development // 2018 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). IEEE, 2018. P. 1–8.
25. Pillen M.T., Den Brok P.J., Beijaard D. Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions // *Teaching and Teacher Education*. 2013. Т. 34. P. 86–97.
26. Schepens A., Aelterman A., Vlerick P. Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one // *Educational studies*. 2009. Т. 35. № 4. P. 361–378.
27. Timoštšuk I., Ugaste A. Student teachers' professional identity // *Teaching and teacher education*. 2010. Т. 26. № 8. P. 1563–1570.
28. Trevelyan J. *The making of an expert engineer*. Crc Press, 2014.
29. Veretennikova V.B., Urazova E.Sh., Shikhova O.F. The Bases for Projecting Individual Educational Trajectories of Future Teachers // *ARPHA Proceedings, VI International Forum on Teacher Education*. 2020. Vol. 3. P. 2695–2713. DOI: 10.3897/ap.2.e2695.
30. Yuan R., Lee I. 'I need to be strong and competent': A narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum // *Teachers and Teaching*. 2016. Т. 22. №. 7. P. 819–841.

* * *

1. Belyakova E.G., Zaharova I.G. Professional'noe samoopredelenie i professional'naya identichnost' studentov-pedagogov v usloviyah individualizacii obrazovaniya // *Obrazovanie i nauka*. 2020. Т. 22. № 1. S. 84–112.
2. Bondyreva S.K. Aktualizaciya uglublenniya professional'noj i lichnostnoj identifikacii v prostranstve vuza // *Mir psihologii*. 2019. № 1. S. 229–235.

3. Valitova E.Yu. Pedagogicheskaya podderzhka professional'nogo samoopredeleniya studentov v obrazovatel'nom prostranstve vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tomsk, 2017.
4. Veretennikova V.B. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii prakticheskoy podgotovki studentov-budushchih pedagogov kak sredstvo formirovaniya professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2022. № 3(166). S. 66–76.
5. Veretennikova V.B. Model' proektirovaniya individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij studentov – budushchih pedagogov doskol'nyh organizacij [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2021. № 10. S. 19–35. URL: <http://e-koncept.ru/2021/211065.htm> (data obrashcheniya: 12.03.2022).
6. Kriger E.E. Soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya pedagoga v situatsiyah neopredelennosti // Vestnik RGGU. Ser.: Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie. 2018. T. 11. № 1. S. 27–37.
7. Mizherikov V.A., Ermolenko M.N. Vvedenie v pedagogicheskuyu professiyu. M., 1999.
8. Mulendeykina T.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie social'no-professional'nogo samoopredeleniya studentov sportsmenov vysokogo klassa: dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2016.
9. Neumoeva-Kolchedanceva E.V. Metodika soprovozhdeniya lichnostnogo samoopredeleniya budushchih pedagogov // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2020. T. 8. № 3. S. 47.
10. Pavlova O.N. Identichnost': istoriya formirovaniya vzglyadov i ee strukturnye osobennosti. M., 2001.
11. Pedagogicheskij slovar': ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / V.I. Zagvyazinskij, A.F. Zakirova, T.A. Strokova [i dr.]; pod red. V.I. Zagvyazinskogo, A.F. Zakirovoj. M., 2008.
12. Reshetnikov V.V. Ponyatie professional'nogo samoopredeleniya v sovremennoj pedagogicheskoy psihologii // Izv. Samar. nauch. centra Ros. akademii nauk. 2011. T. 13. № 2(5). S. 1163–1167.
13. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. SPb., 2010.
14. Sityaeva L.P. Professional'naya identichnost' pedagoga // Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii: tez. dokl. 18-j Vseros. nauch.-prakt. konf., 27–29 noyab. 2012 g., g. Ekaterinburg. Ekaterinburg, 2012. S. 117–119.
15. Slastenin V.A. [i dr.]. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M., 2002. T. 576. S. 321.
16. Shnejder L.B. Professional'naya identichnost': teoriya, eksperiment, trening. Voronezh, 2004.



Professional identification in professional self-determination of students – future teachers

The article deals with the analysis of the features of the professional identity in the process of the professional self-determination of students – future teachers. It is demonstrated how the student's personal professional plan can contribute to the effective educational and professional training for the professional and pedagogical activities at the future workplace.

Key words: professional identity, personal professional plan, self-determination, future teachers of preschool organizations, individual educational trajectory.

(Статья поступила в редакцию 05.12.2022)

Д.З. АХМЕТОВА, И.Г. МОРОЗОВА, А.В. ЖАРИНОВ
Казань

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ
МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ**

Анализируются теоретико-методологические основы эффективной модели подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Проводится сравнительный анализ методологических аспектов системы общего и инклюзивного образования. Раскрывается специфика готовности педагогов системы дополнительного образования к реализации инклюзивного образовательного процесса.



Ключевые слова: инклюзивное образование, теоретико-методологические основы, модель, дополнительное образование, культурно разнообразная среда, цифровые технологии, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидность.

Введение. Современный мир характеризуется изменчивостью и неустойчивостью. Парадигма «устойчивое развитие общества» пока остается идеалом, к чему необходимо стремиться во всех сферах жизни. В этих условиях особые требования предъявляются к педагогам как к многочисленной армии профессионалов, которые обеспечивают страну востребованными кадрами.

В исследованиях последних лет особое внимание уделяется процессу подготовки специалистов в условиях инклюзивной образовательной среды. В то же время пока практически отсутствуют исследования методологических основ инклюзивного образования. Сравнительный анализ трудов таких авторов, как Д.З. Ахметова [1], С.В. Алехина [2], Е.А. Екжанова [4], А.С. Сунцова [6], дает представление о характере исследований: общие организационные вопросы инклюзивного образования, методические аспекты разработки и реализации адаптированных образовательных программ, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в инклюзивной образовательной среде.

Нами проведен сравнительный анализ методологии общего и инклюзивного образования (табл. 1).

Развитие инклюзивного образования потребовало особого внимания к личности и профессионализму педагога. Педагог, работающий в системе инклюзивного образования, – это «суперпедагог», который, помимо профессиональных компетенций, необходимых в условиях работы в системе общего образования, должен иметь определенные знания и навыки в области специальной психологии, возрастной и индивидуальной психологии и знания о сущности нозологий обучающихся с ОВЗ, т. е. он должен обладать хотя бы элементарными медицинскими знаниями. Профессионализм педагога системы инклюзивного образования проявляется в его общей и педагогической культуре, в личностной готовности к обучению детей с разными интеллектуальными и физическими особенностями. Такие отечественные исследователи, как С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, отмечают в своих исследованиях, что помимо профессиональной готовности существует психологическая готовность к работе в условиях инклюзивного образования – эмоциональное принятие детей с различными нозологиями, готовность включать детей с различными типами нарушений в учебный процесс, удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [2].

Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования должна проходить на всех уровнях образования, но сегодня системе дополнительного образования детей

**Сравнительная характеристика методологических основ
общего и инклюзивного образования**

Методологические аспекты	Общее образование	Общее (инклюзивное) образование
Содержание образования	Федеральные государственные стандарты (ФГОС)	Реализуются ФГОС, но существуют дополнительные ФГОС для лиц с ОВЗ и лиц с умственной отсталостью
Дидактические принципы (классические)	Системность, наглядность, прочность, доступность, сознательность, активность	Все ранее перечисленные и восемь принципов инклюзивного образования: 1) ценность человека не зависит от его способностей и достижений; 2) каждый человек способен чувствовать и думать; 3) каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; 4) все люди нуждаются друг в друге; 5) подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; 6) все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; 7) для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; 8) разнообразие усиливает все стороны жизни человека
Закономерности обучения	Общие и частные закономерности цели, содержания, качества, методов обучения, управления обучением, стимулирования и др.: 1) эффективность процесса обучения закономерно зависит от тех условий, в которых он протекает; 2) одно и то же педагогическое воздействие предполагает вариативность ответных реакций обучаемых; 3) развитие личности происходит путем присвоения ею социального опыта, общечеловеческих ценностей и духовной культуры; 4) результаты обучения зависят от особенностей взаимодействия развивающейся личности с миром	Актуальные закономерности общего образования. Обучение будет успешным в том случае, если будет создана доступная среда обучения; обучающиеся будут обеспечены ассистивными средствами. Коррекция психофизических проблем лиц с ОВЗ и инвалидностью детерминирована организацией психолого-педагогического и тьюторского сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью
Методы обучения	Информационно-репродуктивные, продуктивные, интерактивные, проблемно-развивающие, исследовательские	В дополнение к традиционным и инновационным методам обучения необходимо использовать методы коррекционного обучения
Педагогические технологии	Цифровые технологии, проблемное обучение, case-study, цифровые технологии, знаково-контекстное обучение	Все технологии общего образования плюс технологии реализации адаптированных образовательных программ с учетом нозологии обучающихся
Основная парадигма современного образования	Субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса	Субъект-субъектное взаимодействие является главным условием социализации человека с ОВЗ и инвалидностью

отведена особая роль в воспитании и развитии подрастающего поколения. Внешкольная деятельность обладает уникальным потенциалом: формирование благоприятной атмосферы для ребенка и ситуации «успеха», предоставление ребенку свободы выбора направлений дополнительных образовательных программ (социально-гуманитарное, физкультурно-спортивное, туристско-краеведческое, художественное), индивидуализацию и гуманизацию учебно-воспитательного процесса.

В учреждения дополнительного образования приходят разные дети, в том числе дети с ОВЗ и инвалидностью. Дополнительным образованием в России охвачено более 80% детей в возрасте от 5 до 18 лет, из них более 150 тысяч детей с ОВЗ и инвалидностью (по данным Министерства просвещения Российской Федерации) [3]. По мнению О.В. Вакуленко, В.П. Голованова, С.В. Кычкиной, развитие современного дополнительного образования детей с учетом инклюзивного подхода содействует погружению «особого» ребенка в среду сверстников, приобщению к нормам и правилам общения и поведения, определению своей ценности и значимости [5].

В 2022 г. Научно-исследовательским институтом педагогических инноваций и инклюзивного образования Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова был проведен опрос по авторской методике «Отношение к инклюзивному образованию» среди 50 преподавателей МБУДО Центр дополнительного образования детей «Заречье» Кировского района г. Казани (Республика Татарстан). Опрос позволил выявить отношение педагогов к инклюзивному дополнительному образованию с использованием следующих показателей: осознание социальной значимости инклюзивного образования и готовность к осуществлению психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью. Данный опрос состоял из 17 открытых вопросов. Отношение педагогов к реализации инклюзивного образовательного процесса оценивалось по трехуровневой шкале: низкий, средний и высокий. По итогу анализа из 50 педагогов дополнительного образования высоким уровнем готовности к осуществлению инклюзивного подхода в своей профессиональной деятельности обладают лишь 4 педагога (8%), средним уровнем – 19 педагогов (38%) и низким уровнем – 27 педагогов (54%). Данные результаты говорят о необходимости проведения соответствующей подготовки педагогов к сопровождению «особых» детей, а также знания диагностических инструментов и технологий в данной области.

Педагогу дополнительного образования необходимо овладеть коммуникативной культурой для эффективного взаимодействия обучающимися. В частности, педагоги нуждаются в развитии социально-перцептивной компетентности: правильной оценке личности ребенка, знании физиогномики, понимании жестов, мимики, движений, в реагировании на потребности обучающегося.

Мы полагаем, что современному педагогу дополнительного образования, помимо вышеуказанных компетенций, необходимо знать нормативно-правовую базу в области обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью, уметь в ней ориентироваться, знать особенности разработки адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, программ воспитания, индивидуальных образовательных маршрутов.

Педагогу дополнительного образования необходимо научиться своевременно реагировать на различные педагогические ситуации, решать их эффективно, а для этого надо чувствовать ребенка, его состояние, эмоции для выстраивания образовательного маршрута. Таким педагогом является педагог-фасилитатор, который обладает важными для успешного процесса обучения и воспитания качествами: добротой, эмпатией, чувствительностью, толерантностью, открытостью, ответственностью, инициативностью. Педагогу необходимо проводить рефлексию своей профессиональной деятельности, что позволит выстроить маршрут саморазвития и путь повышения профессионального педагогического мастерства с учетом постоянных изменений в системе образования.

В современных условиях особенно востребована цифровая грамотность как одна из важных компетенций педагога XXI в., что предполагает эффективное использование цифровых технологий и инструментов в образовательном процессе, умение анализировать и обрабатывать информацию, умение создавать новые интерактивные программы, образовательный контент, правильно и безопасно использовать цифровые технологии с учетом возможностей и потребностей ребенка.

В настоящее время активно развиваются цифровые технологии, применение которых позволяет облегчить процесс усвоения учебного материала обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, развивать сенсорные способности таких детей, корректировать дефекты речевого, психомоторного, интеллектуального, психического развития и улучшать психоэмоциональное состояние детей. Цифровые технологии играют важную роль в создании эффективных, доступных и адаптируемых учебных сред в инклюзивных классах и позволяют детям обучаться вместе со своими сверстниками в единой образовательной среде. Опрос, проведенный НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования среди педагогов 600 образовательных организаций Республики Татарстан, показал, что наибольшее количество педагогов испытывает недостаток необходимых навыков в использовании цифровых технологий в инклюзивном образовании (53% опрошенных педагогов) и отсутствие компетенций в организации лично ориентированного подхода к обучению детей с ОВЗ и инвалидностью с использованием цифровых технологий (19%). «Одна из главных трудностей – непонимание специфики обучения детей с ОВЗ и инвалидностью с учетом их психофизиологических особенностей», – ответила четверть опрошенных педагогов.

Самая большая сложность для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью – восприятие учебного материала в цифровом формате (помимо технических трудностей) и отсутствие должной поддержки со стороны педагога. Большинство педагогов отметили острую потребность в оснащении организации цифровыми технологиями и в повышении цифровой грамотности и профессиональной квалификации в области использования цифровых технологий в инклюзивном образовании и коррекционно-развивающей деятельности. Отсюда следует, что педагоги нуждаются в развитии профессиональных компетенций по обеспечению образовательного процесса инклюзивной направленности цифровыми технологиями, применяемыми на лично ориентированной основе.

Развитие инклюзивного образования сегодня осуществляется не только в условиях цифровой трансформации, но и в контексте культурно разнообразной среды. Следовательно, инклюзивный образовательный процесс должен быть построен на принципах поликультурности, полиэтничности, диалога культур, помимо всех вышеуказанных принципов (табл. 1). Термин «инклюзивное образование» имеет множество интерпретаций, однако все дефиниции объединяет понятие «разнообразие» – разнообразие индивидуальных особенностей и возможностей, социальное и культурное разнообразие (обучающиеся разного социального статуса, культурной, языковой, этнической принадлежности).

Наше общество всегда было и остается культурно разнообразным, однако современная напряженная ситуация в мире отразилась на отношениях между людьми, на убеждениях, взглядах и мировоззрении. К сожалению, из-за отсутствия критического мышления у определенной части населения, некорректной информационной и культурной политики в такой культурно разнообразной среде распространились ксенофобия, дискриминация, нетерпимость по отношению к другим культурам, гнев и идеологический догматизм. Все вышеизложенное вызывает необходимость поиска путей формирования у подрастающего поколения новых ценностей и нравственных установок, чувства солидарности и уважения к другим людям другой культуры и нации.

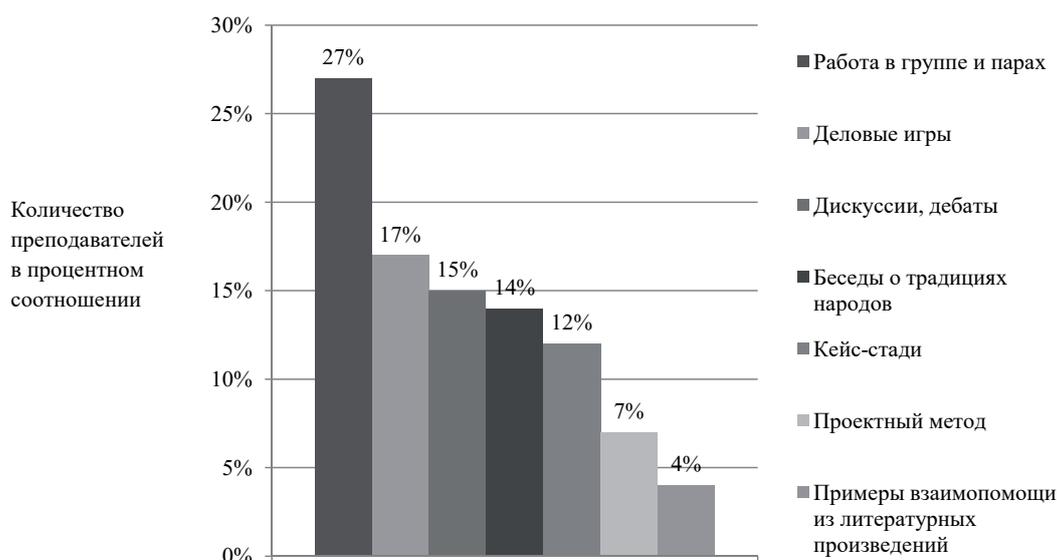
В инклюзивной образовательной среде одной из задач следует считать осуществление диалогизации обучения и воспитания с целью формирования культуры межнациональных отношений. В данной ситуации принцип диалогичности обучения выводит обучающегося на новый уровень – на ступень выше – уровень диалога культур (умение общаться со своими сверстниками, понимать их, не осуждать за другие взгляды, ценности, понятия и убеждения). С другой стороны, реализация данного принципа в обучении ни в коем случае не подразумевает отрыв обучающегося от своей родной этнической среды. В контексте российского образования необходимо приобщать детей к родной культуре, истории, многовековым традициям, творчеству, которое будет воспитывать в подрастающем поколении любовь к Родине, к родному краю и даже городу, селу. Только тогда мы сможем воспитать граждан, достойных своей страны и своего народа, т. е. граждан, способных сознавать и чувствовать свою принадлежность ко всему обществу и государству, к общенародным делам [7]; быть чуткими, великодушными, жить в содружестве с другими народами, умеющими признавать свои и прощать чужие ошибки, не мстить, быть терпимыми.

Решение такой непростой задачи (воспитательной и образовательной) ложится на плечи педагога, которому необходимо владеть технологиями организации инклюзивного образовательного процесса в культурно разнообразной среде. Такой педагог решает несколько задач:

1) учит детей бережно относиться к истории и традициям разных народов, а для этого он умело преподносит тот или иной исторический материал, опирается на объективные источники, старается избегать осуждения какой-либо конкретной нации;

2) использует различные приемы и методы для сплочения обучающихся разных культур (дискуссии, дебаты, беседы, совместный анализ различных ситуаций);

Методы и приемы, используемые преподавателями для сплочения студентов разных национальностей



3) учебный и воспитательный процесс он строит с учетом этнокультурных особенностей обучающихся (языковых и религиозных особенностей, этнопсихологических особенностей, межэтнических различий в ментальных способностях к абстрагированию, к логическому умозаключению);

4) в своей работе он опирается на этнопедагогические принципы обучения и воспитания;

5) в содержание изучаемого предмета в зависимости от уровня образования он включает элементы народных традиций, истории становления той или иной науки в родной стране, интересные факты и цифры из отечественной науки, культуры, образования.

«Ключевую роль при организации инклюзивного образовательного процесса мы отводим учету национального характера обучающихся, представляющего собой совокупность привычек, ценностных ориентаций, эмоционально-психологической реакции на происходящие явления, особенности интеллектуальной деятельности» [1, с. 167].

В современных условиях педагогу необходимо владеть технологиями развития критического мышления у обучающихся, направленными на формирование у них умения логически обоснованно обсуждать ту или иную ситуацию, способности оценивать влияние собственного эмоционального состояния на происходящие события, а также на развитие медиакультуры. Не стоит забывать и о том, что самому педагогу необходимо обладать способностью мыслить критически, ведь от его позиции и взглядов зависит и мировоззрение его воспитанников, хотя, безусловно, семья играет также важную роль в личностном развитии детей. Семья и педагоги – главные проводники духовно-нравственных ценностей и убеждений, чьи взгляды и позиция могут отразиться и на позиции наших детей.

В 2021 г. мы провели опрос среди 1 676 студентов разных направлений подготовки и 204 преподавателей Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова. В университете обучаются студенты из государств Средней Азии, Латинской Америки, сорока восьми регионов России. 71% студентов отметили, что в университете созданы возможности для научно-исследовательской и творческой самореализации для студентов разных национальностей, 64% студентов высказали мнение о том, что в университете проводятся мероприятия, направленные на сплочение студентов разных культур и национальностей. Однако не все студенты интересуются культурой и историей своей страны, проживающих в ней народов (45% – «да, интересуюсь», 31% – «иногда проявляю интерес», 24% – «не интересуюсь»). К сожалению, почти половина студентов представили некорректное определение понятия «гражданская идентичность», 20% студентов не знают определения данного понятия.

В качестве положительного фактора можно отметить тот факт, что большинство преподавателей (67%) обращаются на своих занятиях к истории, культуре и традициям России, 57% преподавателей рекомендуют студентам книги, формирующие чувство гражданской идентичности и патриотизма. На рис. на с. 24 можно увидеть те методы и приемы, которые используют преподаватели для сплочения студентов разных национальностей.

По результатам опроса мы можем судить об эффективности организации учебно-воспитательного процесса в культурно разнообразной среде вуза.

Модель подготовки будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии будет эффективной при целенаправленной подготовке педагога, ориентированного на приобретение психолого-педагогических и специальных знаний в области инклюзивного образования, изучение современных педагогических технологий и способного идти в ногу со временем, чутко чувствовать и современные тенденции развития образования.

Список литературы

1. Ахметова Д.З., Морозова И.Г., Сучков М.А. Этнокультурные аспекты развития инклюзивного образования в призме глобализационных процессов и цифровизации // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16. № 2. С. 165–181.
2. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. № 1. С. 83–92.
3. В России 80 процентов детей охвачены программами дополнительного образования [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/6181/v-rossii-80-procentov-detey-ohvacheny-programmami-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 08.12.2022).
4. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М., 2005.
5. Лепешев Д.В., Доскенова Д.А. Современные возможности инклюзии по развитию творческого потенциала детей с особыми образовательными потребностями в рамках дополнительного образования // Наука и реальность. 2021. № 3(7). С. 4–7.
6. Сунцова А.С. О методологических подходах к исследованию проблем инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 26–32.
7. Ялалов Ф.Г. Гимназическое образование народов России. Казань, 2002.

* * *

1. Ahmetova D.Z., Morozova I.G., Suchkov M.A. Etnokul'turnye aspekty razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v prizme globalizacionnyh processov i cifrovizacii // Obrazovanie i samorazvitie. 2021. T. 16. № 2. S. 165–181.
2. Alekhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspešnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2011. T. 16. № 1. S. 83–92.
3. V Rossii 80 procentov detej ohvacheny programmami dopolnitel'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/press/6181/v-rossii-80-procentov-detey-ohvacheny-programmami-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 08.12.2022).
4. Ekzhanova E.A., Strebeleva E.A. Korrekcionno-razvivayushchee obuchenie i vospitanie. Programma doskol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij kompensiruyushchego vida dlya detej s narushe-niem intellekta. M., 2005.
5. Lepeshev D.V., Doskenova D.A. Sovremennye vozmozhnosti inklyuzii po razvitiyu tvorcheskogo potenciala detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostryami v ramkah dopolnitel'nogo obrazovaniya // Nauka i real'nost'. 2021. № 3(7). S. 4–7.
6. Suncova A.S. O metodologicheskikh podhodah k issledovaniyu problem inklyuzivnogo obra-zovaniya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. № 1. C. 26–32.
7. Yalalov F.G. Gimnazicheskoe obrazovanie narodov Rossii. Kazan', 2002.



The theoretical and methodological support of the efficient model of training future teachers to the work in the context of the educational inclusion

The article deals with the analysis of the theoretical and methodological basis of the efficient model of training the future teachers to the work in the context of the inclusive education. There is conducted the comparative analysis of the methodological aspects of the system of the general and inclusive education. The author describes the specific features of the readiness of the teachers of the system of the additional education to the implementation of the inclusive educational process.

Key words: *inclusive education, theoretical and methodological basis, model, additional education, culturally diverse environment, digital technologies, students with health limitations and physical disabilities.*

(Статья поступила в редакцию 16.12.2022)

**ЭВОЛЮЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСТВА ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

Охарактеризованы изменения, произошедшие в системе историко-краеведческой деятельности студенчества Луганской Народной Республики с 2014 г. по настоящий период. Выделены факторы, влияющие на организацию этого вида активности; обозначены новые акценты в содержании программной составляющей дисциплин исторической направленности; определены наиболее эффективные формы и методы историко-краеведческой работы студентов.

Ключевые слова: студенческая молодежь, историко-краеведческая деятельность, гражданско-патриотическое воспитание, Луганская Народная Республика, высшая школа.

Историко-краеведческая деятельность студенчества, представляющая собой социально значимый вид активности, реализуемый обучающимися образовательных учреждений высшего образования и направленный на изучение исторического развития родного края, является одним из наиболее важных и поощряемых государством видов деятельности. Отмечая общегосударственное значение и воспитательный потенциал краеведческой деятельности, Д.С. Лихачев подчеркивал ее привлекательность для различных возрастных, этнических, социальных групп населения: «...краеведение в системе наук занимает исключительное место... Участие людей всех возрастов в такого рода собирании краеведческого материала имеет само по себе огромное воспитательное значение. Оно есть уже одна из акций патриотического характера, создающая в своем крае более высокий уровень духовной культуры» [2, с. 160]. Анализируя значимость краеведения в современной России, исследователь Н.Н. Юркина отмечает, что сложившиеся реалии обусловили широкое и многоплановое использование краеведческой деятельности, увеличение количества ее функций: «Региональная идентичность приобрела сегодня важное значение не только в культуре, но и в политической жизни Российской Федерации. Изучение своего региона имеет большое практическое значение. Оно ориентировано на охрану памятников и освоение наследия не только исторического, но и литературного, культурного, этнографического. Сюда же относятся проблемы экологии, социализации, педагогики, взаимодействия культур...» [16, с. 243].

Вследствие серьезных трансформаций политического, военного, экономического, социокультурного характера, произошедших в течение восьми лет в Луганской Народной Республике, кардинально изменилась гражданская идентичность населения региона, в том числе такой его части, как студенческая молодежь. Процесс формирования гражданско-патриотической позиции предполагает длительную, целенаправленную, систематическую деятельность учреждений высшего профессионального образования, в основе которой лежит целый ряд методов, средств, приемов воспитания. В этой связи особое значение приобретает проблема осуществления историко-культурной деятельности студенчества, ресурсы которой следуют рассматривать как эффективное средство обучения и воспитания.

Изучению форм и методов организации историко-краеведческой работы в школе и вузе посвящен ряд публикаций ученых советского и постсоветского периода, в частности В.Н. Ашуркова, Л.П. Бущика, Д.В. Кацюбы, Г.Н. Матюшина, Н.П. Милонова, Л.Ф. Родина, П.Т. Тронько и др. Отдельные аспекты проблемы раскрыты в работах современ-

ных исследователей Т.Ю. Анпиловой, Б.С. Гладарева, О.С. Груздовой, Л.А. Некипеловой, В.Н. Пановой, Е.А. Патрушевой, Е.Ю. Ривкина, Е.Н. Трегубенко, М.И. Цуканова, Н.Н. Юркиной. При этом совершенно малоизученной и вместе с тем актуальной является проблема реализации историко-краеведческой деятельности студенческой молодежи новых субъектов Российской Федерации – государств и территорий, находящихся на стадии переходного периода.

Условия развития историко-краеведческой активности студенчества Луганской Народной Республики сложились под влиянием ряда позитивных и негативных факторов. К негативным следует отнести: отток в 2014 г. за пределы ЛНР части опытных краеведов и педагогов-практиков; утрату актуальности действовавшей ранее в высшей школе документации организационно-методического и учебно-методического характера (учебных планов, рабочих учебных программ, программ практик и т. д.), что обусловило резкий и быстрый переход без подготовки на новые стандарты; полное отсутствие финансирования проектов историко-краеведческого характера; прекращение региональной целевой программы «Образование Луганщины. 2012–2016 годы» и областной целевой программы «Патриот Луганщины», действовавших до начала боевых действий и направленных, в частности, на развитие историко-краеведческой деятельности студентов и школьников.

Среди позитивных факторов представляется возможным выделить такие, как изменение образовательной парадигмы, повлекшее за собой разработку новой нормативно-правовой базы в сфере образования; стихийный всплеск патриотизма студенческой молодежи республики, произошедший в 2014 г.; восстановление и расширение сфер деятельности музейных учреждений; активизация краеведческой работы библиотечных учреждений; увеличение удельного веса учебной, научной, научно-популярной литературы историко-краеведческого характера; поддержка государством молодежных инициатив и интенсивная интеграция системы образования республики в российское образовательное пространство вследствие вхождения ЛНР в состав Российской Федерации в 2022 г.

Новая образовательная парадигма, положенная в основу создания системы образования Луганской Народной Республики, предопределила основную цель, содержание и формы историко-краеведческой деятельности студенчества в системе высшей школы. Вступление в силу нормативных правовых актов ЛНР (закон Луганской Народной Республики «Об образовании» от 30 сентября 2016 г., № 128-П, Приказ МОН ЛНР «О переходе образовательных учреждений высшего образования Луганской Народной Республики на государственные образовательные стандарты Луганской Народной Республики» от 24 октября 2016 г., № 400, Приказ МОН ЛНР «Об утверждении государственных образовательных стандартов высшего образования» от 12 сентября 2018 г., № 832-од и др.), регламентирующих правоотношения в обновленной системе образования, позволило разработать учебно-методическую документацию государственных образовательных учреждений высшего образования, отвечающую целям не национальной, а государственно ориентированной образовательной парадигмы.

Серьезные трансформации произошли в содержании учебных планов, рабочих программ учебных дисциплин, учебных и производственных практик. Расширение содержания программной и внепрограммной составляющих историко-краеведческого компонента за счет введения ряда новых тем было призвано обеспечить популяризацию среди студенческой молодежи идеи о единстве исторической судьбы и культурных связей Донбасса и России. Определить динамику изменений в историко-краеведческой деятельности студентов, осуществляемой в процессе программного обучения, позволяет анализ учебных планов направлений подготовки исторического профиля и учебных планов всех остальных, неисторических, направлений подготовки и профилей.

Подготовка специалистов направления «История» (образовательно-квалификационные уровни бакалавриата и магистратуры) проводилась в период с 2014 по 2020 г. в двух вузах республики – Луганском национальном университете им. Тараса Шевченко (ныне – ЛГПУ) и Луганском национальном университете им. Владимира Даля (ныне – ЛГУ им. Владимира Даля). Вследствие проведения оптимизации системы высшего образования данное направление с 2020 г. реализовывалось исключительно в ЛГПУ, где с 2017 г. была начата подготовка специалистов по родственному направлению – «Педагогическое образование» (профиль «История. Обществознание») по образовательно-квалификационному уровню «бакалавр». Изучение учебных планов ЛГПУ данных направлений подготовки, действовавших с 2014 по 2023 г., показывает, что до 2021 г. историко-краеведческий компонент входил в состав девяти дисциплин, среди которых «Археология», «Вспомогательные исторические дисциплины», «История кочевников Евразии», «Музееведение», «История Отечества», «Основы архивоведения», «История родного края», «История казачества», «Актуальные вопросы краеведения». Получение практических навыков историко-краеведческой деятельности осуществлялось во время прохождения трех практик: археологической, архивной и педагогической практики в школе (производственной) [3–13]. В 2021 г. в учебный план данного направления подготовки были дополнительно введены такие дисциплины историко-краеведческой направленности, как «Охрана памятников истории и культуры», «Этнография родного края», «Историко-краеведческая деятельность в профессиональной сфере», «Выдающиеся деятели родного края», музейная и ознакомительная (этнографическая) практики; увеличилась продолжительность архивной практики [10, с. 3].

Позитивная динамика наблюдается в изменении объема базовых для формирования у будущих учителей истории навыков историко-краеведческой деятельности курсов – «Истории родного края» и «Исторического краеведения». Так, общее количество часов по курсу «История родного края» в объеме четырех кредитных единиц осталось прежним (как и в 2014 г.), а курс «Историческое краеведение» (варианты названия курса – «Актуальные вопросы исторического краеведения», «Историко-краеведческая деятельность в профессиональной сфере»), не преподававшийся до 2017 г., был введен в планы в количестве 72 часов.

Анализ учебных планов направления подготовки «История», реализуемых в ЛГУ им. Владимира Даля с 2014 до 2020 г., также позволяет сделать вывод о позитивной динамике увеличения количества историко-краеведческих дисциплин, входящих в обязательную и вариативную части. Согласно учебному плану, студентами бакалавриата исторического направления изучались такие курсы, как «Историческое краеведение» (144 ч.), «Музеология, охрана объектов природного и архитектурного наследия» (144 ч.), «Археология» (108 ч.), «История Отечества» (288 ч.), «История южно-русского казачества» (144 ч.), «Полевая археология» (108 ч.); обязательными являлись учебная (музейная) и педагогическая практики [15, с. 2]. Введение и последующее увеличение объема проблематики, обеспечивающей усвоение историко-краеведческого компонента, в дисциплинах исторической направленности дало возможность сформировать представление о социокультурном, этническом, экономическом своеобразии Луганщины; заложить основы этнорегионального самосознания студентов, расширить их знания по истории родного края.

Аналогичная тенденция просматривается в ходе изучения учебных планов неисторических направлений подготовки и профилей государственных образовательных учреждений высшего образования ЛНР. На примере их анализа можно продемонстрировать позитивную динамику в увеличении объема историко-краеведческой проблематики в содержательной части учебных курсов. Так, с 2014 по 2016 г. трансфер историко-краеведческих знаний мог осуществляться исключительно в ходе освоения студентами

дисциплины «История Отечества» (с 2018 г. – «История») в объеме 108 часов. С 2016 г. в вариативную часть учебных планов всех направлений подготовки и профилей университета была введена дисциплина по выбору «История родного края» в объеме двух зачетных единиц (72 часов) (с 2021 г. – «История родного края» / «Историческое краеведение»). В 2021 г. по инициативе МОН ЛНР было принято решение о введении в учебные планы всех университетов, независимо от направления подготовки, элективного курса / факультатива «История и культура Донбасса» с целью углубления знаний студенческой молодежи об истории родного края [14, с. 3]. Таким образом, на 2023 г. студенты неисторических профилей смогли получать историко-краеведческие знания в рамках изучения минимум двух обязательных дисциплин – «Истории» и «Истории и культуры Донбасса». Помимо аудиторных занятий и различных видов самостоятельной работы отработка историко-краеведческих умений и навыков реализуется благодаря практикам, предусмотренным учебным планом, в том числе археологической, музейной, архивной, ознакомительной (этнографической), педагогической.

Изучение содержания рабочих программ учебных дисциплин, реализуемых в период с 2015/16 уч. г. по 2021/22 уч. г., позволяет отметить ряд особенностей, свойственных процессу развития программного изучения исторического краеведения в высшей школе ЛНР:

- в курсе «История» увеличилось количество часов, предназначенных для изучения краеведческого компонента; в частности, отдельные лекционные и практические занятия были выделены для обязательного изучения проблемы «Создание и развитие Луганской Народной Республики»;

- в курсе «История родного края» увеличился объем часов, отводимых для изучения темы «Революция 1917 г. и Донецко-Криворожская советская республика»: в программе 2015 г. на нее выделялось 2 часа лекционных занятий, в программе 2021 г. – 2 часа лекционных и 2 часа практических занятий; наибольшую актуальность на сегодня имеют такие проблемы курса, как «Донецко-Криворожская Республика», «Ворошиловградщина в годы Великой Отечественной войны», «Луганская Народная Республика: становление государственности»;

- в курсе «Историческое краеведение», введенном в учебные планы неисторических направлений подготовки в 2021 г. в качестве дисциплины по выбору студента, содержательная часть представлена проблематикой, связанной как с практическим применением навыков историко-краеведческой деятельности («Направления, формы и методы деятельности краеведа»; «Краеведение и музеи Луганщины»), так и темами, раскрывающими основные вехи истории родного края.

Таким образом, наибольшую актуальность на сегодняшний день приобретает историко-краеведческая проблематика, связанная с изучением героических страниц в истории края (революций, войн, переломных вех в истории региона), имеющих аналогии с современностью и создающих основу для формирования гражданско-патриотической позиции молодежи.

Расширение спектра знаний студентов об истории родного края – Луганщины, ее исторических связях с Российской Федерацией и ролью в отстаивании интересов «русского мира»; совершенствование навыков организации краеведческой работы; формирование гражданственности и патриотизма потребовало применения широкого спектра современных форм историко-краеведческой деятельности. Анализ активно используемых сегодня практик организации деятельности студенческой молодежи по изучению истории родного края в системе образовательных организаций и учреждений культуры позволяет констатировать, что наравне с традиционными, давно сложившимися формами, эффективно используются новые, интерактивные. Их появление и популяризация были обусловлены новыми тенденциями в системе высшей школы, в частности ин-

форматизацией и цифровизацией образовательного пространства, развитием дистанционного обучения, распространением академической мобильности, разнообразием внеучебной работы студенческой молодежи и др.

Среди активно применяемых в ЛНР традиционных форм реализации историко-краеведческой деятельности студентов можно назвать такие, как:

- подготовка презентаций по краеведческой тематике;
- археологические исследования (например, проводимые в последние годы раскопки памятника эпохи бронзы – раннего Средневековья «урочище Мечетное-2», расположенного вблизи с. Каменка, древних курганных насыпей около пгт. Георгиевка Лутугинского района) [1, с. 320–321];
- экскурсии в местные государственные и народные музеи;
- учебно- и научно-исследовательские проекты студентов (проекты студентов ЛГПУ «Люди, которым мы благодарны», «Учителя истфака – участники Великой Отечественной войны», «Воины-интернационалисты Луганщины в Демократической Республике Афганистан»);
- написание научных статей и тезисов на краеведческую тематику;
- участие студентов в научно-практических конференциях, круглых столах, научно-теоретических семинарах (например, на базе Луганского краеведческого музея регулярно проводятся научные мероприятия с участием студентов ЛГПУ и Луганского медицинского университета имени Святителя Луки», в частности, – научно-практическая конференция «Локтюшевские чтения», круглый стол «Знакомые и незнакомые имена луганчан», «Этнические особенности Луганщины. История и современность» и др.);
- участие студентов в конкурсах научно-исследовательских работ по краеведческой проблематике (открытый конкурс научно-исследовательских работ «Улицы моего города»);
- кураторские часы, посвященные краеведческой проблематике;
- участие в просветительских проектах и книжных выставках, посвященных истории родного края;
- коммеморативные практики (открытие памятника «Они отстояли Родину» 12 мая 2016 г.; флешмоб студентов ЛГПУ «Памяти павших будьте достойны!» 22 июня 2020 г.; митинг Памяти неизвестных солдат у Братской могилы советских воинов 2021 г.; присвоение улице Луганска «16-я линия» имени Героя России Владимира Зозулина 11 мая 2022 г. и др.);
- привлечение студенчества к работе музейных комнат образовательных организаций (музейная комната Военно-исторического центра ЛГПУ).

К новым, инновационным, формам следует отнести:

- квизы и краеведческие олимпиады (онлайн-викторина «Мой край в годы Великой Отечественной войны» (2020 г.), ежегодная викторина кафедры географии «Мой край Луганщина» и др.);
- геокешинг, квесты;
- участие в интернет-проектах и онлайн-мероприятиях.

Существующее разнообразие форм организации историко-краеведческой деятельности студенческой молодежи Республики позволяет каждому студенту выбрать индивидуальную траекторию изучения истории и культуры родного края, освоения умений и навыков по исследованию исторического прошлого своей малой Родины. При этом следует отметить практически полное нивелирование на фоне других форм и методов работы поисковой деятельности студентов, заключающейся в поиске пропавших без вести солдат и их последующую идентификацию. Причины неразвитости поискового движения среди студенческой молодежи Луганщины могут быть обусловлены как отсутствием в университетах молодежных объединений соответствующей направленности, так и

проблемами проведения раскопок в условиях продолжающихся на территории Донбасса военных действий.

Анализ историко-краеведческой активности студентов в системе вузов ЛНР позволил отметить следующие тенденции ее развития, характерные для периода становления республики:

- увеличение в учебных планах количества дисциплин, включающих историко-краеведческий компонент;
- увеличение количества часов, отводимых на изучение историко-краеведческих дисциплин студентами-историками;
- определение приоритетности тем, связанных с героическими вехами в истории Луганщины, демонстрирующими социокультурные, экономические и иные связи Донбасса и России;
- увеличение количества курсовых и выпускных квалификационных работ, связанных с региональной проблематикой;
- активное использование методов историко-краеведческой работы в процессе прохождения студентами археологической, архивной, музейной, педагогической (производственной) практики;
- обращение к историко-краеведческой проблематике в процессе учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов;
- расширение базы историко-краеведческой деятельности студенчества за счет создания научно-исследовательских, научно-методических, культурно-просветительских, патриотических центров при университетах.

Выявленные тенденции свидетельствуют о позитивной качественной и количественной динамике развития историко-краеведческой деятельности студентов в системе вузов ЛНР, ставшей следствием освоения новой образовательной парадигмы.

Таким образом, проведенное исследование особенностей, содержания, форм и методов историко-краеведческой деятельности студенчества Луганской Народной Республики позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Деятельность студенческой молодежи образовательных учреждений высшего образования территорий, вошедших в состав Российской Федерации, имеет свою специфику в силу того, что она реализуется в условиях переходного периода, нередко сопряженных с риском для жизни и характеризуемых социально-культурной и политической энтропией, экономическими проблемами и другими негативными факторами.

2. Изменения, произошедшие в содержании программной составляющей учебных дисциплин высшей школы, включающих историко-краеведческий компонент, были обусловлены новой образовательной парадигмой, неразрывно связанной со сменой идеологических векторов.

3. К эффективным методам организации историко-краеведческой деятельности студенчества ЛНР, позитивно зарекомендовавшим себя на практике, можно отнести как традиционные (проектная деятельность по заданной проблематике, археологические исследования, экскурсионная деятельность, различные виды научно-исследовательской и просветительской деятельности, коммеморативные практики, проведение кураторских часов, книжных выставок, посвященных истории родного края, работа музейных комнат образовательных организаций и вузов), так и активные и интерактивные, новые для данной территории, методы (проведение краеведческих олимпиад, организация интерактивных инсталляций и тематических фотозон, аудиоэкскурсии, геокешинг, участие в интернет-проектах и онлайн-мероприятиях, квесты, флешмобы и др.). Вместе с тем следует отметить неразвитость поисковой деятельности студенчества на территории республики.

Полученные в результате исследования выводы позволяют использовать данный опыт в процессе организации историко-краеведческой деятельности студентов, обучающихся в различных вузах Российской Федерации, включая образовательные организации новых административно-территориальных субъектов, находящихся на стадии интеграции в российскую образовательную систему. В частности, представляются перспективными такие направления работы, как расширение проблематики программной составляющей исторического краеведения в высшей школе за счет темы «Специальная военная операция и включение в состав Российской Федерации новых субъектов»; героизация боевых и трудовых подвигов на примере известных земляков – участников СВО; формирование у студентов образа малой Родины как составной части единого Отечества; расширение спектра практикуемых форм и методов историко-краеведческой деятельности студентов за счет использования информационно-телекоммуникационных сетей; активное использование в ходе изучения истории родного края обширного потенциала поисковой работы, способствующего развитию гражданско-патриотического сознания обучающейся молодежи.

Список литературы

1. Археологические исследования Луганщины как один из видов историко-краеведческой деятельности студентов и преподавателей Луганского государственного педагогического университета (интервью с ведущим специалистом Центра археологии и этнографии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» П.П. Коваленко) // Донбасс – родной край: природа, население, история, хозяйство, туризм: материалы Республиканского научно-методического форума, посвященного 85-летию кафедры географии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» (г. Луганск, 27–28 октября 2021 года) / под ред. Ю.Ю. Чикиной, Н.С. Краснокутской. Луганск, 2021. С. 318–324.
2. Лихачев Д.С. Краеведение как наука и как деятельность // Русская культура. М., 2000. С. 159–173.
3. Учебный план направления подготовки «История» Луганского государственного педагогического университета на 2022/2023 уч. г. / ЛГПУ. Луганск, 2022. Учебный план направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (профиль «История. Обществознание») на 2017/18 уч. г. / ЛГПУ. Луганск, 2017.
4. Учебный план направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (профиль «История. Обществознание») на 2018/19 уч. г. / ЛГПУ. Луганск, 2018.
5. Учебный план направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (профиль «История. Обществознание») на 2019/20 уч. г. / ЛГПУ. Луганск, 2019.
6. Учебный план направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (профиль «История. Обществознание») на 2020/21 уч. г. / ЛГПУ. Луганск, 2020.
7. Учебный план направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (профиль «История. Обществознание») на 2021/22 уч. г. / ЛГПУ. Луганск, 2020.
8. Учебный план направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (профиль «История. Обществознание») на 2022/23 уч. г. / ЛГПУ. Луганск, 2022.
9. Учебный план направления подготовки 46.03.01 «История» (профиль «Историко-культурная деятельность») на 2021/22 уч. г. / ЛГПУ. Луганск, 2021.
10. Учебный план направления подготовки 6.020302 «История» Луганского государственного педагогического университета на 2014/15 уч. г. / ЛГПУ им. Тараса Шевченко. Луганск, 2014.
11. Учебный план направления подготовки 6.020302 «История» Луганского государственного педагогического университета на 2015/16 уч. г. / ЛГПУ им. Тараса Шевченко. Луганск, 2015.

12. Учебный план направления подготовки 6.020302 «История» Луганского государственного педагогического университета на 2016/17 уч. г. / ЛГПУ им. Тараса Шевченко. Луганск, 2016.

13. Учебный план по программе бакалавриата направления подготовки 41.03.04 «Политология» (профиль «Политическое управление и государственная политика») на 2021/22 уч. г. / ЛГПУ. Луганск, 2021.

14. Учебный план по программе бакалавриата направления подготовки 46.03.01 «История» на 2019/20 уч. г. / Луган. нац. ун-т им. Владимира Даля. Луганск, 2019.

15. Юркина Н.Н. Значение краеведения и регионоведения для познания отечественной истории // Преподаватель XXI век. 2018. № 3. С. 233–246.

* * *

1. Arheologicheskie issledovaniya Luganshchiny kak odin iz vidov istoriko-kraevedcheskoj deyatel'nosti studentov i prepodavatelej Luganskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (interv'yu s vedushchim specialistom Centra arheologii i etnografii GOU VO LNR «LGPU» P.P. Kovalenko) // Donbass – rodnoj kraj: priroda, naselenie, istoriya, hozyajstvo, turizm: materialy Respublikanskogo nauchno-metodicheskogo foruma, posvyashchennogo 85-letiyu kafedry geografii GOU VO LNR «LGPU» (g. Lugansk, 27–28 oktyabrya 2021 goda) / pod red. Yu.Yu. Chikinoj, N.S. Krasnokutskoj. Lugansk, 2021. S. 318–324.

2. Lihachev D.S. Kraevedenie kak nauka i kak deyatel'nost' // Russkaya kul'tura. M., 2000. S. 159–173.

3. Uchebnyj plan napravleniya podgotovki «Istoriya» Luganskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta na 2022/2023 uch. g. / LGPU. Lugansk, 2022.

4. Uchebnyj plan napravleniya podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)» (profil' «Istoriya. Obshchestvoznaniye») na 2017/18 uch. g. / LGPU. Lugansk, 2017.

5. Uchebnyj plan napravleniya podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)» (profil' «Istoriya. Obshchestvoznaniye») na 2018/19 uch. g. / LGPU. Lugansk, 2018.

6. Uchebnyj plan napravleniya podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)» (profil' «Istoriya. Obshchestvoznaniye») na 2019/20 uch. g. / LGPU. Lugansk, 2019.

7. Uchebnyj plan napravleniya podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)» (profil' «Istoriya. Obshchestvoznaniye») na 2020/21 uch. g. / LGPU. Lugansk, 2020.

8. Uchebnyj plan napravleniya podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)» (profil' «Istoriya. Obshchestvoznaniye») na 2021/22 uch. g. / LGPU. Lugansk, 2020.

9. Uchebnyj plan napravleniya podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)» (profil' «Istoriya. Obshchestvoznaniye») na 2022/23 uch. g. / LGPU. Lugansk, 2022.

10. Uchebnyj plan napravleniya podgotovki 46.03.01 «Istoriya» (profil' «Istoriko-kul'turnaya deyatel'nost'») na 2021/22 uch. g. / LGPU. Lugansk, 2021.

11. Uchebnyj plan napravleniya podgotovki 6.020302 «Istoriya» Luganskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta na 2014/15 uch. g. / LGPU im. Tarasa Shevchenko. Lugansk, 2014.

12. Uchebnyj plan napravleniya podgotovki 6.020302 «Istoriya» Luganskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta na 2015/16 uch. g. / LGPU im. Tarasa Shevchenko. Lugansk, 2015.

13. Uchebnyj plan napravleniya podgotovki 6.020302 «Istoriya» Luganskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta na 2016/17 uch. g. / LGPU im. Tarasa Shevchenko. Lugansk, 2016.

14. Uchebnyj plan po programme bakalavriata napravleniya podgotovki 41.03.04 «Politologiya» (profil' «Politicheskoe upravlenie i gosudarstvennaya politika») na 2021/22 uch. g. / LGPU. Lugansk, 2021.

15. Uchebnyj plan po programme bakalavriata napravleniya podgotovki 46.03.01 «Istoriya» na 2019/20 uch. g. / Lugan. nac. un-t im. Vladimira Dalya. Lugansk, 2019.

16. Yurkina N.N. Znachenie kraevedeniya i regionovedeniya dlya poznaniya otechestvennoj istorii // Prepodavatel' XXI vek. 2018. № 3. S. 233–246.

*Evolution of content and forms of historical local activities of students
of the Lugansk People's Republic*

The article deals with the changes that have taken place in the system of the local history activities of the students of the Lugansk People's Republic since 2014 to the present period. The factors, influencing on the organization of this type of the activity, are identified; the new accents in the content of the program component of the disciplines of the historical orientation are indicated; the most effective forms and methods of the local history work of students are determined.

Key words: *student youth, local history activities, civic and patriotic education, Luhansk People's Republic, higher education.*

(Статья поступила в редакцию 18.01.2023)

Г.А. ПАПУТКОВА, И.В. ГОЛОВИНА, Т.Ю. МЕДВЕДЕВА
Москва

**НОРМАТИВНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ЦЕНТРОВ СОПРОВОЖДЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

Проводится тематический анализ деятельности научно-методических центров сопровождения педагогических работников с позиций региональных задач развития, определения актуальных проблем и формулирования ключевых направлений научного поиска в системе образования. Проведенный анализ установил соответствие программ деятельности и планов работы центров показателям эффективности деятельности, что в полной мере обеспечивает формирование единого образовательного пространства и качественную подготовку педагогических кадров.

Ключевые слова: *система образования, педагогические вузы, педагогические кадры, научно-методические центры сопровождения педагогических работников.*

Введение. Отечественная система образования на современном этапе претерпевает глубокие преобразования с позиций актуальной научно-образовательной повестки в новом социально-экономическом контексте. Система образования является достаточно консервативным социальным институтом, и это обусловлено важнейшей исторически сложившейся социальной функцией, это не просто сфера услуг, это основы культуры, ценностная база цивилизации. Однако система образования стремится разрешить противоречия и проектирует образовательные ландшафты, соответствующие вызовам времени, новым реалиям, на основе современных технологических решений, при этом сохраняя реализацию важнейших функций. В ситуации взаимодействия педагогов-исследователей, педагогов-практиков и педагогов-методистов необходимы механизмы управления этим процессом в соответствии с задачами развития системы образования

России. Проблемы конструирования содержательной тематики, выявления актуальных показателей эффективности деятельности образовательных структур, анализ и определение эффективных способов осуществления образовательной деятельности имеют важное значение в совершенствовании подготовки педагогических кадров.

Цель статьи – тематический анализ деятельности научно-методических центров сопровождения педагогических работников с позиций региональных задач развития, определения актуальных проблем и формулирования ключевых направлений научного поиска в системе образования.

Обзор литературы. Важность и возможности систематического методического сопровождения деятельности педагогических кадров с целью совершенствования труда учителя отмечена в ряде работ. Кроме того, определена необходимость преобразования педагогической деятельности в соответствии с новыми задачами в контексте актуальных социально-экономических условий, выявлены особенности научно-методического сопровождения деятельности учителя для реализации новых требований в условиях происходящих изменений в системе образования [2]. Процессы преобразования обусловлены возникающим историческим вызовом и, как следствие, новым социальным запросам [6].

В работах педагогов-исследователей предложены разновидности, описаны функции и стадии научно-методического сопровождения педагогической деятельности. Выявлено противоречие между существующей традицией назидательного наставничества молодых учителей и их потребностью в персональном научно-методическом сопровождении профессионально-педагогического развития [1].

С целью формирования единого образовательного пространства представлены и описаны направления и содержание научно-методического сопровождения педагогической деятельности с учетом анализа Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров [3].

Потенциал сопровождения деятельности учителя в научно-исследовательском формате представлен как наиболее адекватный в современных условиях, который позволяет устранить профессиональные дефициты за счет исследовательского компонента. В работах исследователей представлена концептуальная модель научно-методического сопровождения профессионального роста педагогов в процессе аттестации как целостная, иерархически выстроенная совокупность связанных смыслом понятий и идей, инициирующих процессы саморазвития личности педагога [5].

Кроме того, в исследовательской практике представлен опыт научно-исследовательской лаборатории по апробации направлений, форм научно-методического сопровождения педагогических кадров, в котором охарактеризованы функции и уровни организации сопровождения личностно-профессионального развития педагога в рамках инновационной деятельности образовательной организации [7].

Изучение педагогического опыта и результаты научно-методических исследований свидетельствуют о методических дефицитах в деятельности педагогических работников. Анализ исследований данной проблемы показывает необходимость научного поиска и методических решений для преодоления данной проблемы.

Материалы и методы. Методологической основой работы являются идеи, изложенные в Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, определяющей место, функции и направления деятельности научно-методических центров сопровождения педагогических работников. В соответствии с целью исследования использованы такие методы, как анализ и систематизация нормативно-правовых документов, научной литературы, представляющей актуальное состояния проблемы; обобщение и мо-

делирование процессов управления для эффективного функционирования системы образования.

Результаты исследования. С целью выявления особенностей содержания деятельности научно-методических центров сопровождения педагогических работников (далее – центры), а также соответствия работы центров показателям эффективности [9] проанализированы программы деятельности и планы работы 21 центра, созданного на базе образовательных организаций высшего образования [8].

Объектами анализа стали программы деятельности до 2030 г. и планы работы центров на 3 года.

Основания анализа:

- 1) содержательный анализ выбранных направлений деятельности центров;
- 2) определенные нормативными документами показатели эффективности деятельности центров, которые должны быть учтены при осуществлении деятельности.

Выбранные содержательные направления деятельности центров определяются Примерным перечнем направлений работы в соответствии с Порядком отбора организаций высшего (педагогического) образования для создания на их базе центров научно-методического сопровождения педагогических работников.

Примерный перечень направлений, актуальных для системы общего образования и непрерывного педагогического образования:

- «Модели и технологии обучения в цифровой среде»;
- «Психолого-педагогические методы и методики эффективного взаимодействия педагога с семьей обучающегося»;
- «Методы и технологии коррекции трудностей в обучении школьников»;
- «Психолого-педагогические инструменты инклюзивного образования»;
- «Технологии выявления и преодоления учебных дефицитов школьников»;
- «Профориентация и ранняя профилизация школьников»;
- «Развитие функциональной грамотности школьников»;
- «Научно-методическая поддержка учителя сельской школы»;
- «Научно-методическое сопровождение школ с низкими образовательными результатами»;
- «Развитие школьных воспитательных систем»;
- «Эффективные технологии организации работы классного руководителя»;
- «Обучение и воспитание школьников в поликультурной среде»;
- «Система ранней диагностики и сопровождения школьников с выдающимися способностями»;
- «Организация проектной и исследовательской деятельности школьников»;
- «Научно-методическая поддержка педагогов дополнительного образования детей»;
- «Современные технологии раннего развития детей»;
- «Технологии формирования управленческих компетенций руководителей образовательных организаций».

В соответствии с порядком отбора образовательные организации имели возможность выбрать направления деятельности центров из представленного выше примерного перечня, а также предложить иные направления.

По результатам анализа программ деятельности центров, представленных вузами, прошедшими конкурсный отбор (всего – 21 программа деятельности), сделаны следующие выводы в части направлений деятельности:

Из 17 направлений примерного перечня направлений работы центрами выбраны 13. Пункт 5 «Технологии выявления и преодоления учебных дефицитов школьников», пункт 6 «Профориентация и ранняя профилизация школьников», пункт 9 «Научно-

методическое сопровождение школ с низкими образовательными результатами» и пункт 13 «Система ранней диагностики и сопровождения школьников с выдающимися способностями» представленного примерного перечня не выбраны.

Вузы также предложили иные направления деятельности центров. Шесть вузов из 21 представили следующие направления:

- «Научно-методическое сопровождение повышения качества образования»;
- «Сетевая технология персонализированного обновления и повышения уровня профессиональной компетентности педагогов в условиях цифровой трансформации ДПО»;
- «Методическое сопровождение психологической службы общеобразовательной организации»;
- «Научно-методическое сопровождение содержания и методик общего образования»;
- «Научно-методическое сопровождение воспитания в структуре экосистемы подготовки педагога»;
- «Технологии формирования управленческих компетенций руководителей образовательных организаций»;
- «Научно-методическая поддержка развития проектной и исследовательской культуры педагога и обучающихся».

Необходимо отметить, что направления, определенные вузами для деятельности центров самостоятельно, соответствуют тематике примерного перечня, расширяя и дополняя его, а также являются актуальными для системы общего образования и непрерывного педагогического образования. 5 из 21 вузов определили одно направление, остальные вузы определили три направления деятельности. Выбранные направления деятельности представлены в таблице ниже.

Направления деятельности центров

Перечень направлений деятельности центров	Количество вузов
Модели и технологии обучения в цифровой среде	7
Развитие школьных воспитательных систем	6
Психолого-педагогические инструменты инклюзивного образования	5
Психолого-педагогические методы и методики эффективного взаимодействия педагога с семьей обучающегося	4
Современные технологии раннего развития детей	4
Технологии формирования управленческих компетенций руководителей образовательных организаций	4
Научно-методическая поддержка учителя сельской школы	3
Методы и технологии коррекции трудностей в обучении школьников	2
Развитие функциональной грамотности школьников	2
Эффективные технологии организации работы классного руководителя	2
Организация проектной и исследовательской деятельности школьников	2
Научно-методическая поддержка педагогов дополнительного образования детей	1
Обучение и воспитание школьников в поликультурной среде	1

Выбранная вузами тематика направлений укрупнена в следующие блоки.

Блок 1. Цифровая трансформация (в данном блоке работают 7 вузов по проблематике «Модели и технологии обучения в цифровой среде»).

Блок 2. Воспитание (6 вузов выбрали направление «Развитие школьных воспитательных систем»).

Блок 3. Инклюзивное образование (особое направление «Психолого-педагогические инструменты инклюзивного образования» выбрано 5 вузами).

Блок 4. Педагог и его профессиональное развитие. В этом блоке можно объединить несколько направлений:

– «Психолого-педагогические методы и методики эффективного взаимодействия педагога с семьей обучающегося» – 4 вуза;

– «Научно-методическая поддержка учителя сельской школы» – 3 вуза;

– «Эффективные технологии организации работы классного руководителя» – 2 вуза;

– «Научно-методическая поддержка педагогов дополнительного образования детей» – 1 вуз.

Блок 5. Управление в образовании (4 вуза работают в рамках направления «Технологии формирования управленческих компетенций руководителей образовательных организаций»).

Блок 6. Ребенок в образовании. Несколько направлений можно объединить в данном блоке:

– «Современные технологии раннего развития детей» – 4 вуза;

– «Методы и технологии коррекции трудностей в обучении школьников» – 2 вуза;

– «Развитие функциональной грамотности школьников» – 2 вуза;

– «Организация проектной и исследовательской деятельности школьников» – 2 вуза;

– «Обучение и воспитание школьников в поликультурной среде» – 1 вуз.

Дальнейший анализ проводился с целью установления соответствия программ деятельности и планов работы центров показателям эффективности деятельности в интересах единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

В качестве показателей эффективности деятельности центров определены:

1) количество мероприятий с субъектами федеральной системы научно-методического сопровождения федерального, регионального и муниципального уровня;

2) количество регионов-партнеров, с которыми заключены соглашения о сотрудничестве;

3) количество педагогических и руководящих работников, вовлеченных в систему научно-методического сопровождения;

4) количество дополнительных профессиональных программ, размещенных в федеральном реестре дополнительных профессиональных программ педагогического образования;

5) количество педагогов, прошедших курсы повышения квалификации или профессиональной переподготовки по программам, разработанным центром;

6) количество научных и методических публикаций (монографий, учебных и методических пособий);

7) количество консультаций работников методических служб муниципального и регионального уровня;

8) количество международных, всероссийских, межрегиональных и научно-практических конференций по направлениям деятельности центра;

9) количество специалистов других регионов, участвующих во внедрении научно-методических материалов, разработанных центром;

10) количество научно-образовательных и просветительских мероприятий для молодежи и школьников.

Для удобства анализа и получения обобщающих данных 10 показателей объединены в три группы:

Группа 1 – показатели, характеризующие деятельность центров по распространению научно-методического знания. В эту группу вошли показатели:

- количество мероприятий с субъектами федеральной системы научно-методического сопровождения федерального, регионального и муниципального уровня;
- количество педагогических и руководящих работников, вовлеченных в систему научно-методического сопровождения;
- количество консультаций работников методических служб муниципального и регионального уровня;
- количество научно-образовательных и просветительских мероприятий для молодежи и школьников;
- количество регионов-партнеров, с которыми заключены соглашения о сотрудничестве;
- количество специалистов других регионов, участвующих во внедрении научно-методических материалов, разработанных центром.

Группа 2 – показатели, характеризующие исследовательскую активность в деятельности федеральных центров. В данную группу вошли показатели:

- количество научных и методических публикаций (монографий, учебных и методических пособий);
- количество международных, всероссийских, межрегиональных и научно-практических конференций по направлениям деятельности центра.

Группа 3 – показатели, представляющие диссеминацию научно-методического знания в дополнительном профессиональном образовании. В эту группу вошли показатели:

- количество дополнительных профессиональных программ, размещенных в федеральном реестре дополнительных профессиональных программ педагогического образования;
- количество педагогов, прошедших курсы повышения квалификации или профессиональной переподготовки по программам, разработанным центром.

Проведенный анализ установил соответствие программ деятельности и планов работы центров показателям эффективности деятельности, что в полной мере обеспечивает формирование единого образовательного пространства и качественную подготовку педагогических кадров.

Обсуждение и заключения. Проведенный анализ показал, что все центры, созданные на базе вузов, при отборе содержания деятельности ориентируются на современную образовательную повестку, учитывая в разработанных программах деятельности и планах работы интересы субъектов единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

Следует отметить разнообразие мероприятий и подходов к организации деятельности в вузах, что объясняется как различными традициями в организации научных исследований и взаимодействия с регионами, так и различиями в стартовых возможностях вузов при реализации того или иного научного направления.

В качестве перспективных направлений по совершенствованию деятельности центров можно выделить следующее. Возможно проведение работы, связанной с конкретизацией направлений деятельности центров. В рамках каждого выбранного направления могут быть выделены конкретные задачи, требующие научно-методических решений. Кроме того, возможно проведение целенаправленного консультирования по организа-

ции проведения научных исследований, которые предполагают постановку гипотез, исследовательских задач и мероприятий по их доказательству и решению.

Необходимо в дальнейшем усилить описание результатов деятельности в программах деятельности и определение количественных результатов в планах работы. Кроме того, важно конкретизировать будущие результаты работы, обозначая примерную тематику публикаций, проводимых мероприятий. Важно также отражать в планах работы назначение будущих продуктов деятельности центров, планируемые возможные механизмы их использования.

В ходе анализа выявлено два типа программ деятельности центров. В первом типе направления деятельности выбраны в логике уже проводимых в вузе. В этом случае деятельность центра связана с поиском новых идей и форматов воплощения разрабатываемой тематики. Второй тип программ – направления деятельности, которые в вузе ранее не исследовались, однако вуз выбирает их, исходя из актуальности и важности для региона. В дальнейшем возможно продумать объединение вузов по тематическому кластерному принципу, что позволит объединить усилия по развитию сходных направлений деятельности.

Отдельного внимания требует группа показателей, связанных с работой с субъектами Российской Федерации. Необходимо включить в программы работы центров описание механизмов привлечения и работы с регионами, другими субъектами единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

Список литературы

1. Александрова Е.А. Научно-методическое сопровождение педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6(117). С. 14–21.
2. Бобровникова Е.Р., Фоменко С.Л. Научно-методическое сопровождение деятельности современного учителя // Педагогическое образование в России. 2014. № 2. С. 49–53.
3. Вейдт В.П. Научно-методическое сопровождение педагога: содержание и направления деятельности // Калининградский вестник образования. 2022. № 3(15). С. 14–24.
4. Головина И.В., Медведева Т.Ю., Папуткова Г.А. Региональный подход к экспертной оценке научных исследований педагогических вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-3. С. 29–31.
5. Долгоаршинных Н.В. Научно-методическое сопровождение как эффективный инструмент профессионального роста педагогов в процессе аттестации // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. 2022. № 2. С. 479–490.
6. Коротков А.М., Земляков Д.В., Карпушова О.А. Методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях интеграции педагогического вуза с региональной системой образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 8(171). С. 4–11.
7. Николаева М.В. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагога в образовательной организации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 5(138). С. 9–13.
8. О проведении в 2021 году конкурсного отбора образовательных организаций высшего образования для создания на их базе научно-методических центров сопровождения педагогических работников: приказ Минпросвещения России № 705 от 08.10.2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/657629f00c13aa71e1ce3ef21177e074/download/4226/?ysclid=lej9vi44pn133396984> (дата обращения: 25.01.2023).
9. Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров [Электронный ресурс]: распоряжение Минпросвещения России от 16.12.2020 № Р-174 (ред. от 15.12.2022). URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/download/5420/> (дата обращения: 25.01.2023).

10. Папуткова Г.А., Головина И.В., Медведева Т.Ю. Современные подходы к систематизации информационных научно-методических ресурсов [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 4. URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1409/926> (дата обращения: 23.01.2023).

* * *

1. Aleksandrova E.A. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie pedagogov // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 6(117). S. 14–21.

2. Bobrovnikova E.R., Fomenko S.L. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie deyatel'nosti sovremennogo uchitelya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 2. S. 49–53.

3. Vejdt V.P. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie pedagoga: sodержanie i napravleniya deyatel'nosti // Kaliningradskij vestnik obrazovaniya. 2022. № 3(15). S. 14–24.

4. Golovina I.V., Medvedeva T.Yu., Paputkova G.A. Regional'nyj podhod k ekspertnoj ocenke nauchnyh issledovanij pedagogicheskikh vuzov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 77-3. S. 29–31.

5. Dolgoarshinnyh N.V. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie kak effektivnyj instrument professional'nogo rosta pedagogov v processe attestacii // Konferencium ASOU: sb. nauch. tr. i materialov nauch.-prakt. konf. 2022. № 2. S. 479–490.

6. Korotkov A.M., Zemlyakov D.V., Karpushova O.A. Metodika podgotovki pedagogov k professional'noj deyatel'nosti v setevom formate v usloviyah integracii pedagogicheskogo vuza s regional'noj sistemoy obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 8(171). S. 4–11.

7. Nikolaeva M.V. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie innovacionnoj deyatel'nosti pedagoga v obrazovatel'noj organizacii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. № 5(138). S. 9–13.

8. O provedenii v 2021 godu konkursnogo otbora obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya dlya sozdaniya na ih baze nauchno-metodicheskikh centrov soprovozhdeniya pedagogicheskikh rabotnikov: prikaz Minprosveshcheniya Rossii № 705 ot 08.10.2021 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/657629f00c13aa71e1ce3ef21177e074/download/4226/?ysclid=lej9vi44pn133396984> (data obrashcheniya: 25.01.2023).

9. Ob utverzhdenii Konceptii sozdaniya edinoj federal'noj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov [Elektronnyj resurs]: rasporyazhenie Minprosveshcheniya Rossii ot 16.12.2020 № R-174 (red. ot 15.12.2022). URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/download/5420/> (data obrashcheniya: 25.01.2023).

10. Paputkova G.A., Golovina I.V., Medvedeva T.Yu. Sovremennye podhody k sistemacii informacionnyh nauchno-metodicheskikh resursov [Elektronnyj resurs] // Vestnik Mininskogo universiteta. 2022. Т. 10. № 4. URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1409/926> (data obrashcheniya: 23.01.2023).



Standard and informative aspects of activities of scientific and methodological centres of support of teaching staff

The article deals with the thematic analysis of the activities of the scientific and methodological centers for the support of teaching staff from the perspective of the regional development tasks, identifying the current problems and formulating the key areas of the scientific research in the education system. The conducted analysis has established the compliance of the activity programs and the work plans of the centers with the performance indicators, which fully ensures the formation of the unified educational space and high-quality training of the teaching staff.

Key words: *education system, pedagogical universities, teaching staff, scientific and methodological centers for the support of teaching staff.*

(Статья поступила в редакцию 18.01.2023)

К.А. ПОПОВ
Волгоград

**ОБ ОПЫТЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ***

Представлен опыт разработки и функционирования учебных курсов по подготовке учащихся школ к ОГЭ и ЕГЭ по математике. Отражены особенности структуры, содержания и взаимного тематического соответствия курсов. Показано, что данная система курсов может служить базой для информационного образовательного пространства, в котором формируется онлайн-сообщество учащихся.



Ключевые слова: *информационное образовательное пространство, образовательное онлайн-сообщество, массовый открытый онлайн-курс, ЕГЭ по математике.*

В современных условиях довольно большая часть образовательной деятельности переместилась в сетевую сферу, выделяя и подчеркивая особый статус информационного образовательного пространства [3; 4]. При этом исследователи указывают на возможность построения электронных учебников и учебных курсов с использованием различных систем [1; 6], хотя чаще всего можно встретить рекомендации по использованию среды Moodle или даже MS PowerPoint.

Постоянное усложнение технологий, лежащих в основе любого информационного пространства, привело к появлению «курсовых систем», таких как Coursera, Udemu или отечественная система Stepik. Появились и альтернативные Moodle платформы для размещения учебных курсов, как, например, EdX.

И если предыдущее поколение технологий с определенным трудом справлялось с размещением математического контента, то современные системы предоставляют разработчику достаточно удобный (можно даже сказать, традиционный) набор инструментов для форматирования математических выражений для размещения в онлайн-курсах с прямой интерпретацией в браузере, что позволяет по необходимости легко внести изменения в готовый продукт, используя лишь то же окно браузера, не обращаясь к текстовым или графическим редакторам.

Возможность работы с математикой в онлайн-режиме открывает возможность для перехода от статичного размещения информации в виде онлайн-учебников и статичных курсов [1; 2; 6] к активному общению в Сети и формированию онлайн-сообществ [5] с опорой на учебные курсы математического или естественно-научного содержания.

В данной статье мы представляем опыт разработки и функционирования учебных курсов для школьников по математике, размещенных на платформе «Мирознай» Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Так исторически сложилось, что все началось с курса «Подготовка школьников к ЕГЭ по математике (профильный уровень). Методы решения 1–12 задач». Данный курс фактически стал пробным шагом для размещения математического контента на EdX-платформе «Мирознай» в 2018/19 уч. г. В следующем году курс вырос в наполнении до покрытия всех задач профильного ЕГЭ по математике. В текущем учебном году на платформе функционируют три курса по математике:

*Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14064 «Теоретико-методологические основы и технологическое обеспечение реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся школ».

- 1) «Подготовка школьников к ЕГЭ по математике (профильный уровень)»;
- 2) «Подготовка школьников к ЕГЭ по математике (базовый уровень)»;
- 3) «Подготовка школьников к ОГЭ по математике».

Одним из существенных вопросов, решаемых до открытия курсов, – это вопрос времени. Иначе говоря, необходимо решить, когда должен открываться курс, должен ли он закрываться, и необходимо определить дискретность подачи материалов. От решения данного вопроса зависит, будет ли формируемое образовательное пространство краткосрочным или долгосрочным, стационарным по содержанию или расширяемым. Соответственно, и базирующееся на данном пространстве образовательное онлайн-сообщество может получить те или иные характерные черты и особенности.

Так, если курс открыть полностью, то вносимые автором в течение года правки и дополнения будут актуальны не для всех, поскольку некоторые учащиеся смогут ознакомиться с материалами курса фрагментарно, некоторые – очень быстро. Тогда часть внесенных в курс изменений не будет замечена. Если же открывать курс пошагово, с определенной дискретностью по времени, учащиеся получают к изучению уже финальную версию материалов на текущий учебный год.

С другой стороны, часть хорошо подготовленных учеников в большей степени заинтересована в изучении более сложных разделов курса, содержащихся в завершающих блоках. Таких учащихся пошаговое открытие курса приводит к проблеме поиска альтернативных источников информации с возможностью возвращения к курсу во втором полугодии.

Оставлять курсы открытыми больше учебного года нецелесообразно, поскольку как ЕГЭ, так и ОГЭ по математике – это динамично меняющиеся системы. За последние несколько лет изменения коснулись и тематики, и расположения, и количества задач. По этой причине необходимо обновлять содержание и структуру учебных курсов.

Структура указанных выше курсов предельно точно соответствует текущему формату вариантов ЕГЭ (ОГЭ) по математике. Самой крупной единицей структуры является «Занятие», которое, за исключением «Занятия 0» и «Заключительного занятия», представляет собой материал, соответствующий одной задаче из варианта контрольных измерительных материалов (КИМ).

В свою очередь «Занятия» претерпевают более мелкое деление на блоки, объединенные, как правило, тематически. Например, «Занятие 1. Простая планиметрия» из курса подготовки к профильному экзамену делится на следующие блоки задач:

1. Отсечения. Задачи, в которых прямая (прямые) отсекает какую-то часть геометрической фигуры (от треугольника до шестиугольника).
2. Разные высоты. Учащимся предлагаются задачи на нахождение высот в треугольниках и четырехугольниках.
3. Вписанный угол. В задачах основным элементом является угол, вписанный в окружность.
4. Вписанный четырехугольник. Задачи на свойства вписанного четырехугольника.
5. Вписанная окружность. Рассмотрены свойства фигур, в которые можно вписать окружность.
6. Угол между... Задачи о различных углах в треугольниках.
7. Угол и окружность. Варианты задач на взаимное расположение угла и окружности, если угол не вписан.
8. Еще немного тригонометрии в геометрии. Блок с заданиями, содержащими тригонометрические функции.

Задача 8

1 возможный балл (оценивается)

Первый и второй насосы наполняют бассейн за 18 минут, второй и третий – за 24 минуты, а первый и третий – за 36 минут. За сколько минут эти три насоса заполнят бассейн, работая вместе?

? Подсказка (1 из 6): Пусть x - пропускная способность первого насоса, y - второго, z - третьего.

Следующая Подсказка

Подсказка (2 из 6): Получаем уравнения: $\frac{1}{x+y} = 18$,

$$\frac{1}{y+z} = 24, \frac{1}{x+z} = 36.$$

Подсказка (3 из 6): Получаем: $x+y = \frac{1}{18}$, $y+z = \frac{1}{24}$,

$$x+z = \frac{1}{36}.$$

Подсказка (4 из 6): Складываем:

$$2x + 2y + 2z = \frac{1}{18} + \frac{1}{24} + \frac{1}{36}.$$

Подсказка (5 из 6): Надо найти значение $\frac{1}{x+y+z} = t$.

Подсказка (6 из 6): $t = 16$.

Рис. 1. Пример системы подсказок

Каждый блок задач предваряется примерами решения. Примеры решений могут быть предложены как в виде достаточно коротких видеороликов, так и в текстовом варианте.

Но примеры решений – это не единственная система поддержки учащихся. При решении относительно сложных задач они могут воспользоваться подсказками (рис. 1).

Таким образом, подсказки позволяют восстановить путь рассуждений при решении задач, способных вызвать затруднение учащихся.

Все занятия первой части каждого из курсов завершаются контрольной работой, содержащей до десяти задач по рассмотренной теме. В контрольной работе не предполагается система подсказок, поэтому самостоятельное решение задач позволяет судить об уровне освоения пройденного материала.

Вторая часть курсов, содержащая более сложные задачи, построена с использованием несколько иного подхода к реализации системы подсказок. Здесь задачи размещаются с полным решением (как правило, авторским). Поэтому независимо от результата выполнения задания учащиеся могут сравнить свое решение с предложенным вариантом, проанализировать недостатки и достоинства собственного решения, возможно, ознакомиться с альтернативным вариантом решения.

Именно при анализе решений задач из второй части экзаменационного варианта можно наблюдать интересные особенности работы учащихся в большом, пусть и распределенном социуме – образовательном онлайн-сообществе, поскольку обмен мнениями, решениями, даже ошибками (!) позволяет взглянуть на процесс решения задачи с разных, иногда даже неожиданных сторон.

Особенно ярко подобный плюрализм мнений можно наблюдать при решении задач по геометрии. Безусловно, ежегодный анализ результатов ЕГЭ по математике профильного уровня говорит о том, что решать геометрические задачи из второй части готовы немногие, т. к. средний процент решения стереометрической задачи составил 7,2% в 2021 г. и 2,5% в 2022 г., а средний процент выполнения планиметрической задачи составил 3,5% в 2021 г. и 4,3% в 2022 г. [7; 8]. При этом, работая в коллективе, учащиеся способны генерировать самые разные подходы к решению геометрических задач. Например, решая задачу на нахождение расстояния от точки до плоскости, некоторые школьники пошли прямым путем выявления длины перпендикуляра, опущенного из точки на плоскость, с полным обоснованием каждого шага. Но некоторая часть учащихся предложила воспользоваться методом координат, который успешно используется любите-

Соответствие между заданиями курсов по подготовке к ОГЭ и ЕГЭ по математике

Занятия курса по подготовке к ОГЭ по математике	Соответствующие занятия курса по подготовке к ЕГЭ по математике
Занятия 1–5. Контекстно зависимые задачи	
Занятие 6. Выражение с дробями	
Занятие 7. Числа на оси	
Занятие 8. Корни и степени	
Занятие 9. Простое уравнение	Занятие 5. Простые уравнения
Занятие 10. Задача на вероятность	Занятие 3. Первая задача на вероятность. Занятие 4. Вторая задача на вероятность
Занятие 11. Графики функций	Занятие 10. Графики функций
Занятие 12. Расчеты по формуле	Занятие 8. Расчетная задача
Занятие 13. Простые неравенства и их системы	Занятие 14. Неравенство
Занятие 14. Последовательности и прогрессии	Занятие 18. Интересная задача
Занятие 15. Треугольник и его элементы	Занятие 1. Простая планиметрия.
Занятие 16. Окружности и их с ними	Занятие 2. Простая стереометрия.
Занятие 17. Четырехугольники. И не только	Занятие 13. Стереометрия.
Занятие 18. Задачи «в клеточку»	Занятие 16. Планиметрия
Занятие 19. Выбор геометрических утверждений	
Занятие 20. Уравнения, неравенства и их системы	Занятие 12. Решение уравнений. Занятие 14. Неравенство
Занятие 21. Текстовая задача	Занятие 9. Текстовая задача
Занятие 22. Построение графика	Занятие 10. Графики функций
Занятие 23. Расчетная задача по геометрии	Занятие 13. Стереометрия.
Занятие 24. Геометрическое доказательство	Занятие 16. Планиметрия
Занятие 25. Сложная задача по геометрии	

лями аналитического решения задач по геометрии. Наконец, нашлись и те, кто предложил попробовать найти расстояние от точки до прямой путем вычисления объема многогранника, в котором данное расстояние играет роль высоты, таким образом, проведя аналогию с решением планиметрической задачей из первой части на нахождение высоты треугольника или параллелограмма.

На платформе «Мирознай» размещены три курса по подготовке к ОГЭ и ЕГЭ по математике. Кажется очевидным, что на курсе подготовки к ОГЭ есть смысл заниматься учащимся девятого класса, тогда как курсы подготовки к ЕГЭ любого уровня подойдут только одиннадцатиклассникам. Данное суждение принципиально неверное. Дело в том, что многие задачи ОГЭ и методы их решения наследуются следующей ступенью экзаменов, что хорошо прослеживается в табл. на с. 46.

Так текстовые задачи перетекают из девятого в одиннадцатый класс практически без изменений. Отличие состоит лишь в том, что девятиклассники должны решить текстовую задачу в развернутом виде, тогда как на ЕГЭ учащиеся должны выдать только верный ответ.

Практически без изменений ЕГЭ также наследует задачи по планиметрии, поскольку в десятом и одиннадцатом классах изучается уже не планиметрия, а стереометрия. Хотя следует отметить, что учащиеся одиннадцатых классов для решения планиметрических (и стереометрических) задач получают еще один мощный инструмент – курс тригонометрии.

Из-за множества «продолжающихся» тем можно сказать, что все три курса дополняют друг друга. При этом появляется возможность как одиннадцатиклассникам компенсировать пробелы в знаниях, решая задачи курса подготовки к ОГЭ, так и девятиклассникам расширить знания, попробовав свои силы в решении задач из базового и профильного курсов.

И конечно же, все курсы должны быть доступны для учащихся десятых классов, поскольку, с одной стороны, они располагают необходимым запасом времени для восстановления системы знаний при решении задач ОГЭ, с другой – у них есть возможность постепенно вливаться в подготовку к ЕГЭ по мере изучения материала школьного курса математики.

Задача 14

1 возможный балл (оценивается)

Помещение освещается фонарем с тремя лампами. Вероятность перегорания одной лампы в течение года равна 0,1. Найдите вероятность того, что в течение года хотя бы одна лампа не перегорит.

- ? Подсказка (1 из 2):** Вероятность того, что все три лампы перегорят равна $0,1 \times 0,1 \times 0,1 = 0,001$.
- Подсказка (2 из 2):** Вычитаем полученную вероятность из единицы: $1 - 0,001 = 0,999$.

Следующая Подсказка

Рис. 2. Пример задачи по теории вероятностей

Соответственно, формирующееся вокруг курсов сообщество учащихся обретает еще одну характерную черту – учащиеся, обращающиеся к одному материалу и участвующие в его обсуждении, могут быть разного возраста.

При обучении на курсах обязательно возникает вопрос о достаточности материалов курса для качественной подготовки к экзамену. Ответ на него дать достаточно сложно, поскольку курс не может быть тематически исчерпывающим. Всегда найдется новый тип задач, который составители вариантов предложат на экзамене следующего года. Особенно это касается задач с развернутым ответом.

Тем не менее, как показывает опыт, представленный в курсах материал достаточно широко охватывает задания первой части варианта. Примером может служить задача, предложенная на профильном экзамене 2022 г.:

Помещение освещается фонарем с тремя лампами. Вероятность перегорания одной лампы в течение года равна 0,2. Найдите вероятность того, что в течение года хотя бы одна лампа не перегорит.

Подобную задачу (рис. 2) можно было встретить при подготовке годом ранее.

В заключение следует отметить, что размещенные на платформе «Мирознай» курсы подготовки к ОГЭ и ЕГЭ по математике могут служить основой индивидуальной работы учащихся школ из любой точки страны, а также для организации групповых занятий со школьниками и для формирования образовательных онлайн-сообществ. Представленный опыт может быть с преобразованиями или напрямую транслирован на другие учебные дисциплины и на создание курсов межпредметного характера.

Список литературы

1. Казаков А.Я., Дроздова Е.Н., Савчук А.Б. Технология разработки программной оболочки для создания электронных учебников по предметам математической направленности // Компьютерные инструменты в образовании. 2015. № 3. С. 5–13.
2. Карманова А.В., Третьякова Н.В. Создание электронного контента по математике с использованием визуализации для дистанционного и смешанного обучения в вузе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30510> (дата обращения: 31.01.2023).
3. Касторнова В.А. Единое информационное образовательное пространство и его компоненты // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 3. Т. 1. С. 109–112.
4. Касторнова В.А. Научно-методические условия организации информационно-образовательного пространства // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4(65). С. 174–176.
5. Комиссарова С.А., Клеветова Т.В., Попов К.А. Технологии онлайн-обучения как современное направление реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=30787> (дата обращения: 31.01.2023).
6. Соколова И.В. Проектирование дистанционного курса в оболочке Moodle для школьников, интересующихся математикой [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27939> (дата обращения: 31.01.2023).
7. Яценко И.В., Высоцкий И.Р., Семенов А.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года по математике. М., 2021 [Электронный ресурс]. URL: <http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/ma-mr-2021.pdf> (дата обращения: 31.01.2023).
8. Яценко И.В., Высоцкий И.Р., Семенов А.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года по математике. М., 2022. [Электронный ресурс]. URL: http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2022/ma_mr_2022.pdf (дата обращения: 31.01.2023).

1. Kazakov A.Ya., Drozdova E.N., Savchuk A.B. Tekhnologiya razrabotki programmnoj obolochki dlya sozdaniya elektronnyh uchebnikov po predmetam matematicheskoy napravlenosti // Komp'yuternye instrumenty v obrazovanii. 2015. № 3. S. 5–13.

2. Karmanova A.V., Tret'yakova N.V. Sozdanie elektronnoho kontenta po matematike s ispol'zovaniem vizualizacii dlya distancionnogo i smeshannogo obucheniya v vuze [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2021. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30510> (data obrashcheniya: 31.01.2023).

3. Kastornova V.A. Edinoe informacionnoe obrazovatel'noe prostranstvo i ego komponenty // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 3. T. 1. S. 109–112.

4. Kastornova V.A. Nauchno-metodicheskie usloviya organizacii informacionno-obrazovatel'nogo prostranstva // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2017. № 4(65). S. 174–176.

5. Komissarova S.A., Klevetova T.V., Popov K.A. Tekhnologii onlajn-obucheniya kak sovremennoe napravlenie realizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti v onlajn-soobshchestvah uchashchihsya [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2021. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=30787> (data obrashcheniya: 31.01.2023).

6. Sokolova I.V. Proektirovanie distancionnogo kursa v obolochke Moodle dlya shkol'nikov, interesuyushchihsya matematikoj [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2018. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27939> (data obrashcheniya: 31.01.2023).

7. Yashchenko I.V., Vysockij I.R., Semenov A.V. Metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej, podgotovlennye na osnove analiza tipichnyh oshibok uchastnikov EGE 2021 goda po matematike. M., 2021 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/ma-mr-2021.pdf> (data obrashcheniya: 31.01.2023).

8. Yashchenko I.V., Vysockij I.R., Semenov A.V. Metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej, podgotovlennye na osnove analiza tipichnyh oshibok uchastnikov EGE 2022 goda po matematike. M., 2022. [Elektronnyj resurs]. URL: http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2022/ma_mr_2022.pdf (data obrashcheniya: 31.01.2023).



The experience of functioning the information educational system for teaching Mathematics

The article deals with the experience of the development and functioning the learning courses, aimed at training the schoolchildren for the Basic State Examination and the State Unified Exam of Mathematics. There are reflected the peculiarities of the structure, the content and the mutual thematic correspondence of the courses. The author demonstrates that the system of the courses can serve as the foundation for the information educational system, where there is formed the online community of the students.

Key words: *information educational system, educational online community, massive open online course, the State Unified Exam of Mathematics.*

(Статья поступила в редакцию 12.01.2023)

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О СООБЩЕСТВЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ

Актуализирована значимость студенческой академической группы в воспитательном процессе вуза. В результате анализа эссе и синквейнов первокурсников охарактеризованы их представления об «идеальном» сообществе академической группы. Обозначены ценностные ориентиры молодых людей, дана характеристика взаимоотношений в сообществе, а также названы приоритетные для обучающихся направления деятельности.



Ключевые слова: *сообщество академической группы, студенты, воспитание в вузе, представления об «идеальном» сообществе, ценности, отношения, совместная деятельность, эссе, синквейн.*

В настоящее время в контексте Стратегии национальной безопасности Российской Федерации защита традиционных духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей является одним из приоритетных национальных интересов, обеспечивающих устойчивое развитие страны. Развитие человеческого потенциала предполагает усиление внимания к обучению и воспитанию молодежи, что становится важным фактором конкурентоспособности и обеспечения национальной безопасности [17]. Это обуславливает необходимость актуализации в образовательной организации высшего образования воспитательной деятельности с обучающимися.

В связи с изменениями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» во всех образовательных организациях усиливается воспитательная составляющая образовательного процесса. В обязательном порядке в каждом образовательном учреждении предполагается разработка рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы, которые являются частью основной профессиональной образовательной программы [16; 20]. Рабочая программа воспитания разрабатывается на период реализации образовательной программы и определяет ведущие характеристики воспитательной деятельности. К таким характеристикам относятся концептуально-ценностные и методологические основы, цель, задачи, технологии, формы, методы и направления воспитания; перечень ресурсов и инфраструктура образовательного учреждения, а также управление системой воспитательной работы. Важно, что раздел «Образование» на сайтах образовательных организаций должен содержать информацию о рабочей программе воспитания и календарного плана воспитательной работы. Целевое назначение рабочей программы воспитания заключается в «создании условий для активной жизнедеятельности обучающихся, их гражданского самоопределения, профессионального становления и индивидуально-личностной самореализации в созидательной деятельности для удовлетворения потребностей в нравственном, культурном, интеллектуальном, социальном и профессиональном развитии» [14]. Рабочая программа воспитания предусматривает в качестве одного из приоритетных направлений воспитательной деятельности в вузе развитие деятельности разнообразных созидательных объединений.

Значимость развития разнообразных студенческих сообществ подтверждается также тем, что сегодня поддержка созидательных молодежных объединений становится одним из приоритетов государственной молодежной политики. В частности, одним из целевых показателей федерального проекта «Социальная активность», направленного на создание условий для развития и поддержки добровольчества (волонтерства) как

ключевого элемента социальной ответственности развитого гражданского общества, является не только количество обучающихся, вовлеченных в деятельность общественных объединений, но и формирование у молодежи активной гражданской позиции, развитие и поддержка общественных инициатив, проектов, распространение инновационного опыта социальных практик, создание условий для самоопределения, самореализации и профессиональной ориентации обучающихся [18]. Решение обозначенных задач возможно при условии развития созидательных объединений в вузе.

Стремление объединяться в разнообразные сообщества сенситивно возрастным особенностям молодых людей, для которых на первый план выходят потребности, связанные с общением со сверстниками, созданием положительных эмоциональных взаимоотношений. Как отмечает И.И. Ильинский, «потребность в неформальном, открытом общении, сочувствии, сопереживании сегодня особо велика» [8, с. 455]. Важной стороной жизни для студентов является также установление и развитие дружеских связей. По мнению И.С. Кона, дружественные отношения, взаимная поддержка и забота возникают в совместной деятельности [11]. Молодые люди экспансивны в социальной сфере, они стремятся проявить себя, расширить спектр социальных контактов, включаясь в разные виды созидательной активности.

Значительное влияние на молодых людей оказывают различные объединения. Исследователи отмечают, что в них студенты могут обрести «эмоциональное тепло, спасение от скуки и признание собственной значимости» [22, с. 41]. Созидательные сообщества (в том числе в вузе) позволяют проявить им социальную активность, получить ценный жизненный опыт, включиться в решение значимых личных и общественных проблем. Такие объединения выступают «тренажером» обретения социального опыта, служат локализации риска кризисного социума [25, с. 42]. Е.Н. Подковко, А.В. Сорокина выделили четыре ведущих аспекта влияния студенческих объединений на осуществление воспитания в высшей школе. Они отмечают, что сообщества являются функциональной единицей воспитательного процесса. Участие в деятельности сообществ позволяет обучающимся освоить способы совместной деятельности, развить самоорганизацию и самоконтроль, выбрать траекторию профессионального пути. Студенческие сообщества также «в системе высшего образования выступают центром приобщения обучающихся к гуманистическим ценностям, что способствует реализации студенческих созидательных инициатив» [21, с. 42]. О.В. Голубева, А.В. Хижная, А.А. Бушуева полагают, что студенческие объединения выступают одним из «неотъемлемых компонентов воспитательного процесса в вузе», которые становятся платформой для успешного развития профессионально значимых качеств, а также профессиональных компетенций [7]. А.Н. Кураев подчеркивает, что «студенческие объединения – это составная часть развивающегося в современной России гражданского общества, одна из причин и факторов его успешного развития» [13, с. 560]. Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований показал, что в современном вузе необходимо максимально использовать возможности студенческих сообществ, которые становятся одним из основных элементов воспитательной системы.

З.А. Ахметова полагает, что на развитие личности студента влияют три вида объединений: академические студенческие группы, общественные организации, а также неформальные группы [2]. Для выполнения нашего исследования важны идеи о том, что «решающую роль в жизни студента играет академическая учебная группа, ибо большую часть времени в университете студент проводит в составе учебной группы» [9, с. 95]. Именно в студенческой академической группе, по мнению Т.Э. Белянской, А.С. Вартамян, происходит адаптация обучающихся к образовательной среде учебного заведения, развиваются межличностные отношения, приобретается социальный опыт [3; 5]. Вместе с тем важно, чтобы сообщества были привлекательны для молодых людей, т. к.

только при таком условии, как отмечает Т.Э. Белянская, объединения смогут удовлетворить потребности молодежи в общении, взаимодействии, принадлежности к определенной социальной группе. В противном случае обучающиеся будут искать общение в других сообществах, которые могут быть не всегда созидательной направленности [3]. Студенческое сообщество академической группы оказывает существенное влияние на формирование ценностей и интересов, успешность обучения и профессиональное становление [4]. Поэтому важно охарактеризовать представления обучающихся об «идеальном» студенческом сообществе академической группы. Это позволит преподавателю, с одной стороны, наиболее продуктивно спланировать воспитательную работу в группе, а с другой – выявить возможные проблемы, которые требуют решения. Информация о том, что для студентов является значимым, также позволит специалистам успешнее выстроить взаимодействие с ними, определить ориентиры в своей работе.

В исследовании феномен «представление» мы рассматриваем как знание, понимание, «ментальное образование различной степени сложности, целостности и точности» [1, с. 151]. При этом для нас важно составить «поле представлений» молодых людей об «идеальном» студенческом сообществе академической группы. Для решения этой задачи обучающимся было предложено написать эссе. Форма рефлексивного эссе нами была выбрана не случайно. Именно такое небольшое по объему сочинение отражает осмысление автором той или иной проблемы. Оно предполагает активность и креативность в процессе написания, при этом на первый план выступает личное, вдумчивое отношение студента к рассматриваемой теме, что позволяет отразить индивидуальность каждого обучающегося [6; 12; 22]. И.Н. Смирнова отмечает, что этот метод обладает большим эвристическим потенциалом. Среди его преимуществ ученым было выделено следующее: свободная композиция, возможность собрать глубинные сведения, малозатратность и удобство сбора исследовательского материала. Студенты могут не торопясь обдумать и сформулировать свои мысли, свободно изложить свое мнение [26].

Тема эссе нами была сформулирована следующим образом: «Идеальное сообщество студенческой академической группы». Студентам было предложено продумать проект замысла такого сообщества, к созданию которого следует стремиться, описать наиболее совершенный образец, на который целесообразно ориентироваться, отдавая предпочтение тому или иному сообществу. В нашем исследовании приняли участие 75 студентов первого курса Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование». Для того чтобы молодым людям было легче описать проект замысла своего «идеального» сообщества, мы сформулировали три блока вопросов, на которые рекомендовали опираться при написании работы:

- Вокруг каких ценностей могли бы объединиться участники сообщества? Что будет значимым для всех членов сообщества?
- Как могут выстраиваться взаимоотношения членов сообщества? Каким образом будет осуществляться взаимодействие участников?
- С чем может быть связано содержание совместной деятельности членов сообщества? К достижению каких общих целей можно стремиться всем вместе?

Нами был проведен анализ работ обучающихся с использованием контент-анализа. Мы выделили три ведущих смысловых блока, в соответствии с которыми изучались работы первокурсников: ценностные ориентации студентов; особенности взаимоотношений в студенческом сообществе, а также совместная деятельность, в которую молодым людям было бы интересно включиться. По каждому обозначенному блоку нами фиксировались содержательное наполнение и частотность одинаковых смысловых единиц. Рассмотрим полученные результаты по каждому смысловому блоку и приведем примеры наиболее показательных мнений студентов.

В процессе анализа ценностных ориентаций мы опирались на классификацию М.Г. Казакиной, которая выделяет четыре основных группы ценностных ориентаций: ценности – нравственные качества, социально-нравственные явления, интеллектуально-культурные ценности и эстетические ценности [10]. В результате анализа текстов эссе нами было установлено, что студентам достаточно сложно было назвать конкретные ценности, вокруг которых могут объединиться участники сообщества. Вместе с тем во всех работах прослеживается гуманистическая направленность ценностных ориентаций. Среди социально-нравственных явлений значимыми для респондентов оказались безвозмездная помощь (17,7%), дружба (15%), уважение и взаимоуважение (7%), общение (5,2%). Обучающиеся назвали следующие интеллектуально-культурные ценности: учебу (19,2%), будущую профессию (15,6%). К важным для студентов ценностям – нравственным качествам можно отнести ответственность (10%), честность (4%). Обучающиеся (4,3%) также называли духовные, нематериальные ценности. Эстетические ценности первокурсниками не были сформулированы, но при этом они писали о желании заниматься творчеством, искусством. В эссе студенты писали, что в сообществе академической группы «формируются нравственные ценности: чувство ответственности, долга, уважения к самому себе, к товарищам, к своему здоровью, формируются сознательность, самостоятельность, дисциплинированность»; «идеальное сообщество обладает такими качествами, как вежливость, открытость, честность, уважение, терпимость, солидарность, сострадание, сочувствие, важность каждого из членов сообщества». Молодые люди полагают, что «каждое сообщество строится на каких-либо ценностях. У каждого сообщества они свои. Главными можно выделить: честность, доверие, уважение и ответственность». Отметим, что практически во всех работах в той или иной степени первокурсники писали о значимости для них совместной целенаправленной деятельности вне зависимости от ее содержания.

Характеризуя отношения членов сообщества, молодые люди отмечали, что для них прежде всего важны взаимопомощь и взаимовыручка (19%), взаимопонимание (14,7%), постоянное взаимодействие (14,2%), общение, коммуникация (10,5%), взаимоподдержка (9,5%), позитивная, «комфортная» атмосфера (6,7%), сотрудничество (6,4%), умение договариваться, идти на компромиссы (3,3%), дружеские отношения (2,6%), доброжелательность (1,3%). Молодые люди писали, что в процессе взаимодействия членов сообщества происходит развитие, передача, а также приобретение опыта, новых знаний и информации (11,8%). Отметим, что представления обучающихся об отношениях в сообществе тесно связаны с ценностями, которые были ими сформулированы. Приведем наиболее интересные характеристики взаимоотношений членов сообщества, которые были обозначены студентами «очень важно, чтобы атмосфера в обществе не была враждебной и чрезмерно конкурентной – тогда многие будут чувствовать себя в душевном спокойствии и комфорте, а значит активность и работоспособность будет выше». Взаимоотношения в сообществе «должны быть дружеские, конечно же, без ссор. Нужно много общаться, интересоваться, как у кого дела, помогать друг другу в трудных жизненных ситуациях».

Содержание деятельности студенческого сообщества академической группы связано прежде всего с учебной деятельностью (18%). Это можно объяснить тем, что в жизнедеятельности такой группы центральное место занимает обучение в вузе. Важно, что студенты отметили также разные созидательные направления деятельности, в которые целесообразно включиться: волонтерство, добровольчество, а также реализация дел на пользу и благо другим людям (19,5%), творчество (16,7%), реализация проектов (13,8%), решение личных, социально значимых и глобальных проблем (10,9%), научно-исследовательская деятельность (8,2%), спорт и проведение различных мероприятий (6,11%), организация совместного досуга (4,2%). Отметим, что молодые люди (2,5%)

полагают, что участники сообщества академической группы могут принимать участие в деятельности, связанной с будущей профессией, прежде всего, к этому они отнесли участие в работе педагогических отрядов. Мы считаем значимым, что у обучающихся преобладают интерес и стремление заниматься общественно полезной, созидательной деятельностью, а не досуговой, творческой.

Приведем фрагменты эссе студентов, которые характеризуют содержание деятельности студенческого сообщества академической группы. Молодые люди писали в своих работах, что в основе содержания деятельности сообщества академической группы могут быть такие «личные проблемы, как одиночество, неумение проявлять активную жизненную позицию, отсутствие веры в собственные возможности, в способность сделать что-то хорошее, красивое, интересное, доброе вместе». «Содержание студенческого сообщества будет разносторонним, там студенты выбирают для себя направление, которое больше подходит по духу, будь то волонтерская деятельность, работа в педагогических отрядах или проектная деятельность».

Необходимо отметить, что большинство обучающихся полагает, что «идеальное» студенческое сообщество можно создать только значительными совместными усилиями всех его участников. В частности, обучающиеся отмечали, что «для создания идеального сообщества требуется долгое время и много усилий, но, если у всех участников группы есть желание и готовность брать на себя инициативу, можно достичь огромных успехов и сделать наш мир чуть лучше»; «организация студенческого сообщества – это тяжелая, но довольно интересная работа»; «хочу сказать, что создание сообщества – это очень интересная идея для людей любого возраста, но, чтобы она осуществилась, нужно приложить усилия, которые того стоят, ведь это может принести много положительных эмоций, научить ответственно подходить к работе». Поэтому необходимо, чтобы преподаватель осуществлял педагогическую поддержку участникам сообщества в процессе его создания и развития.

Вместе с тем в одной из работ, которые мы анализировали, прослеживаются негативные тенденции. Приведем примеры таких суждений: «идеального сообщества нельзя ни создать, ни достичь», «деструктивная направленность, конечно, самая простая возможность объединить и сплотить в короткие сроки коллектив. Но почему бы и нет? Студенты могут выступать против сноса исторического здания или настаивать на изменении учебной программы <...> Путь открытой конфронтации может привести к быстрому прикрытию лавочки студенческой инициативы. Но и он имеет право на существование». На наш взгляд, такая точка зрения обуславливается возрастными особенностями молодых людей, стремлением выразить протестные настроения, проявить индивидуальность. Вместе с тем в высказывании, как и у практически всех обучающихся, прослеживается идея объединения вокруг стремления совместно решить значимые проблемы, но при этом предлагается довольно кардинальный способ их решения. Отметим, что данная позиция не нашла отклика в студенческой группе. Анализируя контекст, мы пришли к выводу, что обозначенные идеи были сформулированы в «формате предположения», а не как руководство к действию. Тем не менее это подтверждает значимость актуализации воспитания в студенческой группе, вовлечения молодых людей в разнообразные созидательные объединения в вузе, в том числе для создания альтернативы неформальным деструктивным объединениям.

Для выявления обобщенного целостного представления первокурсников о сообществе студенческой академической группы мы предложили им составить синквейн. Синквейн – один из наиболее известных приемов технологии критического мышления, который чаще всего проводится на стадии рефлексии [15]. Кратко рассмотрим особенности данного приема.

Синквейн представляет собой стихотворение из пяти строк, которое составляется по определенным правилам. Как отмечает Ю.О. Шпичка, «при внешней простоте формы, синквейн – быстрый, но мощный инструмент для рефлексии, синтеза и обобщения понятий и информации» [27, с. 10]. Этот прием позволяет обучающимся в процессе анализа выявить наиболее значимые элементы, проявить творчество и эмоциональное отношение к теме синквейна, а также кратко сформулировать основную идею простыми словами. По мнению Т.Т. Сидельниковой, «ценность синквейна заключается также в том, что он может выступить диагностикой понимания автором сути какой-либо категории, его отношения к моральным, политическим, социальным ценностям и т. д.» [24, с. 50]. Среди преимуществ данного приема И.В. Муштавинская отмечает отсутствие необходимости в литературных умениях, доступность и простоту, возможность интерпретировать информацию [13].

Раскроем ход проведения исследования. Первокурсникам, которые принимали участие в написании эссе, мы предложили объединиться в команды по 5–6 человек. Далее каждой из 14 команд были выданы карточки со структурой синквейна, задание провести мозговой штурм и составить стихотворение, в котором раскрыть согласованное представление участников обсуждения об «идеальном» сообществе академической группы. В результате нами были получены стихотворения, аккумулирующие представления студентов об идеальном сообществе. Для проведения семантического анализа и выявления наиболее частотных слов нами использовался бесплатный сервис для анализа текстов на платформе Miratext.ru. В результате мы установили, что слово, которое наиболее часто употреблялось студентами в работах – «сообщество» (8,39%), что объясняется заданной темой. Наиболее часто молодые люди использовали следующие характеристики студенческого сообщества:

- целенаправленное, активное, студенческое (1,94%);
- развивает, развивается (5,81%), объединяет, сплачивает (3,88%), организывает (2,58%), реализует (1,94%), взаимодействует (1,94%);
- человек, люди (3,23%), интерес (1,94%), команда (1,94%).

Для того чтобы визуализировать мнения студентов, мы при помощи сервиса Word's Cloud сгенерировали облако тегов, которое представлено на рис. ниже.

Облако тегов
«Студенческое сообщество академической группы»



На рисунке в наглядной форме изображено «поле представлений» первокурсников о студенческом сообществе академической группы. Отметим, что размер шрифта, цвет определяются частотой использования студентами слов в синквейнах. Таким образом, на основании анализа рисунка мы можем мысленно создать целостную картину представлений студентов о сообществе, увидеть, какие характеристики таких объединений для первокурсников являются приоритетными. Важно, что для обучающихся студенческая группа обладает положительными коннотациями. Сообщество, с одной стороны, развивает участников, а с другой – развивается в процессе осуществления ими совместной деятельности на основе общих интересов. Такое объединение, по мнению молодых людей, ориентировано на активную созидательную деятельность. Первостепенное значение имеет тот факт, что первокурсники не дают отрицательные характеристики сообществу академической группы и не используют слова с какой-либо негативной эмоциональной окраской.

В результате обобщения диагностических данных нами было установлено, что для первокурсников наиболее значимы ценности, которые можно отнести к социально значимым явлениям. Важно, что для молодых людей являются приоритетными традиционные российские духовно-нравственные ценности. Вместе с тем целесообразно актуализировать значимость таких ценностей, как жизнь, достоинство, патриотизм, гражданственность [19]. В студенческом сообществе академической группы первостепенное значение имеют отношения между его участниками, поэтому преподавателю рекомендуется создавать условия для создания благоприятной атмосферы в таком объединении, основанной на сотрудничестве, взаимопонимании и доверии. Сообщество характеризуется активностью его участников, стремлением заниматься созидательной деятельностью, прежде всего направленной на благо других людей. Изучая предпочитаемые первокурсниками активности, можно сделать вывод, что они совпадают с теми приоритетными направлениями, в которые сегодня целесообразно вовлекать студентов в контексте молодежной политики.

Тем не менее преподавателю целесообразно обращать внимание первокурсников на возможность участия в проектах патриотической направленности, раскрывать содержание таких направлений деятельности, как предпринимательство, инновации технологиями, международное сотрудничество. Обозначенные направления не были названы студентами как значимые, важные.

Отметим, что многие молодые люди среди приоритетов отметили учебу и профессию, но при этом только несколько человек полагают, что сообщество может заниматься чем-то связанным с будущей специализацией. Это можно объяснить, на наш взгляд, тем, что приобретение опыта профессиональной деятельности, развитие профессиональных компетенций становится для студентов наиболее важным на старших курсах. Это обусловлено тем, что первокурсники еще не в полной мере знакомы со спектром профессиональных задач, к решению которых они должны быть готовы в будущем. Поэтому наиболее востребованными молодыми людьми будут воспитательные практики, ориентированные на интересы обучающихся, учитывающие их опыт, который формируется постепенно от младших курсов к старшим.

В процессе изучения представлений обучающихся нами было выявлено следующее противоречие: с одной стороны, первокурсники считают, что в «идеальном» сообществе его участники активно принимают участие в созидательной деятельности, а с другой – практика показывает, что сегодня преподаватели прикладывают значительные усилия, используют многообразие педагогических средств для вовлечения обучающихся в разнообразные проекты, внеучебные мероприятия. Молодые люди потенциально готовы включиться в различные виды активности, но не всегда проявляют активность, заинтересованность на практике. Возможно, это объясняется тем, что они испытывают

трудности, связанные с общением, полагают, что не смогут найти единомышленников, поддержку своим инициативам. Отметим, что на первом курсе студенты сталкиваются с разными проблемами, которые связаны с адаптацией к образовательной среде вуза, что может оказывать влияние на активность их участия во внеучебной деятельности. Поэтому, на наш взгляд, необходимо поддерживать студенческие инициативы, оказывать содействие в решении возникающих проблем как в сообществе академической группы в целом, так и у его участников.

На основе полученных результатов исследования можно сформулировать предложения для преподавателей по организации воспитательной работы с обучающимися в студенческих сообществах. Воспитательную деятельность в объединениях целесообразно осуществлять с учетом имеющегося у студентов опыта созидательной деятельности, развития у них социальных компетенций. При этом важно создать условия, чтобы молодые люди занимали активную деятельностную позицию. Это можно сделать посредством вовлечения молодых людей в совместную деятельность по решению значимых для них проблем, характер и сложность которых могут различаться от курса к курсу в зависимости от интересов и потребностей студентов. На первых курсах важное место в жизни молодых людей занимает студенческая академическая группа, поэтому преподавателю целесообразно особое внимание уделить планированию организации жизнедеятельности студенческого сообщества.

Важно приобщать обучающихся к традиционным ценностям, создать условия для развития у молодых людей умений, обеспечивающих функционирование жизнедеятельности такого объединения. Содержание деятельности сообщества студенческой академической группы может быть направлено на решение проблем, которые связаны, прежде всего, с налаживанием межличностных отношений, адаптацией к образовательной среде университета. Ведущей технологией может выступать технология коллективной организаторской деятельности, которая позволяет развить у студентов умения сотрудничать и находить взаимопонимание, оказывать поддержку, слушать и слышать друг друга, а также предоставляет возможность каждому проявить лидерские качества. Молодые люди могут создавать временные советы дел, осмысливать значимую для сообщества проблему, разрабатывать и реализовывать серию коллективных творческих дел, ориентированных на решение проблемных ситуаций. Преподавателю также целесообразно совместно со студентами проводить рефлексию жизнедеятельности студенческого сообщества академической группы. Педагогическая позиция преподавателя состоит в том, что он активизирует, поддерживает, стимулирует деятельность обучающихся по созидательному решению волнующих студентов проблем. Как отмечает М.И. Рожков, педагогическая поддержка преподавателя студентов заключается «в раскрытии перед ними поля выбора содержания и форм самореализации в свободное от учебы время, организации социальных проб на основе рефлексивной оценки происходящих событий <...> создании обстановки сотрудничества и взаимопонимания в условиях профессионально-ориентированной креативной среды» [23, с. 154]. В связи с этим продуктивно предоставить студентам информацию о созидательных сообществах университета, чтобы они при желании могли включиться в деятельность, которая для них наиболее привлекательна.

На вторых-третьих курсах воспитательная деятельность может быть направлена на развитие созидательной активности студентов, стимулирование их инициативы в решении социально значимых проблем в сфере образования, что актуально для обучающихся педагогических вузов. Одним из способов включения студентов в такую деятельность может быть конкурс. Преподаватель предлагает молодым людям объединиться в проектные сообщества, разработать общий замысел проект и реализовать его на практике. Ведущей педагогической технологией на данном этапе является проектная техно-

логия. Преподаватель осуществляет педагогическое сопровождение студенческих сообществ на всех этапах разработки и реализации проекта.

На старших курсах воспитательная деятельность в студенческих сообществах может быть связана с развитием лидерских способностей студентов. К этому времени молодые люди уже приобретают опыт решения личностных и социально значимых проблем, а также жизнедеятельности в разнообразных студенческих объединениях. В связи с этим целесообразно создавать условия, в которых обучающиеся могли бы применить на практике свои социальные компетенции, в частности инициировать создание молодыми людьми профессиональных сообществ.

Преподаватель предлагает обучающимся стать куратором академических групп студентов младших курсов или включиться в деятельность педагогических отрядов. Такая деятельность значима, прежде всего, для развития профессиональной компетентности студентов, обучающихся на педагогических направлениях, т. к. они будут работать с разновозрастными детскими объединениями и решать профессиональные задачи воспитания школьников. Ведущая педагогическая технология – технология индивидуальной педагогической поддержки. Отметим, что преподаватель осуществляет педагогическое содействие обучающимся по мере возникновения у них затруднений, когда они обращаются за помощью.

Таким образом, воспитательная деятельность в студенческих сообществах осуществляется как на младших, так и на старших курсах. Преподаватель осуществляет педагогическое сопровождение сообщества студенческой академической группы первокурсников, которое заключается прежде всего в становлении такого объединения. На старших курсах преподаватель преимущественно осуществляет поддержку студентов в решении затруднений, связанных с их будущей профессиональной деятельностью.

Отметим, что целесообразно опираться на возможности студенческих сообществ для личностного и профессионального развития его участников, учитывая созидательный опыт, потребности и интересы молодых людей. При этом условием решения профессиональных задач воспитания студентов в вузе будет наиболее эффективным, что в современной социокультурной ситуации становится особенно актуальным. Сформулированные нами предложения по работе со студенческими сообществами могут быть использованы в процессе разработки рабочей программы воспитания в образовательном учреждении высшего образования.

Список литературы

1. Алишев Б.С. Понятие представление в современной психологии [Электронный ресурс] // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2014. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-predstavlenie-v-sovremennoy-psihologii> (дата обращения: 06.12.2022).
2. Ахметова З.А. Академическая группа как фактор профессионально-личностного роста студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
3. Белянская Т.Э. Социально-психологические характеристики студенческого возраста [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 3(55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-harakteristikistudencheskogo-vozrasta?ysclid=ld24a4e7ac580268325> (дата обращения: 05.12.2022).
4. Бовина М.В. Учебное взаимодействие в академической группе как фактор развития социально-личностных компетенций студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2010.
5. Вартамян А.С. Особенности командообразования в студенческой среде // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021. № 1. С. 134–139.
6. Голубева М.В. Рефлексивное обучение активному отношению к познанию // Образовательные технологии. 2011. № 2. С. 78–86.

7. Голубева О.В., Хижная А. В., Бушуева А.А. Студенческие объединения: место и роль во внеучебной деятельности вуза [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2017. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studencheskie-obedineniya-mesto-i-rol-vo-vne-uchebnoy-deyatelnosti-vuza> (дата обращения: 06.12.2022).
8. Ильинский И.И. Молодежь и молодежная политика. М., 2001.
9. Исаев И.Ф., Ерошенкова Е.И., Кролевецкая Е.Н. Педагогика высшей школы: кураторство студенческой группы: учеб. пособие для вузов. М., 2022.
10. Казакина М.Г. Школьная жизнь в России и Америке: воспитание человечности. СПб., 2006.
11. Кон И.С. Психология ранней юности: книга для учителя. М., 1989.
12. Купершлаг И.Г. Рефлексивное эссе как средство развития профессиональной я-концепции будущего педагога [Электронный ресурс] // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2016. №5 (170). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnoe-esse-kak-sredstvo-razvitiya-professionalnoy-ya-kontseptsii-buduschego-pedagoga> (дата обращения: 11.12.2022).
13. Кураев А.Н. Студенческие объединения в современной России // Государство, общество, церковь в истории России XX–XXI веков: материалы конф. Иваново, 2020. С. 559–564.
14. Методические рекомендации по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования: утв. Минобрнауки России [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/metodicheskie-rekomendatsii-po-razrabotke-rabochei-programmy-vospitanija-ikalendarnogo/?ysclid=lbamfdzgf2175853224> (дата обращения: 11.12.2022).
15. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учеб.-метод. пособие. СПб., 2018.
16. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся: федер. закон № 304-ФЗ от 31.07.2020 [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075?ysclid=lcs09t7itt523711832> (дата обращения: 10.12.2022).
17. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: указ Президента Российской Федерации № 400 от 02.07.2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401325792/?ysclid=ld1p6dggdx12976041#review> (дата обращения: 10.12.2022).
18. Об утверждении методики расчета показателей федерального проекта «Социальная активность» национального проекта «Образование»: Приказ Росмолодежи № 101 от 03.04.2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-rosmolodezhi-ot-03042020-n-101-ob-utverzhenii-metodiki/> (дата обращения: 10.12.2022).
19. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ Президента Российской Федерации № 809 от 09.11.2022 [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019?ysclid=lbame3bpo1348022035> (дата обращения: 10.12.2022).
20. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 245 от 06.04.2021 [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202108160022?ysclid=lbal6rs8cp881488815> (дата обращения: 10.12.2022).
21. Подковко Е.Н., Сорокина А.В. Успешные практики социального влияния в процессе воспитания в системе высшего образования // Воспитание и социальные выборы: новые контексты – новые решения: материалы III Всерос. очно-заочной науч.-практ. конф. с междунар. участием 16–17 апр. 2021 г.: материалы конф. / под ред. Н.С. Кожановой. Сургут, 2021. Ч. 1. С. 39–43.
22. Региональная экономика и управление: методология академического эссе: учеб.-метод. пособие / М.С. Гусева, Е.О. Дмитриева. Самара, 2017.
23. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногикиа: учеб.-метод. пособие. М., 2008.
24. Сидельникова Т.Т. «Есть идея!»: вопросы теории и практики активизации творческих способностей студентов коммуникативно ориентированных специальностей. Казань, 2022.
25. Силин А.Н., Койшина Е.А. Молодежная политика: механизмы муниципального управления в северном городе: учеб. пособие. Тюмень, 2015.

26. Смирнова И.Н. Глобальный человек и его «бесценное» сознание (по материалам студенческих философских эссе) [Электронный ресурс] // Вестник Иван. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnyu-chelovek-i-ego-bestsennoe-soznanie-po-materialastudencheskih-filosofskih-esse> (дата обращения: 16.12.2022).

27. Шпичка Ю.О. Синквейн как прием технологии развития критического мышления [Электронный ресурс] // Педагогическая мастерская. 2015. № 2(38) С. 10–14. URL: https://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_14_38_10765.pdf?ysclid=lbqj3puiw1231999783 (дата обращения: 10.12.2022).

* * *

1. Alishev B.S. Ponyatie predstavlenie v sovremennoj psihologii [Elektronnyj resurs] // Uchen. zap. Kazan. un-ta. Ser. Gumanit. nauki. 2014. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-predstavlenie-v-sovremennoj-psihologii> (data obrashcheniya: 06.12.2022). S 141 – 154.

2. Ahmetova Z.A. Akademicheskaya grupa kak faktor professional'no-lichnostnogo rosta studentov: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2006.

3. Belyanskaya T.E. Social'no-psihologicheskie harakteristiki studencheskogo vozrasta [Elektronnyj resurs] // Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. № 3(55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-harakteristikistudencheskogo-vozrasta?ysclid=ld24a4e7ac580268325> (data obrashcheniya: 05.12.2022).

4. Bovina M.V. Uchebnoe vzaimodejstvie v akademicheskoy grupe kak faktor razvitiya social'no-lichnostnyh kompetencij studentov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Izhevsk, 2010.

5. Vartanyan A.S. Osobennosti komandobrazovaniya v studencheskoj srede // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 1. S. 134–139.

6. Golubeva M.V. Refleksivnoe obuchenie aktivnomu otnosheniyu k poznaniyu // Obrazovatel'nye tekhnologii. 2011. № 2. S. 78–86.

7. Golubeva O.V., Hizhnaya A. V., Bushueva A.A. Studencheskie ob»edineniya: mesto i rol' vo vneuchebnoj deyatel'nosti vuzov [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2017. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studencheskie-obedineniya-mesto-i-rol-vo-vneuchebnoj-deyatelnosti-vuzov> (data obrashcheniya: 06.12.2022).

8. Il'inskij I.I. Molodezh' i molodezhnaya politika. M., 2001.

9. Isaev I.F., Eroshenkova E.I., Kroleveckaya E.N. Pedagogika vysshej shkoly: kuratorstvo studencheskoj grupy: ucheb. posobie dlya vuzov. M., 2022.

10. Kazakina M.G. Shkol'naya zhizn' v Rossii i Amerike: vospitanie chelovechnosti. SPb., 2006.

11. Kon I.S. Psihologiya rannej yunosti: kniga dlya uchitelya. M., 1989.

12. Kupershlag I.G. Refleksivnoe esse kak sredstvo razvitiya professional'noj ya-koncepcii budushchego pedagoga [Elektronnyj resurs] // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2016. №5 (170). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnoe-esse-kak-sredstvo-razvitiya-professionalnoy-ya-kontsepcii-budushchego-pedagoga> (data obrashcheniya: 11.12.2022).

13. Kuraev A.N. Studencheskie ob»edineniya v sovremennoj Rossii // Gosudarstvo, obshchestvo, cerkov' v istorii Rossii XX–XXI vekov: materialy konf. Ivanovo, 2020. С. 559–564.

14. Metodicheskie rekomendacii po razrabotke rabochej programmy vospitaniya i kalendarnogo plana vospitatel'noj raboty obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya: utv. Minobrnauki Rossii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://legalacts.ru/doc/metodicheskie-rekomendatsii-po-razrabotke-rabochej-programmy-vospitaniya-ikalendarnogo/?ysclid=lbamfdzgf2175853224> (data obrashcheniya: 11.12.2022).

15. Mushtavinskaya I.V. Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya na uroke i v sisteme podgotovki uchitelya: ucheb.-metod. posobie. SPb., 2018.

16. O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» po voprosam vospitaniya obuchayushchihsya: feder. zakon № 304-FZ ot 31.07.2020 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075?ysclid=lcs09t7itt523711832> (data obrashcheniya: 10.12.2022).

17. O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii № 400 ot 02.07.2021 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401325792/?ysclid=ld1p6dggdx12976041#review> (data obrashcheniya: 10.12.2022).

18. Ob utverzhenii metodiki rascheta pokazatelej federal'nogo proekta «Social'naya aktivnost'» nacional'nogo proekta «Obrazovanie»: Prikaz Rosmolodezhi № 101 ot 03.04.2020 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-rosmolodezhi-ot-03042020-n-101-ob-utverzhenii-metodiki/> (data obrashcheniya: 10.12.2022).

19. Ob utverzhenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu traditsionnyh rossijskikh duhovno-nravstvennyh cennostej: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii № 809 ot 09.11.2022 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019?ysclid=lbame3bpo1348022035> (data obrashcheniya: 10.12.2022).

20. Ob utverzhenii Poryadka organizacii i osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury: prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii № 245 ot 06.04.2021 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202108160022?ysclid=lbal6rs8cp881488815> (data obrashcheniya: 10.12.2022).

21. Podkovko E.N., Sorokina A.V. Uspeshnye praktiki social'nogo vliyaniya v processe vospitaniya v sisteme vysshego obrazovaniya // Vospitanie i social'nye vybory: novye konteksty – novye resheniya: materialy III Vseros. ochno-zaochnoj nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem 16–17 apr. 2021 g.: materialy konf. / pod red. N.S. Kozhanovoj. Surgut, 2021. Ch. 1. S. 39–43.

22. Regional'naya ekonomika i upravlenie: metodologiya akademicheskogo esse: ucheb.-metod. posobie / M.S. Guseva, E.O. Dmitrieva. Samara, 2017.

23. Rozhkov M.I. Pedagogicheskoe obespechenie raboty s molodezh'yu. Yunogogika: ucheb.-metod. posobie. M., 2008.

24. Sidel'nikova T.T. «Est' ideya!»: voprosy teorii i praktiki aktivizacii tvorcheskikh sposobnostej studentov kommunikativno orientirovannyh special'nostej. Kazan', 2022.

25. Silin A.N., Kojshina E.A. Molodezhnaya politika: mekhanizmy municipal'nogo upravleniya v severnom gorode: ucheb. posobie. Tyumen', 2015.

26. Smirnova I.N. Global'nyj chelovek i ego «bescennoe» soznanie (po materialam studencheskikh filosofskikh esse) [Elektronnyj resurs] // Vestnik Ivan. gos. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnyy-chelovek-i-ego-bestsennoe-soznanie-po-materialastudencheskikh-filosofskikh-esse> (data obrashcheniya: 16.12.2022).

27. Shpichka Yu.O. Sinkvejn kak priyom tekhnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya [Elektronnyj resurs] // Pedagogicheskaya masterskaya. 2015. № 2(38) S. 10–14. URL: https://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_14_38_10765.pdf?ysclid=lbqj3puiw1231999783 (data obrashcheniya: 10.12.2022).



The students' conceptualization of the community of the academic group

The article deals with the actualization of the significance of the students' academic group in the educational process of the university. In the result of the analysis of the essay and cinquains of the first-year students there are characterized their conceptualizations of the “ideal” community of the academic group. The author defines the value orientations of the young people, gives the characteristics of the mutual relations in the community and mentions the priority areas of activity for the students.

Key words: *community of academic group, students, education in university, conceptualization of “ideal” community, values, relations, joint working, essay, cinquain.*

(Статья поступила в редакцию 22.12.2022)

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА
ПРОЦЕССА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
НА СТРАНИЦАХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПЕРИОДИКИ**

Представлены общие и частные методологические подходы к изучению того, как осмыслились проблемы методов обучения на страницах научно-педагогических периодических изданий.

В основе историко-педагогического анализа названной проблематики лежат законы диалектики, системный подход, историко-аналитический подход и методы статистического анализа.



Ключевые слова: методологическая основа, методологические подходы, методы исследования, историко-педагогическое исследование, научно-педагогические периодические издания, методы обучения.

Введение. Современная система образования опирается на достижения предыдущих поколений педагогов, на их идеи, наработки, анализ внедрения новаторских технологий, методов и средств обучения и т. д. Вследствие этого необходимо обращаться к опыту, накопленному научно-педагогическим сообществом в области дидактики. Ценным источником для исследования данного опыта являются статьи как периодических, так и непериодических научно-педагогических изданий. Материалы такого рода дают информацию о теоретических и практических аспектах изучаемой проблемы, позволяют проследить ее развитие во времени. Подобные исследования дают возможность составить объективную картину прошлой педагогической реальности (поскольку именно периодика на протяжении многих десятилетий отображала реальное положение дел в школьной жизни, а также давала информацию о направлении развития системы образования в целом).

Историко-педагогический анализ исследований дидактов предполагает определенную методологическую основу, опирающуюся на общую методологию исследования, на выбор общих и частных методологических подходов и методов исследования. Проблемами методологии историко-педагогических исследований занимались в разные годы А.Н. Алексюк, М.В. Богуславский, С.В. Бобрышев, С.Н. Васильева, Р.Б. Вендровская, А.Н. Джурицкий, Г.Б. Корнетов, Ф.Ф. Королев, З.И. Равкин и др., благодаря которым разработаны направления, подходы и методы исследований в истории педагогики.

Историко-педагогические исследования научно-педагогических публикаций вели Е.В. Адаменко, Н.И. Бондаренко, Я.П. Кривко, Е.В. Царева, А.А. Щеголев, В.А. Юрова и др. Однако в имеющихся историко-педагогических работах уделено недостаточное внимание методологии анализа научно-педагогических публикаций периодических изданий, включая проблемы методов обучения.

Целью статьи является обоснование методологических подходов и методов исследования научно-педагогических периодических изданий, в которых отражена проблема методов обучения.

Результаты исследования. Историко-педагогическое исследование того, как проблемы методов обучения отображались на страницах научно-педагогических периодических изданий, должно опираться на фундаментальные принципы, подходы методологии. Традиционно в основе педагогических исследований лежит четырехуровне-

вая методология, предложенная Э.Г. Юдиным и включающая в себя философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический уровни [8, с. 65].

В первую очередь рассмотрим *философский уровень* методологии, который опирается на законы диалектики. Значительный вклад в разработку теории данного уровня методологии внесли И.Д. Андреев, В.С. Готт, К. Маркс и др. Отметим, что для нашего исследования особое значение имеют законы диалектики: закон единства и борьбы противоположностей; закон перехода количественных изменений в качественные [7, с. 9; 8, с. 65].

Закон единства и борьбы противоположностей в нашем исследовании применен как основа для поиска тех противоречий, которые обусловили изменения в подходах к изучению методов, усовершенствовании уже имеющихся. Анализ содержания публикаций, посвященных методам обучения, позволяет проследить те ключевые моменты отечественной педагогики, в которые объективно назревала необходимость в коренных преобразованиях, приводящих к смене доминирующих методов обучения.

Одним из важнейших для нашего исследования является *закон перехода количественных изменений в качественные*, что обусловлено самой спецификой исследования – анализом публикаций научно-педагогических периодических изданий. Согласно этому закону, качественные изменения возможны при достижении определенного уровня количественных изменений [7, с. 9]. Это отчетливо видно при анализе численности публикаций по определенным аспектам методов обучения, которые, достигнув определенного критического уровня, позволили педагогической науке выйти на качественно новые рубежи.

Исследование проблемы методов обучения на страницах научно-педагогических периодических изданий опирается и на основные категории диалектики, такие как:

1) содержание и форма – для изучения содержания понятия методов обучения, а также форм их реализации на том или ином историческом этапе, выделенном в нашем исследовании;

2) внутреннее и внешнее – для анализа взаимодействия учителя и ученика посредством методов обучения, а также контроля полученного результата;

3) причина и следствие – для анализа проблемы методов обучения через причинно-следственную связь, которая была чрезвычайно важна для нашего исследования. Поскольку возникновение, реализация и критика предыдущих и принципиально новых методов обучения были неразрывно связаны с процессами, происходящими в государстве и в обществе, с проведением реформ в образовании, то категории причины и следствия имеют определяющее значение в выбранных подходах нашего исследования.

4) общее и единичное (отдельное) как категории диалектики применялись в нашем исследовании для обобщения и систематизации в процессе представления выводов исследования.

На *общенаучном уровне* методология нашего исследования представлена, прежде всего, системным подходом (В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Э.Г. Юдин и др.). Системный подход позволяет рассмотреть отображение проблемы методов обучения на страницах научно-педагогических периодических изданий в виде целостной структуры, которая состоит из отдельных самостоятельных элементов (обучение, цели обучения, методы обучения, деятельность учителя, деятельность ученика и др.). Эти элементы находятся в постоянном развитии, движении, взаимодействии и взаимосвязи на протяжении всего исследуемого периода [1, с. 59; 2, с. 60].

Историко-педагогическое исследование на *конкретно-научном уровне* методологии опирается на традиционный для подобного рода работ историко-аналитическом подходе (С.В. Бобрышев, М.В. Богуславский, И.Д. Ковальченко, З.И. Равкин и др.). Данный подход реализуется на основе применения следующих методов:

- историко-структурного,
- ретроспективного;
- метода исторической периодизации;
- историко-сравнительного.

Историко-структурный метод (или историко-хронологический метод) позволяет определить основные проблемы методов обучения в их отображении на страницах научно-педагогических периодических изданий, выделить основные факторы, влияющие на содержание, тематику статей в публикациях по вопросам методов обучения с точки зрения исторических процессов, которые происходили в государстве и обществе в тот или иной период [4; 5].

Ретроспективный (или историко-генетический) метод позволяет целостно увидеть прошлое исследуемой историко-педагогической проблемы отображения методов обучения на страницах научно-педагогических периодических изданий в общедидактическом контексте изучаемого периода, проверить выводы и положения предшествующих педагогов-исследователей по отношению к выводам современников [5].

Метод исторической периодизации, с которым органично связан метод критериального анализа, является важным методологическим средством изучения развития педагогической проблемы методов обучения в ее отображении на страницах научно-педагогических периодических изданий. Он направлен на прояснение сути, упорядочение содержания понятия методов обучения, построение отдельных этапов в генезисе проблемы методов обучения, определение основных тенденций в развитии подхода к изучению методов обучения на страницах научно-педагогических периодических изданий [3, с. 13].

Историко-сравнительный метод позволяет провести анализ различных этапов исследуемой проблемы. В частности, такого рода анализ способствует изучению проблемы не просто с точки зрения перехода одного временного промежутка в другой, но и при рассмотрении публикаций разных лет с учетом специфики того или иного издания; дает возможность проследить градацию авторов публикаций с точки зрения их должностей, званий и т. д. Таким образом, историко-сравнительный метод позволяет провести глубокий анализ отображения педагогической проблемы в публикациях [6, с. 139].

Технологический (или прикладной) уровень методологии историко-педагогического исследования представлен специальными и конкретными методами исследования математико-статистического подхода.

Поскольку предметом историко-педагогического исследования является отображение педагогической проблемы методов обучения на страницах научно-педагогических периодических изданий, то основными специальными методами исследования являются методы изучения именно периодических статей в журналах, газетах и т. д. Анализ их содержания, на наш взгляд, целесообразно проводить с помощью статистических методов, которые позволяют находить абсолютные и относительные характеристики, отображающие:

- численность публикаций за каждый период;
- градацию по авторам публикаций (их ученых званий, степеней, должностей и т. д.);
- объемы данных статей, их доля в общем количестве статей за данный период, а также в том или ином конкретном журнале и т. д.;
- представить графически полученные результаты.

Применение метода контент-анализа позволяет сравнить содержание множества текстов статей, а результаты представить количественной методикой. С помощью инструментов контент-анализа в исследовании возможно вычисление частоты встречающихся слов, проведение по смысловым группам слов и т. д. [9, с. 227].

Важно также применять понятийно-терминологический метод, который позволяет выяснить категориальный аппарат историко-педагогического исследования, характеристику содержания отдельных педагогических понятий и терминов, существовавших в различные исторические этапы периодизации.

Выводы. Подведем итоги.

1. Методологическую основу исследования того, как осмысливались авторами научно-педагогических периодических изданий проблемы дидактики, на *философском* уровне составляют законы и основные категории диалектики, которые позволяют объективно рассмотреть проблему методов обучения на страницах научно-педагогических периодических изданий.

2. Основным подходом к изучению проблемы методов обучения на страницах научно-педагогических периодических изданий на *общенаучном* уровне методологии является системный подход, который традиционно подразумевает изучение проблемы исследования как системы с взаимосвязанными элементами.

3. Для выполнения задач историко-педагогического исследования необходимо также использовать комплекс следующих методов: общенаучные методы; историко-педагогические методы; метод исторической периодизации; историко-сравнительный метод; математико-статистические методы.

Список литературы

1. Беспалько В. П. О возможностях системного подхода в педагогике // Советская педагогика. 1990. № 7. С. 59–60.
2. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973.
3. Бобрышов С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2007.
4. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: моногр. М., 2012.
5. Гончаров М.А. Становление и развитие государственно-общественного управления педагогическим образованием в России в XVIII – начале XX века: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2014.
6. Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. 2-е изд., доп. М., 2003.
7. Просветова Т.С. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие. Воронеж, 2006.
8. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М., 1997.
9. Neuman L.W. Basicsofsocialresearch qualitative and quantitative approaches. 2 ed. Pearson, 2006.

* * *

1. Bepal'ko V. P. O vozmozhnostyah sistemnogo podhoda v pedagogike // Sovetskaya pedagogika. 1990. № 7. S. 59–60.
2. Blauberger I. V., Yudin E. G. Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podhoda. M., 1973.
3. Bobryshov S.V. Metodologiya istoriko-pedagogicheskogo issledovaniya razvitiya pedagogicheskogo znaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2007.
4. Boguslavskij M.V. Istoriya pedagogiki: metodologiya, teoriya, personalii: monogr. M., 2012.
5. Goncharov M.A. Stanovlenie i razvitie gosudarstvenno-obshchestvennogo upravleniya pedagogicheskim obrazovaniem v Rossii v XVIII – nachale XX veka: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2014.
6. Koval'chenko I.D. Metody istoricheskogo issledovaniya. 2-e izd., dop. M., 2003.
7. Prosvetova T.S. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskikh issledovanij: ucheb. posobie. Voronezh, 2006.
8. Yudin E.G. Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'. M., 1997.

***The methodological foundation of the historical and pedagogical analysis
of the process of studying the issue of the teaching methods
in the educational research periodic publications***

The article deals with the general and particular methodological approaches to studying how the problems of the teaching methods were comprehended at the pages of the educational research periodic publications. The historical and pedagogical analysis of this topics is based on the laws of the dialectic, the system approach, the historical and analytical approach and the methods of the statistical analysis.

Key words: methodological basis, methodological approaches, research methods, historical and pedagogical study, educational research periodic publications, teaching methods.

(Статья поступила в редакцию 13.12.2022)

КОНЕ РАУЛЬ ПОРНА
Москва

**РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА У СТУДЕНТОВ
ВУЗОВ МАЛИ**

Исследуются различные аспекты интереса к профессии педагога среди студентов вузов Мали. Рассматривается специфика роли педагога в обществе, современный подход к педагогике. Анализируются результаты онлайн-опроса 50 студентов из Мали об их интересе к профессии педагога.

Ключевые слова: Мали, педагогика, интерес, студенты, профессионализация.

Введение. Актуальность темы данной статьи объясняется важностью педагогической профессии для развития общества, формирования условий для положительной динамики человеческого капитала страны. Изучение интереса к профессии педагога у студентов вузов на примере общества Мали является частной попыткой собрать эмпирические данные, характеризующие затронутую нами проблему.

Цель данного исследования – анализ развития интереса к профессии педагога у студентов вузов Мали. Для реализации данной цели нам необходимо решить как теоретические, так и практические задачи. Среди теоретических задач мы можем выделить аспект общей характеристики профессии педагога и ее роли в обществе.

В научной литературе тема интереса к педагогической профессии у студентов вузов получила развитие с точки зрения нескольких исследовательских оптик: общепедагогической, аксиологической (ценность педагогической профессии в современном обществе), методологической (методы формирования интереса к педагогической профессии), социологической (т. е. анализ действительно существующего отношения к профессии педагога среди респондентной группы).

Работа Н.И. Мешкова и Д.Н. Мешкова [5] раскрывает роль профессии педагога в современном мире, анализирует ее ценность. Тема престижа профессии учителя была затронута в работах И.В. Воробьева [1], Т.Н. Пресняков, С.А. Анкудинов, И.А. Непочатых [8], авторы анализировали отношение к данной профессии среди российского студенчества. Ограничение респондентной базы данных исследований делает их недостаточными, говорящими о ценности профессии педагога в конкретном обществе, обладающем конкретной культурой. Наше исследование опирается на теоретический фундамент этих работ, но помещает в центр исследовательской оптики студентов вузов Республики Мали.

Методологический характер носят исследования С.В. Паниной и А.Ю. Николаевой [6], С.М. Шабалиной [10]. Авторы анализируют способы повышения интереса к профессии педагога у студентов, механизмы формирования интереса и наиболее эффективные способы профориентации студентов педагогических вузов. Результаты работы являются ценным материалом для формирования методов повышения интереса к профессии педагога у студентов вузов Республики Мали. Наша статья носит вводный к этому исследованию характер, она дает возможность узнать актуальное отношение студентов к профессии педагога. Привлечение методологических работ необходимо для выявления переменных, которые будут исследоваться в ходе эмпирического исследования.

В методологии организации эмпирического исследования мы ориентировались на работу Н.Б. Полковникова [7], посвященную выявлению мотивов и ценностей студентов, выбравших профессию педагога. Ключевым для понимания средств формирования интереса к профессии педагога, как кажется, является выявление ценностей, соответствующих этой профессии, а также анализ мотивов выбора. Поскольку исследование автора ориентируется на иную социальную группу, то в русле темы нашего исследования оно не может считаться исчерпывающим.

Важным аспектом выбранной нами темы является специфика социальной и педагогической культуры Республики Мали, которая формировалась в общем для африканских стран ключе. Педагогическая культура африканских стран является во многом унаследованной от европейских государств. Этой специфике посвящены исследования Б.Б. Диопа [1], К. Туре, М.Л. Диарра, Т. Карсенти [9], У. Калибали [4]. В другом исследовании У. Калибали [3] дается конкретная программа реализации повышения интереса к профессии педагога в Республики Мали. Однако, как кажется, данная программа не может считаться достаточно обоснованной без предварительного эмпирического исследования актуального уровня развития интереса к профессии педагога у студентов вузов Республики Мали.

Научная новизна работы заключается в ее эмпирической направленности: было осуществлено исследование, дающее конкретные представления о выраженности и характере интереса к профессии педагога среди студентов вузов Республики Мали.

На основании теоретического фундамента, раскрывающего основные понятия, которыми мы будем оперировать в практической части статьи, мы проведем эмпирическое исследование в форме опроса, раскрывающего частные аспекты интереса к профессии педагога у студентов вузов Мали. Результаты опроса будут для наглядности приведены в форме таблиц и графиков, показывающих соотношение исследуемых в ходе работы параметров.

Профессия педагога имеет важный культурный статус, т. к. задачей этой профессии является передача знаний об окружающем мире и человеческом обществе, а также навыков взаимодействия с указанными сферами. Таким образом, педагог работает непосредственно с человеческим капиталом общества, результатом его работы является повышение уровня культуры и образования, способность общества оперировать более

сложными концептуальными объектами и целями, принимать ценности более созидательного и развитого порядка [2].

Педагогика как наука – это прежде всего изучение методов и форм передачи знаний, специфики коммуникативной работы, направленной на обучение разных аудиторий. Педагогика как наука изучает процесс передачи знаний от педагога к ученику вне зависимости от конкретного содержания знания, его научной области. Таким образом, педагог – это профессионал в области образования, человек, который знает, каким способом наиболее эффективно можно дать знание обучаемому.

Культурное значение педагогики вытекает из того, что человек в обществе не может самостоятельно освоить необходимые базовые знания, т. к. для усвоения их нужны первичные навыки. Без педагогических институций в обществе дети не будут получать эти первичные навыки, даже в случае природной склонности и интереса к развитию знаний о мире они не смогут добиться прогресса в этом [4].

Кроме того, педагогические институции формируют мировоззренческую оптику, объединяющую жителей страны. Несомненно, что задача любой науки – объективная репрезентация знаний о мире, избавленная от идеологических или субъективных моментов искажения. Однако каждая страна, каждое общество осуществляет выбор форм обучения и набора знаний, который считает базовым как для разных ступеней, так и для разных направлений обучения. Это создает оптику восприятия реальности, ее культурный аппарат, который помещает жителей общества в единую систему концептуальных представлений об окружающем мире и обществе, что формирует чувство принадлежности к некоторому социальному единству.

Традиционный и личностно ориентированный подход к педагогике различаются, прежде всего, разными подходами к типу взаимодействия в системе «учитель – ученик». Традиционный подход предполагает командный стиль преподавания, т. е. ученик выступает как пассивная принимающая знания инстанция в ходе образовательного процесса. При личностно ориентированном подходе взаимодействие учителя и ученика строится на основании сотрудничества, когда в оптике педагога находится не столько результат, сколько сам педагогический процесс [7].

Индивидуализация – это процесс взаимодействия с учеником как с индивидуумом с целью вписывания учащегося в социальный и культурный мир, сформированный опытом предыдущих поколений. Персонализация – это процесс взаимодействия с учеником как с личностью с целью помощи в его самоопределении и самореализации.

Индивидуализация и персонализация учебного процесса – это два противоположных процесса, требующих разного подхода со стороны преподавателя. При персонализации основной трудностью является количество учащихся на одного преподавателя, т. к. требуется большее количество времени на каждого ученика. При индивидуализации основной трудностью является уменьшение уровня субъективной креативности учащегося, т. к. этот подход к педагогическому процессу ведет к стандартизации и унификации мышления [1].

Современный мир требует от человека обладания более специализированными наборами компетенций, умением быстро обучаться и обладанию гибким и подвижным интеллектом. Из-за этого персонализация образовательного процесса кажется более перспективной, т. к. она позволяет учащимся овладевать более индивидуальным набором навыков и компетенций.

Особое положение в системе современного подхода к педагогике занимает тьютор. Тьютор выступает не как авторитетная инстанция, он общается с учащимися на равных или как старший товарищ (горизонтальный тип взаимодействия). Преподаватель выступает как авторитетная инстанция (вертикальный тип взаимодействия).

Знаниевый подход привязан к предметной парадигме, т. е. конкретные знания рассматриваются как элементы некоторой системы, области наук или учебного предмета. Компетентный подход сосредоточен на обладании какими-либо компетенциями, которые выражаются в практическом умении реализовывать какой-либо навык, набор действий или знаний.

Внешне обусловленная мотивация строится на страхе наказания или желания поощрения. Внутренне обусловленная мотивация строится на желании учащегося добиться каких-либо результатов. Таким образом, при внешне обусловленной мотивации для учащегося важным является не приобретение каких-либо навыков или знаний, а получение награды или избежание наказания. Следовательно, он будет при возможности стремиться фальсифицировать свои результаты, чтобы получить награду или избежать наказания.

Студенты и аспиранты являются более субъектными по сравнению со школьниками. Это обусловлено как более старшим возрастом, так и тем, что студенты и аспиранты самостоятельно выбирают область, в которой они хотят получать образование. Если у школьников мотивация скорее внешне обусловленная, то у студентов и аспирантов внутренне обусловленная [2].

Таким образом, мы рассмотрели общую теоретическую рамку наших пониманий задач педагогики и ее роли в обществе. Специфика общества Мали заключается в том, что страна прошла через ряд политических кризисов и кризис безопасности, что во многом способствовало снижению уровня доступности образования и понимания культурных ценностей среди населения. В этом контексте задача педагога в Мали еще более значима, т. к. только развитая педагогическая система может привить новый тип восприятия реальности для молодого поколения.

В связи с этим особенно важным, как нам кажется, является развитие интереса к профессии педагога у студентов вузов Мали. Интерес к педагогике может исходить из разных позиций, вытекать из несхожего количества целей. В таком случае для формирования условий для развития интереса к педагогике в обществе необходимо исследовать направления текущего, эмпирически фиксируемого интереса к этой теме.

Материал и методы. Эмпирические данные были собраны с помощью анкеты от студентов. Сбор этих эмпирических данных позволит разработать подходы к формированию путей развития интереса к педагогической профессии у студентов Мали. Опрос будет проходить среди студентов вузов из Мали, общее количество респондентов 50 человек. Опрос проводился в анонимной форме в формате интернет-анкетирования.

В ходе данного исследования нами был проведен эмпирический опрос на базе анкетирования, включающий в себя ряд вопросов с выбором одного из альтернативных ответов. В ходе исследования участвовали 50 человек, 25 мужчин и 25 женщин. Все участвующие являются гражданами Мали и проходят обучение в вузах на разных специальностях. Мы не делали аспект на конкретной специализации студента, т. к. в задаче данного исследования входит выявление общепедагогических параметров интереса к профессии [10].

Результаты и обсуждение. В ходе анкетирования было задано последовательно 5 вопросов. Далее мы рассмотрим ответ на каждый из поставленных вопросов, иллюстрируя их диаграммами. Нас будет интересовать исследование как гендерного аспекта склонности к той или иной теме интереса в выборе профессии педагога, так и общее соотношение.

Поскольку все опрошенные являются студентами педагогических вузов, то для формирования понимания специфики их интереса к профессии педагога первым делом необходимо выявить положительные и негативные характеристики, которые они видят в реализации профессиональных обязанностей педагога. Это поможет сформировать

представление о том, какие основные ценности педагогики существуют в сознании респондентов. Результаты опроса по первому вопросу находятся в табл. 1.

Таблица 1

Результаты опроса по первому вопросу

Положительные качества в деятельности преподавателя		
Варианты ответов	М	Ж
1. Умение хорошо и интересно преподавать знания	9	10
2. Отличное знание преподаваемого предмета	9	8
3. Умение устанавливать взаимоотношения с обучающимися	4	3
4. Широкий кругозор	2	3
5. Энергичность	1	1

Результаты анкетирования по данному вопросу показали, что и мужчины и женщины среди респондентов имеют примерно одинаковое представление о главных ценностных качествах педагога как профессионала: это, прежде всего, умение именно преподавать и знание своего предмета. Эти позиции имеют значительно больше сторонников среди опрошенных, чем все остальные. Как кажется, это говорит о корректно сформулированном понимании специфики педагогической деятельности у большинства опрошенных. На рис. 1 можно увидеть соотношение между мужчинами и женщинами по данному вопросу анкеты.

Теперь попробуем подойти к представлению о профессии педагога у студентов с другой стороны: сформулируем, какие критерии в деятельности педагога студенты считают наиболее негативными. Данные приведены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты опроса по второму вопросу

Негативные критерии в деятельности педагога		
Варианты ответов	М	Ж
1. Отсутствие любви к предмету	3	2
2. Скучное преподавание материала	7	8
3. Неумение строить воспитательную работу	5	4
4. Узость интересов	9	8
5. Необъективность в оценке знаний	1	3

Как видно из результатов опроса, оба пола считают наиболее негативными критериями узость интересов и скучное преподавание предмета. Это говорит о понимании общеразвивающей функции педагогики. Узость интересов педагога как негативная черта предполагает, что в процессе обучения педагог будет передавать обучающимся не только свой предмет, но и общекультурные и общенаучные компетенции. Любопытной деталью является то, что женская часть респондентов считает необъективность в оценке знаний более важной негативной чертой, чем мужская. Это говорит о гуманитарной и этической направленности психологии восприятия женщин.

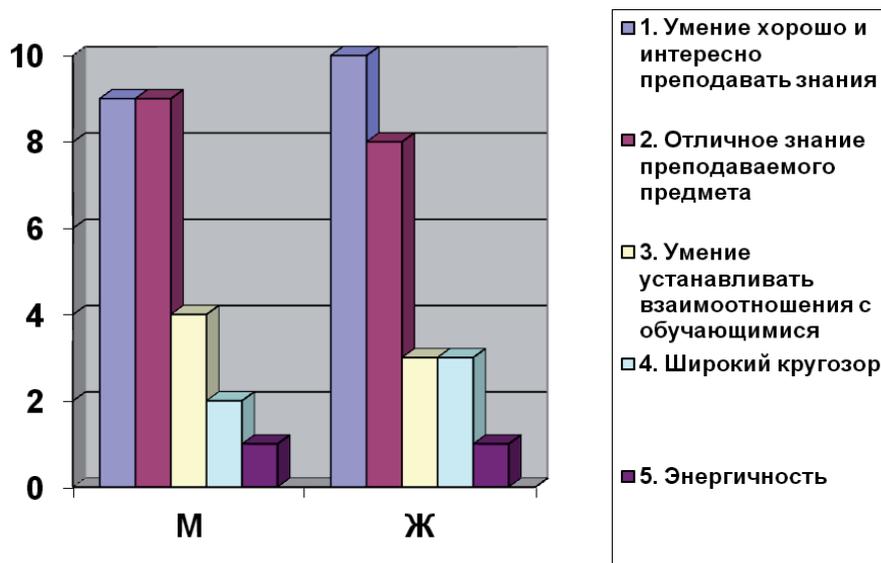


Рис. 1. Соотношение между мужчинами и женщинами по первому вопросу анкеты

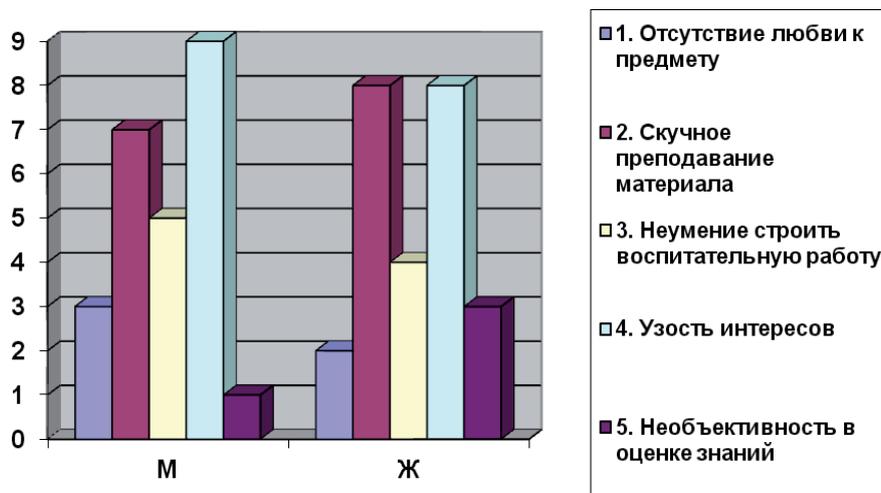


Рис. 2. Соотношение между мужчинами и женщинами по второму вопросу анкеты

Несмотря на то, что все опрошенные являются студентами педагогических вузов, не все планируют связать свою жизнь с педагогической деятельностью. Чтобы выяснить процент заинтересованных в преподавании студентов от общего числа, был задан следующий вопрос анкеты, результаты которого можно обнаружить в табл. 3.

Результаты опроса по третьему вопросу

Желание опрашиваемых работать в области педагогики		
Варианты ответов	М	Ж
1. Да, я планирую работать педагогом	7	15
2. Я буду работать педагогом, если не найду лучшего варианта трудоустройства	12	8
3. Я не буду работать педагогом	6	2

Как видно из приведенных данных, показатели мужской и женской части опрошенных имеют значительные отличия. Мужчины менее склонны к тому, чтобы выбирать профессию педагога. Возможно, это связано со сложной экономической ситуацией в Мали, а также с тем, что социальный уклад государства построен так, что основным добытчиком семьи являются мужчины, поэтому они стремятся найти более высокооплачиваемую работу. Среди женщин большинство собираются стать педагогом либо включают этот вариант как возможный.

Далее рассмотрим, что в профессии педагога может стать причиной отказа студентов от выбора этого пути. Данные приведены в табл. 4.

Результаты опроса по четвертому вопросу

Что может стать причиной вашего отказа от профессии педагога?		
Варианты ответов	М	Ж
1. Авторитет педагога в обществе недостаточно высок	6	5
2. Низкий уровень заработной платы	7	4
3. Высокий уровень нагрузки	5	7
4. Большое количество стрессовых ситуаций	3	6
5. Неумение работать с детьми или студентами	4	2

Как видно из приведенных данных, результаты мужчин и женщин различаются. Для женщин менее проявлены такие проблемы, как неумение ладить с детьми и низкий уровень заработной платы. При этом женщины намного больше обеспокоены высоким уровнем нагрузки и большим количеством стресса, связанными с педагогикой. Как кажется, это является следствием того, что женщины в культуре Мали более связаны с темой воспитания детей и осознают уровень труда в этой области.

Для мужчин намного более важными параметрами, препятствующими выбору данной профессии, является низкая заработная плата и уровень авторитета профессии в обществе. Поскольку мужчина предполагается главой семьи и основным добытчиком материальных средств к существованию, становится понятным, почему результаты голосования стали такими, как мы видим в таблице.

Стоит отметить отдельно, что проблема авторитета профессии учителя женщин волнует лишь немногим меньше. Соотношение указанных параметров можно обнаружить на рис. 4.

**ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ:
МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ТЕХНОЛОГИИ**

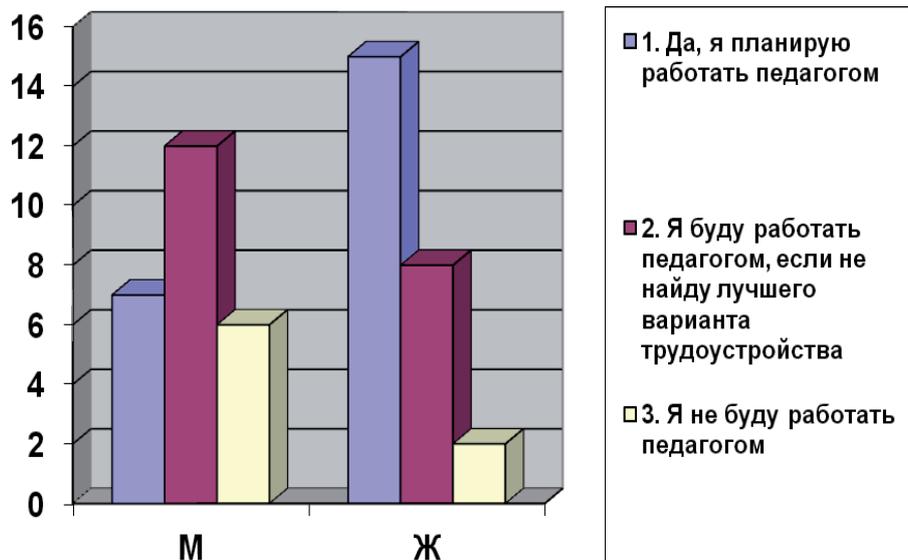


Рис. 3. Соотношение между мужчинами и женщинами по третьему вопросу анкеты

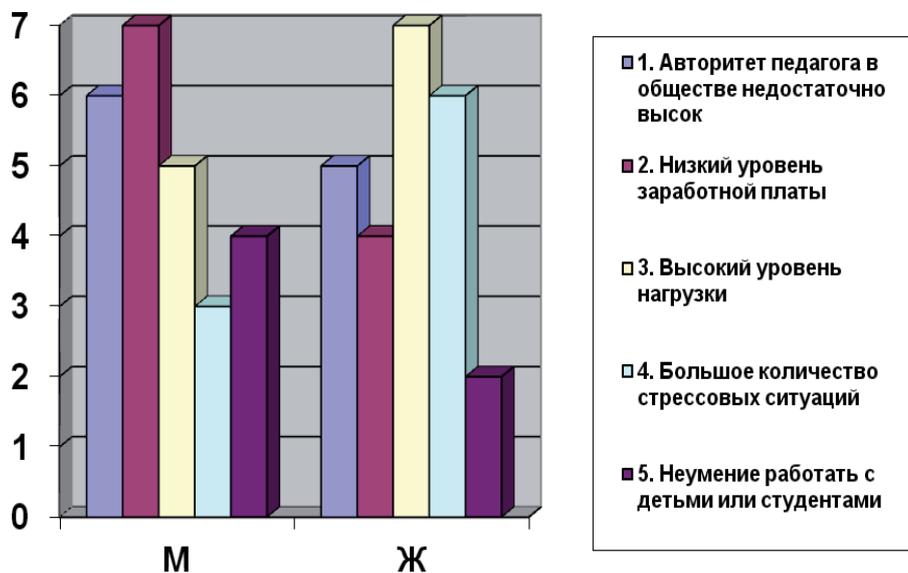


Рис. 4. Соотношение между мужчинами и женщинами по четвертому вопросу анкеты

Теперь рассмотрим, насколько полезной профессию педагога считают студенты из Мали. Как ни парадоксально, многие студенты, обучающиеся на педагогическом отделении, на самом деле не стремятся делать карьеру в области педагогики. Получение об-

разования – это социальный лифт для жителей Мали, поэтому многие получают образование не только по тому профилю, который считают для себя желательным.

Цель данного вопроса анкеты – выявить авторитет профессии педагога среди самих обучающихся в педагогических вузах студентов. Результатом данного исследования может стать представление о том, насколько важна данная профессия в роли общества, по мнению граждан Мали, которые проходят обучение в вузах. Данные по этому вопросу приведены в табл. 5 и в рис. 5.

Таблица 5

Результаты опроса по пятому вопросу

Оценка полезности педагогической профессии от 1 до 5		
Варианты ответов	М	Ж
1. Бесполезная	0	0
2. Малополезная	1	0
3. Имеет среднюю пользу	2	2
4. Профессия педагога полезна	3	3
5. Педагог – одна из самых важных профессий	19	20

Как видно из приведенных данных, абсолютное большинство опрошенных оценивает профессию педагога крайне высоко. Тех, кто считает, что профессия педагога бесполезна, среди респондентов не оказалось. Стоит также отметить, что малополезной профессию педагога назвал лишь один мужчина (ни одна женщина так не ответила).

На приведенной ниже диаграмме можно увидеть, насколько количество тех, кто высоко оценивает профессию педагога, меньше числа всех остальных респондентов, давших иные ответы. Это может говорить о том, что студенты из Мали корректно понимают функции и задачи педагога, его роль в обществе. В таком случае достаточный процент тех, кто не хочет работать в этой области, может быть связан с другими факторами, не касающимися непонимания ценности педагогического труда.

Среди этих факторов, прежде всего, социальные и экономические – низкий авторитет в обществе этой профессии и низкая заработная плата. Низкая заработная плата связана с низкими дотациями со стороны государства, т. к. педагогической системой в стране заведует государство. Низкий уровень авторитета данной профессии связан с недостаточным уровнем образования и культуры в стране, который препятствует адекватному пониманию роли педагога в обществе для большинства граждан Мали.

Итак, мы проанализировали результаты ответов на все пять приведенных в ходе анкетирования вопросов. Как мы показали, не существует значительных различий между результатами мужчин и женщин. Можно обнаружить, что показатели женщин имеют более гуманитарную и этическую направленность. Для них более важными являются аспекты межличностного взаимодействия с обучающимися, а также корректность отношения к знаниям учащихся.

Для мужчин более важными являются факторы социального и экономического характера: осознавая роль профессии педагога для общества и то, что Мали нуждается в подготовленных педагогических кадрах, немалая часть мужчин тем не менее говорит о своей неготовности стать педагогами из-за того, что уровень оплаты заработной платы в этой профессии и ее авторитет в обществе не создают достаточного фундамента для содержания и поддержки на нормальном уровне жизни своей семьи и близких.

**ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ:
МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ТЕХНОЛОГИИ**

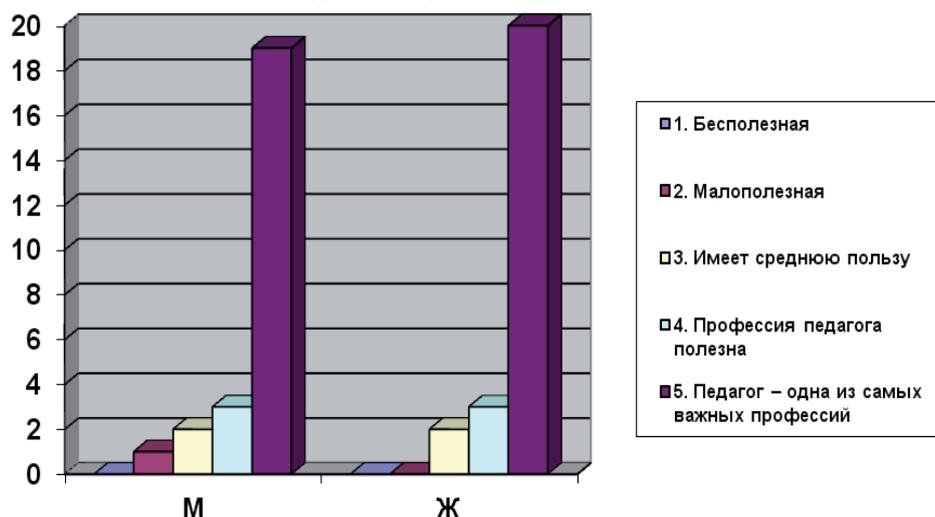


Рис. 5. Соотношение между мужчинами и женщинами по пятому вопросу анкеты

Для женщин в культуре Мали этот параметр является менее важным, т. к. женщины традиционно зарабатывают меньше и полагаются в этом на своих мужей. Тем не менее необходимо отметить, что количество женщин, указывающих на низкий авторитет профессии педагога, может быть названо как достаточно высокое.

З а к л ю ч е н и е. Анализ положительных и отрицательных качеств в работе педагога, выявленных по результатам анкетирования, показывает, что для студентов из Мали наиболее важными являются метапредметные параметры, такие как кругозор, способность эффективно передавать знания и навыки. Наиболее негативными являются обратные названным параметры. Таким образом, можно судить о том, что респонденты осознают роль педагогики и связывают ее, прежде всего, со способностью передавать знания.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что опрошенные воспринимают проблему создания подготовленных педагогических кадров для Мали как актуальную проблему, но многие из них считают, что в случае выбора этой профессии они не смогут устроить свою частную жизнь. Таким образом, изменить ситуацию может трансформация отношения государства к данной проблеме.

Список литературы

1. Воробьева И.В. Престиж профессии учителя // Вестник РГГУ. Сер.: Философия. Социология. Искусствоведение. 2014. № 4. С. 247–254.
2. Диоп Бубакар Б. Африканская идентичность и глобализация // Африкультура. 2007. № 41.
3. Калибали У. Программа курса по формирования профессиональной культуры педагога в Мали // Уч. зап. Орл. гос. ун-та. 2015. № 4. С. 146–137.
4. Калибали У. Этнокультурный контекст формирования профессиональной культуры педагога в Мали // Вестн. Костром. гос. ун-та. 2015. № 4. С. 153–159.
5. Мешков Н.И., Мешков Д.Н. Педагогика как наука // Инженерные технологии и системы. 2019. № 2. С. 57–62.

6. Панина С.В., Николаева А.Ю. Довузовская профориентация на педагогические профессии // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4. С. 143–145.
7. Полковникова Н.Б. Мотивы и ценности студентов, выбравших педагогическую профессию // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. № 6. Т. 5. С. 868–877.
8. Преснякова Т.Н., Анкудинова С.А., Непочатых И.А. Проблема сознательного выбора профессии педагога // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 2. С. 209–216.
9. Туре К., Диарра М.Л., Карсенти Т. [и др.]. Размышления о культурном империализме и педагогических возможностях, вытекающих из знакомства африканской молодежи с Интернетом [Электронный ресурс]. URL: www.rocare.org/ch03-ICTandChangingMind (дата обращения: 13.08.2022).
10. Шабалина С.М. Формирование интереса у студентов к будущей профессии // Казанский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 102–108.

* * *

1. Vorob'yova I.V. Prestizh professii uchitelya // Vestnik RGGU. Ser.: Filosofiya. Sociologiya. Iskusstvovedenie. 2014. № 4. S. 247–254.
2. Diop Bubakar B. Afrikanskaya identichnost' i globalizaciya // Afrikul'tur. 2007. № 41.
3. Kalibali U. Programma kursa po formirovaniya professional'noj kul'tury pedagoga v Mali // Uch. zap. Orl. gos. un-ta. 2015. № 4. S. 146–137.
4. Kalibali U. Etnokul'turnyj kontekst formirovaniya professional'noj kul'tury pedagoga v Mali // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. 2015. № 4. S. 153–159.
5. Meshkov N.I., Meshkov D.N. Pedagogika kak nauka // Inzhenernye tekhnologii i sistemy. 2019. № 2. S. 57–62.
6. Panina S.V., Nikolaeva A.Yu. Dovuzovskaya proforientaciya na pedagogicheskie professii // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019. № 4. S. 143–145.
7. Polkovnikova N.B. Motivy i cennosti studentov, vybravshih pedagogicheskuyu professiyu // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2020. № 6. Т. 5. S. 868–877.
8. Presnyakova T.N., Ankudinova S.A., Nepochatyh I.A. Problema soznatel'nogo vybora professii pedagoga // Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry. 2019. № 2. S. 209–216.
9. Ture K., Diarra M.L., Karsenti T. [i dr.]. Razmyshleniya o kul'turnom imperializme i pedagogicheskikh vozmozhnostyakh, vytekayushchih iz znakomstva afrikanskoj molodezhi s Internetom [Elektronnyj resurs]. URL: www.rocare.org/ch03-ICTandChangingMind (data obrashcheniya: 13.08.2022).
10. Shabalina S.M. Formirovanie interesa u studentov k budushchej professii // Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal. 2018. № 1. S. 102–108.



Development of the interest for teaching profession of the students of the universities in Mali

The article deals with the study of the various aspects of the interest to the teaching profession among the students of the universities in Mali. There are considered the specific features of the teaching profession in the society and the modern approach to pedagogy.

There are analyzed the results of the online survey of 50 students from Mali, concerning their interest to the teaching profession.

Key words: *Mali, pedagogy, interest, students, professionalization.*

(Статья поступила в редакцию 19.12.2022)

Е.Д. БАЗАЕВА
Екатеринбург

**ВОПРОСЫ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ АРХИТЕКТОРОВ**

Рассматриваются вопросы сохранения культурного наследия в процессе профессиональной подготовки архитекторов. Выявлены и перечислены проблемы, которые не позволяют осознать глубину понимания ценностей культурного наследия. Приведен пример метода «ситуационного обучения» – ежегодная образовательно-конкурсная программа «АРХ-ИДЕЯ» на базе Уральского государственного архитектурно-художественного университета им. Н.С. Алферова.



Ключевые слова: *архитектурная деятельность, объекты культурно-исторического наследия, открытое образование, образовательно-конкурсная программа, междисциплинарное взаимодействие.*

Профессия архитектора – одна из древнейших на земле. Первые постройки и сооружения появились много тысячелетий тому назад, доказательством их существования являются знаменитые пирамиды Древнего Египта.

Память – удивительное человеческое качество, на котором основана жизнь и культурная среда каждого следующего поколения, опирающегося на опыт поколения предыдущих. Знание великих имен зодчих, оставленные ими в наследство архитектурные шедевры помогают осмыслить значимость профессии архитектора, осознать свою принадлежность и место в современной профессиональной среде.

Образование архитекторов – многофакторная задача, которая опирается на большое количество базовых знаний, включая изучение истории искусства и архитектуры. Объекты архитектурного наследия уникальны и материальны – это то, что можно увидеть, потрогать, исследовать, наблюдать за развитием и т. д. Не зря архитектуру сравнивают с застывшей музыкой, временем, которое остановилось в объектах. Архитектурное наследие, вопреки разрушительным действиям природы, антропогенному влиянию, войнам, сменам исторических формаций, сохранилось до наших дней и представляет образы прошлого, запечатленные в камне, дереве, металле, стекле. Человек не может жить только воспоминаниями, стремление создавать новое неизбежно приводит к утрате и уничтожению объектов прошлого. Пример России не стал исключением. Во многих российских городах наблюдается картина уничтожения уникальных объектов архитектурного наследия, когда на их месте появляются новые постройки, формирующие совсем другую среду и облик города. Вместе с историей исчезают индивидуальность, аутентичность городов, снижается интерес со стороны профессионалов, уменьшается поток туристов. Теряя память, мы становимся беднее ровно на то столетие, которое утратили [6, с. 1].

Именно поэтому изучение истории искусств и архитектуры является неотъемлемой частью процесса профессиональной подготовки архитекторов. Роль образования в изучении культурно-исторического наследия для формирования необходимых критериев ценностей, бережного отношения ко всему, что досталось от предшествующих поколений, сомнений не вызывает. На вопрос о том, что означает термин «культурное наследие», будущие архитекторы дают самые разные ответы, но наиболее распространенный из них такой: «Это шедевры архитектуры и искусства, их надо сберечь для будущих потомков», это «золотой фонд» нации [15, с. 54]. В целом интуитивное понимание

в необходимости изучения истории искусств и архитектуры у студентов присутствует, но возникает подозрение, что для них вся мировая культура предстает как разрозненный коллаж элементов [15, с. 59] и исторических фактов, что свидетельствует о слабых междисциплинарных и межпрофессиональных связях, которые моделируются и формируются на стадии получения образования и далее развиваются в процессе профессиональной деятельности архитекторов. Кроме того, формирование современного человека происходит не только в учебном заведении, но и в других информационных и социальных сетях, где формируются совсем другие приоритеты и ценности, ослабляющие чувство истории.

– Международные организации, в том числе ЮНЕСКО и ИКОМОС (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), занимаются изучением, исследованием и поисками решений сохранения исторических мест, в основном это вопросы, касающиеся теории и практики реставрации и реконструкции [13, с. 21]. Впервые термин «культурное наследие» появился в 1972 г. в Конвенции об охране всемирного культурного и природного наследия ЮНЕСКО. Культурное наследие – это совокупность всех достижений культуры, исторический опыт, созданный предыдущим поколением, сохраняющейся в памяти общества, призывающий к формированию в человеке способности определять границы ценного и бесценного, прошедший проверку времени. Только благодаря культурному наследию сохраняется социальная преемственность будущего поколения. Европейская хартия об архитектурном наследии была провозглашена в 1975 г. на Конгрессе по Европейскому архитектурному наследию. К архитектурному наследию относятся недвижимые объекты, в том числе в совокупности с движимыми объектами, являющимися их неотъемлемой частью, представляющую историческую, научную, культурную ценность, а также способность удовлетворить духовные потребности людей. Каждое поколение может давать свою интерпретацию прошлого и при этом извлекать из него новые идеи, но при этом любое сокращение или потеря накопленных ценностей не может быть компенсирована даже высококачественными творениями. В образовании архитектурное наследие имеет определяющую ценность, т. к., имея в наличии накопленный опыт, связь с большим количеством людей, особенно с молодым поколением, ответственна за происходящее сегодня в будущем. К видам архитектурного наследия, согласно ФЗ № 73-ФЗ «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов РФ» от 25 июня 2002 г. [11, с. 2], относятся:

– памятники: произведения архитектуры, монументальной скульптуры и живописи, элементы или структуры археологического характера, имеющие ценность с точки зрения истории, искусства и науки;

– ансамбли: группы строений, архитектура, произведения ландшафтной архитектуры, имеющие универсальную ценность с точки зрения истории, искусства и науки;

– достопримечательные места: произведения человека или совместное творение человека и природы, территории, связанные с историей, археологические места, представляющие ценность с точки зрения истории, эстетики, этнологии, антропологии.

Поскольку профессиональная деятельность архитектора связана с формированием новой среды обитания для общества, недвижимые памятники истории и архитектуры являются составляющей частью этой среды и наглядно свидетельствуют о сохранности культурных традиций, большинство вопросов, которые надо решить, связаны с теорией и практикой реконструкции и реставрации пространственной среды. На примере города Екатеринбурга и Свердловской области вопрос сохранения объектов культурного наследия остается актуальным на протяжении десятилетий. На территории Екатеринбурга большинство памятников архитектуры уже приобрели своих хозяев. Но не все объекты задействованы в процессе социального развития города. Судьба многих из них зависит от финансовой возможности их содержания, затрат, требующихся для их



Рис. 1. «Синара Центр» до реконструкции



Рис. 2. «Синара Центр» после реконструкции

эксплуатации. Удачная судьба сложилась у одного из старейших памятников архитектуры Екатеринбурга XIX в. – здания бывшего госпиталя Верх-Исетского завода (арх. М.П. Малахов). К 2014 г. здание было разрушено более чем на 80% (рис. 1). Проблемы были в том, что у памятника было несколько собственников, которые не могли содержать в надлежащем состоянии уникальный объект из-за финансовых трудностей. Зданию был вынесен вердикт аварийного состояния. И только после изменения юридического статуса, приватизации городскими властями здание было выставлено на продажу



Рис. 3. Выставка в «Синара Центре»



Рис. 4. Чугуноплавильный, железоделательный и медеплавильный завод, г. Сысерть (Свердловская область)

в 2016 г. Объект с обременением – покупатель должен спасти памятник архитектуры, причем в очень короткий срок до 2018 г., к футбольному чемпионату мира. Реконструкцией госпиталя занималась группа «Синара». Город приобрел новые очертания в виде культурно-выставочного комплекса «Синара Центр» (рис. 2). Внутри комплекса разместились галерея современного искусства, трансформируемое пространство концертного зала, в котором можно проводить мероприятия разных форматов, детская твор-

ческая лаборатория, ресторан. Прилегающая территория используется для культурно-массовых мероприятий: ярмарки, фестивали, концерты, проводятся праздники, выставки (рис. 3). Все это свидетельствует об удачно проведенных мероприятиях по реконструкции, соответствующих современным подходам к использованию объектов культурного наследия, а также о происходящих социальных изменениях, которые гармонично изменили судьбу культурно-исторического объекта, включив его в современную жизнь, дали новый шанс развития. Для образовательного процесса такие примеры могут стать источником вдохновения, творчества, средством воспитания и образования, объектом научных исследований.

Безусловно, есть и другие примеры исчезающей исторической застройки городов и разрушения отдельных памятников в Уральском регионе. Чугоноплавильный, железоделательный и медеплавильный завод в Верхней Сысерти находится на грани исчезновения. Завод, которому 300 лет, построен до 1759 г. Фундамент практически подмыт грунтовыми водами, стены держатся на честном слове, для восстановления нужны большие вложения (рис. 4). В планах завод должен стать началом рекреационного туристического центра «Большая Сысерть». Благодаря неравнодушным к историческому наследию людям и своей активной позиции депутат Александр Савичев пытается привлечь внимание к памятнику. Проводит сам экскурсии, организует выставки, пытается найти инвесторов, участвует в разработке концепции развития завода, приглашает профессионалов поучаствовать в конкурсных программах. Мечтает провести конкурс по модернизации завода.

Исчезновение объектов архитектурного наследия в первую очередь беспокоит небольшое количество профессионалов и не тревожит ни общественность, ни городскую администрацию, редко освещается СМИ [14, с. 23]. Одной из проблем сохранения культурных традиций и причин исчезновения большинства объектов культурно-исторического наследия является экономический аспект. Но поиск индивидуальных условий интеграции объектов в современную жизнь и путей решения задач по сохранению среды исторических городов и поселений должен продолжаться. Серьезным препятствием для выхода из сложившейся ситуации и решением проблем является несовершенная юридическая база в совокупности с недостаточной профессиональной квалификации у специалистов по земельному праву, архитекторов и других участников архитектурной деятельности.

Повседневная жизнь памятников сопряжена с социально-экономическими процессами, поскольку объекты культурно-исторического наследия находятся чаще всего в центре исторической застройки, в престижном месте, в руках собственников или арендаторов, риск потери объекта велик: могут недооценить ценность объекта или у них поменялись планы на использование здания, социальные конфликты, естественное или насильственное разрушение здания и т. д. В профессиональной практической деятельности архитектора столкновение с подобными ситуациями не редкость. К ним относятся предотвращение или нейтрализация социальных конфликтов, оценка, приспособление и использование объектов культурно-исторического наследия, юридические вопросы, финансовые и т. д.

Традиционная форма архитектурного образования в настоящее время подвергается трансформации, и акценты в процессе образования могут сместиться в сторону более тесного сотрудничества архитекторов – профессиональных участников архитектурной деятельности с представителями других общественных организаций, которым можно придать статус «непрофессиональных» участников архитектурно-градостроительной деятельности. Целью такого сотрудничества могут стать обсуждения и выработка взаимовыгодных подходов, в том числе использование метода «ситуационного обучения», основанного на общих интересах участников разных социальных групп и моделиру-

ющий взаимодействие профессиональных и непрофессиональных субъектов. Вузы, университеты, академические институты в качестве организаторов имеют возможности предоставлять свои ресурсы в виде нейтральных площадок для проведения семинаров, конференций, публичных бесед и т. д., с привлечением к сотрудничеству музеев, библиотек, фондов, других учебных заведений, представителей общественных и государственных организаций, крупных инвесторов. Таким образом, внося свой вклад в совместную деятельность, организаторы используют возможность решить собственные социальные задачи. Так, изучая потребности, запросы, проблемы, накопленный опыт, все участники процесса получают новые импульсы к развитию. С точки зрения профессионального образования проведение подобных семинаров с большим количеством разных профессий участников послужит основой при разработке программ повышения профессиональной квалификации, новых учебных курсов для подготовки специалистов в области сохранения культурно-исторического наследия.

Подводя итоги, можно определить комплекс программ, целью которых станет изучение, сохранение и использование культурно-исторического наследия, а также выделить направления открытого образования. Отличительная особенность системы открытого образования заключается в том, что феномен открытости характеризует такое состояние системы, в котором происходит взаимообмен образовательными ресурсами с близкими по идейному содержанию другими системами. Кроме того, такая система способна адекватно и гибко реагировать на потребности общества и меняющиеся в нем социально-экономические условия. Направления и соответствующие программы открытого архитектурного образования программы определены следующие:

1) повышение профессионального уровня квалификации архитекторов, реставраторов, мастеров реставрации, перекавалификация смежных специальностей, осуществляющих практическую деятельность в области сохранения (основой для содержания программ станут инновационные разработки и практический опыт специалистов);

2) повышение профессиональной квалификации работников организаций культуры, администрации, представителей общественных организаций, соприкасающихся с архитектурой (основой для содержания программ могут быть вопросы, способствующие развитию межпрофессионального взаимодействия представителей профессионального сообщества);

3) повышение профессиональной квалификации учителей среднего образования по темам регионального наследия (основой для содержания программ могут стать вопросы профессионального научно-педагогического опыта, которыми владеют преподаватели высшей школы);

4) просвещение жителей региона различного возраста; организация выставок, волонтерская деятельность, лекции, экскурсии.

Такая система может не только развиваться, но и дополняться в соответствии с принципами открытого образования. Создание систем открытого образования в архитектуре и градостроительстве позволит частично компенсировать слабые общественные, междисциплинарные и межпрофессиональные коммуникации. Взаимодействие профессионального архитектурного образования и сотрудничество с различными социальными группами не только поможет решить основные стратегические задачи по сохранению культурно-исторического наследия, но и будет способствовать сплочению и увеличению круга людей, которые стремятся познать историю своей Родины. Образование не раз доказывало, что способно занять флагманские позиции и задать вектор позитивного сотрудничества всех участников для сохранения культурных традиций. И тогда есть надежда, что культурное наследие станет частью жизни, гордостью, тем, что мы поможем передать будущему поколению.

Список литературы

1. Абрамова П.В. Методика сохранения и актуализации объектов культурного наследия: учеб. пособие [Электронный ресурс]. Кемерово, 2020. URL: <https://e.lanbook.com/book/174700> (дата обращения: 05.04.2022).
2. Беспалова Д.А. К вопросу о современном состоянии изученности понятия «Архитектурное наследие» // Вестн. Том. гос. ун-та. Культурология и искусствоведение. 2018. № 30. С. 184–191.
3. Буров К.С. Подходы к определению понятия «Открытое образование» // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2005. № 6. С. 115–119.
4. Европейская хартия по охране архитектурного наследия (Страсбург, 1975) [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902012280> (дата обращения: 09.04.2022).
5. Забалуева Т.Р. Основы архитектурно-конструктивного проектирования: учебник. М., 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://e.lanbook.com/book/73685> (дата обращения: 21.04.2022).
6. Костин М. Архитектурное наследие [Электронный ресурс]. URL: http://www.facade-project.ru/spravochniki/razdel_statej/fasadnyj_dekor_v_stilyah_arhitektury/arhitekturnoe_nasledie/ (дата обращения: 01.04.2022).
7. Кругликова Г.А. Культурное наследие в современном мире: концептуализация понятия и проблематика образовательного пространства // Запад, Восток и Россия: Вопросы всеобщей истории. Вып. 22: Социум и память. 2019. С. 53–61.
8. Кулемзин А.М. Историко-культурное наследие и общество: теория и методика охраны памятников: учеб. пособие [Электронный ресурс]. Кемерово, 2018. URL: <https://e.lanbook.com/book/111867> (дата обращения: 05.04.2022).
9. Медведева Н.В. Стоналова А.С. Понятие «культурное наследие» и основные теоретические подходы к его изучению [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-kulturnoe-nasledie-i-osnovnye-teoreticheskie-podhody-k-ego-izucheniyu> (дата обращения: 05.04.2022).
10. Молокова Т.А. Сохранение культурного наследия в России [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sohranenie-kulturnogo-naslediya-v-rossii-istoricheskij-obzor> (дата обращения: 05.04.2022).
11. Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 25 июня 2002 г. № 73-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 24 мая 2002 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 14 июня 2002 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37318/ (дата обращения: 09.04.2022).
12. Соловьева Р.П., Соловьева Ю.М. Роль культурного наследия в образовании // Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранения и развитие: кол. моногр. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием 27–28 окт. 2021 г. СПб., 2021. С. 240–243.
13. Топчий И.В. Архитектурное образование как метод сохранения культурного и предотвращения социальных конфликтов // Архитектура и строительство России. 2011. № 12. С. 20–27.
14. Топчий И.В. Субъекты архитектурно-градостроительной деятельности [Электронный ресурс] // Архитектура и современные информационные технологии. 2016. № 3(36). URL: https://marhi.ru/AMIT/2016/3kvart16/topchiy/AMIT_36_topchiy.pdf (дата обращения: 05.04.2022).
15. Шапинская Е.Н. Роль культурного наследия в образовании и воспитании российской молодежи [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kulturnogo-naslediya-v-obrazovanii-i-vospitanii-rossiyskoj-molodyozhi> (дата обращения: 05.04.2022).

* * *

1. Abramova P.V. Metodika sohraneniya i aktualizacii ob#ektov kul'turnogo naslediya: ucheb. posobie [Elektronnyj resurs]. Kemerovo, 2020. URL: <https://e.lanbook.com/book/174700> (data ob-rashcheniya: 05.04.2022).
2. Bespalova D.A. K voprosu o sovremennom sostoyanii izuchennosti ponyatiya «Arhitekturnoe nasledie» // Vestn. Tom. gos. un-ta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie. 2018. № 30. S. 184–191.

- 3 Burov K.S. Podhody k opredeleniyu ponyatiya «Otkrytoe obrazovanie» // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Obrazovanie, zdravooohranenie, fizicheskaya kul'tura. 2005. № 6. S. 115–119.
4. Evropejskaya hartiya po ohrane arhitekturnogo naslediya (Strasburg, 1975) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902012280> (data obrashcheniya: 09.04.2022).
5. Zabalueva T.R. Osnovy arhitekturno-konstruktivnogo proektirovaniya: uchebnik. M., 2015 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://e.lanbook.com/book/73685> (data obrashcheniya: 21.04.2022).
6. Kostin M. Arhitekturnoe nasledie [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.facade-project.ru/spravochniki/razdel_statej/fasadnyj_dekor_v_stilyah_arhitektury/arhitekturnoe_nasledie/ (data obrashcheniya: 01.04.2022).
7. Kruglikova G.A. Kul'turnoe nasledie v sovremennom mire: konceptualizaciya ponyatiya i problematika obrazovatel'nogo prostranstva // Zapad, Vostok i Rossiya: Voprosy vseobshchej istorii. 2019. Vyp. 22: Socium i pamyat'. S. 53–61.
8. Kulezina A.M. Istoriko-kul'turnoe nasledie i obshchestvo: teoriya i metodika ohrany pamyatnikov: ucheb. posobie [Elektronnyj resurs]. Kemerovo, 2018. URL: <https://e.lanbook.com/book/111867> (data obrashcheniya: 05.04.2022).
9. Medvedeva N.V. Stonalova A.S. Ponyatie «kul'turnoe nasledie» i osnovnye teoreticheskie podhody k ego izucheniyu [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-kulturnoe-nasledie-i-osnovnye-teoreticheskie-podhody-k-ego-izucheniyu> (data obrashcheniya: 05.04.2022).
10. Molokova T.A. Sohranenie kul'turnogo naslediya v Rossii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sohranenie-kulturnogo-naslediya-v-rossii-istoricheskij-obzor> (data obrashcheniya: 05.04.2022).
11. Ob ob#ektah kul'turnogo naslediya (pamyatnikah istorii i kul'tury) narodov Rossijskoj Federacii: feder. zakon Ros. Federacii ot 25 iyunya 2002 g. № 73-FZ: prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii 24 maya 2002 g.: odobr. Sovetom Federacii Feder. Sobr. Ros. Federacii 14 iyunya 2002 g. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37318/ (data obrashcheniya: 09.04.2022).
12. Solov'eva R.P., Solov'eva Yu.M. Rol' kul'turnogo naslediya v obrazovanii // Prirodnoe i kul'turnoe nasledie: mezhdisciplinarnye issledovaniya, sohraneniya i razvitie: kol. monogr. po materialam Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem 27–28 okt. 2021 g. SPb., 2021. S. 240–243.
13. Topchij I.V. Arhitekturnoe obrazovanie kak metod sohraneniya kul'turnogo i predotvrashcheniya social'nyh konfliktov // Arhitektura i stroitel'stvo Rossii. 2011. № 12. S. 20–27.
14. Topchij I.V. Sub#ekty arhitekturno-gradostroitel'noj deyatel'nosti [Elektronnyj resurs] // Arhitektura i sovremennye informacionnye tekhnologii. 2016. № 3(36). URL: https://marhi.ru/AMIT/2016/3kvart16/topchij/AMIT_36_topchij.pdf (data obrashcheniya: 05.04.2022).
15. Shapinskaya E.N. Rol' kul'turnogo naslediya v obrazovanii i vospitanii rossijskoj molodezhi [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kulturnogo-naslediya-v-obrazovanii-i-vospitanii-rossiyskoj-molodyozhi> (data obrashcheniya: 05.04.2022).



The issues of the conservation of the cultural heritage in the process of the professional training of the architects

The article deals with the issues of the conservation of the cultural heritage in the process of the professional training of the architects. There are revealed and enumerated the issues that do not allow to realize the depth of the comprehension of the values of the cultural heritage. There is given the example of the method “case-based learning” – the annual educational competitive programme “ARCH-IDEA” on the basis of Ural State University of Architecture and Art.

Key words: *architecture activities, objects of cultural and historical heritage, open education, educational competitive programme, interdisciplinary interaction.*

(Статья поступила в редакцию 05.12.2022)

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

И.В. СЕДИНА, Т.С. ШИКИНА, О.В. НАЗАРОВА, Н.И. РОКУНОВА
Саранск

КОНЦЕПЦИЯ ОДАРЕННОСТИ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Предпринята попытка дать представление об основах концепции одаренности, проведен краткий обзор работ отечественных и зарубежных исследователей по рассматриваемому вопросу, а также предложены рекомендации для повышения эффективности работы одаренных учащихся на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: *одаренность, одаренные учащиеся, концепция одаренности, иностранный язык, стили обучения, методы обучения.*

В современном мире проблема одаренности занимает важное место и обсуждается как отечественными, так и зарубежными исследователями, прежде всего в связи с потребностью общества в незаурядных, креативных личностях. Измерение и оценка одаренности и творческих способностей является важным направлением в работе с одаренными учащимися, которая ориентирована на преобразование их индивидуального потенциала в реальные достижения и стимулирование роста их успеваемости. Несмотря на то, что понятие одаренности кажется универсальным, разные подходы и предположения порождают разнообразие и противоречия в определениях и, следовательно, в оценке этого явления. В связи с этим представляется необходимым в первую очередь определиться с основными понятиями, которыми мы будем оперировать в нашей статье, и кратко охарактеризовать основные положения концепции одаренности, предложенной отечественными и зарубежными учеными.

Первая попытка измерить интеллект с помощью пригодного для использования теста была предпринята во Франции в 1905 г. психологом, членом общества La Société Libre pour L'Etude Psychologique de L'Enfant (Общество по изучению психологии ребенка) Альфредом Бине совместно с его коллегой Теодором Симоном. В своей книге "The intelligence men: Makers of the IQ controversy" американский психолог Раймонд Э. Фэнчер отмечает, что тест на интеллект Бине-Симона состоял из тридцати заданий возрастающей сложности, в которых все могли выполнить более простые задания, а самые сложные задачи включали запоминание семи случайных цифр, поиск рифм для случайных французских слов и ответы на загадки [6]. По результатам этих тестов определялся умственный возраст ребенка и происходило сравнение его с умственным возрастом детей-одногодок. Недостатком данного тестирования, по словам самого Бине, а также по мнению американского психолога Роберта С. Сиглера, являлось то, что «...на тестирование интеллекта влияли такие факторы, как социальное происхождение и воспитание, а также тот факт, что данный метод не применим для тестирования взрослых, поскольку считается, что с возрастом человек становится умнее» [7, с. 181].

Основываясь на вышеуказанных недостатках теста Бине-Симона, в 1970-х гг. Дж. Рензулли, американский психолог, специализирующийся на феномене одаренности, попытался пересмотреть определение интеллекта. В своей статье "What Makes Gift-

edness? Reexamination a Definition” он анализирует существующие определения *одаренности*, рассматривает исследования, посвященные характеристикам одаренных людей, и представляет собственное определение одаренности, которое, по его мнению, оправдано с точки зрения проведенных исследований и будет полезно для учителей [8].

Для определения интеллектуального потенциала одаренных людей Дж. Рензулли выдвинул концепцию «трех колец» – совокупности трех следующих факторов: приверженность выполнению задачи, творчество и умственные способности выше среднего.

Дж. Рензулли основывал свою концепцию на результатах исследований, которые он проводил на творческих людях, «добившихся признания благодаря своим уникальным достижениям и творческому вкладу» [8]. Он отмечал, что одаренность представляет собой совокупность выделенных им составляющих. Согласно исследователю, первым звеном в концепции трех колец являются умственные способности выше среднего. Люди с такими способностями хорошо сдают тесты на IQ, интеллектуально одарены, имеют высокую академическую успеваемость. У таких людей хорошая память, развитое абстрактное, вербальное и числовое мышление, а также пространственные способности. Они хорошо адаптируются к новым ситуациям, их характеризует быстрый, точный и выборочный поиск информации и автоматизация ее обработки [8]. Однако при этом Дж. Рензулли отмечает, что наличие только данных способностей не является гарантией реальных достижений.

Второе звено в концепции трех колец – приверженность выполнению задачи – включает в себя мотивацию, настойчивость, выносливость, упорный труд, уверенность в себе, проникательность и особую увлеченность предметом. Дж. Рензулли отмечает, что «этот... набор черт не так легко и объективно охарактеризовать, как общие умственные способности, тем не менее, они являются важным компонентом одаренности, и, следовательно, должны быть включены в ее определение» [Там же].

Еще одна характеристика, присущая одаренным людям – творческий подход, который можно охарактеризовать как оригинальность мышления, новизна подходов к решению проблем, изобретательность и смекалка, способность отказаться от установленных условностей и процедур. Следуя гипотезе трех колец Дж. Рензулли, можно сделать вывод, что высокие интеллектуальные способности еще не являются гарантией высоких творческих способностей. Говорить о по-настоящему одаренном человеке можно, если вышеуказанные черты присутствуют в нем наряду с высоким уровнем приверженности делу.

В нашей стране внимание к одаренным учащимся является закономерным откликом на социальный заказ, который диктуется особенностями современного этапа развития общества, заинтересованного в развитии детей с высокими интеллектуальными и творческими способностями. Начиная с 1996 г. в России реализуется программа «Дети России» и ее подпрограмма «Одаренные дети», цель которой заключается в обеспечении условий для того, чтобы выявить, поддержать и развить способности одаренных людей. Данный факт, несомненно, повлиял на появление множества работ отечественных авторов, посвященных проблеме одаренности (Н.Б. Ахаева, Д.Б. Богоявленская, Л.Х. Жаппуева, А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова и др.). Наиболее значимыми исследованиями, на наш взгляд, являются работы Д.Б. Богоявленской, в которых автор раскрывает историческую эволюцию понятия одаренности, опираясь на работы вышеупомянутых зарубежных исследователей, и предлагает новый подход к определению понятия одаренности. Одаренность, с точки зрения Д.Б. Богоявленской, проявляется в том, как человек овладевает деятельностью. По мнению автора, деятельность всегда осуществляется личностью, и на уровень ее выполнения влияют такие факторы, как ее цели и мотивы. Совершенствуя то, что делается с любовью, человек проявляет познавательную самостоятельность, что приводит к получению творческого продукта, определяющего

ценность одаренности [1, с. 40–45]. Автор рассматривает одаренность как системное качество личности. В своих работах Д.Б. Богоявленская проводит подробный исторический анализ проблемы одаренности, анализирует теоретико-методологические основы классификации одаренности, вычленяет единицы ее измерения [Там же, с. 3–17]. По инициативе Д.Б. Богоявленской в 1998–2003 гг. была разработана рабочая концепция одаренности, в которой одаренность определяется как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [2]. Опираясь на основную особенность одаренности, которая состоит в реализации индивидуального познавательного и мотивационного потенциала учащихся, принимая во внимание социокультурные условия развития личности для достижения высоких результатов в одной или нескольких областях знания, Д.Б. Богоявленская в структуре одаренности выделяет два типа мотивации – познавательную и личностно направленную. Первый тип мотивации стимулирует развитие способностей, второй – тормозит их [1, с. 13–14]. Д.Б. Богоявленская разработала метод идентификации одаренности «Креативное поле», который содержит две плоскости – шкалированную фиксацию заданной деятельности и шкалированную плоскость фиксации выхода за пределы ее требований [1].

Таким образом, умственные способности, память и мотивация являются общими характеристиками, присущими в той или иной степени всем учащимся во всех сферах обучения. Учащиеся с более высокими результатами учебной деятельности, обладающие, соответственно, более высоким уровнем данных способностей, развитой памятью и имеющие хорошую мотивацию к обучению, являются одаренными. Способности соотносятся с конкретными навыками, необходимыми для успешного обучения в той или иной области. Способность к языкам может быть условием эффективного овладения иностранным языком.

Положительное отношение к процессу обучения, связанное с самооценкой и мотивацией личности, – это те факторы, которые преподаватели стараются развивать на уроках иностранного языка. Более одаренные учащиеся, изучающие иностранный язык, могут отдавать предпочтение определенным видам заданий, но будут также выполнять и менее приятные им упражнения и даже согласятся с низким результатом, если получат должное обоснование, при этом, если у изучающего иностранный язык основной мотивацией является достижение отличных результатов, то чувство собственного достоинства, т. е. уровень самооценки, не будет задето.

Изучение иностранного языка представляется как система знаний с правилами и универсальными закономерностями, а также включает общественную, личную позицию обучаемого, основанную на опыте и субъективной оценке. Таким образом, изучение иностранного языка – это одновременно процесс познания и эмоционально-чувственный опыт.

Несомненно, на преподавание и изучение языков влияет множество факторов. Один из таких факторов, который нельзя упускать из вида, – уровень умственных способностей учащихся, их IQ. Однако это лишь один из показателей, который помогает преподавателю соответствующим образом планировать свои уроки. Еще одним важным аспектом, который может сделать преподавание иностранного языка и в конечном итоге обучение эффективным – это стиль обучения. Остановимся на определении данного понятия. Р. Данн, которая занималась проблемой стилей обучения, утверждает, что стиль обучения – это «биологически обусловленный набор личных характеристик, которые делают один и тот же метод обучения эффективным для одних и неэффективным для других. У каждого человека есть свой стиль обучения, он индивидуален как подпись. Зная стили обучения учащихся, мы можем организовать классы в соответствии с их ин-

дивидуальными потребностями. Мы можем распознать модели, в которых люди склонны лучше всего концентрироваться – в одиночку, с другими, с определенными типами учителей или в сочетании друг с другом. Мы узнаем органы чувств, с помощью которых люди легче всего запоминают сложную информацию – слушая, говоря, видя, записывая или делая заметки, переживая, или же опять используя их комбинацию. Стиль обучения также включает в себя мотивацию, настойчивость в выполнении задачи в сравнении с необходимостью одновременного выполнения нескольких заданий, тип и количество заданий, а также соответствия и несоответствия» [5].

Данное определение указывает на важность учета стилей обучения учащихся в учебных ситуациях. Поскольку все учащиеся индивидуальны, неудивительно, что их предпочтения и потребности, а также стили обучения различаются. Определенный стиль обучения может быть высокоэффективным для одних учащихся и совершенно бесполезным для других. Обучение одаренных детей лежит непосредственно «внутри» современных подходов к обучению. Отечественные ученые предложили рабочую концепцию одаренности, которая предлагает 4 тактики обучения: ускорения (изменяется темп обучения без изменения содержания), обогащения (расширяется и углубляется содержание изучаемого материала, повышается теоретический уровень) и группирования (одаренные дети объединяются в группы по интересам, либо программам обучения), проблематизация (использование собственного объяснения, поиск новых смыслов и альтернативных интерпретаций) [2, с. 44]. В соответствии с этими тактиками разработаны программы обучения: обычные учебные программы, программы с обогащением и специализированные (дифференцированные программы).

В городе Саранске (Р. Мордовия) с 2010 г. работает «Республиканский лицей для одаренных детей», образовательная деятельность в котором наряду с основными общеобразовательными программами осуществляется по дополнительным программам, которые направлены на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей учащихся в интеллектуальном, духовно-нравственном и физическом совершенствовании. Приоритетными направлениями являются физико-математические, химико-биологические науки. Для обучения одаренных в этих областях наук учащихся необходим особый комплекс заданий по иностранному языку с учетом факта одаренности.

Несомненно, специализированные средние учебные заведения для одаренных детей учитывают их возможности и потребности, создают благоприятные условия для эффективной учебной деятельности, целенаправленно развивают способности учащихся. Однако, по нашему мнению, в настоящее время имеет место отсутствие необходимой преемственности в обучении одаренных детей между средней и высшей школой. Условия обучения и программы обучения в вузе ориентированы на среднестатистического учащегося. Зачастую даже на языковых специальностях распределение учащихся по группам не осуществляется согласно уровню их языковой подготовки.

Вслед за английским лингвистом Г. Палмером авторы утверждают, что языковой курс не может быть разработан до тех пор, пока преподаватель не узнает определенную информацию об учащихся, для которых предназначен курс: «...мы должны принять во внимание четыре субъективных фактора: сам учащийся, его предыдущий опыт изучения языка, наличие технической составляющей и, конечно, его стимул» [9]. Авторы предлагают следующие рекомендации для повышения эффективности работы учащихся на занятиях по иностранному языку: 1) учащиеся необходимо проверить на наличие языковых способностей и способности к вербальному мышлению перед началом изучения иностранного языка в группе; 2) мотивацию учащихся условно возможно оценить после первого учебного года, а субъективные методы диагностики и непосредственное наблюдение учителя помогут определить отношение учащихся к предмету; 3) разработка анкеты для учащихся позволит получить информацию для планирования учебной

программы, учитывающей необходимость развития групповой мотивации; 4) учащимся с краткосрочной памятью и более низкими показателями успеваемости не следует отказываться от изучения иностранных языков, т. к. иностранный язык является общеобразовательной дисциплиной, стимулирующей познавательную активность и способствующей развитию межкультурной коммуникативной компетенции; 5) эффективным будет назначить одаренному учащемуся наставника, специалиста высокой квалификации, ориентированного на индивидуальную работу с учащимся, ведение с ним конструктивного диалога, а также способствующему выработке у учащегося действенного направления развития с учетом его способностей к самоидентификации и самоорганизации; 6) в рамках учебных заведений является целесообразным открывать летние школы для одаренной и талантливой молодежи и разрабатывать программы, предоставляющие дополнительные возможности для одаренных лингвистов; 7) иностранный язык наряду с изучением гуманитарных предметов может помочь сохранить и переосмыслить ценности гражданского общества в современном усложняющемся мире.

Как известно, коммуникационный процесс не всегда гармоничен, он достаточно противоречив и чреват конфликтами и даже катастрофами. И это вполне понятно, ведь субъекты коммуникации обладают различными взглядами, ценностями, подходами и позициями [4]. Одним из возможных путей преодоления конфликтов следует рассматривать углубленное изучение иностранных языков, результатом которого в конечном счете станет создание и реализация программ совместной деятельности субъектов речевого взаимодействия.

Таким образом, одаренность как системное качество личности учащегося в целом и изучающего иностранный язык в частности, несомненно, должна приниматься во внимание всеми субъектами образовательного процесса. Задача учителя иностранного языка состоит в том, чтобы спланировать и обеспечить учебную деятельность, учитывая интеллектуальные способности, оригинальность мышления, мотивационный потенциал, индивидуальный стиль обучения одаренных детей, создать для них благоприятную среду, которая даст учащимся возможность практиковать и совершенствовать свои языковые навыки. Отношение учителей к одаренным учащимся, применяемые методы и стратегии обучения могут оказывать значительное воздействие на развитие, характер и результаты учебной деятельности одаренной личности.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. М., 2005.
2. Богоявленская Д.Б. Одаренность: понятие, виды, метод идентификации // *Alma matter*. 2010. № 7. С. 40–45.
3. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003 [Электронный ресурс]. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#%\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#%$p1) (дата обращения: 01.12.2022).
4. Рябова М.Э., Шикина Т.С. Диалогический дискурс современного общества // *Гуманитарий*. 2008. № 7. С. 44–50.
5. Dunn R., Beaudry J., Klavas A. Survey of Research on Learning Styles [Electronic resource] // *California Journal of Science Education*. URL: <http://citirx.4arc.com/csta/pdf/30learnjournal.pdf#page=76> (дата обращения: 01.12.2022).
6. Gelb S., Fancher R. The Intelligence Men: Makers of the IQ Controversy // *History of Education Quarterly*. 1986. № 26(4).
7. Siegler R. The other Alfred Binet // *Developmental Psychology*. 1992. № 28(2). P. 179–190.
8. Renzulli J.S. What Makes Giftedness? Reexamining a Definition [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition (дата обращения: 01.12.2022).
9. Palmer H. The principles of language study [Electronic resource]. URL: <https://www.gutenberg.org/files/46961/46961-h/46961-h.htm> (дата обращения: 01.12.2022).

1. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E. Psihologiya odarennosti: ponyatie, vidy, problemy. M., 2005.
2. Bogoyavlenskaya D.B. Odarennost': ponyatie, vidy, metod identifikacii // Alma matter. 2010. № 7. S. 40–45.
3. Rabochaya koncepciya odarennosti. 2-e izd., rassh. i pererab. M., 2003 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#Sp1> (data obrashcheniya: 01.12.2022).
4. Ryabova M.E., Shikina T.S. Dialogicheskiy diskurs sovremennoogo obshchestva // Gumanitarij. 2008. № 7. S. 44–50.



***The concept of giftedness and foreign language teaching
as the methodological issue***

The article deals with the attempt of giving the idea of the basis of the concept of giftedness. There is given the brief review of the works of the native and foreign researchers, studying the considered issue. The authors suggest the recommendations for the improvement of the efficiency of the work of the gifted students at the classes of the foreign language.

Key words: *giftedness, gifted students, concept of giftedness, foreign language, styles of education, teaching methods.*

(Статья поступила в редакцию 26.12.2022)

И.С. ТРИФОНОВА, А.Ю. ЛЕВЕНКОВА
Тюмень

**БАЗЫ ДАННЫХ В ЛИНГВИСТИКЕ И ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ:
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Представлен обзор существующих отечественных и зарубежных научных работ, посвященных базам данных в лингвистике и языковом образовании. Установлены основные направления исследований и типы баз данных. Раскрываются преимущества их использования при обучении иностранному языку, в частности для формирования коллокационной компетенции студентов. Представлен проект словарно-языковой базы данных на основе корпусного исследования.



Ключевые слова: *база данных, корпус текстов, словарь, коллокационная компетенция.*

В эпоху всеобщей компьютеризации и высокой скорости технологических изменений российское образование нацелено на поиск новых и эффективных методов обучения. При этом следует подчеркнуть, что в сфере высшего образования эти методы и педагогические формы работы должны быть инновационными, сопряжены с потребностями цифрового общества, нацелены на популяризацию науки и развитие исследовательского потенциала будущих специалистов. В этом отношении базы данных и их использование на занятиях оказывается весьма перспективным направлением.

Центральными понятиями в теории баз данных являются «информация» и «данные». Лингвистические данные представляют собой естественную речь в письменной или устной форме, а информация определяется как «знания, репрезентируемого и передаваемого языковыми формами в коммуникации» [18, с. 36]. Таким образом, база данных в лингвистике представляет собой единое электронное вместительное хранилище определенным образом организованной, взаимосвязанной, пригодной для эффективного использования языковой информации. Особую ценность базы данных представляют для изучающих иностранные языки. Они позволяют получить полную информацию о языковых закономерностях, возможностях и ограничениях функционирования лексических единиц, выполняя функции образовательного ресурса.

Цель нашей работы состоит в том, чтобы провести обзор исследований, посвященных базам данных в лингвистике и языковом образовании, рассмотреть возможности их применения при изучении иностранных языков, а также представить описание проекта словарно-языковой базы данных для развития коллокационной компетенции студентов.

Реализация поставленной цели требует решения ряда теоретических и практических задач:

- 1) выявить схожие и отличительные характеристики словарей, корпусов текстов, баз данных;
- 2) установить типы баз данных, их основные функции;
- 3) рассмотреть преимущества баз данных и аргументировать возможность их применения при обучении иностранному языку;
- 4) представить описание проекта словарно-языковой базы данных для развития коллокационной компетенции студентов.

Проведенный нами обзор научной литературы показал, что понятия «база данных», «словарь» и «корпус текстов» находятся в тесном взаимодействии и их границы практически размыты. Как отмечают А. Abel и Н. Bergenholtz, Н. Nielson, многие исследователи называют один и тот же лексикографический продукт либо словарем, либо базой данных и зачастую в своих определениях не разграничивают эти понятия [24; 25]. При этом термин *база данных* также часто используют для обозначения компьютерных программ или систем управления базами данных и понимают как совокупность самостоятельных материалов, организованных таким образом, чтобы электронные программы могли их распознавать и обрабатывать [27; 35]. Чтобы избежать путаницы понятий, ряд исследователей обращаются к термину *лексикографическая/словарная база данных*.

В традиционном понимании словарь представляет собой книгу, содержащую расположенные особым образом слова с той или иной информацией о них. Информация в словаре, как правило, представлена словарными статьями, организованными чаще всего по алфавиту или тематике. По формальным признакам словарь схож с базой данных, основной функцией которых является систематизирующая. Иными словами, основной задачей словарей и баз данных является организация данных наиболее удобным для пользователя способом.

В содержательном аспекте, как утверждает И.И. Саженин, «типы информации, размещаемые в базах данных, имеют большое количество качественных и количественных отличий и находятся между собой в отношениях связанности» [22, с. 118]. То же самое можно наблюдать в словарях, где слово (словоформа, морфема) описывается с разных сторон в зависимости от целей, объема и задач словаря, например: толкования, правильности употребления, орфографии, фразеологии, этимологии, орфоэпии, наличия/отсутствия синонимов / антонимов / паронимов, связанных с ним понятий и т. д.

Однако словари бывают как многоаспектными, так и одноаспектными. Отличительной особенностью базы данных является систематизация большого количества зачастую неоднородных данных. Таким образом, они стремятся охватить как можно боль-

ше информации о слове и могут включать до десятка элементов сразу на разных языках: аутентичные устные и письменные текстовые материалы или отдельные слова, словоформы, фразы и микровысказывания, примеры использования лексических единиц в речевых ситуациях, синонимы и словосочетания, различного рода отношения между понятиями, варианты употребления грамматического явления на примерах и в таблицах [2, с. 53; 5, с. 30–31]. Примерами могут служить такие базы данных, как ESIDIS-ARTES, Dante, APiCS, AfBo и др.

Лингвистическими/языковыми базами данных часто называют корпуса текстов, поскольку они являются огромными электронными текстовыми массивами, собранными и упорядоченными для обеспечения удобства поиска информации и эффективности работы с ней. Однако стоит отметить, что возможности семантизации в корпусе текстов достаточно ограничены в сравнении со словарями. Основное назначение компилированных в корпусе текстов – обеспечение целостного представления о функционировании, контекстном окружении языковых единиц и различных типах отношений между ними, т. е. их фактическое использование в естественной устной или письменной речи. Корпусы текстов также обеспечили возможности применения количественных и статистических методов исследования текстов, например частотность употребления языковой единицы, ее семантические и синтагматические связи.

Резюмируя, отметим, что цифровая революция позволила уйти от бумажного формата словаря, преодолеть ограничения по объему и форме представления данных. Языковые корпуса, в свою очередь, обеспечили возможность исследования лингвистических единиц на огромных текстовых массивах, тем самым позволяя выявлять закономерности функционирования языка с опорой на статистические данные. В настоящий момент основные характеристики и функции словаря и корпуса текстов могут быть интегрированы во функционал базы данных.

Типы баз данных в лингвистике и языковом образовании. Проведенный нами обзор современных исследований в лингвистике и языковом образовании (научные статьи, доклады, диссертации) позволил сгруппировать базы данных по форме представления данных, источнику данных и основной реализуемой функции. По форме представления информации существуют полнотекстовые (документальные) базы данных и собственно базы данных. Полнотекстовые базы данных содержат целостные массивы текстов, объединенные общей тематикой или сферой функционирования. Собственно базы данных представляют собой информационные системы, содержащие структурированную определенным образом информацию о различных лингвистических единицах [19, с. 27].

По источнику данных базы данных делятся на письменно-речевые и устно-речевые. К письменно-речевым базам данных можно отнести, например, активно разрабатываемые мультязыковые терминологические базы данных – UNTERM, TERMIUM Plus, базы данных определенной предметной области, различные корпуса текстов: национальные и узкоспециальные. Построением и анализом устно-речевых баз данных исследователи стали активно заниматься во второй половине XX в. в США в связи с развитием информационных технологий в области автоматического анализа и распознавания речи. В настоящее время эта область представлена достаточно большим массивом различных баз данных и продолжает стремительно развиваться [21; 31; 36].

По основной реализуемой функции мы выделили три направления исследований.

К уже широко разработанным направлениям можно отнести область лексикографии, которая представлена проектированием различного рода словарей и тезаурусов устной и письменной речи, иными словами словарных баз данных [16; 28; 29]. Основные функции систематизирующая и справочная, вспомогательная – учебная. Особое место занимают исследования в области речевой лексикографии, направленные на систематизацию и описание больших массивов (корпусов) реальной повседневной речи [6;

20]. Практическое применение результатов изучения и фиксации устной речи достаточно широко: от помощи студентам при подготовке к занятиям по фонетике до описания влияния профессиональной речи на бытовую речь. Говоря о теоретических перспективах этого направления, следует отметить такие области научных исследований, как когнитивная лингвистика, теория коммуникации, теория поведения и др.

Ко второй широко представленной области относятся проектирование и анализ корпусов текстов как для различных описательных лингвистических, так и для педагогических исследований [26; 30]. С помощью таких корпусов «можно проверять лингвистические гипотезы, теории, они могут использоваться для любых практических работ с языковым материалом, в частности, как массивы текстовых примеров на все трудные явления языка» [10, с. 104]. В.П. Захаров также отмечает, что «на основе корпусов можно получить данные о частоте словоформ, лексем, грамматических категорий, проследить изменение частот и контекстов в различные периоды времени, получить данные о совместной встречаемости лексических единиц, изучать динамику процессов изменения лексического состава языка, проводить анализ лексико-грамматических характеристик в разных жанрах и у разных авторов и т. д.» [14, с. 4]. Следует отметить, что интерес исследователей все больше завоевывают методы и технологии обучения иностранному языку на основе параллельных корпусов, в частности для формирования лексических навыков на основе профессионально ориентированных текстов [17]. Мультимедийные корпуса, в свою очередь, являются сравнительно новым и перспективным направлением исследований [13]. Они представляют собой сращения письменной, звуковой и даже видеоинформации. Такие корпуса, как отмечают В.П. Захаров и С.Ю. Богданова, дают возможность для исследования не только языковых единиц и речи говорящих, но и экстралингвистической информации, например мимики, жестов, реакции и т. д. [15, с. 90]. Таким образом, большинство исследований в данной области носят дескриптивный характер, однако часть работ параллельно с описанием направлена на достижение образовательных целей.

Третьим разрабатываемым направлением является проектирование электронных учебников и учебных терминологических баз данных, ключевая функция которых – учебная [7; 23]. На наш взгляд, именно эта область является наиболее перспективным направлением исследований. Во-первых, она формируется на стыке трех современных направлений: электронной лексикографии/терминографии, корпусной лингвистики и педагогики. Во-вторых, она представлена небольшим количеством работ и дает большие возможности для исследований. В-третьих, разработка базы данных требует обращения к информационным технологиям, что удовлетворяет нынешним требованиям к обучению. В-четвертых, применение такого ресурса в образовательном процессе представляет собой сплетение и взаимодействие научного, информационного и учебного компонентов, что приобретает особую ценность в сфере высшего образования.

Таким образом, базы данных используются в самых различных исследованиях: сравнительных, фонетических, грамматических, лексикографических, семантических, прикладных, лингводидактических и др. Проектирование всех видов баз данных, как утверждают Р.К. Потапова и В.В. Потапов, способствует развитию таких современных практико-ориентированных и прикладных направлений, как автоматизированное распознавание и понимание текстов, создание автоматизированных систем преобразования письменных текстов в устные и наоборот, разработка терминологических словарей и корпусов текстов для различных языков и диалектов [34, р. 71–72]. Однако научная и практическая работа в этой области, как справедливо отмечает Н.А. Мишанкина, далека от своего завершения из-за таких особенностей естественного языка, как огромное разнообразие языковых элементов, их непрерывное пополнение, невозможность точного измерения их количества, их неоднородные связи и семантическая вариатив-

ность под влиянием когнитивных процессов, а также коммуникативных и социокультурных задач [19, с. 27].

Преимущества баз данных при обучении иностранному языку. Еще в конце XX в. Т. Джонс выдвинул идею обучения языку на основе баз данных. Основной смысл этой формы обучения заключается в том, чтобы обучающийся сам выступал в роли исследователя языка, а учитель выступал в роли информатора, обеспечивающего контекст, который и позволит обучающемуся развить свои стратегии познания языка. Таким образом, обучаемые имеют возможность работать с языковыми базами данных (корпусами текстов) и проводят исследование в своих учебных целях. Автор отмечает три основных преимущества такого подхода к обучению. Во-первых, обучающийся учится видеть языковые структуры, искать аналогии и обобщать полученные данные. Кроме того, использование аутентичных материалов делает речь обучающихся более идиоматичной, приближая ее к речи носителей языка. Во-вторых, при таком подходе меняется роль преподавателя. Ему необходимо отойти от роли транслятора информации и научиться быть координатором исследований обучающихся. Такая стратегия обучения позволяет обучающимся самостоятельно обрабатывать потоки информации «об особенностях употребления языковой формы, а также решать задачи, связанные с ее осознанием» [2, с. 53]. В-третьих, происходит переоценка роли грамматики в изучении иностранного языка. Утверждается, что даже самые полные грамматики английского языка не способны отразить все разнообразие синтаксических структур. Именно поэтому крайне неэффективно изучать грамматику как набор отдельных правил вне области функционирования этих правил. Обучение с помощью баз данных, напротив, может сделать этот процесс естественным [32].

Таким образом, работа с корпусными данными, отражающими «живые» речевые употребления, позволяет преодолеть неосознанные нарушения употребления лексических единиц, неправильную сочетаемость, несоблюдение регистра и другие ошибки, возникающие из-за интерферирующего влияния моделей и схем употребления лексических единиц в родном языке [12, с. 174].

Поскольку база данных является хранилищем большого объема разнородных данных, то ряд исследователей предлагают включать в ее структуру обучающие модули, которые представляют собой тренировочные, текстовые упражнения, комбинированные и тестовые задания для развития лексических навыков студентов в профессионально-ориентированном общении на иностранном языке [5; 7].

Очевидно, база данных при обучении иностранным языкам приобретает черты полноценного образовательного ресурса и позволяет следовать за современными трендами обучения иностранным языкам:

- 1) обучающийся работает с аутентичными текстами, отражающими живую иноязычную речь, выступает в роли исследователя, учится самостоятельно находить, анализировать и обобщать языковые явления;
- 2) обучающийся познает язык в единстве: лексика, грамматика, синтаксис и т. д.;
- 3) обеспечение трансляции нового научного знания, его связи с образовательной и профессиональной практикой;
- 4) разработка новых образовательных технологий и внедрение лучших практик в образовательный процесс;
- 5) решение различных исследовательских задач с помощью базы данных: описательных, сопоставительных, переводческих, дидактических и обеспечение профессиональной и научной коммуникации на иностранном языке для продвижения научных идей и практических решений;
- 6) осуществление научно-методической поддержки путем создания и модификации электронных вспомогательных ресурсов: возможности изменения их микрострук-

туры и контента, наполнения баз данных тренировочными блоками; разработка современных учебных и учебно-методических пособий на основе базы данных.

Проект словарно-языковой базы данных. В настоящее время Тюменский государственный университет начал реализацию программы «Приоритет-2030», основными векторами которой можно считать популяризацию науки и развитие исследовательского потенциала среди научно-педагогического состава и молодых ученых магистратуры, аспирантуры, бакалавриата для создания мультипарадигмального образования и возможности участия в кластерных исследовательских проектах, а также определение образовательных стратегий для улучшения научной коммуникации. Английский язык является необходимым инструментом для продвижения научных идей и достижения исследовательских целей в процессе научной и профессиональной коммуникации. В связи с этим создание и применение новых технологий в обучении английскому языку является необходимым условием эффективности и успешности образовательной политики вуза.

Личный преподавательский и исследовательский опыт авторов на программах бакалавриата и магистратуры продемонстрировал у студентов недостаточный уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, в частности коллокационной компетенции, которая обеспечивает естественность звучания говорящего на иностранном языке. Опрос среди обучающихся ТюмГУ (97 студентов различных направлений), нацеленный на определение основных коммуникативных трудностей при использовании иностранного языка, продемонстрировал, что большая часть (почти 50%) респондентов отметила дефицит словарного запаса, в том числе профессиональной лексики в качестве основного барьера при коммуникации. Обзор научно-методической литературы показал, что проблема формирования и развития коллокационной компетенции при обучении иностранному языку недостаточно освещена в работах отечественных авторов, а методических разработок и инструментов, позволяющих развивать и совершенствовать коллокационную компетенцию обучающихся, на данный момент практически не существует. Данная проблематика отражена в трех диссертационных исследованиях [3; 4; 11]. Авторы рассматривают коллокационную компетенцию как важнейший компонент процесса обучения иностранному языку, поскольку коллокации отражают естественность функционирования языковых единиц. Коллокации, являясь сформированными, синтагматически целостными и статистически устойчивыми лексическими единицами, уточняют и конкретизируют значения слов, которые их образуют: «точное значение в любом контексте обусловлено окружением данного слова – его распространителем, или коллокатами, которые объединены вокруг него и образуют коллокацию. Объединение слов в коллокацию является фундаментальным для всего языкового использования» [9, с. 59]. Отсутствие коллокационной компетенции может не только сказаться на качестве межкультурного общения в целом, но и негативно влиять на результаты научной коммуникации и коллаборации. Для носителей языка коллокации являются естественным языковым явлением. Как отмечает Е.В. Абазовик, у изучающих иностранный язык коллокации, напротив, вызывают значительные трудности, поскольку, с одной стороны, их значение можно вывести из контекста, с другой – они имеют ограниченную комбинируемость и требуют запоминания, иными словами, обладают «семантической полупрозрачностью» [1]. Таким образом, являясь естественным компонентом иноязычной речи, коллокации требуют повышенного внимания при изучении иностранного языка и обуславливают необходимость создания вспомогательного инструмента для лучшего преодоления коммуникативного барьера, формирования коммуникативной компетенции в устной и письменной формах, а также расширения исследовательского потенциала.

Считается, что эффективное формирование и развитие коллокационной компетенции возможно на основе корпусного метода. Этот метод уже зарекомендовал себя как авторитетный исследовательский прием, однако его применение в образовательных целях не так популярно. Тем не менее применение корпусных технологий позволяет придерживаться коммуникативного и информационного подходов в обучении, формировать лексический запас обучающихся на основе актуальных текстов, овладевать естественными для иностранного языка синтаксическими и синтагматическими связями.

Проектируемая база данных, сочетающая признаки комбинаторного словаря, корпуса текстов профессиональной тематики и учебного пособия, может стать ценным методическим инструментом для развития и формирования коллокационной компетенции на английском языке, усилению вовлеченности в научную коммуникацию и развитию исследовательской потенциала студентов.

Среди признаков комбинаторного словаря ученые выделяют их методическую или лингвистическую направленность, тем самым относя их к разряду учебных словарей; целевую установку на описание комбинаторных свойств лексики; ориентированность на развитие продуктивных видов речевой деятельности [8; 33]. Концепция проектируемой базы данных, основанной на принципах построения двуязычного комбинаторного словаря, может быть описана через основные реализуемые ею функции: учебную, справочную, систематизирующую и коммуникативную.

Учебная функция моделируемой базы данных определяется, прежде всего, ее адресной ориентацией. Основной целевой аудиторией являются магистранты направления 44.04.01 «Педагогическое образование»: практическая педагогика, управление и инновации в образовании и бакалавры педагогических направлений. Наш проект также рассчитан на профессорско-педагогический состав вуза с целью привлечения внимания, демонстрации новаторского решения в сфере языкового образования и вовлечения заинтересованных преподавателей в работу над совершенствованием продукта. Магистрантам и бакалаврам этот продукт позволит усилить идиоматичность английской речи в процессе научной и профессиональной коммуникации, ППС – расширить спектр педагогических приемов, организовать самостоятельную работу студентов, а вузу – поддержать свою миссию, распространить данный уникальный опыт как внутри организации, так и за ее пределами. В методическом блоке базы данных будут представлены различные задания и упражнения, способствующие формированию и развитию коллокационной компетенции обучающихся, а также тренировочный тест, основанный на включенном в базу данных наборе коллокаций.

Моделируемая база данных реализует справочную функцию, т. к. является дополнительным информационным ресурсом с массивом коллокаций в области педагогики, отражающих естественные синтагматические отношения лексических единиц в иностранном языке. Отбор коллокаций проводится по принципам номинации и частотности употребления. Номинация, реализуемая нарицательными именами существительными, является основным способом познания действительности и отражает статический слой словарного состава. Пороговая частота определяется методом пропорции. На данном этапе проекта с помощью корпус-менеджера AntConc мы выделили 50 самых частотных слов корпуса, которые являются опорными словами более 600 коллокаций. В основу формирования словника положен принцип синтаксической и семантической целостности коллокаций.

Систематизирующая функция реализуется при помощи следующих средств: включение в базу данных опорного списка самых частотных слов; коллокаций, выделенных на его основе; использование ссылок, отражающих комбинаторные возможности ключевых слов на синтагматическом уровне и позволяющих пользователям выйти в тексто-

вый корпус; раздела упражнений, заданий и тестов, направленных на отработку и закрепление представленных коллокаций.

Наконец, немаловажным является реализация моделируемой базой данной коммуникативной функции, которая проявляется на разных уровнях. Во-первых, предлагаемые в методическом блоке кейсы позволяют практиковать устную речь, оперируя выделенными из корпуса коллокациями. Это позволяет достигнуть высокого уровня идиоматичности и естественности звучания на иностранном языке. Во-вторых, корпус профессионально-ориентированных текстов является доступным и оперативным источником информации, отражающим современное состояние языка. Наконец, возможность перехода от словарной статьи непосредственно к текстовому материалу позволяет снять ограничения в количестве приводимых примеров определенной коллокации и изучить различные случаи ее функционирования в речи.

Таким образом, проведенный обзор научной литературы в области изучения и применения баз данных в лингвистике и языковом образовании позволил выделить три основных направления исследований: электронная лексикография, корпусные исследования и проектирование электронных учебников и учебных терминологических баз данных. При этом анализ основных характеристик словарей и корпусов текстов показал, что их существенные признаки и функции находят свое отражение в функционале базы данных. Применение баз данных при обучении иностранному языку имеет ряд преимуществ, основными из которых, на наш взгляд, являются работа с актуальным материалом, развитие исследовательских навыков, усвоение естественного построения речи, наконец, многофункциональность самой базы данных. Предложенный проект словарно-языковой базы данных является уникальным, поскольку является полноценным образовательным ресурсом на основе корпуса текстов. База данных такого типа представляет собой особую практическую ценность для изучающих иностранный язык, т.к. сочетает в себе учебную, справочную, систематизирующую, коммуникативную функции и позволяет повысить коллокационную компетенцию с помощью тренировочных упражнений и кейсов в специально организованных блоках. Она расширяет возможности использования коллокаций в естественной речи, а также предоставляет всю необходимую информацию о входящих в нее лексических единицах, упорядоченных и семантизированных на основе комбинаторики ключевых слов. В целом заявленный проект удовлетворяет требованиям современного образования, акцентирующим коммуникативную направленность обучения иностранному языку на основе инновационных технологий, позволяющих на практике применять результаты исследований, а также требованиям, предъявляемым к современным лексикографическим продуктам, – полифункциональности, семантизации единиц, выделенных из большого текстового массива, интерактивностью и возможностью непрерывного пополнения лексического фонда.

Список литературы

1. Абазовик Е.В., Васильева Л.Е. Роль коллокаций в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Царскосельские чтения. 2017. С. 365–368. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29192401> (дата обращения 22.12.2022).
2. Абдюшева Ф.А. Логико-информационный подход в языковой подготовке специалиста технического вуза: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003.
3. Алексеева Л.Ю. Методика формирования коллокационной компетенции у студентов неязыковых факультетов в процессе обучения английской научной речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011.
4. Багарян А.А. Методика расширения коллокационной осведомленности студентов языковых факультетов: английский язык: дис. ... канд. пед. наук. Сочи, 2004.
5. Барыбин А.В. Информационные технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов технических специальностей (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.

6. Богданова Н.В. О корпусе текстов живой речи: новые поступления и первые результаты исследования [Электронный ресурс] // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам Междунар. конференции «Диалог» / гл. ред. А.Е. Кибрик. М., 2010. Вып. 9(16). С. 35–40. URL: <https://www.dialog-21.ru/media/1482/7.pdf> (дата обращения: 30.11.2022).
7. Ван Ляньцэнь. Лингвометодическое проектирование учебных терминологических баз данных: для иностранных учащихся педагогических специальностей: дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
8. Влавацкая М.В. «User's needs» как требования к составлению англо-русского учебно-го комбинаторного словаря [Электронный ресурс] // Вопросы лексикографии. 2013. № 2(4). С. 32–40. URL: <https://lib.tsu.ru/mminfo/2012/000432607/04/image/04-032.pdf> (дата обращения: 28.12.2022).
9. Влавацкая М.В. Комбинаторная лексикология: функционально-семантическая классификация коллокаций [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 11(53). Ч. 1. С. 56–60. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24503118> (дата обращения 20.12.2022).
10. Ганиева И.Ф. Об использовании корпусов в лингвистических исследованиях [Электронный ресурс] // Вестник Башкирского университета, 2007. Т. 12. № 4. С. 104–106. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-ispolzovanii-korpusov-v-lingvisticheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 02.12.2022).
11. Горина О.Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке: дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
12. Горина О.Г. Психологические основы обучения иностранному языку специальности с опорой на языковой корпус [Электронный ресурс] // Вестн. Ленингр. гос. ун-та А.С. Пушкина. 2014. Т. 7. № 1. С. 172–179. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23869128> (дата обращения 18.12.2022).
13. Драчева Н.Н., Зубова Н.Н. Мультимедийный корпус диалектных текстов как основа языковой личности жителя региона [Электронный ресурс] // Вестн. Череповец. гос. ун-та. Череповец, 2015. № 5(66). С. 47–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24275854> (дата обращения 15.12.2022).
14. Захаров В.П. Корпусная лингвистика: учеб. пособие [Электронный ресурс]. СПб., 2005. URL: <https://studfile.net/preview/9820992/> (дата обращения: 04.12.2022).
15. Захаров В.П., Богданова С.Ю. Корпусная лингвистика: учеб. пособие. Иркутск, 2011.
16. Ковязина М.А. Функциональная модель двуязычного экологического словаря-тезауруса: дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2006.
17. Кокорева А.А. Корпус параллельных текстов в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Вестн. Тамб. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. № 2(118). С. 57–62. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18855740> (дата обращения: 15.12.2022).
18. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996.
19. Мишанкина Н.А. Базы данных в лингвистических исследованиях [Электронный ресурс] // Вопросы лексикографии. 2013. № 1(3). С. 25–33. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19050288> (дата обращения: 28.11.2022).
20. Осмак Н.А. Лексические единицы повседневной разговорной речи: пути лексикографического описания их функционирования: автореф. дис. ... канд. филол. наук [Электронный ресурс]. СПб., 2014. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_005550119/ (дата обращения: 10.12.2022).
21. Потапова Р.К., Потапов В.В., Рахимбердиев Б.Н. База данных, предназначенная для диагностики физического и эмоционального состояния человека с учетом речевых и голосовых характеристик: свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2011620789. Правообладатель: Московский государственный лингвистический университет. М., 2011.
22. Саженин И.И. К вопросу о построении базы данных прагматически маркированной лексики [Электронный ресурс] // Вестн. Новосиб. гос. пед. ун-та. 2015. № 5(27). С. 114–121. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24284520> (дата обращения: 28.11.2022).
23. Сибирцева В.Г., Хоменко А.Ю., Баранова Ю.Н. Национальный корпус русского языка как основа новаторских электронных учебников [Электронный ресурс] // Образователь-

ные технологии и общество, 2013. № 3. Т. 16. С. 508–520. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20274193> (дата обращения: 16.12.2022).

24. Abel A. Elektronische Wörterbücher: Neue Wege und Tendenzen. In F. SAN VINCENTE (ed.). Akten der Tagung “Lessicografia bilingue e Traduzione: metodi, strumenti e approcci attuali” (Forlì, 17–18.11.2005). 2006. Polimetrica Publisher (Open Access Publications). S. 35–56.

25. Bergenholtz H. & Nielsen J.S. What is a lexicographical database? [Electronic resource]. 2013. URL: <https://doi.org/10.5788/23-1-1205> (дата обращения: 28.11.2022).

26. Brezina V. & Bottini R. Review of Castello, Erik, Katherine Ackerley & Francesca Coccetta, Eds. (2015) *Studies in Learner Corpus Linguistics. Research and Applications for Foreign Language Teaching and Assessment* [Electronic resource] // *International Journal of Learner Corpus Research*. 2019. 5(1). P. 113–117. URL: <https://doi.org/10.1075/ijlcr.00007.bre> (дата обращения: 01.12.2022).

27. Caruso V. From e-Lexicography to Electronic Lexicography. A Joint Review [Electronic resource] // *Lexikos*. 23. P. 585–610. URL: <https://doi.org/10.5788/23-1-1231> (дата обращения: 28.11.2022).

28. Chainikova G.R., Zatonkiy A., Mitiukov N. & Busygina H.L. Development of Foreign Language Lexical Competence on the Basis of a Learner’s Terminological Thesaurus and Dictionary [Electronic resource] // *European Journal of Contemporary Education*. 2018. № 7. P. 51–59. URL: <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.1.51> (дата обращения: 30.11.2022).

29. Coen G. Database lexicography [Electronic resource] // *Data and Knowledge Engineering*. 2002. 42(3). P. 293–314. URL: [https://doi.org/10.1016/S0169-023X\(02\)00052-6](https://doi.org/10.1016/S0169-023X(02)00052-6) (дата обращения: 28.11.2022).

30. Friginal E. *Corpus Linguistics for English Teachers: Tools, Online Resources, and Classroom Activities* [Electronic resource]. Routledge. 2018. 366 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/334279660_Corpus_Linguistics_for_English_Teachers_New_Tools_Online_Resources_and_Classroom_Activities_Review (дата обращения: 01.12.2022).

31. Heydarova M. Compiling of Phonetic Database Structure [Electronic resource] // *Path of Science*. 2021. 7(4). P. 4001–4006. URL: <https://doi.org/10.22178/pos.69-6> (дата обращения: 28.11.2022).

32. Johns T. Should you be persuaded. Two samples of data-driven learning materials. In T. Johns & P. King (Eds.), *Classroom Concordancing* // *ELR Journal*. 1991. № 4. P. 1–16.

33. Mel’čuk I. Explanatory combinatorial dictionary [Electronic resource] // *Open problems in linguistics and lexicography*, 2006. P. 225–355. URL: https://www.academia.edu/23572924/Explanatory_Combinatorial_Dictionary (дата обращения 25.12.2022).

34. Potapova R.K., Potapov V.V. Some elaboration methods for written and spoken multilingual databases [Electronic resource] // *Moscow University Philology Bulletin*, 2019. Vol. 9(3). P. 71–91. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/some-elaboration-methods-for-written-and-spoken-multilingual-databases> (дата обращения: 18.12.2022).

35. Tschichold C. From Lexical Database to intelligent vocabulary trainers // *Cahiers du CENTAL*. 2010. Vol. 7. P. 445–450.

36. Zeinali H., Burget L. & Černocký J. A Multi Purpose and Large Scale Speech Corpus in Persian and English for Speaker and Speech Recognition: the DeepMine Database [Electronic resource] // *2019 IEEE Automatic Speech Recognition and Understanding Workshop (ASRU)*. 2019. P. 397–402. URL: <https://doi.org/10.1109/ASRU46091.2019.9003882> (дата обращения 28.11.2022).

* * *

1. Abazovik E.V., Vasil’eva L.E. Rol’ kollokacij v obuchenii inostrannomu yazyku [Elektronnyj resurs] // *Carskosel’skie chteniya*. 2017. S. 365–368. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29192401> (дата obrashcheniya 22.12.2022).

2. Abdyusheva F.A. *Logiko-informacionnyj podhod v yazykovej podgotovke specialista tekhnicheskogo vuza: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2003.*

3. Alekseeva L.YU. *Metodika formirovaniya kollokacionnoj kompetencii u studentov neyazykovyh fakul’tetov v processe obucheniya anglijskoj nauchnoj rechi: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2011.*

4. Bagaryan A.A. *Metodika rasshireniya kollokacionnoj osvedomlennosti studentov yazykovyh fakul’tetov: anglijskij yazyk: dis. ... kand. ped. nauk. Sochi, 2004.*

5. Barybin A.V. Informacionnye tekhnologii professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov tekhnicheskikh special'nostej (na materiale anglijskogo yazyka): dis. ... kand. ped. nauk. M., 2005.
6. Bogdanova N.V. O korpuse tekstov zhivoj rechi: novye postupleniya i pervye rezul'taty issledovaniya [Elektronnyj resurs] // Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii: po materialam Mezhdunar. konferencii «Dialog» / gl. red. A.E. Kibrik. M., 2010. Vyp. 9(16). S. 35–40. URL: <https://www.dialog-21.ru/media/1482/7.pdf> (data obrashcheniya: 30.11.2022).
7. Van Lyan'cen'. Lingvometodicheskoe proektirovanie uchebnyh terminologicheskikh baz dannyh: dlya inostrannyh uchashchihsya pedagogicheskikh special'nostej: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2014.
8. Vlavackaya M.V. «User's needs» kak trebovaniya k sostavleniyu anglo-russkogo uchebnogo kombinatornogo slovarya [Elektronnyj resurs] // Voprosy leksikografii. 2013. № 2(4). S. 32–40. URL: <https://lib.tsu.ru/mminfo/2012/000432607/04/image/04-032.pdf> (data obrashcheniya: 28.12.2022).
9. Vlavackaya M.V. Kombinatornaya leksikologiya: funkcional'no-semanticheskaya klassifikaciya kollokacij [Elektronnyj resurs] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2015. № 11(53). CH. 1. S. 56–60. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24503118> (data obrashcheniya 20.12.2022).
10. Ganieva I.F. Ob ispol'zovanii korpusov v lingvisticheskikh issledovaniyah [Elektronnyj resurs] // Vestnik Bashkirskogo universiteta, 2007. T. 12. № 4. S. 104–106. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-ispolzovanii-korpusov-v-lingvisticheskikh-issledovaniyah> (data obrashcheniya: 02.12.2022).
11. Gorina O.G. Ispol'zovanie tekhnologij korpusnoj lingvistiki dlya razvitiya leksicheskikh navykov studentov-regionovedov v professional'no-orientirovannom obshchenii na anglijskom yazyke: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2014.
12. Gorina O.G. Psihologicheskie osnovy obucheniya inostrannomu yazyku special'nosti s oporoy na yazykovoj korpus [Elektronnyj resurs] // Vestn. Leningr. gos. un-ta A.S. Pushkina. 2014. T. 7. № 1. S. 172–179. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23869128> (data obrashcheniya 18.12.2022).
13. Dracheva N.N., Zubova N.N. Mul'timedijnyj korpus dialektnyh tekstov kak osnova yazykovoj lichnosti zhitelya regiona [Elektronnyj resurs] // Vestn. CHerepovec. gos. un-ta. CHerepovec, 2015. № 5(66). S. 47–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24275854> (data obrashcheniya 15.12.2022).
14. Zaharov V.P. Korpusnaya lingvistika: ucheb. posobie [Elektronnyj resurs]. SPb., 2005. URL: <https://studfile.net/preview/9820992/> (data obrashcheniya: 04.12.2022).
15. Zaharov V.P., Bogdanova S.YU. Korpusnaya lingvistika: ucheb. posobie. Irkutsk, 2011.
16. Kovyazina M.A. Funkcional'naya model' dvuyazychnogo ekologicheskogo slovarya-tezaurusa: dis. ... kand. filol. nauk. Tyumen', 2006.
17. Kokoreva A.A. Korpus parallel'nyh tekstov v obuchenii inostrannomu yazyku [Elektronnyj resurs] // Vestn. Tamb. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. Tambov, 2013. № 2(118). S. 57–62. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18855740> (data obrashcheniya: 15.12.2022).
18. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Pankrac YU.G., Luzina L.G. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov. M., 1996.
19. Mishankina N.A. Bazy dannyh v lingvisticheskikh issledovaniyah [Elektronnyj resurs] // Voprosy leksikografii. 2013. № 1(3). S. 25–33. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19050288> (data obrashcheniya: 28.11.2022).
20. Os'mak N.A. Leksicheskie edinicy povsednevnoj razgovornoj rechi: puti leksikograficheskogo opisaniya ih funkcionirovaniya: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk [Elektronnyj resurs]. SPb., 2014. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_005550119/ (data obrashcheniya: 10.12.2022).
21. Potapova R.K., Potapov V.V., Rahimberdiev B.N. Baza dannyh, prednaznachennaya dlya diagnostiki fizicheskogo i emocional'nogo sostoyaniya cheloveka s uchetoм rechevyh i golosovyh harakteristik: svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy dlya EVM № 2011620789. Pravoobladatel': Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet. M., 2011.
22. Sazhenin I.I. K voprosu o postroenii bazy dannyh pragmaticheski markirovannoj leksiki [Elektronnyj resurs] // Vestn. Novosib. gos. ped. un-ta. 2015. № 5(27). S. 114–121. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24284520> (data obrashcheniya: 28.11.2022).
23. Sibirceva V.G., Homenko A.YU., Baranova YU.N. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka kak osnova novatorskikh elektronnyh uchebnikov [Elektronnyj resurs] // Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo, 2013. № 3. T. 16. S. 508–520. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20274193> (data obrashcheniya: 16.12.2022).

The data base in the linguistics and linguistic education: the modern state and potential of its usage in the process of the foreign language teaching

The article deals with the review of the current native and foreign scientific papers, devoted to the data base in the linguistics and the linguistic education. There are identified the basic areas of the study and the types of the data base. The authors reveal the advantages of their usage in the process of the foreign language teaching, in particular for the development of the collocation competence of the students. There is presented the project of the dictionary and language base data on the basis of the corpus study.

Key words: *data base, text corpus, dictionary, collocation competence.*

(Статья поступила в редакцию 19.01.2023)

С.О. ВАЛЬДЕС АЛЬЕНДЕ, А.А. ШАБАНОВА
Ульяновск

**ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
«МЯГКИХ НАВЫКОВ» У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

Представлен краткий обзор практических путей формирования «мягких навыков» у студентов при изучении иностранных языков. Анализируются возможности преподавания русского языка как иностранного среди иностранных студентов вуза для развития четырех основных «мягких навыков», сформулированных П. Гриффином.

Ключевые слова: *компетенции, РКИ, «мягкие (гибкие) навыки», иностранные студенты, вуз.*

Формирование навыков, которые могут быть использованы для эффективной и высококачественной профессиональной деятельности, передачи идей, для решения серьезных ситуаций, для диалога, для выстраивания деловых и партнерских отношений, очень важны каждому молодому человеку (студенту), чтобы стать конкурентоспособным в современном мире. Очень важно при получении профессии не только сформировать профессиональные навыки, которые помогут будущему специалисту быть оцененным по наивысшей шкале в той или иной деятельности, но и получить такие навыки, которые могут помочь ему развить себя как сильную личность, быть гибким, креативным и в какой-то степени харизматичным при осуществлении этой деятельности, что поможет ему выделить себя как отличного специалиста среди огромного числа конкурентов и представить как перспективный актив для различных организаций, а самое главное – достичь целей не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни. Чтобы покорить такие вершины, студент должен инвестировать в развитие «мягких навыков» (soft skills), на наличие которых в последнее время обращают пристальное внимание

Soft skills, связанные с личностными качествами, представляют собой множество межличностных способностей, которые помогают современному молодому человеку превратиться в высококонкурентный корпоративный ресурс. Важность и необходимость таких навыков уже не вызывает сомнения, их теоретическая и практическая значимость для включения в программу подготовки специалиста вуза неоднократно подтверждалась [6].

Подготовка к профессиональной деятельности начинается уже на студенческой скамье. Нужно понимать, что развитие soft skills в идеале должно начинаться как минимум со школы, и такие попытки уже внедряются в учебный процесс [1; 5], но, к сожалению, чаще всего в высшее учебное заведение приходят студенты, которые даже не имеют представления о таких навыках и не имеют их зачатков. Если студенты хотят построить успешную профессиональную карьеру, перед вузом стоит задача помочь им в их развитии. В университет в настоящее время поступают абитуриенты, рожденные в конце 1990-х – начале 2000-х годов. Это поколение характеризуется любовью к цифровой реальности, что влечет за собой многие проблемы в фактической реальности: сложности с установлением и поддержанием коммуникации, отсутствие эмпатии и толерантности, слабо развитый эмоциональный интеллект [4; 8].

Отдельную категорию студентов представляют иностранные граждане, поток которых увеличился в последние годы в России. Согласно официальным данным Министерства науки и высшего образования, число иностранцев, желающих получить высшее профессиональное образование в России, неуклонно растет: если в 2019 г. в российских вузах обучалось 298 тыс. студентов из-за рубежа, в 2020 г. – уже 315 тыс. человек, а в 2021 г. эта цифра достигла показателя в 324 тыс. человек [7]. Данное обстоятельство стимулирует педагогов и методистов высшей школы уделять больше внимания растущей аудитории иностранных студентов, чтобы предложить более высокое качество образовательных услуг, опираясь на особенности целевой аудитории.

Все предложенные методики и конкретные практические упражнения и задания проходили апробацию среди иностранных студентов, обучающихся по специальности «Лечебное дело» в ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет» в течение 2017–2020 годов. На основании эмпирических исследований, базу которых составили федеральные государственные стандарты, паспорта специальностей, учебные планы, были определены компетенции, которые позволяют сформировать и/или развить «мягкие навыки». Анализ научных статей, международных сообщений и отчетов по проблемам развития и оценки soft skills выявил наиболее востребованные на рынке труда «мягкие навыки» и практические способы их формирования в вузе. Наконец, нами был составлен перечень упражнений и практических заданий, подходящих под цель развития «мягких навыков» среди целевой аудитории иностранных студентов-медиков. Далее в течение нескольких учебных лет данные учебные действия применялись на практике обучения РКИ с тем, чтобы выявить наиболее эффективные методы работы с иностранной аудиторией.

Исследования российских ученых подтверждают выводы, к которым пришел П. Гриффин (признанный мировой эксперт в области оценки эффективности знаний), о том, что независимо от сферы работы и мирового региона, специалист должен обладать «4C: Creative thinking (креативность), Collaborating (сотрудничество), Communicating (общение), Critical thinking (критическое мышление)» [9]. Российские исследования рынка рабочей силы также подтверждают важность soft skills (согласно опросу, проведенному ПАО «Сбербанк», 92% работодателей назвали «мягкие навыки» определяющими при построении успешной карьеры) [3, с. 25]. Это те навыки, развитие которых возможно через изучение РКИ. Отметим, что в зависимости от вуза программы изуче-

ния русского языка могут различаться (перечень формируемых компетенций, общее количество часов, отведенных на освоение программы, требования к результатам освоения дисциплины и пр.), тем не менее практические упражнения и учебные действия, которые авторы предлагают и описывают в данной статье, могут быть применены практически на любом этапе изучения РКИ с адаптацией под конкретную аудиторию.

Одним из видов деятельности, используемых нами, является работа с текстом, где студентам необходимо придумать свой вариант окончания истории, которая читается только наполовину. На старших курсах при прочтении полного текста студентам дается задание придумать альтернативный вариант окончания текста, после анализа основного содержания. Данный вид работы легко адаптировать под любую аудиторию и лексическую тему. В зависимости от уровня подготовки студентов в подобных заданиях возможно применить индивидуальный подход (часть студентов анализирует данный текст, далее другие участники предлагают варианты развития истории) и даже коллективную работу (аудитория разбивается на несколько рабочих групп, и каждая группа представляет свой анализ и свой вариант окончания рассказа).

Следующий вид деятельности – это «карточки-ситуации» (дом, гостиница, аэропорт, столовая для младших курсов и ситуативные задачи для старших курсов). Студенты получают «карточку» с описанием места происходящего и самого события, согласно этим данным, они должны найти путь решения данной проблемы, либо им дается вектор, в котором они должны решать эту проблему. Последний вариант более сложный в связи с тем, что, как правило, студентам дается вариант решения, абсолютно противоположный типу их характера или стандартному плану действий.

Эти задания развивают творческие способности, включающие умение нестандартно мыслить, генерировать собственные идеи и находить собственное решение, что является одним из критериев 4С (креативность).

Сотрудничество – еще один критерий, которым должен обладать современный специалист. В любой сфере специалисту будет необходимо вливаться в совместную деятельность, обмениваясь знаниями и опытом, т. к. только при таком варианте возможно достижение целей, которые, работая для коллектива, являются общими. Более того, на сегодняшний день существует общемировая тенденция, в которой ставится перед коллективом одна глобальная цель (например, выведение на рынок новой услуги или товара), а уже ее достижение членится на несколько подзадач, которые должны быть решены коллективом. Таким образом, успешность всего проекта будет зависеть от того, насколько сработаются его участники.

С самых первых аудиторных занятий мы стараемся вовлекать студентов в коллективную деятельность таким образом, чтобы во время своей работы им приходилось поддерживать и чувствовать ответственность не только за себя, но и за группу, в которой они работают, при этом группы могут состоять из двух и более человек. Самый простой вариант – это диктант у доски. Суть его в том, что аудитория разбивается на две команды, от каждой к доске выходит по одному студенту. Студентам произносится слово (или предложение), представитель команды пишет на доске, а остальные могут контролировать, подсказывать и исправлять его. Таким образом, команда, допустившая наименьшее количество ошибок, выходит в лидеры. Данный вид работы обычно применяется при изучении РКИ на начальном этапе, когда студенты знакомятся с правилами написания букв, каллиграфией, буквосочетаниями, свойственными русскому языку, происходит накопление словарного запаса. Еще один вид активности, применяемый на занятиях по РКИ, – это проектная деятельность. Как правило, проект студенты создают в мини-группах, где между ними распределены обязанности (поиск и отбор необходимой информации, ее систематизация, техническое оформление, подготовка и презентация про-

екта). Данный вид деятельности, на наш взгляд, не только способствует развитию навыка сотрудничества, но и подталкивает студентов к преодолению скованности в общении при наличии и тем самым приобретению одного из четырех пунктов 4С, который является сложной коммуникативной деятельностью, в результате чего происходит влияние одного оппонента на другого.

Обучение русскому языку как иностранному (как и другому иностранному языку) направлено на то, чтобы научить студентов управлять межличностными отношениями, помочь им развить эмоциональный интеллект. Переход на дистанционное обучение, вынужденно введенное в последние несколько лет, снизило возможности гуманитарных дисциплин к формированию коммуникативных компетенций (например, практически полностью исчезла возможность научить студентов «гибкому» взаимодействию, когда стратегия и тактика диалога полностью зависит от реакции респондента на предъявленную реплику). Но и обычное аудиторное занятие не всегда требует большого взаимодействия учащихся, отсутствие такой формы работы лишает студентов навыка межличностных отношений. Постоянное взаимодействие друг с другом (диалог) или в группе (групповое задание) способствует развитию межличностных отношений в целом и установлению доброжелательных/эффективных отношений в коллективе в частности. В университет поступают абитуриенты по различным мотивам и с разным уровнем развития когнитивного и эмоционального интеллекта. Их объединяет только выбранная профессия. Это может быть тем фактом, вокруг которого объединяется коллектив. Чтобы включить в работу не только студентов с высоким уровнем эмоционального интеллекта (они и так обычно активны), но и тех, кому не хватает этой способности, обычно их объединяют в пары или группы для совместной работы с тем, чтобы более активные помогли выполнить задание своим стеснительным одноклассникам, тем самым стимулируя обе стороны к сотрудничеству.

Не следует забывать и о том, что преподаватель сам является прекрасным образцом коммуникативного поведения данной культуры, особенно для студентов начальных курсов. Преподаватель русского языка для иностранной аудитории обычно служит первым «живым примером», с которым представитель иной культуры сталкивается в новой стране. Иностранному студенту учиться не только вербальному языку новой для него культуры, но и невербальным знакам, принятым в новой для него стране. Зная культурные особенности конкретной иностранной аудитории, преподаватель акцентирует внимание именно на тех нюансах, которые существенно отличаются в стране иностранного студента и в России (личное пространство при диалоге с незнакомыми, «дружественные» и вежливые жесты, направление официального взгляда, логика представления аргументов в споре и т. д.). Стандартное задание «разыграть диалог» при изучении РКИ не так легко для иностранных слушателей, особенно если преподаватель заранее обговаривает требования к его вербальному и невербальному оформлению. На начальном этапе это может быть задание разыграть диалог между друзьями, между незнакомым взрослым и подростком, где студенты должны знать особенности выражения уважения (как грамматической и как культурологической категории). На более старших этапах студентам предлагается разыграть диалоги с более сложными данными (к возрастным и социальным добавляются гендерные особенности).

Наконец, четвертый компонент, критическое мышление, например, Г. Линдсей, К.С. Халл, Р.Ф. Томпсон рассматривают как неотъемлемую часть творческого мышления. По мнению С. Каруана, критическое мышление развивается в университете априори, сама академическая среда и образовательный процесс построены на развитии таких мыслительных процессов, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, сопоставление информации и т. п. [10]. Однако наличие критического мышления у студентов первых кур-

сов последних лет – довольно редкое явление, особенно если сравнивать с предыдущим поколением. У советских школьников была возможность получать знания через книги (посещение библиотек) или личный опыт. Поскольку сама анатомия ребенка школьного возраста связана с физической активностью, то и наиболее эффективный способ получения практического опыта и знаний был через активную деятельность (различные тематические кружки, экскурсии, в том числе на действующие предприятия, работу на пришкольном участке или на «отработке», даже просто время с друзьями во дворе и пр.). Практическое получение знаний было более быстрым и доступным способом получения и обработки информации, что позволяло видеть причинно-следственные связи, структурировать получаемую информацию, а также аргументировать свою позицию. Сейчас молодежь предпочитает «жить» в гаджетах, откуда они черпают основную информацию, не «фильтруя» ее, предпочитая принимать решения на основе неполной или недостоверной информации. Таким образом, они лишены навыка критического мышления, которое в будущем поможет им как специалистам в принятии нестандартных решений, поиске новых путей для решения рабочих вопросов, устранения и предвосхищения ошибок.

В рамках аудиторных и внеаудиторных занятий РКИ нами решается вопрос развития критического мышления студентов разными видами практических работ. Один из них – это экскурсии на русском языке. Несомненно, это достаточно затратный по времени вид работы, однако весьма эффективный. Каждой экскурсии предшествует работа по пополнению необходимого словарного запаса. Если это студенты первого курса, то преподаватель заранее дает им небольшие тексты и список понятий, о которых пойдет речь на экскурсии. Таким образом, на момент экскурсии они уже имеют представление о теме; получая информацию от гида, они могут сопоставить новую информацию с уже известной им, могут вычленивать даты, основные понятия (для начального уровня) из потока речи. Таким образом, «хаотичная» разговорная речь экскурсовода структурируется с опорой на ключевые слова и понятия. Для организации обратной связи и контроля образовательного процесса преподаватель по завершении логической части рассказа гида задает уточняющие вопросы студентам, используя параллельные или синонимичные слова и грамматические конструкции. Более того, вопросы для развития навыка сопоставления информации могут применяться также на любом уровне владения РКИ. Преподаватель может предложить сравнить факты, имеющиеся в России, с фактами из их родной страны; или сравнить новые факты с уже известными им. Такая работа позволяет анализировать получаемую информацию. После данного мероприятия в качестве закрепления полученных знаний и навыков студенты могут получить, например, задание письменно задать как можно больше вопросов по теме экскурсии, но в той последовательности, в которой она проходила. Это заставит их вновь пересмотреть полученную информацию, обработать ее, структурировать. Все эти задания помогают студентам не только расширить свой кругозор и получить много новой информации, но и приобрести навык анализа, формируют собственное мнение, помогают научиться делать выводы, принимать решения и ориентироваться в потоке информации, что напрямую способствует становлению их критического мышления.

Таким образом, нами были выбраны несколько учебных заданий, позволяющих развивать «мягкие навыки» в процессе обучения РКИ у иностранных студентов даже с учетом отсутствия требований в учебном плане к наличию соответствующих компетенций, непосредственно связанных с ними. Согласимся с А.А. Ивашковой [2] в том, что перепланировка учебной программы для формирования и развития необходимых soft skills невозможна, как невозможно на настоящий момент ввести систему стандартной оценки «мягких навыков», поскольку не существует универсальных способов из-

мерения данных показателей. Одним из существенных недостатков работы с soft skills является отсутствие четкой системы оценки их сформированности, а потому в настоящее время сложно объективно контролировать уровень и динамику их развития. Другим недостатком можно указать тот факт, что преподаватель в своей деятельности ограничен требованиями государственного стандарта, паспорта специальности и учебного плана, которые не всегда позволяют включать в учебный процесс дополнительную деятельность, направленную на развитие «мягких навыков», хотя, как мы показали, методические и дидактические возможности такого направления работы имеются. Наконец, междисциплинарный подход, применение которого позволяет нам работать с «мягкими навыками», не в полной мере отражается в учебном плане (не все компетенции указываются в учебном плане, а, соответственно, не все они подлежат развитию и контролю). Тем не менее, на наш взгляд, предложенные формы работы способствуют развитию «мягких навыков» студентов, повышая тем самым его профессиональный и личностный уровень развития, а следовательно, его конкурентоспособность на рынке труда.

В настоящее время важность мягких навыков у студентов не вызывает сомнения. Однако консервативность системы образования, в частности вузовской программы, не позволяет своевременно реагировать на изменения на рынке труда и коррективы в документационный оборот. Тем не менее, отвечая на запрос потребителей (работодателей и будущих работников), вузовская система имеет возможности для формирования и развития мягких навыков. Несмотря на отсутствие требуемых компетенций в списке формируемых в курсе РКИ, мы предлагаем комплекс апробированных упражнений для развития soft skills у иностранных студентов. Приняв за основу 4С П. Гриффина, мы сформировали упражнения и практические задания для каждого из них. Очевидно, что все 4С очень связаны между собой, и развитие одного из них влечет развитие другого, поэтому можно сказать, что предложенная методика работы носит междисциплинарный комплексный характер, что соответствует современным запросам рынка труда и уровню развития гуманитарной науки.

Список литературы

1. Ермаков Д.С. «Гибкие» навыки в школьном образовании // Народное образование. 2020. № 5(1482). С. 165–172.
2. Ивашкова А.А. К вопросу об изучении формирования soft skills в зарубежных исследованиях // Вестн. Нижневарт. гос. ун-та. 2021. № 1(53). С. 13–17.
3. Ларионов В.Г., Шереметьева Е.Н., Барина Е.П. Трансформация терминологии, компетенций и знаний в условиях цифровой экономики // Вестн. Астрах. гос. техн. ун-та. Сер.: Экономика. 2019. № 4. С. 21–28.
4. Позина М.Б. Бегство от эмоций, или в поисках soft-skills // Вестн. Академии. 2017. № 4-2. С. 61–66.
5. Рылеева А.С., Хомутникова Е.А., Еманова С.В. Развитие soft skills у старшеклассников с применением цифровых инструментов // Science for Education Today. 2022. Т. 12. № 1. С. 77–98.
6. Уварина Н.В., Корнеева Н.Ю., Микрюков Ю.В. Soft skills: актуальность, история, перспективы развития // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4(44). С. 40–46.
7. Число иностранных студентов в России за три года выросло на 26 тысяч // Министерство науки и высшего образования РФ: сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/> (дата обращения: 20.08.2022).
8. Шайхутдинова Х.А. Формирование soft skills в процессе подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности // Поволжск. пед. вестн. 2020. Т. 8. № 2(27). С. 99–106.

9. Шилова С.А. Формирование гибких навыков средствами микрогрупповых форм работы при обучении иностранному языку в вузе // Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6. Вып. 4(24). С. 374–380.

10. Caruana S. Accreditation of Soft Skills in Higher Education using ICT // Soft Skill Accreditation, 2011.

* * *

1. Ermakov D.S. «Gibkie» navyki v shkol'nom obrazovanii // Narodnoe obrazovanie. 2020. № 5(1482). S. 165–172.

2. Ivashkova A.A. K voprosu ob izuchenii formirovaniya soft skills v zarubezhnyh issledovaniyakh // Vestn. Nizhnevart. gos. un-ta. 2021. № 1(53). S. 13–17.

3. Larionov V.G., Sheremet'eva E.N., Barinova E.P. Transformaciya terminologii, kompetencij i znanij v usloviyah cifrovoj ekonomiki // Vestn. Astrah. gos. tekhn. un-ta. Ser.: Ekonomika. 2019. № 4. S. 21–28.

4. Pozina M.B. Begstvo ot emocij, ili v poiskah soft-skills // Vestn. Akademii. 2017. № 4-2. S. 61–66.

5. Ryleeva A.S., Homutnikova E.A., Emanova S.V. Razvitie soft skills u starsheklassnikov s primeneniem cifrovych instrumentov // Science for Education Today. 2022. Т. 12. № 1. S. 77–98.

6. Uvarina N.V., Korneeva N.Yu., Mikryukov Yu.V. Soft skills: aktual'nost', istoriya, perspektivy razvitiya // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2021. № 4(44). S. 40–46.

7. Chislo inostrannykh studentov v Rossii za tri goda vyroslo na 26 tysyach // Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya RF: sayt [Elektronnyj resurs]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/> (data obrashcheniya: 20.08.2022).

8. Shajhutdinova H A. Formirovanie soft skills v processe podgotovki studentov k uspešnoy professional'noj deyatel'nosti // Povolzhsk. ped. vestn. 2020. Т. 8. № 2(27). S. 99–106.

9. Shilova S.A. Formirovanie gibkih navykov sredstvami mikrogruppovykh form raboty pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze // Izv. Sarat. un-ta. Novaya seriya. Ser.: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2017. Т. 6. Vyp. 4(24). S. 374–380.



The potential of teaching the Russian Language as a Foreign Language for the development of soft skills of foreign students

The article deals with the brief review of the practical ways of the development of the soft skills of the students in the process of studying the foreign languages. There is analysed the potential of teaching the Russian language as a foreign language of the foreign students of the university for the development of four basic soft skills, formulated by P. Griffin.

Key words: *competencies, Russian Language as a Foreign Language, soft skills, foreign students, university.*

(Статья поступила в редакцию 16.01.2023)

**ОПЫТ АНАЛИЗА УЧЕБНИКОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ
ОРИЕНТИРОВАННОСТИ НА РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ**

Перечислены принципы локализации учебных материалов, проведен сравнительный анализ двух популярных учебников китайского языка. Дается определение понятию «локализация учебников». Предлагаются количественные характеристики, по которым определяется локализованность учебных материалов. Проведен разбор двух распространенных в практике учебников с точки зрения локализации.



Ключевые слова: локализация учебников, учебник китайского языка, практический курс китайского языка, полный курс китайского языка для начинающих.

Введение. Тема локализации (кит. 本土化 [bèn tǔ huà]) последние десять лет обсуждается в Китае в связи с возрастающим интересом иностранцев к языку и культуре Китая. Чжоу Сяобин пишет: «Локализованные учебные материалы по китайскому языку относятся к учебным материалам, подходящим для изучения местными жителями в соответствии с такими факторами, как местная система образования, социальная культура и особенности родного языка учащихся» [13].

Локализация учебников означает не только адаптацию уже существующих учебников, но и создание подходящих для студентов из определенной страны учебных материалов с учетом общественного устройства, культуры, системы образования данной страны и особенностей родного языка [12]. В отношении локализации учебников китайского языка наиболее широкое и точное определение было дано Ду Дан (牡丹) в 2019 г.: «Локализация – значит проектирование, создание и производство учебных материалов по определенному языку как второму или иностранному, которое основывается на запросах и особенностях студентов этой страны или региона и имеет целью удовлетворение учебных потребностей студентов этой страны или региона» [9].

В русскоязычных статьях понятие «локализация» трактуется как один из процессов, включающий в себя набор практик и техник адаптации оригинального текста для соответствия новому лингвотопу [1]. Практическое применение принципов локализации при издании учебных пособий для русскоязычных учащихся не может считаться удовлетворительным. Необходимость локализации связана постоянным повышением числа студентов и школьников, изучающих китайский язык. По данным Министерства образования и науки, в 2022 г. китайский язык изучали более 22 тыс. российских студентов в 142 российских вузах, преимущественно в Москве, Санкт-Петербурге и Казани, а также в университетах, территориально и исторически связанных с КНР, – в Иркутске, Владивостоке, Благовещенске и др. [6]. Существуют также языковые курсы для начинающих и продолжающих обучение, эффективность которых зависит от качества используемых учебников. Оптимально локализованный учебник позволяет как педагогу, так и учащимся достичь высоких результатов за более короткое время с наименьшими психологическими проблемами, связанными с преодолением языкового барьера. Эффективность обучения может быть охарактеризована такими показателями, как доля студентов, завершивших обучение, от количества поступивших, количество учащихся, а также доля студентов, успешно сдавших экзамен HSK. Эти показатели напрямую связаны с учебниками, по которым ведется преподавание. Потеря интереса к изучению языка, последующее наличие акцента, препятствующего коммуникации, типичные лек-

сические и грамматические ошибки студентов на экзаменах и при дальнейшем употреблении языка, невозможность поддержать разговор о своей родной стране – возможные последствия использования нелокализованных учебников. Задача данной статьи – сравнительный анализ двух учебников, изданных в российских издательствах в разные годы с точки зрения их ориентированности на русскоязычных студентов для выявления качественных и количественных параметров, которые могут служить характеристикой степени локализации учебных материалов. Для анализа выбраны «Практический курс китайского языка» А.Ф. Кондрашевского с соавторами [3], который является переработанной версией китайского учебника и учебник Т.В. Ивченко с соавторами «Полный курс китайского языка для начинающих» [2], имеющий выраженные элементы локализации.

Общая ситуация с учебниками китайского языка в России. История китайско-российских отношений составляет 400 лет. История преподавания китайского языка в России насчитывает также более 300 лет, активизируясь с 20-х гг. XX в. За последние 100 лет Китай и Россия трижды подписывали союзный договор, подписание «Совместного китайско-советского коммюнике» 18 мая 1989 г. завершило процесс нормализации отношений с Советским Союзом. Дальнейшие отношения Китая и России продолжают развиваться, что обусловило подъем интереса к языку со стороны русскоязычного населения как России, так и стран бывшего СССР [5].

Однако развитие учебных материалов и методик преподавания китайского языка пока не соответствует растущему запросу на них. До недавнего времени фактически единственным одобренным для включения в федеральный перечень учебником китайского языка для всех ступеней обучения оставался «Практический курс китайского языка» А.Ф. Кондрашевского с соавторами [3]. Этот учебник был создан изначально для студентов-иностранцев, проживающих в Китае (что объясняет, например, наличие в изучаемой лексике слова «водка маотай»). После 2010 г. были разработаны новые книги и учебно-методические комплексы, нацеленные на определенную аудиторию и рекомендуемые для применения на различных уровнях преподавания. Так, для уровня «средняя общеобразовательная школа» рекомендованы новые учебные серии «Китайский язык» Ван Луся с соавт. (2012), «Время учить китайский» А.А. Сизовой с соавторами (2016), М.Б. Рукодельниковой с соавторами (2017). Для начальной школы был издан учебно-методический комплекс О.А. Масловец «Путешествие на восток» (2019). Достаточно высокий тираж упомянутых изданий, доступность и разнообразие позволяют повысить эффективность и преемственность изучения языка. Тем не менее на этапе высшего образования учебник А.Ф. Кондрашевского продолжает сохранять лидирующие позиции, поскольку на его основе создано большое количество дополнительных пособий, программ, контрольно-измерительных материалов, и переход на новый учебник кажется слишком сложным и даже нецелесообразным.

В качестве альтернативы учебнику А.Ф. Кондрашевского для высшей школы разработан и издан в Китае ограниченным тиражом учебник «Новые горизонты» Т.В. Ивченко с соавторами (Гуанчжоу, издательство Educational Science Publishing House, 2012). Первое издание книги из-за сложностей с приобретением книги не получило широкого распространения и использовалось для преподавания в Институте Конфуция РГГУ, Высшей школе экономики и в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете, где получило высокую оценку как преподавателей, так и студентов. С переизданием отредактированной и дополненной версии учебника под названием «Полный курс китайского языка для начинающих» в России в 2018 г. ситуация изменилась: он стал доступен для приобретения и постепенно получает все большее распространение.

Сравнительный анализ этих учебников с точки зрения их направленности на русскоязычных студентов позволяет выявить ряд количественных и качественных харак-

теристик изданий, которые могут рассматриваться как отвечающие требованиям локализации. Ниже мы будем называть «Полный курс китайского языка для начинающих» Т.В. Ивченко с соавторами как «Полный курс», а «Практический курс китайского языка» А.Ф. Кондрашевского с соавторами – «Практический курс».

Структура учебников. Как указывает А. Петухова [8], «Практический курс» основывается на труде Лю Сюня «Практический курс китайского языка», который предназначался для европейских и американских студентов, в качестве языка-посредника использован английский язык. В 1989 г. А.Ф. Кондрашевский, М.В. Румянцева и М.Г. Фролова написали адаптированный вариант учебника «Практический курс китайского языка». Авторы сохранили основную структуру учебника Лю Сюня, он состоит из двух томов и 50 уроков. События первого тома развиваются за пределами Китая (в последних изданиях учебника Кондрашевского предполагается, что события развиваются в России), во втором томе русские персонажи героини едут учиться в Китай и общаются с китайцами. В подаче и порядке расположения грамматики и фонетики эти учебники в основном также повторяют учебник Лю Сюня, в словарное наполнение, упражнения и культурную составляющую авторы русского учебника внесли изменения. Авторы ввели в учебник упражнения, направленные на формирование четырех языковых умений. Учебник также дополнен заданиями для диктантов и большим количеством упражнений на перевод с русского языка на китайский и наоборот. После каждого урока дается около 30 русских предложений на перевод. Раздел «Новые слова» дополнен разделами «Имена собственные» и «Дополнительные слова», добавлены слова с национальной спецификой. Они также исправили и дополнили раздел со страноведческим материалом «Знаешь ли ты?». «Практический курс китайского языка» много раз дорабатывался и переиздавался. В данном исследовании для анализа использовано 11-е издание, выпущенное в 2010 г.

«Полный курс» издан в 2018 г. и содержит 15 уроков большого объема (начиная с 8-го урока, в каждый урок включены два текста и грамматические темы). По сравнению с «Практическим курсом», учебник Т.В. Ивченко выигрывает, т. к. изначально был написан для русских студентов, с учетом их потребностей и сложностей в обучении, известных авторам по многолетнему личному опыту. Объемное приложение в конце учебника содержит переводы всех текстов на русский язык, таблицу 214 ключей. Представлена также таблица соотношения китайских слогов в путунхуа с привычным русским чтением, максимально соответствующим китайскому произношению. Эта таблица необходима для верной записи китайских имен и географических названий с помощью букв русского алфавита. Во всех грамматических темах даются упражнения для отработки практических навыков. Вместе с тем общий объем «Полного курса» меньше, чем у «Практического курса». Для анализа использовалось первое издание 2018 г. Для повышения объективности исследования и непредвзятости выводов о степени локализации были выбраны характеристики, предлагаемые китайскими авторами [9; 12; 13].

Анализ содержания учебников с позиций локализованности. Для сравнительного анализа учебных пособий с точки зрения их локализованности следовало определить критерии, по которым будут оцениваться учебные материалы. После изучения работ китайских лингвистов, давно занимающихся проблемами локализации учебных материалов, был выбран подход, освещенный в статье Чжоу Сяобина с соавторами [13]. Основная оценка производится по двум направлениям: «Общественные и культурные явления» и «Особенности родного языка студентов». Несколько слов будет сказано о соответствии данных учебников системе образования в России.

Общественные и культурные явления. Соответствие культуре и традициям конкретной страны реализуется в выборе фона для текста урока, тематической направленности текстов, а также в выборе слов и культурных моментов, отображенных в учебни-

ке. Эти шаги помогают сократить дистанцию между студентами и изучаемым материалом, пробудить интерес к изучению языка.

Важным моментом для учебника является выбор места действия. В «Полном курсе» действие происходит в Пекине, герои учебника – студенты Пекинского университета. Помимо текстов о жизни студентов в учебнике есть также тексты, отражающие деловую жизнь большой фирмы, направление деятельности которой, как и географическое расположение, не определено.

Относительно места действия первого тома «Практического курса» по именам главных героев (Маша и Андрей) и по тому, что китайка Дин Юнь учит русский язык, можно предположить, что действие происходит в одном из городов России. Однако Дин Юнь при этом учит и английский язык: в одном из текстов встречается следующий абзац: «Дин Юнь – студентка факультета английского языка. Она приехала сюда учиться из Пекина. На факультете английского языка пять студентов из Китая», – что ставит под сомнение версию о ее обучении в России. Действие второго тома разворачивается в Пекинском университете языка и культуры. В качестве ремарки следует заметить, что первая часть учебника дает ошибочные данные: «Несколько лет назад университет был переименован в 北京语言文化大学». В действительности, Пекинский институт языков изменил свое название на Пекинский университет языка и культуры в июне 1996 г. В июле 2002 г. Пекинский университет языка и культуры упростил название до Пекинского университета языка. Исследуемое 11-е издание учебника было издано в 2010 г., что говорит о небрежном отношении авторов к точности в информировании обучающихся. Таких неточностей и явных искажений информации в учебнике достаточно много, но эта тема выходит за пределы данной статьи.

Место действия (неопределенное или Китай, но не Россия) заведомо ставит ограничения на темы, которые включены в уроки учебника, а также на выбор слов, отобранных для изучения. Чем меньше направлены на российские реалии тексты уроков, тем менее национально-направленными будут слова. Это подтверждается при изучении текстов: большинство тем в обоих учебниках общие для студентов любой страны, а некоторые темы «Практического курса» (такие, как прием в посольстве) не подходят для описания повседневной жизни студентов.

Культурные моменты, представленные в учебниках, как правило, не отображают национальную специфику. Описание особенностей культуры в Китае и России, приводимые в «Практическом курсе», не являются сугубо специфическими для данных регионов. Например, упоминается, что «В Китае принято считать этажи с первого от земной поверхности». В России принято считать этажи так же, поэтому данное замечание не актуально для российских учащихся. Можно было бы подчеркнуть этот общий момент, например, так: «В Китае, как и в России, принято считать этажи с первого от земной поверхности».

Достаточно спорными и невятными в «Практическом курсе» являются рассуждения об именах собственных: «Имена у китайцев отличаются от европейских, прежде всего, тем, что они чрезвычайно редко повторяются между собой и не присваиваются в честь великих людей нации или своих предков». Наличие традиционных «списков» имен – общая черта всех европейских и большинства англоговорящих стран и не может рассматриваться как признак локализованности. Гораздо интереснее было бы сравнение наличия полного имени и отчества у россиян и отсутствия отчества у китайцев.

В «Практическом курсе» упоминаются два факта, которые можно считать за культурное сопоставление именно с Россией: первый – что двусложные имена в русской транскрипции записываются в одно слово, как и в транскрипции пиньинь. И второй – что русский черный чай в Китае называется красным. Следует упомянуть неточность информации, которая приводится в учебнике в отношении такого значимого для Китая

как чай и его сорта. Любой специалист или просто человек, побывавший в Китае, будет удивлен информацией о видах чая, которую он может почерпнуть в разделе «Знаешь ли ты?» «Практического курса».

В этом же разделе в одном из первых уроков автор дважды повторяет, что цель реформы письменности в Китае – заменить иероглифическое письмо алфавитным. Чжоу Югуан по этому поводу пишет: «Опубликованный в 1958 г. Проект фонетического алфавита для китайского языка отнюдь не является преемником латинизированной новой письменности... Фонетический алфавит “пиньиньцзыму” достиг только статуса “транскрипции”, но не официальной “алфавитной письменности» [7]. Таким образом, можно видеть ошибочность утверждения, касающегося цели реформы в Китае, это вызывает сомнения в достоверности и актуальности остальной информации, приводимой в данном разделе.

В «Полном курсе» можно выделить четыре культурных момента, связанных с традициями и особенностями Китая. Оба учебника говорят о китайской культуре общения, о том, как здороваться, представляться, обращаться к разным собеседникам, но все это детали культуры Китая без какого-либо сравнения с культурой России. В обоих учебниках даны известные китайские стихи с качественным переводом на русский язык, это можно считать перекличкой культур.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что, несмотря на интерес к китайской культуре и достаточно большое количество страноведческой информации, оба учебника игнорируют культуру родной страны студентов. Культурный материал, предоставленный «Полным курсом», касается в основном китайского языка и связанных с ним тем.

Оценка доли национально-ориентированной лексики. Для более объективного заключения о степени локализации учебников была определена доля локализованных слов в суммарной лексике.

Результаты сравнительной оценки доли локализованной лексики показали, что в первом томе «Практического курса» локализованные слова составляют 1,5% от всей лексики, во втором томе – 0,6%. В «Полном курсе» относительная доля локализованных слов выше – 2,7%.

Многие слова, как и факты культуры, отображают не столько русскую, сколько мировую культуру. К таким словам могут быть отнесены слова *кофе, кока-кола, сыр, молоко, йогурт, яблоко*. Слова *спагетти* и *картофель* (оба слова из «Полного курса») допустимо отражают повседневную жизнь россиян. Из слов, относящихся к описанию занятий спортом, к локализовано-российским могут быть отнесены словосочетания «кататься на лыжах» и «фигурное катание», поскольку эти занятия распространены в России как обычные зимние развлечения. Однако оба слова даны как дополнительные в «Практическом курсе» и используются не в тексте урока, а только в упражнениях.

подавляющее большинство локализованных слов в обоих учебниках – имена собственные. «Практический курс» дает восемь русских имен, а «Полный курс» – девять. Из географических названий в обоих учебниках даются *Россия, Москва* и *Санкт-Петербург*. В «Полном курсе» слово *Россия* используется в тексте, в «Практическом курсе» оно приводится только в упражнениях.

Во втором томе «Практического курса» мы выделили как локализованные слова **新年** («Новый год», так можно назвать и 1 января, и китайский Праздник Весны), «Рождество» и **元旦** (тоже «Новый год», этим словом называется именно новый год 1 января, в противоположность Празднику Весны). Все эти слова можно было бы использовать для описания культуры России: для русских самый главный праздник – Новый Год, который мы называем по-китайски **新年** или **元旦**, празднуется он 1 января. Рождество же

при всей своей важности для русских менее важный праздник, чем для европейцев или американцев. Однако в текстах эти слова не описывают русскую культуру. Для слова 元旦 дан перевод «первое число первого месяца», 新年 использован в сочетании «новогодние подарки» для описания подарков на китайский новый год Праздник Весны, т. е. не имелся в виду праздник 1 января. Слово «Рождество» встречается в следующей фразе: «Китайский праздник весны похож на наше Рождество, это день, когда собирается вся семья», что не отображает российскую действительность, но верно, если аудитория англоязычная.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что, несмотря на обнаруженные элементы локализации (локализованные слова), эти элементы использовались без конкретной цели локализации. Более того, в ряде случаев они или неверно использованы (в «Практическом курсе») или относятся к дополнительной лексике, т. е. не используются в основных текстах уроков и не обязательны для изучения. Как результат, у студентов формируется, по выражению Ян Цинхуа, «феномен потери речи при разговоре о своей культуре» [11], который проявляется в том, что которые после двух лет обучения и оценки «отлично» на экзамене человек не знает, как по-китайски написать *Россия* и *Москва*. Этот аспект особенно важен при обучении устному переводу. Один из ведущих специалистов в этой области, И.В. Кочергин пишет: «Еще одной негативной стороной таких учебных материалов является собственно языковое наполнение, в котором напрочь отсутствует отечественный лингвострановедческий компонент, который наряду с китайским должен быть объектом речевой деятельности, а, исходя из практики переводческой деятельности, он вообще должен преобладать в обучении» [4].

Особенности родного языка студентов в сравнении с китайским. Локализованность лексики и культурных моментов в учебниках китайского языка, а также тематика и место действия основных текстов уроков – это немаловажная, но внешняя сторона локализации. Что куда важнее – это отбор, расположение в определенном порядке и объяснение деталей фонетики и грамматики. Работа над фонетической и грамматической частями должна строиться на основе контрастивного анализа китайского и русского языков и исследованиях сложностей, с которыми сталкиваются русские студенты.

Сравнение проводилось между теми же учебниками, для соотносимости по количеству материала был использован только первый том «Практического курса», превышающий по количеству уроков и слов для изучения весь «Полный курс».

С точки зрения локализации преподавания фонетики было выявлено, что в «Практическом курсе» внимание учащихся акцентируется всего на трех звуках: звук (i) в дифтонге (ie) и при самостоятельном произношении (yi) был описан как похожий с русским звуком (и); в отношении звука (e/ε) указано отличие от похожего русского звука (е); звук (w) объяснен с помощью сравнения с аналогичным звуком английского языка. В «Полном курсе» 22 звука объясняются с помощью аналогов в русском языке и указания на их различия. Один звук был описан с помощью аналога в английском языке (носовой звук, передающийся сочетанием букв ng), что в целом составляет 23 звука. Очевидно, что автор «Полного курса» опирался на свой широкий опыт преподавания фонетики русским студентам, описания произношения звуков китайского языка в этом учебнике имеют четкую направленность.

Преподаватели-практики подтверждают важность соблюдения принципа «от простого к сложному», это правило также касается фонетики. Относительно порядка представления звуков можно сказать, что представление звуков в «Практическом курсе» не соответствует правилу «от простого – к сложному», вводя звуки в только соответствии с лексикой, использованной в тексте урока, в последнюю очередь в учебнике разбирается

инициаль «s», которая не представляет проблем для русских студентов. «Полный курс» по этому критерию в основном соответствует порядку алфавита пиньинь,

Второй момент, который тоже требует понимания сходства и различия двух языков, – это объяснение употребления лексики. Про отбор локализованной лексики мы говорили выше, а сейчас сконцентрируемся на том, как объясняются слова, которые не одинаковы в русском и китайском языках. В первом томе «Практического курса» можно выделить 10 слов, сопровождаемые подробными объяснениями, которые могут помочь сравнить и понять разницу похожих китайских и русских слов – и в результате правильно использовать китайские слова. Например, автор замечает, что китайское слово 准备 «готовить» нельзя использовать для описания процесса готовки еды, потому что в русском языке это одно и то же слово, и русские студенты могут естественно сказать 准备饭 вместо 做饭. В «Полном курсе» мы выделили 8 таких описаний слов. В «Полном курсе» разбирается, что слово 学生 может использоваться для обозначения как школьника, так и студента. Да, процент подобных слов невелик, но очевидно, что оба автора уделили внимание этому моменту.

Последний аспект, который следует разобрать, – это локализованность выбора, расположения и объяснения грамматики. Авторы цитированной выше статьи [2] предлагают выделять следующие варианты описания грамматики:

- 1) объяснить на родном языке студентов сходство между системами двух языков;
- 2) подробно объяснить разницу между двумя языками, предупредить негативный перенос;
- 3) предоставить типичные ошибки студентов.

При тщательной ревизии разбираемых в этом плане учебников было обнаружено, что в «Практическом курсе» указано одно сходство языков, одно не сходство и две возможных ошибки, тогда как в «Полном курсе» также указано одно сходство, зато не схожих моментов указано 10, одна ошибка и одно сравнение с уже известным (английским) языком: так 了 было сопоставлено с Present Perfect. Таким образом, с точки зрения локализованности преподавания грамматики «Полный курс» представляется более адаптированным для понимания русскоязычными учащимися.

Соответствие требованиям системы образования. «Практический курс» используется в преподавании китайского языка в России уже более 30 лет. За это время на его основе было издано значительное количество дополнительных материалов: иероглифические справочники, тексты для аудирования, пособие по переводу на закрепление и повторение грамматики. Поскольку это был единственный включенный в федеральный перечень учебник, его использовали на всех ступенях обучения, на его основе разработано значительное количество учебных программ. Так, с некоторой долей доработки и дополнительных материалов, учебники и система образования «притерлись» друг к другу. В большинстве мест обучения для студентов один том предполагалось пройти за один год, два – за два года обучения. В школах были разные подходы, например, первый том дети проходили 4 года, с 5-го по 9-й классы. Нельзя сказать, что изначально этот учебник подходил для российской системы образования, но время сделало свое дело. Сейчас данный учебник считается классикой, и многие преподаватели и центры изучения китайского языка не видят причин заменять его другим учебником. Тем не менее еще в 2000 г., по мнению И.В. Кочергина, «они (учебники) совершенно не учитывают специфические трудности русскоговорящих обучаемых, т. е. не предусматривают возможность опоры в обучении на родной язык, и необходимость нейтрализации учебных трудностей, порождаемых интерференцией языков» [4].

«Полный курс» разрабатывался без опоры на актуально существующие требования системы образования. Требуется время, чтобы он «вписался» в процесс препода-

вания, чтобы на его основе были созданы полноценные учебно-методические комплексы, разработаны соответствующие программы. Авторские разработки пока не получили оценки со стороны экспертов и широкого внедрения. Возможно, потребуется некоторая доработка учебника для соответствия постоянно меняющимся требованиям российской системы образования. Конечно, крайне необходимо его продолжение, поскольку 15 уроков покрыли малый объем необходимого для студентов материала.

Заключение. У Инхуэй в статье 2013 г. сказал: «Если только к словам добавлен перевод на родной язык студентов, но не добавлено сравнения китайского и родного языков, не добавлено культурных моментов, такой учебник нельзя назвать по-настоящему локализованным» [10]. Как показало исследование, ни «Практический курс», ни «Полный курс» не соответствуют всем критериям локализованных учебных материалов. Истинно локализованный учебник не только дает пояснения к словам и грамматике на родном языке обучающихся, не только заменяет имена и географические названия на более привычные для студентов. Недостаточно просто перевести учебник на русский язык и дать героям русские имена, чтобы учебник считался локализованным для российских студентов. Учебный материал считается локализованным, когда все его составляющие служат цели упростить и сделать более интересным обучение для конкретной группы студентов. Это касается подбора лексического материала, преподавания фонетики и грамматики, выбора тем уроков и материалов по культуре. На определенную целевую группу должны быть рассчитаны и упражнения, которые также должны учитывать языковую специфику студентов. С точки зрения И.В. Кочергина, «одной из предпосылок успешного обучения китайскому языку является выделение учебных трудностей и разработка системы их нейтрализации. Индикатором учебных трудностей являются различные нарушения языковой и речевой нормы, которые допускают обучаемые, т. е. ошибки» [4].

«Практический курс», несмотря на широкое использование в педагогической практике, в меньшей степени удовлетворяет требованиям к локализованным учебникам по сравнению с «Полным курсом», уровень его нацеленности на студентов определенной страны не превышает уровень доработки учебников, изданных в Китае, т. е., по сути, является типичной реализацией феномена «несколько версий одного издания» 一版多本. Более подробно с разбором этого термина можно ознакомиться в статье [12].

Необходимо доработать объяснение фонетики и грамматики с учетом специфики освоения китайского языка русскоязычными учащимися. Весьма желательно переработать тексты уроков и списки слов, внося в обязательные для изучения хотя бы самые необходимые слова – такие как *Россия* и *Москва*. На данный момент темы текстов не близки к жизни большинства учащихся, не пробуждают в них интереса, отсутствие сравнения культур снижает мотивацию к изучению языка, а отсутствие локализованных слов приводит к культурной немоте, невозможности поддержать межкультурную коммуникацию.

«Полный курс» подготовлен для российских студентов значительно лучше. Проведена важная работа: объяснение фонетики и грамматики характеризуется направленностью с учетом родного языка студентов. С этой точки зрения «Полный курс» – исключительный учебник китайского языка. Однако и в этом случае для более осознанного изучения материала и повышения включенности русскоязычных студентов в процесс обучения стоит добавить больше культурных моментов, провести сравнение традиций и особенностей менталитета России и Китая, ввести больше слов, описывающих повседневную российскую действительность. В этом учебнике стоит поработать над внешней, бросающейся в глаза стороной локализации. Для обоих проанализированных пособий существует общая проблема: по завершении изучения материала студент не имеет воз-

возможности перейти на другой учебник более высокого уровня, поскольку они не связаны ни с какими сериями учебных материалов. Поэтому в качестве основного пожелания авторам учебника следует определить продолжение «линейки» – серии учебников для студентов более высокого уровня, при этом с учетом национальных особенностей, трудностей и целей обучения.

Список литературы

1. Зинкевич О.В. Локализация как процесс лингвистической трансформации структуры и содержания динамического текста // Изв. С.-Петерб. гос. экон. ун-та. 2018. № 3(111). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lokalizatsiya-kak-protsess-lingvisticheskoy-transformatsii-struktury-i-soderzhaniya-dinamicheskogo-teksta> (дата обращения: 08.11.2022).
2. Ивченко Т.В., Мазо О.М., Ли Тао. Полный курс китайского языка для начинающих. М., 2018.
3. Кондрашевский А.Ф., Румянцева М.В., Фролова М.Г. Практический курс китайского языка. М., 2010.
4. Кочергин И.В. Очерки методики обучения китайскому языку. М., 2000.
5. Лу Чуньюе. Нормализация советско-китайских отношений и ее историческое значение // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Всеобщая история. 2019. Vol. 11. № 3. P. 222–234. DOI 10.22363/2312-8127-2019-11-3-222-234.
6. Около 22 тысяч российских студентов изучают китайский язык // Министерство образования и науки РФ: [сайт]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/54893/?lang=ru> (дата обращения: 08.11.2022).
7. Чжоу Югуан. Модернизация китайского языка и письменности // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXII: Языкознание в Китае. М., 1989. С. 376–398.
8. Petukhova A. (2020) 俄罗斯本土汉语教材分析-以《使用汉语教科书》为例, 北京外国语大学教科书 (Петухова А. Анализ локализованных учебников китайского языка – на примере «Практического курса китайского языка». Пекин, 2020).
9. 牡丹 (2019) 汉语教材“本土化”与相关思考, 《枣庄学院学报》第 3 期(杜 Дан. «Локализация» учебников китайского языка и связанного с ними мышления // Журнал Цзаочжуанского университета. 2019. № 3).
10. 吴应辉 (2013) 关于国际汉语教学“本土化”与“普适性”教材的理论探讨, 《语言文字应用》第 3 期 (У Инхуэй. Теоретическая дискуссия о «локализации» и «универсальности» учебников международного преподавания китайского языка // Прикладная лингвистика. 2013. № 3).
11. 杨庆华(1995)新一代对外汉语教材的初步构.推荐教材问题讨论会上的发言_杨庆华4 语言教学与研究 (Ян Цинхуа Предварительная структура нового поколения учебников китайского языка как иностранного. Выступление на семинаре по рекомендуемым учебникам // Преподавание языка и научные исследования. 1995. № 4. С. 4–7).
12. 周小兵、陈楠 (2013) «一版多本»与海外教材的本土化研究 《世界汉语教学》第2 期硕士论文 (Чжоу Сяобин, Чэнь Нань, Чжоу Сяобин, Чен Нань. «Одно издание, несколько изданий» и локализация зарубежных учебников // Всемирное обучение китайскому языку. 2013. Вып. 2).
13. 周小兵、陈楠、梁珊珊 (2014) 汉语教材本土化方式及分级研究 《华南师范大学学报》(社会科学版) 第 5 期 (Чжоу Сяобин, Чэнь Нань, Лян Шаньшань. Исследование методов локализации и классификации китайских учебников // Журнал Южно-Китайского педагогического университета (издание по социальным наукам). 2014. № 5).

* * *

1. Zinkevich O.V. Lokalizaciya kak process lingvisticheskoy transformacii struktury i sodержaniya dinamicheskogo teksta // Izv. S.-Peterb. gos. ekon. un-ta. 2018. № 3(111). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lokalizatsiya-kak-protsess-lingvisticheskoy-transformatsii-struktury-i-soderzhaniya-dinamicheskogo-teksta> (data obrashcheniya: 08.11.2022).
2. Ivchenko T.V., Mazo O.M., Li Tao. Polnyj kurs kitajskogo yazyka dlya nachinayushchih. M., 2018.
3. Kondrashevskij A.F., Rumyanceva M.V., Frolova M.G. Prakticheskij kurs kitajskogo yazyka. M., 2010.
4. Kochergin I.V. Oчерki metodiki obucheniya kitajskomu yazyku. M., 2000.

5. Lu Chun'yue. Normalizaciya sovetско-kitajskih otnoshenij i ee istoricheskoe znachenie // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Vseobshchaya istoriya. 2019. Vol. 11. № 3. P. 222–234. DOI 10.22363/2312-8127-2019-11-3-222-234.

6. Okolo 22 tysyach rossijskih studentov izuchayut kitajskij yazyk // Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF: [sajt]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/54893/?lang=ru> (data obrashcheniya: 08.11.2022).

7. Chzhou Yuguan. Modernizaciya kitajskogo yazyka i pis'mennosti // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. XXII: Yazykoznanie v Kitae. M., 1989. S. 376–398.



The experience of the analysis of the textbooks of the Chinese language from the perspective of the focus on the Russian-language students

The article deals with the enumeration of the principles of the localization of the learning material, there is conducted the comparative analysis of two popular textbooks of the Chinese language. There is given the definition of the concept “the localization of the textbooks”. The author suggests the quantitative characteristics, defining the localization of the learning material. There are discussed two common textbooks in the practice from the perspective of the localization.

Key words: *localization of textbooks, textbook of the Chinese language, practical course of the Chinese language, full-time study of the Chinese language for beginners.*

(Статья поступила в редакцию 05.12.2022)

А.В. ПРОЖОГА, С.А. ВОЛКОВА
Саранск

**ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОЙ КОММУНИКАЦИИ
НОСИТЕЛЕЙ ДРУГОЙ КУЛЬТУРЫ (на примере иностранных студентов
МГУ им. Н.П. Огарева)**

Рассматривается домашнее чтение на иностранном языке в высшем учебном заведении, помогающее студентам улучшить навыки письменной и устной речи, расширить словарный запас и получить культурно-языковой опыт, а также закрепить лексико-грамматические и фонетические основы в заданиях, ориентированных на развитие коммуникативных навыков.



Ключевые слова: *домашнее чтение, текст, коммуникация, русский язык как иностранный.*

Введение. В настоящее время в университете на различных факультетах и в институтах обучаются более 2 200 представителей пятидесяти стран ближнего и дальнего зарубежья, таких как Узбекистан, Лаос, Судан, Туркменистан, Сирия, Таджикистан, Алжир, Армения, Афганистан, Казахстан, Кыргызстан, Мадагаскар, Марокко, Молдова, Пакистан, Эритрея и многих других [4]. Для большинства из них русский язык является иностранными, многим необходима более тщательная подготовка по русскому языку для дальнейшего обучения в университете. Студенты должны учитывать лингвокульту-

рологические особенности страны изучаемого языка и иметь представление о способах передачи мыслей на чужом для них языке.

Специалист в любой сфере, которая включает в себя международное общение, должен хорошо быть подготовлен к межкультурному взаимодействию. Владение русским языком как иностранным дает гарантию успеха в профессии как в гуманитарной, так и в естественно-научной и технической отраслях знаний. Поэтому подготовка зарубежных специалистов, стремящихся повысить свой профессиональный уровень, непосредственно связана с формированием основных языковых компетенций. Вузовское образование предполагает наличие в своей структуре разнообразных профессиональных аспектов, поскольку выбор сферы деятельности выпускника может занять достаточно длительный промежуток времени. Зачастую студенты после завершения учебы выбирают другую специальность или направление подготовки на следующем этапе обучения (в магистратуре или ординатуре). Обладая более полными и разнообразными знаниями, студенты, продолжающие образование или сменившие род деятельности, смогут проще приспособиться к окружающей языковой и культурной среде. Поэтому изучение русского языка во всем его многообразии можно рассматривать как инструмент, позволяющий раскрыть потенциал, расширить кругозор и круг общения иностранного студента. И значительным подспорьем в этом процессе может оказаться домашнее чтение, направленное на расширение вокабуляра и коммуникативных образцов мышления на иностранном (в нашем случае русском) языке.

В современной системе образования важную роль играет индивидуальный подход [5, с. 197], позволяющий организовать учебную деятельность с учетом реальных возможностей студентов, что помогает, не теряя мотивации, приобретать новые языковые знания. Для полного погружения в русскую культуру, например, значимую роль играет домашнее чтение (далее – ДЧ), занимающее на сегодняшний день важное место в образовательном процессе студентов [9]. Представляя собой важный аспект процесса обучения иностранным языкам, чтение помогает развивать навык говорения и как вид речевой деятельности является значимым для любого человека. Домашнее чтение исследовалось достаточно глубоко и основательно различными учеными в области как лингводидактики, так и прикладной лингвистики и педагогики [3; 7; 8].

В настоящее время «чтение рассматривается как одна из высших интеллектуальных функций, как целенаправленная деятельность, которая может изменять взгляды, углублять понимание, воссоздавать опыт, влиять на поведение, совершенствовать личность» [12, с. 223]. В современных образовательных учреждениях преподаватель ставит перед собой цель – достижение практического владения иностранным языком и ДЧ, бесспорно, является одним из важнейших компонентов учебного процесса в преподавании иностранных языков, т. к. оно формирует понимание решений коммуникативных задач чтения как деятельности – понимание текста [9, с. 69] и прочное развитие различных видов коммуникативной компетенции.

По утверждению исследователя Н.М. Андронкиной, «художественные тексты обладают высокой информационной насыщенностью, представляя разные виды информации» и «отражают языковую и национальную картину мира как конкретного автора, так и народа, говорящего на данном языке». Любое «произведение на иностранном языке позволяет вступать в опосредованное общение с автором, являющимся репрезентантом национальной культуры» [1].

Регулярное чтение таких произведений повышает языковую компетентность студентов. Информация, полученная из книг, помогает обучающимся применить ее в своей жизни. Благодаря домашнему чтению у студентов развиваются коммуникативные навыки, студенты чувствуют себя увереннее в общении с разными людьми и без особых затруднений находят общие темы для разговора и готовы поддержать любую беседу.

В любой системе обучения иностранным языкам домашнее чтение является одним из наиболее распространенных и интересных методов обучения иностранным языкам, а также играет важную роль и занимает важное место в его освоении. Читая книги, студенты связывают свои знания с языковой реальностью.

Обобщая имеющийся опыт изучения ДЧ, следует отметить, что наряду с прагматической составляющей образовательного дискурса, интенсивно реализуются и принципы коммуникативной компетенции [11, с. 13–15, 27, 130; 13] и развитие языковой личности студента и формирование у него различных навыков и умений – одна из функций ДЧ. Основное назначение текста сводится к тому, чтобы решить ту коммуникативную задачу, которую ставит перед собой автор текста. Коммуникативное поведение подробно рассматривают в своей работе филологи В.П. Фурманова и И.В. Лаптева [10].

В связи с этим выглядит актуальным проанализировать место ДЧ в развитии разно-стороннего потенциала носителей другой культуры для полной интеграции иностранных студентов в русскоязычное измерение.

Материал исследования. Анализ учебных программ, реализуемых для обучения иностранных студентов русскому языку в МГУ им. Н.П. Огарёва, выявил наличие такого вида учебной работы. Однако для него не прописаны цели и задачи с отсутствием конкретизации такого рода учебной деятельности. Например, отсутствует дифференциация студентов по специальностям и направлениям подготовки и, как следствие, дифференциация текстов для ДЧ. И это оправдано, т. к. большая часть студентов, которым преподается дисциплина «Иностранный язык (русский)» – студенты медицинских специальностей. Тем не менее остается достаточный процент студентов, которые обучаются и на других факультетах.

В рамках исследования было проведено анкетирование среди иностранных студентов различных факультетов по замене обычных домашних заданий на тестовые задания по ДЧ, на что большинство студентов ответили согласием. В проведенном опросе принимали участие отдельные группы студентов медицинских специальностей. На первом этапе, продлившемся 4 недели, предлагалось на добровольной основе 1 раз в неделю чтение, в качестве дополнительного материала, научно-популярной и художественной литературы. При изучении модуля «Моя будущая профессия» (2-й семестр) студентам предложили на выбор количество читаемых страниц (от 1 до 4), отбора и заучивание новых лексических единиц (в объеме от 20 до 50) из книги Ю. Крелина «Хроника одной больницы». По результатам опроса, оптимальное количество страниц и слов составило 1,5 страницы текста и 25–30 лексических единиц. Следует отметить, что новые словоформы чаще лишь выписывались из текста, но не заучивались. Результаты исследования показали, что у большинства студентов повышалась мотивация к обучению, субъективно (по мнению преподавателей) улучшалось качество речи и речемыслительные процессы на иностранном для них языке.

На втором этапе студентам этих же групп предлагались задания на краткое изложение текстов ДЧ с использованием выбранных для заучивания лексических единиц. Этот этап оказался труднее и вызвал большие затруднения среди иностранных студентов, которые выразились в уменьшении количества добровольцев в проводимом эксперименте. Но в целом, данный этап показал достаточно хорошие результаты в применении подобной практики для языкового обучения.

Домашнее чтение в широком смысле текст как предмет познавательной деятельности, представляет собой комплексную коммуникативную часть и может быть стандартом речевого производства. Текст расширяет языковые знания и является основой для тренировки языкового материала, поэтому важно выбрать актуальную ситуацию, подходящую тему и тип текста с учетом пожеланий обучаемых и специфики факультета.

Для извлечения максимальной пользы важно использовать аутентичные тексты лингвострановедческого содержания и тексты специальной тематической направленности. Информация в таких текстах всегда несет в себе коммуникативную ценность и разделяется на несколько видов:

- уникальная или ключевая,
- уточняющая,
- повторная,
- нулевая.

Следует также брать в расчет то, какую познавательную ценность несет избранное произведение. Важно учитывать логику изложения произведения и не забывать про принцип доступности: если текст будет слишком легкий, то у обучаемых не будет прогресса, а если слишком сложный, то мотивация к обучению может исчезнуть и важно найти «золотую середину» в выборе текста.

Тексты для домашнего чтения в неязыковом вузе отличаются от текстов в языковом вузе. В первом случае они имеют ярко-выраженную прагматическую установку, т. к. студенты изучают определенную специальность, то и произведения должны быть связаны с видом деятельности обучаемых. В то время как в языковом вузе студенты читают книги, посвященные культуре и языку, для студента экономического факультета, например, будет логичнее читать книги, которые помогут изучить терминосистему в сфере экономики, чтобы появилась возможность ее использования в межкультурном профессиональном общении.

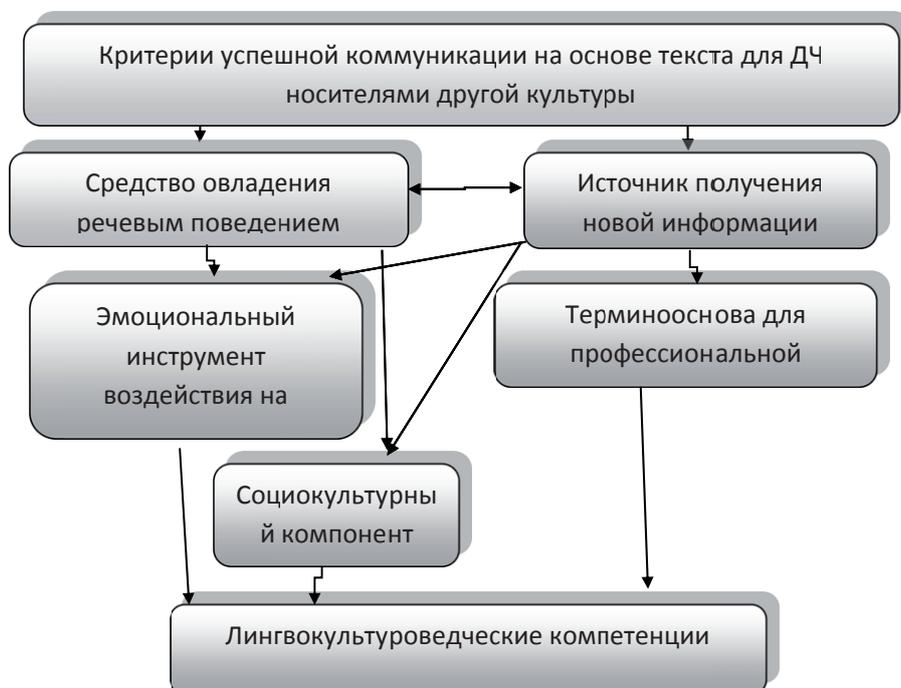


Рис. 1. Экстралингвистические и лингвистические маркеры, влияющие на коммуникационные компетенции

Существует несколько схем для успешного изучения текста. Предлагаемый нами алгоритм выполнения лингвистических упражнений по тексту может содержать следующие лингводидактические маркеры:

- 1) чтение заголовка и предположение об основной теме и содержании;
- 2) просмотр изображений для более полного представления сюжета;
- 3) изучение заданий до и после прочтения;
- 4) прочтение текста, не обращая внимания на новые слова;
- 5) прочтение текста с полным пониманием и работой со словарем. тут можно подчеркивать интернациональные слова и слова, которые присутствуют в другой культуре;
- 6) представление общего содержания прочитанного текста.

Эти маркеры могут следовать в различном порядке, заменяя друг друга, но основополагающие принципы чтения, понимания и изучения текста остаются неизменными.

Таких алгоритмов работы может быть несколько, и они могут отличаться друг от друга в зависимости от цели прочтения произведения. Помимо лингводидактических, описанных выше, существует огромное количество как собственно лингвистических, так и экстралингвистических маркеров для домашнего чтения. Некоторые из них (и, по нашему мнению, наиболее важные) можно представить в виде следующей схемы:

Анализируя данные маркеры для успешной коммуникации на основе текста для ДЧ, следует отметить их взаимозависимость и взаимопересекаемость, которые подчеркивают важность использования письменных источников для овладения компетенциями иноязычного коммуникативного взаимодействия. Несомненно, что текст как «Средство овладения речевым поведением» и «Источник получения новой информации» представляет собой первооснову для межкультурной коммуникации и, следовательно, находится во взаимодействии друг с другом. В тоже время они являются основополагающими элементами для последующих компонентов – «Эмоциональный инструмент воздействия на собеседника» и «Терминооснова для профессиональной коммуникации», которые, хотя и не вступают в непосредственное взаимоотношение, оказывают влияние на лингвокультуроведческие компетенции и саму иноязычную коммуникацию. И, наконец, маркер «Социокультурный компонент», с которым непосредственно взаимодействуют маркеры «Источник новой информации» и «Средство овладения речевым поведением», усиливает воздействие этих маркеров на приобретение обучающимся лингвокультурологических компетенций для общения в иноязычной среде.

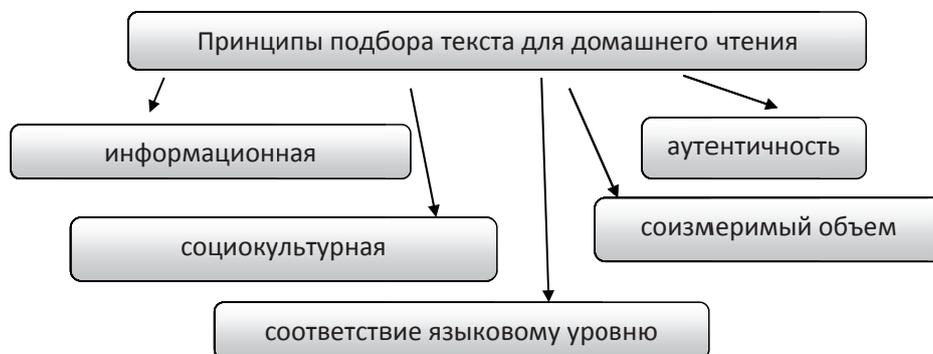


Рис. 2. Принципы подбора текста для домашнего чтения

Выбор обще- и социокультурной составляющей текста основывается на принципах, выявленных и выделенных в процессе опроса студентов и преподавателей:

Если информативность – относительный показатель качества текста, то информационная насыщенность – абсолютный, поскольку степень информативности сообщения зависит от потенциального читателя.

Аутентичные тексты «специально разработаны с учетом всех критериев аутентичности и предназначены для решения конкретных учебных задач». Они «характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью языковых средств и отражают национальные особенности и традиции построения и функциональности текста» [2].

Социокультурная направленность проявляется в успешном овладении иноязычной коммуникации, включающей широкий круг культурно-исторических знаний для соответствующей социальной действительности.

Соизмеримый или достаточный объем крайне необходим, поскольку недостаточность информации может вызвать не совсем адекватное понимание текстового сообщения, а ее переизбыток – оттолкнуть от работы с текстом.

Сложность текста должна варьироваться в зависимости от степени владения языком обучающегося, т. е. соответствовать языковому уровню читателя. Для правильного использования ДЧ особое внимание следует уделять чтению книг, которые, прежде всего, тематически интересны обучаемым. Важно выделять ключевые слова, которые необходимы для отражения основной сути произведения и составляют основу потенциального словаря отдельно взятого студента. Благодаря этому новые слова смогут перейти из пассивного словаря в активный. Задания такого рода помогают студентам развивать два уровня – уровень осмысления и уровень понимания. Домашнее чтение на иностранном языке в высшем учебном заведении необходимо рассматривать как самостоятельный вид деятельности, целью которого является извлечение главной информации из «художественного текста, который не подвергался обработке в дидактических целях, как, например, учебные тексты, адаптированные к различным этапам обучения».

Если на языковом факультете вузовская программа включает в себя развитие навыков смыслового чтения, детальное изучение произведения, определение основной проблемы произведения, тона неязыковых факультетах этот вид работы позволяет ускорить процесс социальной интеграции иностранных студентов в русскоязычный бытовой континуум, знакомству с культурными особенностями новой для них страны.

Заключение. В неязыковых вузах в настоящее время не выделяют достаточно времени для домашнего чтения и в целом, на изучение иностранного языка [6]. Поэтому преподавателям приходится решать эту проблему с помощью самостоятельной работы: чтение в домашних условиях определенным образом развивает необходимые навыки, помогает студентам повысить навыки письменной и устной речи, расширить словарный запас и получить культурно-языковой опыт, закрепить лексико-грамматические и фонетические основы в заданиях, направленных на развитие коммуникативных навыков.

Все это хорошо укладывается в парадигму эффективного обучения иноязычной коммуникации, на любом иностранном языке, в том числе и русского и английского как иностранного.

Таким образом, ДЧ занимает важное место на аудиторных и внеаудиторных занятиях иностранного языка в вузе, развивает мышление, помогает понимать и применять новый материал, который формирует речевую культуру изучаемого языка. В настоящее время, по нашему мнению, одним из актуальных форматов чтения является чтение аудиокниг с субтитрами, который ждет своих исследователей.

Список литературы

1. Андронкина Н.М. Работа над художественными текстами в процессе обучения иностранному языку как специальности [Электронный ресурс]. URL: <https://e-lib.gasu.ru/MNKO/archive/2002/12/metodic/13.htm> (дата обращения: 02.11.2022).
2. Гречаная О. А. Аутентичный текст на уроках немецкого языка в старших классах [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2021. № 38(380). С. 49–51. URL: <https://moluch.ru/archive/380/84113/> (дата обращения: 02.11.2022).
3. Куриленко В.Б., Нетесина М.С., Новикова А.К. Приемы исследовательской лингводидактики в разной аудитории: русский язык как иностранный, русский язык как второй (обучение мигрантов) [Электронный ресурс] // Динамика языковых процессов в условиях поликультурного пространства Северного Кавказа: сб. науч. ст. по итогам работы Региональной научной конференции с междунар. участием. 2017. С. 68–73. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibraru_30699736_82670113.pdf (дата обращения: 02.11.2022).
4. Международные связи [Электронный ресурс] // Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева: [сайт]. URL: <https://mrsu.ru/ru/international/> (дата обращения: 02.11.2022).
5. Пахмутова Е.Д., Лаптева И.В., Прожога А.В. Учебные стратегии для непрерывного языкового обучения (неязыковой вуз) [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2017. № 7-1(73). С. 197–203. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibraru_29253808_43711221.pdf (дата обращения: 02.11.2022).
6. Прожога А.В., Лаптева И.В., Пахмутова Е.Д. Целесообразность увеличения учебной нагрузки по иностранному языку в неязыковом вузе // Ресурсосберегающие экологически безопасные технологии производства и переработки сельскохозяйственной продукции: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. Саранск, 2016. С. 471–475.
7. Русский язык как иностранный: современные подходы и технологии в преподавании: материалы Межвуз. науч.-практ. конф. 11 сент. 2020 г. СПб., 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibraru_44044225_29048592.pdf (дата обращения: 02.11.2022).
8. Сафронова Н.В. Русский язык как иностранный для студентов медиков, обучающийся на билингвальной основе: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Межкультурная коммуникация в образовании и медицине. 2020. № 1. С. 55–57. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibraru_44693302_65258157.pdf (дата обращения: 02.11.2022).
9. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 2005.
10. Фурманова В.П., Лаптева И.В. Коммуникативное поведение в межкультурном общении: дискурсивно-интерпретационный анализ [Электронный ресурс] // Центр и периферия. 2020. № 3. С. 4–7. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibraru_44280258_74699532.pdf (дата обращения: 02.11.2022).
11. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / под ред. В.А. Звягинцева. 1972.
12. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М., 1997 [Электронный ресурс]. URL: https://pedlib.ru/Books/2/0155/2_0155-223.shtml#book_page_top (дата обращения: 02.11.2022).
13. Hymes D. On Communicative Competence [Electronic resource] // J.B. Pride and J. Holmes (eds.). N.Y., 1972. P. 269–293. URL: <https://www.whomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf> (дата обращения: 02.11.2022).

* * *

1. Andronkina N.M. Rabota nad hudozhestvennymi tekstami v processe obucheniya inostrannomu yazyku kak special'nosti [Elektronnyj resurs]. URL: <https://e-lib.gasu.ru/MNKO/archive/2002/12/metodic/13.htm> (data obrashcheniya: 02.11.2022).
2. Grechanaya O. A. Autentichnyj tekst na urokah nemeckogo yazyka v starshih klassah [Elektronnyj resurs] // Molodoy uchenyj. 2021. № 38(380). S. 49–51. URL: <https://moluch.ru/archive/380/84113/> (data obrashcheniya: 02.11.2022).
3. Kurilenko V.B., Netesina M.S., Novikova A.K. Priemy issledovatel'skoj lingvodidaktiki v raznoj auditorii: russkij yazyk kak inostrannyj, russkij yazyk kak vtoroj (obuchenie migrantov) [Elektronnyj resurs] // Dinamika yazykovyh processov v usloviyah polikul'turnogo prostranstva Severnogo Kavkaza: sb. nauch. st. po itogam raboty Regional'noj nauchnoj konferencii s mezhdunar. uchastiem. 2017.

S. 68–73. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30699736_82670113.pdf (data obrashcheniya: 02.11.2022).

4. Mezhdunarodnye svyazi [Elektronnyj resurs] // Mordovskij gosudarstvennyj universitet im. N.P. Ogareva: [sajt]. URL: <https://mrsu.ru/ru/international/> (data obrashcheniya: 02.11.2022).

5. Pahmutova E.D., Lapteva I.V., Prozhoga A.V. Uchebnye strategii dlya nepreryvnogo yazykovogo obucheniya (neyazykovej vuz) [Elektronnyj resurs] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2017. № 7-1(73). S. 197–203. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29253808_43711221.pdf (data obrashcheniya: 02.11.2022).

6. Prozhoga A.V., Lapteva I.V., Pahmutova E.D. Celesoobraznost' uvelicheniya uchebnoj nagruzki po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze // Resursosberegayushchie ekologicheski bezopasnye tekhnologii proizvodstva i pererabotki sel'skohozyajstvennoj produkcii: materialy XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Saransk, 2016. S. 471–475.

7. Russkij yazyk kak inostrannyj: sovremennye podhody i tekhnologii v prepodavanii: materialy Mezhvuz. nauch.-prakt. konf. 11 sent. 2020 g. SPb., 2020 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44044225_29048592.pdf (data obrashcheniya: 02.11.2022).

8. Safronova N.V. Russkij yazyk kak inostrannyj dlya studentov medikov, obuchayushchisya na bilingval'noj osnove: problemy i perspektivy [Elektronnyj resurs] // Mezhkul'turnaya kommunikaciya v obrazovanii i medicine. 2020. № 1. S. 55–57. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44693302_65258157.pdf (data obrashcheniya: 02.11.2022).

9. Folomkina S.K. Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze. M., 2005.

10. Furmanova V.P., Lapteva I.V. Kommunikativnoe povedenie v mezhkul'turnom obshchenii: diskursivno-interpretacionnyj analiz [Elektronnyj resurs] // Centr i periferiya. 2020. № 3. S. 4–7. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44280258_74699532.pdf (data obrashcheniya: 02.11.2022).

11. Homskij N. Aspekty teorii sintaksisa / pod red. V.A. Zvyaginceva. 1972.

12. Cvetkova L.S. Nejropsihologiya scheta, pis'ma i chteniya: narushenie i vosstanovlenie. M., 1997 [Elektronnyj resurs]. URL: https://pedlib.ru/Books/2/0155/2_0155-223.shtml#book_page_top (data obrashcheniya: 02.11.2022).



Home reading as the guaranty of the successful communication of the representatives of the foreign cultures (at the example of the foreign students of National Research Ogarev Mordovia State University)

The article deals with the foreign language home reading at the higher educational institution, helping the students to improve the skills of the written and oral speech, to enlarge the lexical resource, to get the cultural and linguistic experience and to consolidate the lexical and grammatical, phonetical basis in the tasks, focused on the development of the communicative skills.

Key words: *home reading, text, communication, Russian language as a Foreign Language.*

(Статья поступила в редакцию 13.01.2023)

Е.А. ЛАПП
Волгоград

Т.А. СОЛОВЬЕВА
Москва

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Представлены данные совокупного анализа результатов научных исследований в общей и специальной педагогике и психологии по различным аспектам научно-методического обеспечения процесса обучения школьников с особыми образовательными потребностями на уроках иностранного языка. Структурированное научно-методическое обеспечение формирования иноязычной компетенции у школьников с особыми образовательными потребностями потенциально применимо в работе с детьми с задержкой психического развития.

Ключевые слова: адаптированные основные общеобразовательные программы, дети с задержкой психического развития, дети с ограниченными возможностями здоровья, иноязычная компетенция, научно-методическое обеспечение.

Введение. В последние десятилетия в Российской Федерации усилился интерес к проблемам языкового образования детей разного возраста с разными образовательными возможностями. Основы коммуникативной компетентности школьников, позволяющие осуществить иноязычное общение хотя бы на элементарном уровне, вносят не только значительный вклад в развитие личности ребенка, раскрывают его потенциальные способности, но и обеспечивают возможность для профессиональной социализации в поликультурной среде после окончания школы. За последние годы был осуществлен ряд научных исследований по проблемам включения в учебную деятельность школьников (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, А.С. Белкин, Л.А. Ясюкова и др.), выявления специфики овладения содержанием уроков иностранного языка, коррелирующей с разными группами факторов (Я.В. Зудова, И.В. Рахманов и др.); определения психофизиологической основы школьного обучения (Л.И. Петрова, В.Н. Могилева, А.Д. Виноградова, Д.А. Фарбер и др.), изучения педагогических (М.М. Халидов, С.А. Пакулина и др.) и лингводидактических (Н.Д. Гальскова, Я.В. Денисова, С.Е. Привалова и др.) особенностей предметного обучения учащихся начальной и основной школы; разработаны традиционные предметные методики формирования иноязычных компетенций у дошкольников и школьников.

В условиях инклюзивного образования остро встает вопрос об обучении иноязычным компетенциям обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе самой многочисленной группы школьников с задержкой психического развития [4]. Как показал мониторинг коррекционно-развивающей практики, включающий срезы знаний, предметные контрольные работы и беседы с учителями, обучающиеся с задержкой психического развития не владеют знаниями, умениями и навыками в объеме требований образовательного стандарта. Особенно большие трудности испытывают школьники при достижении ими личностных, предметных и метапредметных результатов на уроках иностранного языка.

В периодической педагогической печати представлены методические аспекты обучения детей с задержкой психического развития иноязычным компетенциям [1–3; 10;

11], поднимается вопрос о методической готовности учителя иностранного языка к работе с нетипичными обучающимися [6; 7]. Но вместе с тем недостаточно отражены вопросы разработанности научно-методического обеспечения уроков иностранного языка, отвечающего образовательным потребностям выбранной категории лиц, в научном пространстве. Отчасти это связано с недостаточной проработкой разных аспектов программного обеспечения адаптированного образования данной категории лиц, а также с недостаточным научным изучением проблематики организации освоения иностранного языка и помощи детям с задержкой психического развития на уроках и внеурочной деятельности, выявлением условий и возможностей оптимального освоения иноязычной коммуникации обучающимися данной категории. Решение данной проблемы позволит обратить внимание на потенциальные возможности имеющегося программно-методического обеспечения образования нормативно развивающихся обучающихся и лиц с ограниченными возможностями здоровья и использовать при проектировании образования детей с задержкой психического развития. Полагаем, это минимизирует трудности учебной деятельности при обучении иностранному языку школьников данной категории и/или устранил вовсе проблемы в организации коррекционно-развивающей среды на уроке в инклюзивном классе.

Целью данного исследования является освоение научного контекста, связанного с определением компонентов научно-методического обеспечения, значимого для обеспечения формирования иноязычных компетенций у обучающихся с задержкой психического развития на начальной и основной ступенях общего образования.

Методы исследования – теоретический анализ имеющегося научно-методического обеспечения процесса обучения иностранному языку в традиционном образовании и коррекционной практике. Практическая значимость – осмысление возможности применения имеющегося научно-методического обеспечения процесса обучения иностранному языку и технологий формирования иноязычных компетенций у детей с задержкой психического развития по новым образовательным стандартам. Теоретическая значимость – систематизация научно-методического обеспечения образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ на уроках иностранного языка в системе общего и дополнительного образования. Новизна исследования связана с совокупным анализом результатов научных исследований в общей и специальной педагогике и психологии по различным аспектам научно-методического обеспечения процесса обучения школьников на уроках иностранного языка.

Статья адресована педагогам предметного обучения, учителям-дефектологам и специальным психологам, ведущим практическую работу и сопровождающим образовательный процесс, а также исследующим проблемы обеспечения качества образования школьников с особыми образовательными возможностями, в том числе на уроках иностранного языка.

Результаты исследования. Как показало изучение федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, школьники всех категорий изучают предмет «Иностранный язык» со 2-го по 9-й класс. Учебная нагрузка варьируется от двух до четырех часов в неделю. На уровне начального общего образования количество учебных часов, выделяемых на изучение иностранного языка – 2 часа в неделю, что составляет 68 часов; на уровне основного общего образования 3 часа в неделю и 102 учебных часа на каждом году обучения с 5-го по 9-й класс.

Адаптированная образовательная программа по иностранному языку регламентирует содержание образования. Она также содержит требования к обучению младших школьников в части достижения ими разноуровневых образовательных результатов. Обучение иноязычной коммуникации реализуется в условиях урочной и внеуроч-

ной деятельности учителями начальных классов, имеющих дополнительную квалификацию, или педагогами-предметниками в старших классах. Стремление овладеть иностранным языком обнаруживается и у лиц с ограниченными возможностями здоровья. Однако по ряду объективных причин организация преподавания иностранных языков некоторым категориям обучающихся в рамках адаптированных основных общеобразовательных программ зависит от административных решений руководства учебных заведений. Нередко инициативу проявляют сами учителя или родители. Педагогическая практика содержит факты включения этого предмета в учебный план для реализации факультативно. Подобные инициативы реализуются без учета общих и специфических образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, не всегда учитываются трудности, возникающие у детей в процессе учебной деятельности (Л.Г. Бабенко и др.). Использование традиционной методики для обучения иностранному языку детей с ОВЗ не дает ожидаемых результатов, а специальных методических рекомендаций теоретического и практического характера недостаточно [5]. В системе высшего образования только поставлен вопрос о важности и необходимости подготовки учителей данного профиля к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [8].

Проведенный нами опрос 37 учителей начальных классов и предметного обучения (иностраный язык) показал, что значительная часть из них (75,8%) прошли повышение квалификации по программам «Инклюзивное образование», «Обучение и воспитание детей с ОВЗ в условиях новых ФГОС» и т. п., и получили теоретические знания о специфике нормативно-правового пространства современного образования. Повышение квалификации в аспекте расширения методических компетенций по предмету «Иностраный язык» по работе с детьми с ОВЗ на уроках и во внеурочной деятельности прошли только 10,8% педагогов из числа переквалифицированных учителей-дефектологов. Из числа опрошенных учителей 24,3% преподают немецкий язык в классах для обучающихся с задержкой психического развития; 75,7% – английский язык.

Анализ полученных результатов Google-опроса показывает, что среди трудностей, с которыми сталкиваются учителя иностранного языка, основными являются особые образовательные возможности обучающихся с ЗПР, затрудняющие овладение ими иноязычными компетенциями (91,9%), и недостаточность методического обеспечения учебного процесса (86,5%). Педагоги указывают на многочисленные ошибки школьников с ЗПР при говорении, аудировании, чтении и письме; недисциплинированность обучающихся на уроке, недостаточную настойчивость и самостоятельность при решении учебных задач; отсутствие понимания значимости учебной деятельности по овладению иностранным языком и др., а также отсутствие специальных учебно-методических пособий для организации учебной деятельности школьников с ЗПР на уроках иностранного языка. Специалисты отмечают сложности использования традиционных методов и приемов работы с детьми с особым развитием в начальных классах в связи с недостаточным словарным запасом, трудностями его актуализации.

Между тем выполненное нами изучение и анализ научно-методического обеспечения образования школьников с задержкой психического развития на начальной и основной ступени школьного образования показали наличие определенного теоретического и эмпирического материала, раскрывающего особенности процесса обучения иностранному языку детей с ОВЗ, включенных в единый образовательный процесс (И.В. Барышникова, Л. Митник, М.А. Захарова, О.В. Штерн, А.В. Гизатуллина, В.В. Ковалев, Е.В. Свалова и др.). Ограниченные возможности здоровья рассматриваются авторами проанализированных работ как фактор, делающий невозможным реализацию практической цели обучения иностранным языкам вне создания специальных образовательных условий и препятствующий в достижении функциональной грамотности обучающихся

Научно-методическое обеспечение образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ на уроках иностранного языка (по В.И. Сопину)

1. Дидактико–методическое обеспечение		2. Учебно-методическое обеспечение		3. Информационно–технологическое обеспечение	
1.1. Дидактическое обеспечение	1.2. Методическое обеспечение	2.1. Учебно–программная документация	2.2. Учебно–методическая и справочная литература	3.1. Учебный инструментарий	3.2. Специфические методы обучения для реализации в дистанционной образовательной среде

сОбобщив полученный исследовательский материал в анализируемых нами исследованиях по научным специальностям «Общая педагогика, история педагогики и образования», «Теория и методика обучения и воспитания», «Коррекционная педагогика», опишем его с точки зрения возможности использования для научно-методического обеспечения обучения иностранному языку детей с задержкой психического развития.

Прежде всего, обозначим, что под научно-методическим обеспечением образовательной деятельности обучающихся на уроках иностранного языка нами понимается теоретическое обоснование организации и реализации учебного процесса, а также выбор образовательных технологий для эффективной и результативной реализации образовательной деятельности по освоению иноязычных компетенций школьников. Структурирование научно-методического обеспечения опиралось на результаты исследования В.И. Сопина и выделенные им разряды [9].

Опишем компоненты научно-методического обеспечения, значимые для формирования иноязычных компетенций у обучающихся с задержкой психического развития на начальной и основной ступенях общего образования и представленные в научных трудах исследователей.

1.1. Дидактическое обеспечение:

– теоретико-методологические основания методики обучения иностранному языку и формирования иноязычных компетенций у учащихся с нарушениями речи (И.В. Барышникова);

– специфические авторские дидактические принципы, которые позволяют проектировать методики обучения иностранному языку для разных категорий учащихся с особыми образовательными потребностями (И.В. Барышникова);

– научные основания здоровьесформирующего обучения иностранному языку детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и компонентов мониторинга качества образовательного процесса (М.В. Захарова);

– инструменты и показатели оценивания качества образовательной коммуникации между коммуникантами с разноуровневыми возможностями овладения коммуникативными умениями на уроке иностранного языка (О.В. Штерн);

– показатели специфических индивидуальных затруднений в процессе обучения иностранному языку младших школьников и условия педагогической поддержки на уроках (Е.В. Свалова);

– теоретические положения организации коммуникативного взаимодействия в диаде («учитель – ученик») или триаде («ученик – учитель – ученик») коммуникантов, вовлечения школьников в процесс оценки учебной деятельности на уроке (Г.Г. Губина).

1.2. Методическое обеспечение:

- методика формирования основ коммуникативной компетенции у детей с особыми речевыми возможностями; включение специальной системы упражнений и приемов неоднократного повторения речевого материала (И.В. Барышникова);
 - алгоритм проектируемых педагогических действий по развитию речи у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (М.В. Захарова); личностно ориентированные ситуации, организованные в коррекционно-развивающем учебном процессе посредством личностно-развивающих технологий для формирования учебной мотивации в процессе обучения иностранному языку подростков в ходе коррекционно-развивающего обучения (В.В. Ковалев);
 - принципы организации образовательной коммуникации в совместной деятельности обучающихся, находящихся на разных уровнях образовательных возможностей; организация коммуникативного взаимодействия школьников в игровой, практической, речевой деятельности; приемы организации сотрудничества обучающихся младших классов на уроках и внеурочных занятиях по иностранному языку (О.В. Штерн);
 - методические основы проектирования и реализации коррекционных заданий на основе использования психодиагностических таблиц (А.В. Гизатуллина);
 - методика реализации пропедевтической работы по английскому языку учащихся младших классов (Е.В. Свалова);
 - личностно ориентированный подход при реализации системы упражнений для обучения чтению на иностранном языке (Г.Г. Губина);
 - методы проектирования, музыкальной терапии и др. в обучении детей с нарушениями речи; учет психолого-педагогических и типологических особенностей обучающихся в учебной деятельности на уроках иностранного языка и др. (Л.П. Пашенко);
 - организационные условия на уроке по английскому языку, в том числе с применением современных ассистивных технологий (Л.А. Набокова, И.А. Новицкая).
- 2.1. Учебно–программная документация:*
- вводно-пропедевтический курс по английскому языку для обучающихся начальной школы и младших подростков специализированных учреждениях образования (И.В. Барышникова);
 - учебно-методические материалы по преподаванию иностранного языка детям с нарушениями локомоторной системы в основной общеобразовательной школе (М.В. Захарова);
 - диагностический инструментарий для оценки коммуникативных умений обучающихся и рефлексии по итогам проведенного урока для педагогов (О.В. Штерн);
 - психодиагностические таблицы (А.В. Гибатуллина);
 - карта результативности обучения по предмету «Английский язык» (Е.В. Свалова);
 - программно-методическая документация дистанционного надомного обучения и проверки языковых компетенций у обучающихся (А.В. Чирво).
- 2.2. Учебно–методическая и справочная литература:*
- научно-практические рекомендации для организации коррекционно-развивающего учебного процесса в общеобразовательной школе (В.В. Ковалев);
 - пособие “Look, its a Book!” Для обучения чтению и письму детей со специфическими нарушениями чтения; “Teacher’s Guide” – книга для учителя на английском языке (Л. Митник);
 - методические рекомендации для учителей иностранного языка для организации взаимодействия младших школьников с разными образовательными потребностями на предметных уроках и занятиях (О.В. Штерн);
 - методическое руководство для учителя и родителей (Е.В. Свалова);
 - методические рекомендации учителю иностранного языка по организации надо-

много обучения младших школьников; опыт использования электронных и интернет-словарей, тезаурусов и учебных сервисов (А.В. Чирво).

3.1. *Учебный инструментарий*: иллюстративно-демонстрационный материал для уроков иностранного языка и рекомендации по индивидуально-дифференцированному применению на предметных уроках и др. (М.В. Захарова).

3.2. *Специфические методы обучения для реализации в дистанционной образовательной среде*:

– аудио- и видеоматериалы, оцифрованные диафильмы для уроков иностранного языка и др. (М.В. Захарова);

– цифровые копии и электронные формы приложений к учебным пособиям, методическому руководству для учителя и родителей (Е.В. Свалова).

Примерное структурированное научно-методическое обеспечение уроков иностранного языка, с одной стороны, предполагает сформированность у педагогов ряда умений для решения профессиональных задач, с другой – создает возможность для развития необходимых умений в процессе освоения научно-методического обеспечения учебного предмета.

Методологические: отбирать учебно-методические средства и ресурсы, адаптировать с учетом образовательных возможностей младших школьников с задержкой психического развития; осуществлять рефлексивную деятельность.

Проектировочные: разрабатывать рабочие программы с учетом психолого-педагогических механизмов обучения, адаптировать и внедрять методики и педагогические образовательные технологии; проектировать технологические карты и конспекты уроков и внеурочных занятий с включением эффективных технологий; разрабатывать дидактические материалы для оценки комплексных результатов школьников.

Организационные: стимулировать взаимодействие детей с разными образовательными потребностями на уроках и занятиях внеурочной деятельности; организовать коррекционно-развивающий процесс в вариативных моделях обучения; управлять организацией и самоорганизацией обучения учащихся с особыми образовательными возможностями.

Диагностические: проводить оценку языковых компетенций; владеть способами объективной проверки и совершенствования языковых компетенций и др.

Коммуникативные: владеть способами организации коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса, в том числе в условиях электронного обучения; применять приемы организации сотрудничества детей с разными образовательными потребностями и возможностями в совместной деятельности на занятиях по иностранному языку и др.

Дидактические: видеть и формулировать педагогические проблемы; проектировать обучающие методики для разных категорий учащихся, в том числе, с ненормативным развитием и др.

Выводы. Авторы не претендуют на полноту описания результатов исследований по проблеме научно-методического обеспечения предмета «Иностранный язык» в школе, демонстрируя лишь подход к расширению содержательного поля методических аспектов.

Недостаточность методического оснащения процесса обучения младших школьников с задержкой психического развития в рамках образовательной области «Филология», в частности, по предмету «Иностранный язык» определяет важность разработки научно-теоретического оснащения и методической помощи учителям иностранного языка в рамках новых образовательных стандартов.

Систематизация основных направлений организации обучения иностранному языку обучающихся в системе общего и дополнительного образования на основе анали-

за результатов научных исследований обеспечивает условия для овладения учителями психолого-педагогических, методических знаний по теории обучения школьников с особыми образовательными потребностями иноязычным компетенциям, технологий обучения языковой подготовки, инновационных подходов к внедрению коммуникативной модели обучения на уроках иностранного языка.

Список литературы

1. Барышникова И.В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетенции у детей с ограниченными речевыми возможностями (теоретико-экспериментальное исследование на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010.
2. Волосникова Е.Л., Цеунов К.С. К вопросу о преодолении проблем в обучении английскому языку старших школьников со сложными дефектами развития (ЗПР и ДЦП) // инновации в науке. 2017. №1 (62). С. 62–64.
3. Гусева А.Е. Психолого-педагогические особенности обучения иностранному языку детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы // наука и современность. 2016. № 45. С. 17.
4. Кисова В.В., Семенов А.В. Эмпирический анализ состояния системы образования детей с задержкой психического развития в России [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12-6. С. 1127–1132. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8098> (дата обращения: 15.04.2022).
5. Набокова Л.А., Новицкая И.В. Некоторые особенности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья коммуникативным навыкам на иностранном языке на ступени основного общего образования // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2020. № 8. С. 65–72.
6. Свалова Е.В. Типология трудностей обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы // Педагогическое образование в России. 2014. № 10. С. 120–125.
7. Сороковых Г.В., Прибылова Н.Г. Формирование методических умений будущего учителя иностранного языка осуществлять гуманистическое оценивание знаний и компетенций школьников с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2020. № 2. DOI: 10.15593/2224-9389/2020.2.10. С. 122–135.
8. Старицына С.Г. К вопросу об обучении иностранному языку детей с расстройством аутистического спектра // Новые тенденции лингводидактики: слово молодым ученым: сб. ст. магистрантов, аспирантов и соискателей кафедры французского языка и лингводидактики института иностранных языков МГПУ. М., 2019. С. 110–114.
9. Сопин В.И. Научно-организационное и научно-методическое обеспечение дополнительного профессионального образования // человек и образование. 2014. № 4(41). С. 43–48.
10. Торсунова О.В. Коррекционная направленность уроков английского языка для детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <http://www.methodkorika.m> (дата обращения: 19.03.2022).
11. Штерн О.В. Особенности взаимодействия детей младшего школьного возраста с разными образовательными потребностями на уроке иностранного языка // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2019. № 8(205). С. 14–20.

* * *

1. Baryshnikova I.V. Formirovanie osnov inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u detej s ogranicennymi rechevymi vozmozhnostyami (teoretiko-eksperimental'noe issledovanie na materiale anglijskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2010.
2. Volosnikova E.L., Ceunov K.S. K voprosu o preodolenii problem v obuchenii anglijskomu yazyku starshih shkol'nikov so slozhnymi defektami razvitiya (zpr i dcp) // Innovacii v nauke. 2017. №1 (62). S. 62–64.
3. Guseva A.E. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku detej s narusheniyami emocional'no-volevoj sfery // Nauka i sovremennost'. 2016. № 45. S. 17.

4. Kisova V.V., Semenov A.V. Empiricheskiy analiz sostoyaniya sistemy obrazovaniya detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya v rossii [Elektronnyj resurs] // mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy. 2015. № 12-6. S. 1127–1132. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8098> (data obrashcheniya: 15.04.2022).

5. Nabokova L.A., Novickaya I.V. Nekotorye osobennosti obucheniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya kommunikativnym navykam na inostrannom yazyke na stupeni osnovnogo obshchego obrazovaniya // Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya. 2020. № 8. S. 65–72.

6. Svalova E.V. Tipologiya trudnostej obucheniya inostrannomuyazyku uchashchihsya srednej obshcheobrazovatel'noj shkoly // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 10. S. 120–125.

7. Sorokovyh G.V., Pribylova N.G. Formirovanie metodicheskikh umenij budushchego uchitelya inostrannogo yazyka osushchestvlyat' gumanisticheskoe ocenivanie znanij i kompetencij shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznanija i pedagogiki. 2020. № 2. DOI: 10.15593/2224-9389/2020.2.10. S. 122–135.

8. Staricyna S.G. K voprosu ob obuchenii inostrannomu yazyku detej s rasstrojstvom autisticheskogo spektra // Novye tendencii lingvodidaktiki: slovo molodym uchenym: sb. st. magistrantov, aspirantov i soiskatelej kafedry francuzskogo yazyka i lingvodidaktiki instituta inostrannyh yazykov MGPU. M., 2019. S. 110–114.

9. Sopin V.I. Nauchno-organizacionnoe i nauchno-metodicheskoe obespechenie dopolnitelnogo professional'nogo obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. 2014. № 4(41). S. 43–48.

10. Torsunova O.V. Korrekcionnaya napravlennost' urokov anglijskogo yazyka dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.metod-kopuka.m> (data obrashcheniya: 19.03.2022).

11. Shtern O.V. Osobennosti vzaimodejstviya detej mladshego shkol'nogo vozrasta s raznymi obrazovatel'nymi potrebnyami na uroke inostrannogo yazyka // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2019. № 8(205). S. 14–20.



Scientific and methodological support of development of foreign-language competence of students with mental retardation

The article deals with the data of the comprehensive analysis of the results of the scientific studies in the general and special pedagogy and psychology, concerning the different aspects of the scientific and methodological support of the teaching process of the schoolchildren with the special educational needs at the lessons of the foreign language. The structured scientific and methodological support of the development of the foreign-language competence of the schoolchildren with the special educational needs is possibly used in the work with the children with the mental retardation.

Key words: *adapt basic educational programs, children with mental retardation, children with health limitations, foreign-language competence, scientific and methodological support.*

(Статья поступила в редакцию 22.12.2022)

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КИТАЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Освещается история преподавания иностранных языков в Китае, насчитывающая не менее тысячи лет. Выделены этапы становления иноязычного образования в Китае, дана их развернутая характеристика. Показано, что за семьдесят лет со дня основания Китайской Народной Республики (и особенно за последние сорок лет) преподавание иностранных языков в Китае вышло на новый, более высокий уровень.



Ключевые слова: *периодизация, Китай, школа, колледж, университет, иностранные языки.*

Современные условия глобальной геополитической, научной и культурной интеграции, затронувшей все без исключения страны мира, дали новые теоретические и практические возможности учителям и преподавателям самых разных учебных заведений. Сегодня никого уже нельзя удивить тем фактом, что, например, научно-методические разработки стран Европы и США с успехом применяются в Индии и странах Африки, научно-педагогические достижения России апробируются в Китае и, наоборот, педагогические концепции и инструменты, используемые китайскими педагогами, находят живой отклик и интерес среди российских коллег. В этой связи, как нам представляется, данная статья могла бы послужить своевременным и актуальным и источником информации для русскоязычных учителей, преподавателей и исследователей-теоретиков, заинтересованных в достижениях китайской педагогики. Научно-методической базой для написания данной статьи послужили оригинальные китайские источники. Особая практическая значимость статьи заключается в том, что заинтересованный читатель сможет проследить весь исторический путь системы преподавания иностранных языков в Китае, приведший современную китайскую педагогику к небезызвестным успехам и достижениям. Все это должно способствовать дальнейшему развитию диалога культур и научных обменов в области педагогики, развитию интереса русскоязычных преподавателей и ученых к системе образования в Китае и интереса китайских коллег к системе образования в России.

1. К истокам преподавания иностранных языков в Китае (с древности до 1840 г.). Со времени правления династий Цинь и Хань, в эпоху правления династий Тан и Сун и далее, вплоть до раннего периода правления династии Юань, Китай поддерживал тесные контакты с зарубежными странами (общая продолжительность этих периодов составляет более 1400 лет).

Уже в те далекие времена Китай имел насущную необходимость в талантливых специалистах со знанием иностранных языков. Этот факт представляется вполне очевидным с учетом того обстоятельства, что никакие политические, торговые и культурные контакты Китая с другими странами не могли бы обойтись без толмачей и переводчиков. Таким образом, с точки зрения современности, преподавание и изучение иностранных языков в Китае существовало уже 2000 лет назад. Но, к сожалению, до сих пор не найдено исторических свидетельств и материалов, которые подтверждали бы данные выводы о преподавании иностранных языков в те далекие времена.

Если же связывать историю преподавания иностранных языков в Китае с обнаруженными историческими материалами, то в качестве точки отсчета следует обозначить время основания «Хуэйхуэй гоцзисюэ» («回回国子学», кит. «Государственная школа

для мусульманских народностей») в эпоху правления династии Юань (1271–1368 гг.) как старейшей школы иностранных языков и литературы в Китае. После эпохи правления династии Юань школы, в которых преподавались иностранные языки, относились в основном к «Сы и гуань» («四夷馆», кит. «Палата иноземцев четырех стран света», институт письменных переводчиков, где шла подготовка специалистов по языкам народов Азии; основан в конце 1407 г.) при династии Мин (1368–1644 гг.).

После эпохи правления династии Мин, когда к власти пришло правительство Цин (1644–1911 гг.), в Пекине был основан «Дом русской культуры» («Элосы вэнь гуань», «俄罗斯文馆»), который одновременно стал и первой школой русского языка в истории Китая. На сегодняшний день «Дом русской культуры» существует уже триста сорок пять лет. Он был основан в 1708 г., и долгое время в нем преподавался только один иностранный язык – русский. После подписания китайско-русского Пекинского договора в 1860 г. решением администрации премьер-министра по национальным делам к преподаванию русского языка в «Доме русской культуры» начали добавляться и другие иностранные языки. Позже, в 1862 г., «Дом русской культуры» был объединен с созданной незадолго до этого Школой иностранных языков и литературы – так начал свое существование Пекинский педагогический университет.

2. Обучение иностранным языкам в Китае в период с 1840 по 1919 г. В начале XIX в. школы иностранных языков и литературы были для китайского образования необычным явлением, школами нового типа. Первой влиятельной школой нового типа был уже упомянутый нами Пекинский педагогический университет, основанный в 1862 г., за ним последовала Шанхайская школа переводчиков, основанная в 1863 г., и Гуанчжоуская школа переводчиков, открытая в 1864 г.

Позже появились Хубэйская школа Цзыцян, Сянсянская школа переводчиков Дуншань Цзинше, Пекинская академия перевода и другие учебные заведения. В большинстве этих современных для той эпохи школ иностранных языков и литературы преподавались такие предметы, как английский, русский, немецкий, французский и японский языки. В дополнение к обучению студентов этим основным языкам также преподавались естественные науки, такие как физика и химия, математика, и, кроме того, исторические и географические дисциплины [2, с. 129–1]. В третий год правления императора Тунчжи из династии Цин (1864 г.) военачальники Цзэн Гофань, Цзо Цзунтан и Ли Хунчжан использовали иностранных наемников для подавления Тайпинского движения за Небесное царство. В ходе подавления восстания они пришли к выводу, что западные военные корабли, огнестрельное оружие, а также наука и техника были достаточно высокоразвитыми. Это положение дел было доведено до сведения правительства, и, как результат, повсюду начали методично создаваться промышленные и горнодобывающие предприятия, начали активно развиваться судостроение, военная промышленность, машиностроение, почтовая служба и телеграф. Эти исторические события сегодня известны как «Движение по усвоению заморских дел».

В то время был также создан ряд военных и технических училищ. Большинство из этих училищ нанимали иностранцев, и дисциплины преподавались на иностранных языках. Так, обучение в Фуцзяньском судостроительном училище было разделено на два направления: французское и британское. Дисциплины первого направления, связанные с технологиями судостроения, преподавались на французском языке, а дисциплины второго направления, связанные с обучением навыкам навигации, преподавались на английском языке. Студенты военных и технических училищ того времени после поступления сначала изучали иностранные языки, а уже потом переходили к изучению собственно военных и научно-технических дисциплин. Отсюда можно сделать вывод, что иностранные языки всегда занимали важное место в учебных планах таких учебных заведений.

С 1894 г. разразилась китайско-японская война, продлившаяся до 1895 г., Цинский двор потерпел сокрушительное поражение, и «Движение по усвоению заморских дел» пришло в упадок. В этот период великие реформаторы Гуансюй, Вэн Тунхэ, Кан Ювэй, Лян Цичао и другие были полны решимости следовать по пути японской «Реставрации Мэйдзи» (комплекс военных, политических и социально-экономических реформ 1868–1889 гг. в Японии, превративший слаборазвитую аграрную страну в одно из сильнейших государств мира). Согласно новому законодательству, реформы должны были начаться, прежде всего, с области образования, что должно было проявиться в первоочередной отмене традиционных имперских экзаменов и создании школ нового типа.

Занятия по иностранным языкам должны были проводиться на всех ступенях обучения, начиная с уровня средней школы. С тех пор занятия по иностранным языкам в обязательном порядке проводятся в средних школах и вузах Китая. Эта система окончательно установилась в 1903 г., поэтому именно его следует считать за отправную точку систематического и планомерного преподавания иностранных языков в Китае.

В 1911–1912 гг. в Китае произошла Синьхайская революция, и в течение восьми лет, прошедших со времени революции до другого исторического события, Движения четвертого мая, экономическая система всего китайского общества, оставшаяся ему как наследие правления небезызвестного Юань Шикая и его военачальников, продолжала быть полуколониальной и полуфеодальной по своей природе.

Однако система образования в этот период претерпела некоторые изменения: многие высшие учебные заведения были упразднены, вместо них появились специализированные учебные заведения; при этом требования к поступлению остались такими же строгими. Новые учебные заведения специализировались в областях права и политики, медицины, фармации, сельского хозяйства, промышленности, коммерции, торгового судоходства, изобразительного искусства, музыки, иностранных языков и т. д. Надо отметить, что изучение иностранных языков в этот период окончательно оформилось как самостоятельное направление учебной деятельности, не привязанное к другим дисциплинам: для изучения иностранных языков требовалось три года бакалавриата и один год подготовительного обучения.

3. Влияние обучения китайских студентов за рубежом на преподавание иностранных языков в Китае (с конца 1860 г. до создания Нового Китая в 1949 г.).

3.1. Успехи и проблемы обучения китайских студентов за рубежом. За восемьдесят лет, с конца 1860-х гг., когда в Китае появились первые школы иностранных языков, до событий, известных как «освобождение Китая» в 1949 году, тысячи китайских студентов прошли обучение за границей в разных странах по всему миру. Большинство из них после завершения обучения остались в Соединенных Штатах и Японии, а также во Франции и Советском Союзе. Но было много и тех, кто вернулся на родину. Их опыт зарубежного обучения действительно сыграл важную роль в развитии преподавания иностранных языков в Китае [4, с. 5–6].

Прежде всего, благодаря обучению студентов за границей и их опыту живого общения на языках разных стран изменилась сама сущность изучения иностранных языков. Но и традиционное обучение по книгам никуда не исчезло: из-за рубежа студенты привезли с собой множество книг и материалов на иностранных языках, которые еще больше обогатили содержание преподавания иностранных языков в Китае. Некоторые из вернувшихся на родину студентов впоследствии даже издали различные учебники и справочники по иностранным языкам в приложении к реалиям Китая того времени.

Во-вторых, многие студенты, имевшие опыт обучения за границей, по возвращении домой продолжили активно заниматься изучением иностранных языков.

Представители китайской номенклатуры, в первые дни существования Коммунистической партии отправленные учиться и работать в Советский Союз, Францию и дру-

гие страны, также долгое время после возвращения на родину занимались изучением иностранных языков и руководящей работой и внесли большой вклад в дело развития преподавания иностранных языков.

Многие из студентов, уехавших за рубеж специализироваться в других, не лингвистических направлениях, по возвращении домой также начали заниматься преподаванием и научными исследованиями. Большинство из них использовали для этого оригинальные книги на иностранных языках или даже преподавали на иностранных языках, что очень помогало студентам развивать познания в области языков до хорошего уровня. Именно благодаря строгим требованиям таких преподавателей многие молодые ученые-исследователи в области науки и техники смогли научиться полноценно использовать иноязычную научно-техническую литературу и с легкостью писать статьи, проводить международные мероприятия и академические обмены на иностранных языках.

Ученые и преподаватели, вернувшиеся из-за рубежа, внесли свой вклад в развитие переводческой деятельности в Китае, а также в сравнительное изучение китайской и зарубежных культур.

После Опиумной войны 1840–1842 гг. империалистические державы продолжили военную и экономическую экспансию на территории Китая. Важную роль в этой экспансии на фоне прочих мероприятий играли действия миссионеров, развернувшиеся сначала в торговых портах, а затем и в материковой части Китая. Миссионеры распространяли различные формы религии с целью осуществления так называемой культурной и образовательной деятельности и готовили почву для дальнейшей экспансии. Большинство миссионеров переезжало в Китай на постоянное место жительства и открывало одну за другой церковные школы, постепенно формируя разветвленную сеть нового типа образования. Справедливости ради стоит отметить, что многие иностранцы совершенно искренне верили в благие цели своих действий и, действительно, распространяли научные и культурные знания среди китайцев, тем самым внося вклад в развитие образования.

После создания Нового Китая (1911–1912 гг., когда под руководством Сунь Ятсена была образована конституционная республика) в страну начали съезжаться учителя-иностранцы, которые оставались в Китае, чтобы помочь развитию национального образования. Они накопили большой педагогический опыт преподавания иностранных языков. Такие учителя помогали китайским авторам и издателям в подготовке книг на иностранных языках, подготовке учителей иностранных языков и других специалистов со знанием иностранных языков; они также внесли значительный вклад в развитие иноязычного образования в стране. Китайский народ всегда с благодарностью будет вспоминать имена зарубежных друзей, которые проделали эту огромную работу, помогая развитию китайского образования [3, с. 1407–1408].

3.2. Обучение иностранным языкам в первые десятилетия существования Нового Китая (до 1949 г.). «Иностранные языки – это оружие в жизненной борьбе», – так можно было сформулировать лозунг обучения иностранным языкам в Китае в первой половине XX в. На протяжении всего периода Новой демократической революции овладение иностранными языками было не только средством изучения революционной теории и революционного опыта, но и необходимостью антиимпериалистической и антифашистской борьбы. Несмотря на политические и экономические трудности тех лет, Коммунистическая партия Китая все же открыла несколько новых школ иностранных языков, которые на деле стали учреждениями подготовки революционных кадров со знанием иностранных языков.

После капитуляции Японии в августе 1945 г. границы Китая были расширены за счет освобожденных территорий и включили в себя Северный Китай, Северо-

Восточный Китай и другие регионы. Советская Красная Армия, дислоцированная на северо-востоке и севере Китая, имела прямые контакты с китайской армией и местным китайским командованием. Поэтому военные кадры, в том числе и офицерский состав, должны были хотя бы немного знать русский язык. Как результат, в приграничных городах Китая началось массовое изучение русского языка, например, в таких городах, как Чжанцзякоу, Луда, Шэньян, Харбин и других крупных и средних городах. В качестве занятий по иностранным языкам во многих университетах и средних школах были оставлены лишь занятия по русскому языку (в университетах северо-восточных регионов Китая на такие занятия отводилось не менее четырех часов в неделю). Кроме того, задача обучения русскому языку была возложена на местные радиостанции, которые начали транслировать передачи русского радио.

В то же время в дополнение к массовому преподаванию русского языка получило развитие специализированное преподавание иностранных языков, тесно связанное с преподаванием политических дисциплин. Школы иностранных языков, основанные Коммунистической партией еще до провозглашения Китайской Народной Республики, накопили ценный опыт в области воспитания политической мысли, обучения иностранным языкам, управления школами, подготовки учителей и административных кадров. Именно на основе этих школ после окончательного освобождения страны от японских оккупантов был создан и быстро развивался ряд передовых колледжей русского языка и других учебных заведений иностранных языков.

3.3. Обучение иностранным языкам при Гоминьдане (до 1949 г.). «Новая академическая система», обнародованная в 1922 г. партией Гоминьдан, оппозиционной Юань Шикаю, изменила систему обучения в подконтрольных ей образовательных учреждениях (вплоть до перечня дисциплин, состава учебных материалов и совокупности методов преподавания), отказавшись от японских образовательных стандартов в пользу британских и американских. Учащиеся поступали в школу в возрасте шести лет, далее следовали четыре года младших начальных классов средней школы, два года старших начальных классов средней школы, три года неполного общего образования, три года полного общего образования и от четырех до восьми лет университета. Иностранные языки в рамках этой системы изучались, начиная с младших начальных классов средней школы. Основным иностранным языком был английский.

С 1922 г. до национального освобождения в 1949 г. в преподавании английского языка в этих учебных заведениях не произошло серьезных изменений.

4. Становление и развитие системы преподавания иностранных языков в Новом Китае. За более чем семьдесят лет со времени основания Китайской Народной Республики практика преподавания иностранных языков в Китае претерпела множество изменений. Историю преподавания иностранных языков в Новом Китае можно условно разделить на следующие четыре периода: 1) с 1949 по 1956 г.; 2) с 1957 по 1966 г.; 3) с 1966 по 1976 г.; 4) с 1976 г. по настоящее время.

4.1. Преподавание иностранных языков в Китае с 1949 по 1956 г. Китайская Народная Республика была провозглашена 1 октября 1949 г. Одной из первых проблем, с которой столкнулось правительство КНР, была проблема централизации нового государства. Председатель Мао Цзэдун выступал за то, чтобы перенимать соответствующий опыт у Советского Союза. Было решено подготовить группу специалистов для дальнейшего обучения в Советском Союзе, но для этого сначала нужно было обучить их русскому языку.

В этот период преподавание русского языка в Китае активно развивалось, тогда как преподаванию других восточных и западных языков уделялось недостаточно внимания. Преподавание западных языков начало активно развиваться только с 1956 г. Стратегию преподавания иностранных языков в этот период можно описать следующим образом:

«развивая успехи в преподавании русского языка, постепенно совершенствовать преподавание других иностранных языков (особенно английского)» [3, с. 1418].

4.2. *Преподавание иностранных языков с 1957 по 1966 г.* Как уже было сказано, до 1957 г. средние и высшие учебные заведения не уделяли достаточного внимания развитию преподавания иностранных языков, кроме русского. С 1957 г. по указанию центрального правительства было сначала восстановлено преподавание иностранных языков в начальных классах средней школы (с постепенным увеличением доли английского языка). Затем и факультеты иностранных языков высших учебных заведений также постепенно увеличили количество академических часов преподавания английского и других языков.

4.3. *Преподавание иностранных языков с 1966 по 1976 г.* «Культурная революция», начавшаяся в Китае в 1966 г. и продолжавшаяся десять лет, дала о себе знать, помимо прочего, вестями с образовательного фронта. Сфера образования стала «наиболее пострадавшей областью» культуры, ей был нанесен большой ущерб. В ходе противостояния центральной власти, с одной стороны, и сторонников «банды четырех» и Линь Бяо, с другой, преподавание иностранных языков в Китае было фактически уничтожено. Однако, воодушевленные речью премьер-министра Чжоу Эньлая, большинство преподавателей и студентов факультетов иностранных языков начали решительно бороться против этих деструктивных процессов, что спасло систему обучения иностранным языкам в Китае от полного краха.

Победа и разгром «банды четырех» в октябре 1976 г. положили конец «культурной революции», и работа в области образования, науки и культуры вошла в прежнюю колею.

4.4. *Преподавание иностранных языков в Китае с 1976 г. по настоящее время.* С 1976 г. преподавание иностранных языков в Китае начало развиваться методично и планомерно. С 28 августа по 10 сентября 1978 г. в Пекине проходил Национальный симпозиум по вопросам иноязычного образования. На встрече был обобщен положительный и отрицательный опыт преподавания иностранных языков, приобретенный страной со времени основания Нового Китая. Также были обсуждены пути и меры по укреплению системы преподавания иностранных языков, повышению уровня обучения иностранным языкам и уровню воспитания талантов, в совершенстве владеющих иностранными языками. Все это делалось для скорейшего проведения мероприятий по модернизации страны. Также были проведены предварительные обсуждения по вопросам подготовки преподавателей иностранных языков, разработки учебных материалов и их аудиовизуального сопровождения, по вопросам научных исследований и другим аспектам планирования. На этом совещании были вынесены на рассмотрение «Некоторые положения по вопросам дальнейшего развития иноязычного образования». После одобрения Государственным советом документ был обнародован Министерством образования 29 марта 1979 г. Все учебные заведения во всех регионах страны должны были изучить этот документ и внедрить его положения в свою практику в соответствии с региональными условиями [5].

За последующие тридцать лет проведения политики реформ и открытости в Китае реформирование образования в сфере преподавания иностранных языков продвигалось семимильными шагами. Основные характеристики этого процесса можно суммировать в нескольких словах: «непрерывная “оттепель”», «быстрое развитие», «большие достижения» и «по-прежнему сохранявшиеся проблемы».

Если до реформы обучение иностранным языкам было в значительной степени доступно лишь некоторым классам общества, то после реформы оно стало достоянием масс. Так, с 1970 по 1978 г. университеты набирали на курсы иностранных языков лишь студентов промышленных, сельскохозяйственных и военных специальностей; в стар-

ших классах школы изучение иностранных языков было привилегией лишь детей рабочих, крестьян и солдат. После же реформы во всех учебных заведениях страны, начиная со средних школ и заканчивая университетами, сотни миллионов студентов начали изучать иностранные языки.

Кроме того, значительно расширился перечень доступных для изучения иностранных языков. Если до реформы учащиеся имели небогатый выбор языков (для изучения в основном предлагались рабочие языки Организации Объединенных Наций и лишь несколько менее распространенных языков), то после реформы их выбор значительно расширился: сейчас в школах и университетах Китая преподается более ста иностранных языков [6]. Что еще более важно, была улучшена система оценки качества знаний по иностранным языкам за счет увеличения количества учебных баллов, которые студенту необходимо набрать по каждому языку: например, по английскому языку необходимо набрать более 900 баллов, по японскому – более 300, по испанскому – более 50 и т. д.

С началом нового столетия география преподавания в Китае языков, не входящих в список рабочих языков ООН, постоянно расширялась. В разных регионах страны было создано девять учебных центров преподавания иностранных языков, не имеющих широкого распространения. Согласно планам развития соответствующих ведомств, государство уделяет особое внимание поддержке этих учебных центров. Разработан детальный перечень требований (из тридцати пунктов) к преподаванию и изучению иностранных языков в этих центрах.

Значительное развитие получила система присуждения ученых степеней по специальностям, относящимся к изучению иностранных языков. Было увеличено число баллов, которые учащимся необходимо набрать для получения магистерских и докторских степеней по иностранным языкам и литературе, улучшены возможности последующего трудоустройства специалистов в области иностранных языков.

Был расширен перечень учебных программ по иностранным языкам: так, в настоящее время в стране насчитывается более двухсот учебных программ магистратуры по специальностям «английский язык и литература» и более сорока программ докторантуры по иностранным языкам и литературе (включая иноязычную филологию и прикладную лингвистику).

Эти достижения можно считать значительными успехами развития системы образования по всем направлениям обучения иностранным языкам. Среди этих изменений наиболее заметными являются: трансформация самой философии управления системой образования (от жесткости и ограничений к открытости и гибкости), а также изменения в модели подготовки талантов (расширена структура знания и умений учащихся, по-другому расставлены акценты развития языковых навыков учащихся – с внимания к навыкам чтения акцент смещен на развитие у студентов способности к использованию языка, развитие навыков говорения и письма и способности к межкультурной коммуникации) [1].

Не будет преувеличением сказать, что за последние десятилетия реформ и открытости обучение иностранным языкам в Китае достигло замечательных результатов. Преподавание иностранных языков в Китае способствует развитию иностранных обменов в науке и других сферах жизни общества, в конечном счете способствуя экономическому строительству в стране. Миллионы талантливых специалистов со знанием иностранных языков способствуют дальнейшему развитию образования и развитию общества в целом.

Однако при ближайшем рассмотрении положения дел в области иноязычного образования в Китае оказывается, что четвертый пункт, «по-прежнему сохранявшиеся проблемы», имеет место и в настоящее время. Это касается, например, фундаментальных теоретических исследований китайских ученых по проблемам лингвистики иностран-

ных языков: этим исследованиям уделяется недостаточное внимание со стороны международного научного сообщества.

Проблемы существуют и с точки зрения педагогической практики. Несмотря на все усилия китайского академического сообщества, преподавание иностранных языков в школах и вузах Китая по-прежнему в значительной степени сводится на передаче языковых знаний, а развитию навыков языкового общения уделяется недостаточно внимания.

Еще не решены в полной мере проблемы «неэффективной трудоемкости» и «зубрежки английского»; достижения специалистов со знанием английского и других языков не в полной мере соответствуют «модели обучения талантов», выпускники колледжей и университетов имеют слишком узко специализированный круг знаний, точно развитые навыки и слабую социальную адаптивность.

Что касается перечня специальностей по иностранным языкам в колледжах и университетах Китая, здесь проблемы проявляются в основном в следующих трех аспектах. Во-первых, бросается в глаза противоречие между количеством специальностей по иностранным языкам и качеством преподавания. Благодаря большому потоку студентов, изучающих иностранные языки, и относительно оптимистичной ситуации с их последующим трудоустройством, факультеты иностранных языков в колледжах и университетах продолжают расширять набор студентов. Однако быстрый рост числа студентов за короткий период времени ослабил профессорско-преподавательский состав вузов, что снизило эффективность и качество преподавания. Во-вторых, имеет место насущная необходимость в дальнейшей разработке системы норм и стандартов преподавания по специальностям, связанным с иностранными языками. Формулирование и систематизация таких норм со стороны колледжей и университетов могли бы послужить рычагом для совершенствования условий обучения по специальностям, связанным с иностранными языками.

Кроме того, в обучении иностранным языкам в высших учебных заведениях Китая все еще существует проблема региональных барьеров. Для решения этой проблемы Министерство образования в настоящее время привлекает заслуженных учителей к разработке инновационных курсов, которые будут доступны либо онлайн, либо на цифровых носителях (таких как компакт-диски). Это будет способствовать максимальной популяризации высококачественных образовательных ресурсов, с тем чтобы колледжи и университеты даже в самых бедных районах страны могли быть обеспечены образовательными ресурсами высокого качества и могли снизить стоимость образования. Тем самым будет сокращен разрыв в уровне обучения иностранным языкам между колледжами и университетами разных регионов.

Сегодня мир вступает в новый период глобализации. Для колледжей и университетов иностранных языков, для преподавателей и профессоров, преподающих в этих университетах, эти процессы, несомненно, означают появление новых творческих возможностей и надежд, но вместе с тем и новых испытаний. С повышением требований экономического развития к подготовке талантов со знанием иностранных языков на высоком уровне становится все труднее адаптироваться к этим экономическим и социальным требованиям.

Специалисты в области преподавания иностранных языков единодушны в своем убеждении, что в новый исторический период примерные студенты факультетов иностранных языков должны обладать следующими навыками: они должны уметь не только говорить, но и думать на иностранном языке, должны обладать способностью быстро адаптироваться к вызовам экономической и социальной глобализации, в чем им, несомненно, поможет знание родного, китайского, и иностранных языков. Кроме того, они должны обладать навыками критического и систематического мышления и навыками

ми межкультурной коммуникации, решимостью в использовании инноваций и умением работать самостоятельно, что так часто требуется в различных профессиях, связанных со знанием иностранных языков. Они также должны обладать высокими моральными и этическими качествами, что особенно важно для адаптации к работе с иностранцами, для развития конкурентоспособности и сотрудничества с другими странами, для развития чувственного и эмоционального понимания зарубежных культур. Такие специалисты должны иметь представление о «диалоге культур» и различиях в способах мышления в своей стране и за рубежом, уметь наблюдать за развитием различных дисциплинами, культур и концепций, с тем чтобы адаптироваться к их быстрой изменчивости и, в конечном итоге, в совершенстве уметь интегрироваться в эти культуры.

Таким образом, вопросы о том, как воспитать в современном Китае новое поколение талантов с отличными познаниями в области иностранных языков и отточенными навыками межкультурного общения, остаются открытыми. По-видимому, эти вопросы должна будет решить новая реформа образования в области иностранных языков в Китае, например, реформа преподавания иностранных языков в колледжах и университетах [1].

Список литературы

1. 戴炜栋. 中国高校外语教育30年[J]. 外语界, 2009(01):2-4, 13 (Дай Вэйдун. Тридцать лет обучения иностранным языкам в китайских университетах // Мир иностранных языков. 2009. № 1. С. 2-4, 13).
2. 李鸿章《请设外国语言文字学馆析》(1863年2月), 转引自舒新城《中国近代教育史资料》上册, 北京: 人民教育出版社, 1961 (Ли Хунчжан. К истокам создания школ иностранных языков и литературы (февраль 1863 г.) / цит. по Шу Синьчэн. Материалы по истории современного китайского образования. Пекин, 1961. Т. 1.).
3. 毛泽东:《论人民民主专政》,《毛泽东选集》第四卷, 北京: 人民出版社, 1991 (Мао Цзэдун. О народно-демократической диктатуре // Мао Цзэдун. Избранные произведения Мао Цзэдуна. Пекин, 1991. Т. 4).
4. Smith A.H. China and America Today, 1907年纽约版, 第213-218页. 张之洞.《劝学篇, 外篇》[M]. 郑州: 中州古籍出版社, 1998 (Смит А.Х. Китай и Америка сегодня: Нью-Йоркское издание 1907 года. С. 213-218 / цит. по Чжан Чжидун. Поощряя обучение: Внешняя сторона процесса. Чжэнчжоу, 1998).
5. 付克.《中国外语教育史》[M]. 上海外语教育出版社, 1986 (Фу Кэ. История обучения иностранным языкам в Китае. Шанхай, 1986).
6. 张治国. 全球治理视域下我国外语语种规划研究[J]. 外语教学, 2022, 43(04):1-7 (Чжан Чжигуо. Исследование по планированию изучения иностранных языков в Китае и проблемы глобального управления // Преподавание иностранных языков. 2022. № 43(04). С. 1-7).



The establishment and development of the foreign-language education at the higher educational institutions of the People's Republic of China: historical aspect

The article deals with the history of teaching the foreign languages in the People's Republic of China, dating back no less than thousand years. There are revealed the stages of the establishment of the foreign-language education in the People's Republic of China, there is given their detailed characteristics. The author demonstrates that for the seventy years, since the People's Republic of China was established, (especially for the forty years) teaching the foreign languages in the People's Republic of China has been risen to a new higher level.

Key words: *periodization, the People's Republic of China, school, college, university, foreign languages.*

(Статья поступила в редакцию 16.12.2022)

Е.С. ИОНКИНА, О.С. ХАРЛАМОВ
Волгоград

**СПОСОБЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ,
ОБУЧАЮЩИМСЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЯХ
РОССИЙСКИХ ВУЗОВ**

Выделяются типы затруднений, с которыми сталкиваются иностранные студенты подготовительных отделений вузов России (языковые, предметные, национально-личностные и межличностные). Приводится характеристика каждого типа затруднений в зависимости от уровня сформированности профессионально-языковой компетентности иностранного студента. Описываются способы педагогической помощи по преодолению каждого типа затруднений.



Ключевые слова: *иностраннный студент, педагогическая помощь, затруднения, профессионально-языковая компетентность.*

Согласно национальному проекту «Экспорт образования», одним из приоритетов развития высшей школы является увеличение числа иностранных граждан. В нынешних политических условиях популяризация российских образовательных услуг за рубежом сильно усложнена. Главными задачами на пути к популяризации российского образования является повышение качества образования и усовершенствование процесса адаптации иностранных студентов. В данном контексте вопросы педагогической помощи являются актуальными, поскольку облегчают и ускоряют процесс адаптации иностранных студентов в новых социокультурных условиях.

Понятие педагогической помощи (поддержки) теоретически базируется на ряде фундаментальных положений. Согласно положениям теоретической концепции Л.С. Выготского [1], основой психического развития человека является качественное изменение социальной ситуации его жизнедеятельности. Согласно положениям теории деятельности А.Н. Леонтьева [5], позитивно влиять на процесс развития – значит управлять ведущей деятельностью. Формы психологических контактов между людьми раскрываются в положениях теоретической концепции личности С.Л. Рубинштейна [6].

Особенности организации образовательного процесса для иностранных граждан в высшей школе ограничивают область применения педагогических технологий [4]. Выбор подхода к обучению иностранному языку для профессиональных целей напрямую зависит от первоначального уровня владения студентами языком [7]. Выбор способа педагогической помощи иностранному студенту зависит, во-первых, от характеристики затруднений, с которыми он сталкивается в процессе обучения, во-вторых, от способностей самого студента.

Анализ учебно-познавательной деятельности иностранных студентов на подготовительном этапе обучения в российских вузах показал, что все затруднения можно разделить на следующие типы: языковые, предметные, национально-личностные и межличностные. Характерные особенности каждого из типов затруднений зависят от уровня сформированности профессионально-языковой компетентности иностранного студента [2]. Выделяются четыре уровня: описательный, терминологический, терминосистемный и профессионально-теоретический. Успешное преодоление затруднений способствует переходу студента с одного уровня сформированности профессионально-языковой компетентности на другой, более высокий. Преодоление затруднений напрямую зависит от своевременной и правильно подобранной преподавателем педагогической помощи.

Языковые затруднения описательного уровня компетентности, как правило, связаны с недостаточной развитостью мотивации к изучению языка и неумением студента работать со словарем. Такие затруднения преодолеваются в процессе выполнения заданий на перевод текстов, мотивация же развивается путем поощрений (в виде похвалы в устной форме или в виде положительной отметки).

На *терминоэлементном уровне языковые затруднения* связаны с тем, что студент не в состоянии понять информацию в целом. Он лишь способен опознать отдельные термины. На этом уровне замечается множество языковых ошибок. Такие затруднения исправляются путем выполнения заданий на составление конспектов урока. Эффективным способом преодоления данных затруднений является координация учебных дисциплин (физики и математики, математики и информатики, физики и химии и т. д.).

Отсутствие практики общения на профессиональную тему на русском языке, которое ведет к непониманию между сторонами в процессе диалогического общения, а также неспособность иностранных студентов удерживать в памяти большой объем лексических единиц – это характерные особенности *языковых затруднений терминосистемного уровня*. Если построить процесс обучения так, что диалог будет обязательной частью каждого урока, то преодолеть данные затруднения представляется возможным. В процессе диалога студенты не только усваивают новую терминологию, но и успешно практикуются в ее использовании. Наилучшему закреплению пройденного материала способствуют специально разработанные для иностранных студентов методические указания к самостоятельной работе.

В процессе наблюдений *языковые трудности у студентов профессионально-теоретического уровня* сформированности компетентности обнаружены не были.

Практика показывает, что *предметные затруднения описательного и терминоэлементного уровней* связаны с непониманием материала на русском языке в связи со слабой школьной подготовкой по предмету. Такие затруднения можно преодолеть, если скоординировать учебные дисциплины и использовать на занятиях наглядный материал, активно применять информационно-коммуникационные технологии. Эти способы, с одной стороны, сокращают время на восполнение пробелов в знаниях по предмету, с другой – дают возможность доступно объяснить новый материал.

Отсутствием умений самостоятельно работать с литературой характеризуются *предметные затруднения терминосистемного уровня*. И здесь снова приходят на помощь методические рекомендации к самостоятельной работе студентов.

Предметные затруднения у студента профессионально-теоретического уровня возникают только тогда, когда он чрезмерно завышает требования к себе и использует непосильную профессиональную литературу, которая не соответствует его языковым знаниям. В таком случае педагогическая помощь заключается в том, чтобы подобрать и порекомендовать иную литературу по определенной теме.

Эмоциональное напряжение и психологический дискомфорт – характерные особенности *национально-личностных затруднений* иностранных студентов, профессионально-языковая компетентность которых находится на *описательном* или *терминоэлементном уровне* сформированности. Для преодоления этих затруднений от преподавателя требуется внимание и доброжелательное отношение к каждому учащемуся независимо от его национальной принадлежности. Беседы на отвлеченные от учебного предмета темы помогают адаптироваться к новой социокультурной среде.

Национально-личностные затруднения, характерные для *терминосистемного уровня*, заключаются в том, что студенты свои неудачи в учебе связывают в первую очередь со своими национальными характерными чертами (например, арабским студентам свойственна рассеянность на занятиях, в отличие от вьетнамских студентов, которые очень сосредоточены на процессе обучения; студентов из Африки характеризуют

ет медлительность), не принимая во внимание предметные или языковые затруднения. Педагогическая помощь при данных затруднениях подразумевает выбор оптимального темпа урока. В процессе наблюдения *национально-личностных затруднений* студентов *профессионально-теоретического уровня* не было обнаружено.

Излишняя замкнутость и отсутствие общения на профессиональную тему, связанные с процессом адаптации и с недостаточным владением русским языком, составляют *межличностные затруднения описательного уровня* профессионально-языковой компетентности. Эффективная педагогическая помощь при таких затруднениях – применение наглядного материала, слайдов, электронных словарей, которые облегчают процесс усвоения новых знаний и располагают к обсуждению увиденного.

Межличностные затруднения терминологического уровня вытекают из недостаточного владения русским языком, которое влечет за собой непонимание между участниками диалога (студентом и однокурсником или студентом и преподавателем). Студентом это непонимание расценивается как неспособность налаживать отношения с людьми. Для решения данной проблемы преподавателю необходимо построить учебный процесс таким образом, чтобы студент постоянно прибегал к необходимости вступить в диалог. Сплочению студентов способствует и работа в малых группах (по 3–4 человека).

Межличностные затруднения терминистического уровня возникают нечасто. Как правило, они связаны с личной неприязнью иностранных студентов. Такая неприязнь может возникнуть из-за того, что студент стремится быть лучшим во всем, его раздражает активность других студентов. При затруднениях такого рода, возможно, стоит обратиться к помощи психолога и проводить беседы.

Межличностные затруднения профессионально-теоретического уровня также редки. Они являются следствием завышенной самооценки конкретного студента, который стремится доказать свое превосходство, что порождает у однокурсников личную неприязнь. Способы педагогической помощи в таком случае аналогичны способам преодоления межличностных затруднений терминологического уровня.

Конечно, все иностранные студенты по-разному реагируют на возникающие проблемы и затруднения любого типа. Одни ищут причины вовне и видят ее в повышенной сложности предлагаемых задач, необъективности преподавателя или же недружелюбном отношении однокурсников. Такая позиция чревата тем, что студент может замкнуться в себе, озлобиться, у него может сложиться представление о неизбежности проблем и непреодолимости трудностей, в результате сформируется неуверенность в себе и пассивность в разрешении возникающих проблем.

Некоторые студенты ищут причины затруднений в себе: в знаниях русского языка или профилирующего предмета, национальных чертах характера, своей манере поведения. В этом случае, как показывают наблюдения, у студентов, находящихся на терминологическом или профессионально-теоретическом уровне сформированности профессионально-языковой компетентности, проявляется стремление самим справиться с проблемами или обратиться за поддержкой к однокурсникам либо кураторам групп.

При определении конкретных методических приемов осуществления педагогической помощи мы исходили из национальных и индивидуальных особенностей студентов, уровня владения русским языком как иностранным и осознания ими самими проблем и затруднений в процессе решения учебно-познавательных задач. Анализ способов оказания педагогической помощи в преодолении характерных затруднений в процессе профессионально-языковой подготовки иностранных студентов довузовского этапа обучения выявляет определенные закономерности, инвариантные методы и организационные формы, позволяющие получить нормативное знание о требуемом характере педагогической деятельности, без которого педагогическое исследование не выпол-

нит своего назначения [2]. К универсальным способам педагогической помощи следует отнести применение наглядного материала и информационно-коммуникационных технологий в процессе учебной деятельности; постоянное диалоговое общение иностранных студентов с однокурсниками и преподавателем, использование на занятиях специальных методических пособий и, конечно, координацию учебных дисциплин.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 2008.
2. Ионкина Е.С. Профессионально-языковая компетентность иностранного студента. Довузовский этап обучения: моногр. Волгоград, 2013.
3. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2006.
4. Курдубова В.В., Монахова Л.Ю. Проектирование технологии подготовки иностранных специалистов в образовательных организациях высшего образования российской федерации [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32012&ysclid=lepqemfj21156383624> (дата обращения: 15.10.2022).
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
7. Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 21–31.

* * *

1. Vygotskij L.S. Razvitie vysshih psihicheskikh funkcij. M., 2008.
2. Ionkina E.S. Professional'no-yazykovaya kompetentnost' inostrannogo studenta. Dovuzovskij etap obucheniya: monogr. Volgograd, 2013.
3. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. Metodologiya pedagogiki: novyj etap: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2006.
4. Kurdubova V.V., Monahova L.Yu. Proektirovanie tekhnologii podgotovki inostrannyh specialistov v obrazovatel'nyh organizacijah vysshego obrazovaniya rossijskoj federacii [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2022. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32012&ysclid=lepqemfj21156383624> (data obrashcheniya: 15.10.2022).
5. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1977.
6. Rubinshtejn S.L. Problemy obshchej psihologii. M., 1976.
7. Sysoev P.V. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov k realizacii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya v vuze // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. T. 30. № 5. S. 21–31.



The ways of the pedagogic support of the foreign students of the preparatory department of the Russian universities

The article deals with the types of the difficulties, that the foreign students of the preparatory departments of the Russian universities face (linguistic, subject, national and personal, interpersonal). There is given the characteristics of these kinds of the difficulties, depending on the level of the development of the professional and linguistic competence of the foreign student. The authors describe the ways of the pedagogic support that provides overcoming these kinds of the difficulties.

Key words: foreign student, pedagogic support, difficulties, professional and linguistic competence.

(Статья поступила в редакцию 12.12.2022)

Н.Ю. ФИЛИМОНОВА, Е.С. РОМАНИЮК, О.А. МИХАЙЛУШКИНА
Волгоград

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

Анализируется использование инновационной технологии проектно-ориентированного обучения иностранных студентов в российском вузе. Интерактивные формы преподавания (в том числе проектное обучение) помогают иностранным студентам получить определенные навыки, которые на старших курсах дадут возможность успешно реализовать сложные междисциплинарные проекты.



Ключевые слова: проектно-ориентированное обучение, педагогические технологии, иностранные студенты, русский язык как иностранный.

Введение. Проектно-ориентированное обучение студентов является инновационной технологией, которая позволяет повысить качество образовательного процесса, дает возможность заменить пассивное усвоение студентами готовых знаний творческим подходом. Проектные технологии, направленные на подготовку современного конкурентоспособного специалиста, создают у студентов компетенции, необходимые для работы в современных условиях. Ситуация, в которой студент становится главным действующим лицом, формирует такие личностные качества, как критическое мышление, способность самостоятельно решать проблемы, работать в команде и др.

Проектная деятельность как способ организации учебной деятельности – это необходимый образовательный опыт, который обычно активно используется на старших курсах, потому что работа над проектами требует от студентов глубоких знаний по проблеме. В связи с этим многим практикам представляется невозможным внедрять проектные технологии на начальном этапе обучения иностранных студентов русскому языку, ибо языковые, психофизиологические, социокультурные и другие трудности, с которыми сталкиваются иностранцы в первый год пребывания в новой стране, мешают решению серьезных творческих задач.

Между тем в процессе работы над проектами формируются такие коммуникативные умения, как аудирование, устное общение и письмо, развиваются творческие и познавательные способности, а также возможности поиска новой информации. Именно поэтому авторы статьи считают необходимым осуществлять проектную деятельность уже на начальном этапе обучения иностранных студентов в российском вузе. Цель данного исследования состоит в том, чтобы описать ряд проектов, которые могут создавать студенты-иностранцы в первый год обучения русскому языку, овладевая навыками, без которых на старших курсах им будет трудно успешно реализовать свой научно-исследовательский потенциал.

Обзор литературы. Проектно-ориентированное обучение студентов не обделено вниманием исследователей, которых интересуют различные стороны и аспекты проектной деятельности студентов (см. работы Н.А. Бредневой, Т.Е. Бережной, А.А. Гнездюковой, Т.И. Закировой, И.А. Зайцевой, Д.Е. Зелененой, С.В. Минаевой, Е.С. Полат, А.В. Сазоновой, Ю.Г. Семикиной, А.В. Хуторского и др.). При этом чрезвычайно мало работ имеется по теме проектной деятельности в иностранной аудитории (Э.Г. Крылов, Е.П. Панова, Е.С. Ромانيук, Н.Р. Саенко, Н.Ю. Филимонова и некоторые другие). Последнее, как мы уже отмечали, объясняется неверием исследователей в воз-

возможность обучения иностранных студентов методом проектной деятельности. В данной статье мы попробуем доказать обратное.

Методология. В работе использованы сравнительный, функциональный и лингвистический методы исследования. Предлагаемые в статье исследовательские проекты апробированы в группах с различным интернациональным контингентом, в работе с которым использовались педагогическое наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование. Результаты были апробированы в течение трех лет. Исследования проводились в течение 2019/2020, 2020/2021 и 2021/2022 уч. гг. на базе кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета (150 студентов и 15 преподавателей).

Основная часть. В данной работе рассматриваются проекты, которые возможно реализовать в сложной студенческой аудитории, а именно: в аудитории иностранных студентов российского вуза, обучающихся на начальном этапе изучения русского языка. Заметим, что далеко не все иностранные студенты могут и хотят участвовать в проектной деятельности. И здесь мы должны частично согласиться с исследователем Э.Г. Крыловым, который считает, что студентам-иностранцам следует предлагать выполнять какие-либо проекты на факультативной (добровольной основе) [6, с. 149]. Понимая важность «добровольности», мы должны признать, что на начальном этапе бывают проекты, которые для всех иностранных студентов являются обязательными. В данном случае мы имеем в виду работу над *лексическими темами*.

Изучение лексических тем первого и второго семестра является важной частью учебного процесса на предвузовском этапе обучения иностранных студентов. Это одна из традиционных форм экзаменационного контроля при изучении русского языка как иностранного. Обычно подготовка к экзаменационным темам включает работу над лексикой, составление текста и его механическое заучивание. При этом метод проектирования может успешно применяться в академической группе как в аудиторном, так и в дистанционном формате. Уже на начальном этапе учащиеся в первом семестре готовят свои рассказы или фото- (видео-) презентации на темы элементарного уровня. Это несложно сделать с помощью обычного смартфона и поиска информации в Интернете. Выступления с презентациями лексических тем всегда вызывают живой интерес иностранных студентов, особенно учащихся интернациональной группы. Они с удовольствием слушают друг друга и даже задают вопросы, несмотря на слабое знание русской грамматики. Но главное – это их интерес друг к другу и высокая мотивация. К концу первого семестра группа подходит с готовыми небольшими проектами по шести экзаменационным темам базового уровня. В результате этой подготовительной работы учащиеся чувствуют себя на экзамене более уверенно, им не нужно механически заучивать наизусть свои тексты.

Во втором семестре лексические темы значительно усложняются, появляется сопоставительный аспект. Иностранные учащиеся самостоятельно или с помощью преподавателя русского языка готовят тексты для экзамена как индивидуальный проект. Это «Моя страна», «Система образования в моей стране», «Молодежь в моей стране», «Наука», «Биография ученого», «В мире прекрасного (биография писателя, поэта, художника или композитора)». Преподаватель русского языка во время занятий обязательно раскрывает каждую из лексических тем. Так, первая тема «Моя страна» начинается с изучения Российской Федерации, учащиеся получают информацию о ее государственном устройстве, политической системе, истории, географических особенностях, полезных ископаемых, климате, о народах, обычаях и традициях. Затем группа совместно с преподавателем составляет подробный план темы. И только после этого учащиеся приступают к работе над темой «Моя страна». При этом сразу оговаривается условие: сильные студенты могут составить любую тему в сопоставительном плане, например, срав-

нить Россию и свою родную страну, их народное хозяйство, импорт и экспорт, особенности экономического развития и т.д. Так же идет работа над лексической темой «Система образования в моей стране». Сначала учащиеся изучают систему образования в России, в новом пособии [10] есть сведения как о российской системе в целом, так и об образовательных учреждениях Волгограда, и о системах образования ряда стран, и студенты с интересом знакомятся с ними. После совместной работы над планом и схемой лексической темы учащиеся начинают создавать свои тексты и презентации об образовательных системах в их стране. Затем они выступают перед другими студентами группы или потока с результатом своей работы. Этот список по работе над лексическими темами можно продолжить, но главное – идея, что во втором семестре на сертификационном уровне обучения каждый, даже самый слабый учащийся способен создать что-то свое и выступить перед товарищами. Это мобилизует и мотивирует студентов, они начинают с интересом относиться к своей деятельности и получают неоценимый опыт создания проекта на неродном языке. В эпоху цифровых технологий учащиеся не просто создают тексты для заучивания. При изучении той или иной темы они разрабатывают свой проект в форме презентации, с которым выступают на итоговом занятии. На подготовку каждой такой темы даётся две недели, затем назначается день выступлений. Студенты используют компьютер, ноутбук или смартфон, степень их владения цифровыми технологиями достаточно высока, преподавателю необходимо только исправить ошибки в тексте на русском языке. Во время зачета по каждой лексической теме товарищи по группе оценивают выступление и задают вопросы. Преподаватель подводит итоги обсуждения и выставляет оценки. И такая работа ведется до конца семестра, по всем лексическим темам, до летней зачетно-экзаменационной сессии, к которой учащиеся подходят уже достаточно хорошо подготовленными.

Исследователи много писали о работе с иностранными студентами в период дистанционного обучения, об особенностях и условиях данного вида работы [3; 7; 11; 12]. Сначала существовало опасение, что в «ковидный» период онлайн-обучения преподаватель не сможет реализовать идеи проектирования в процессе изучения лексических тем и защиты курсовых работ, не говоря уже об олимпиадах. Однако такая дистанционная проектная деятельность оказалась не только возможной, но и привела онлайн-группы к высоким результатам. В прошлом году презентации и выступления студентов некоторых групп по отдельным лексическим темам регулярно выкладывались в общем преподавательском чате, в соцсетях, в группах Ассоциации иностранных студентов Волгограда и факультета подготовки иностранных специалистов. Так, большой резонанс получили разработки на тему «Мой родной город», «Биография ученого», «Наука» и другие, которые были выполнены студентами на высоком уровне. Для лучшего усвоения лексического наполнения экзаменационной темы предлагается варьировать ее название, чтобы учащиеся проявили к ней больший интерес и смогли найти новый материал для создания презентации, например, «Научные достижения ученых из моей страны», «Системы образования в арабских странах (в сопоставлении)», «Великие ученые прошлого и их открытия», «Экономика в моей стране в период пандемии», «Писатели и поэты моей страны» и др.

Одним из важнейших научно-исследовательских проектов на начальном этапе обучения может быть *курсовой проект*, который помогает адаптировать иностранную аудиторию к требованиям российского вуза. Это первый шаг к формированию у студентов исследовательских навыков, поэтому если на старших курсах можно говорить о свободном выборе студентом «образовательной траектории (самостоятельность в направлении учебной деятельности при создании проекта)» [1], то на начальном этапе необходима открытая (явная) координация действий студентов со стороны

как преподавателя русского языка, так и преподавателей естественно-научных дисциплин, которые пошагово осуществляют руководство первым серьезным научно-исследовательским проектом.

Система работы по подготовке, написанию и защите курсовых проектов по теме «Наука» была многократно апробирована на кафедре русского языка факультета подготовки иностранных специалистов Волгоградского государственного технического университета. Первое самостоятельное действие авторов будущего проекта – это выбор темы, который зависит не только от желания студента, но и от его будущей специальности. Если будущие инженеры рассматривают такие темы, как «Интернет в современной жизни», «Защита информации», «Мосты и транспортные тоннели», «Лазер и лазерные технологии», «Наука на защите окружающей среды», «Атомная энергия и взгляд в будущее XXI века», «Глобальное потепление», «Химия вокруг нас» и др., то будущие экономисты выбирают из предложенного списка такие темы, как «Ограниченность ресурсов и ее влияние на экономические механизмы человечества», «Формирование рыночных цен», «Роль государства в экономике», «Спрос и предложение», «Банковская система» и др. [9]. Коллектив кафедры по-прежнему уверен в том, что работа над курсовым проектом является для иностранных студентов первой попыткой найти решение возникающих интеллектуальных задач, помогает им вырабатывать исследовательские навыки, развивает их кругозор и глубину мышления. Но многолетняя практика показала, что для студентов, чей языковой уровень достаточно слаб, такая работа является сложной и трудоемкой. Поэтому в течение трех последних лет написание курсового проекта предлагается сильным студентам на добровольной основе, а также в обязательном порядке – предмагистрантам и предаспирантам, которые продолжают исследование по теме, выбранной в своей стране для написания диплома или диссертации. Они учатся на неродном языке реферированию, отбору необходимого материала, оформлению работы по всем правилам, публичной защите, сопровождаемой презентацией [4; 5].

Проведенное анкетирование иностранных учащихся показало заинтересованность будущих магистрантов и аспирантов в выполнении курсового проекта и их осознание его необходимости. Так, из 37 опрошенных иностранных учащихся различного образовательного уровня подготовки на родине 92% ответили, что они положительно отнеслись к возможности заниматься научно-исследовательской работой и участвовать в конференциях, а 54% стремились опубликовать свои работы по результатам защиты проектов.

В эпоху онлайн-обучения появились и другие положительные аспекты проектной деятельности:

– использование более широкой аудитории для защиты курсовых проектов, особенно по русскому языку, обществознанию и страноведению (это может быть городской музей или областная библиотека в формате офлайн и онлайн с привлечением слушателей-посетителей музея или библиотеки);

– организация и проведение всероссийских и международных студенческих онлайн конференций для всех профилей обучения с последующей возможностью публикации данной работы;

– проведение защиты в аудитории в смешанном формате, когда часть студентов обучается дистанционно, находясь в своих странах, а другая часть проживает в России (тогда защита проходит в специальных залах с возможностью онлайн-трансляции).

В течение последних лет с переходом на полное или частичное онлайн-обучение создание и защита курсовых работ проходили в дистанционном формате. Так, академическая группа из шести студентов, проживающих в различных регионах мира, защищала курсовые проекты на факультете онлайн, из них предмагистранты из Вьетнама,

Колумбии и Палестины участвовали в вузовской научно-практической конференции ВолгГТУ, университетов Томска и Санкт-Петербурга в дистанционном формате. После конференций лучшие работы студентов были опубликованы.

Таким образом, курсовая работа является первым серьезным опытом создания научных проектов. Он будет полезен учащимся в дальнейшей научно-исследовательской деятельности, вплоть до защиты диссертации.

Организация и проведение *олимпиад* относится к проектной деятельности, носящей кратковременный и индивидуальный характер. Призовые места, за которые борются иностранные студенты, являются результатом оценивания участия в проекте. Обычно олимпиада представляет собой монопроект, т. е. проект в рамках одной области знания. Так, на кафедре русского языка ВолгГТУ ежегодно в два тура проводятся олимпиады по русскому языку. Обе они приходятся на конец второго семестра. На первом туре учащиеся пишут сочинения-эссе на выбранную тему без подготовки в течение двух академических часов. Круг тем довольно широк, и он часто связан с событиями, происходящими в данном учебном году, памятными датами или юбилеями писателей. Студенты иногда делают грамматические ошибки, но очень интересно рассуждают о жизни, о любви, о проблемах, и вполне могут выражать свои мысли. По результатам конкурса жюри зачитывает наиболее яркие отрывки из сочинений. На втором туре учащиеся представляют для чтения стихотворные или прозаические произведения на русском языке, а также исполняют песни на русском языке. Обычно они сопровождаются видеопрезентацией. Жюри оценивает выступления студентов. Победители получают право участвовать во Всероссийском фестивале русской речи «Берега». Некоторые преподаватели кафедры практикуют подготовку к устному туру олимпиады всех учащихся, сначала они читают стихи в группе и представляют свои фото- и видеоматериалы об авторах, а затем группа выбирает лучших для участия в факультетском конкурсе. Олимпиады стимулируют мотивацию студентов в изучении русского языка (они получают за призовые места не только грамоты и подарки, но и дополнительные баллы на экзамене), активизируют творческую и поисковую деятельность, помогают проверить знания в области изучаемого предмета.

З а к л ю ч е н и е . На кафедре русского языка Волгоградского государственного технического университета была создана и многократно успешно апробирована модель организации проектной деятельности иностранных студентов в первый год обучения в российском техническом университете. Цель этой модели – уже на начальном этапе обучения в российском техническом вузе обучить будущего специалиста навыкам проектной деятельности. Для обзора и анализа проектной деятельности, возможной на начальном этапе обучения студентов-иностранцев, в данной статье мы остановились только на трех основных проектах, во-первых, потому что на данном этапе они являются основными, а во-вторых, потому что мы анализировали их ранее [2; 8].

Внедрение проектного метода на начальном этапе обучения и использование различных видов проектной деятельности иностранных студентов положительно влияет на познавательные процессы будущих специалистов; приучает их работать с дополнительными источниками на русском языке, добывать нужную информацию, выбирать соответствующие модели; развивает коммуникативные способности и творческое мышление; формирует личностные качества (коммуникабельность, способность к рефлексии, толерантность, качества лидера и др.), которые делают человека более конкурентоспособным и востребованным на рынке труда [13]. Именно поэтому чем раньше проектная деятельность начнет внедряться в обучение иностранных студентов, тем проще будет иностранцам участвовать в исследовательских проектах на старших курсах. По мнению авторов, данная система организации проектной деятельности студентов-иностранцев

может успешно использоваться в различных учебных заведениях, благодаря чему начальный этап обучения станет этапом на пути повышения уровня конкурентоспособности будущего выпускника.

Список литературы

1. Бреднева Н.А. Проектная деятельность студентов в условиях междисциплинарной интеграции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
2. Виды и способы организации проектной деятельности на начальном этапе обучения русскому как иностранному / Е.П. Панова, Н.Ю. Филимонова, Н.Н. Фролова [и др.] // Сервис plus. 2021. Т. 15. № 3. С. 97–103. DOI 10.24412/2413-693X-2021-3-97-103.
3. Гаджиев Р.Б., Годенко А.Е., Ионкина Е.С., Тюменцева Е.В. Особенности организации дистанционного обучения иностранных студентов, находящихся за пределами Российской Федерации // Экспорт образования как фактор социально-экономического развития Юга России и Прикаспийского региона. Элиста, 2020. С. 59–62.
4. Ионкина Е.С., Тюменцева Е.В., Харламова Н.В., Севрюкова Г.А. Совершенствование системы языковой и речевой подготовки иностранных предмагистрантов и предаспирантов // Речевая коммуникация: междисциплинарное взаимодействие, проблемы и перспективы: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 26–27 ноября 2019 г.). Волгоград, 2019. С. 391–399.
5. Ионкина Е.С., Харламова Н.В. Структура профессионально-языковой компетентности иностранного предмагистранта // Неделя науки Высшей школы международных образовательных программ: материалы науч.-метод. конф. СПб., 2020. С. 67–69.
6. Крылов Э.Г. Особенности обучения иностранных студентов инженерным дисциплинам // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 146–150.
7. Михайлушкина О.А., Попова А.В., Харламова Н.В. Опыт дистанционного обучения иностранных студентов на подготовительном факультете с использованием электронного учебного комплекса «Учим русский язык вместе» // Стратегии привлечения иностранных студентов в российские образовательные организации в современных условиях экспорта образования. Волгоград, 2021. С. 39–47.
8. Панова Е.П., Филимонова Н.Ю., Лобанова Ю.В. Возможности проектной деятельности при обучении иностранных студентов в российском техническом вузе // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 2(55). С. 362–368. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.55.218.
9. Романюк Е.С., Аль-Ашвал М.С.А. Курсовая работа на подготовительном факультете технического вуза // Вестн. Тул. гос. ун-та. Сер.: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2017. Вып. 16. № 1(16). С. 96–100.
10. Романюк Е.С., Михайлушкина О.А. Система образования в разных странах мира: учеб. пособие. Волгоград, 2021.
11. Тюменцева Е.В., Харламова Н.В. Обучение русскому языку как иностранному в условиях дистанционного обучения: первые итоги // Стратегии привлечения иностранных студентов в российские образовательные организации в современных условиях экспорта образования. Волгоград, 2021. С. 47–57.
12. Тюменцева Е.В., Харламова Н.В., Годенко А.Е. Проблемы обучения иностранных студентов в условиях пандемии // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 149–158.
13. Project activities in the process of teaching foreign students / E.P. Panova, N.Yu. Filimonova, M.L. Davydova, N.V. Bocharnikova // Utopia y Praxis Latinoamericana. 2020. Vol. 25. No Extra 10. P. 151–162. DOI: 10.5281/zenodo.4155342.

* * *

1. Bredneva N.A. Proektnaya deyatel'nost' studentov v usloviyah mezhdisciplinarnoj integracii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2009.
2. Vidy i sposoby organizacii proektnoj deyatel'nosti na nachal'nom etape obucheniya russkomu kak inostrannomu / E.P. Panova, N.Yu. Filimonova, N.N. Frolova [i dr.] // Servis plus. 2021. T. 15. № 3. S. 97–103. DOI 10.24412/2413-693X-2021-3-97-103.

3. Gadzhiev R.B., Godenko A.E., Ionkina E.S., Tyumenceva E.V. Osobennosti organizacii distancionnogo obucheniya inostrannykh studentov, nahodyashchihsya za predelami Rossijskoj Federacii // Eksport obrazovaniya kak faktor social'no-ekonomicheskogo razvitiya Yuga Rossii i Prikaspijskogo regiona. Elista, 2020. S. 59–62.
4. Ionkina E.S., Tyumenceva E.V., Harlamova N.V., Sevryukova G.A. Sovershenstvovanie sistemy yazykovoj i rechevoj podgotovki inostrannykh predmagistrantov i predaspirantov // Rechevaya kommunikaciya: mezhdisciplinarnoe vzaimodejstvie, problemy i perspektivy: sb. materialov IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Volgograd, 26–27 noyabrya 2019 g.). Volgograd, 2019. S. 391–399.
5. Ionkina E.S., Harlamova N.V. Struktura professional'no-yazykovoj kompetentnosti inostrannogo predmagistranta // Nedelya nauki Vysšej shkoly mezhdunarodnykh obrazovatel'nykh programm: materialy nauch.-metod. konf. SPb., 2020. S. 67–69.
6. Krylov E.G. Osobennosti obucheniya inostrannykh studentov inzhenernym disciplinam // Vysšee obrazovanie v Rossii. 2014. № 2. S. 146–150.
7. Mihajlushkina O.A., Popova A. V., Harlamova N. V. Opyt distancionnogo obucheniya inostrannykh studentov na podgotovitel'nom fakul'tete s ispol'zovaniem elektronnoho uchebnogo kompleksa «Uchim russkij yazyk vmeste» // Strategii privlecheniya inostrannykh studentov v rossijskie obrazovatel'nye organizacii v sovremennykh usloviyah eksporta obrazovaniya. Volgograd, 2021. S. 39–47.
8. Panova E.P., Filimonova N.Yu., Lobanova Yu.V. Vozmozhnosti proektnoj deyatel'nosti pri obuchenii inostrannykh studentov v rossijskom tekhnicheskome vuze // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2021. № 2(55). S. 362–368. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.55.218.
9. Romanyuk E.S., Al'-Ashval M.S.A. Kursovaya rabota na podgotovitel'nom fakul'tete tekhnicheskogo vuza // Vestn. Tul. gos. un-ta. Ser.: Sovremennyye obrazovatel'nye tekhnologii v prepodavanii estestvennonauchnykh disciplin. 2017. Vyp. 16. № 1(16). S. 96–100.
10. Romanyuk E.S., Mihajlushkina O.A. Sistema obrazovaniya v raznykh stranah mira: ucheb. posobie. Volgograd, 2021.
11. Tyumenceva E.V., Harlamova N.V. Obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu v usloviyah distancionnogo obucheniya: pervye itogi // Strategii privlecheniya inostrannykh studentov v rossijskie obrazovatel'nye organizacii v sovremennykh usloviyah eksporta obrazovaniya. Volgograd, 2021. S. 47–57.
12. Tyumenceva E.V., Harlamova N.V., Godenko A.E. Problemy obucheniya inostrannykh studentov v usloviyah pandemii // Vysšee obrazovanie v Rossii. 2021. T. 30. № 7. S. 149–158.



Organization of project activities at the primary stage of teaching the foreign students

The article deals with the analysis of the use of the innovative technology of the project-oriented education of the foreign language in the Russian university. The interactive forms of education (including the project teaching) help the foreign students to gain the definite skills that will encourage the senior students to realize successfully the complicated multidisciplinary projects.

Key words: *project-oriented education, pedagogical technologies, international students, the Russian language as a foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 19.01.2023)

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.М. ПИСАНЫЙ
Луганск

ВОЗМОЖНОСТИ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ ПО СПЛОЧЕНИЮ КЛАССНЫХ КОЛЛЕКТИВОВ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИНДИВИДУАЛИЗМА СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Проанализированы результаты ряда эмпирических исследований, показывающих, что значительная часть старших школьников склонна к замкнутости и не расположена к конструктивной командной работе. Охарактеризованы формы, приемы и средства работы со школьниками на уроках обществознания, позволяющие приобщить коллективы классов к эффективной командной работе. Приведены примеры продуктивной командной работы на внеклассных мероприятиях.

Ключевые слова: *обществознание, тестирование, индивидуализация, классные коллективы, командная работа, формы уроков, воспитательные мероприятия.*

Современный социум становится все более индивидуализированным. Стремительный прогресс технологий приводит к ускорению темпа жизни (и в этой связи фраза «Темп – наш современный чародей» из песни, популярной во время Олимпиады-80, перестала восприниматься как «экзотический» афоризм, а приобрела особую остроту). И веяния прогресса, и повышение темпа жизни приводят к тому, что работодатели практически во всех сферах экономики предъявляют к подчиненным все более высокие требования.

Если на рубеже XIX–XX вв. у работников объем свободного времени увеличивался (что стало важнейшим импульсом для появления массовой культуры), то в начале XXI в. обыватели, наоборот, ощущают цейтнот. Следствием этого является снижение внимания к окружающим и уход от «реального, живого» общения. Но социальные сети не могут стать «полноценным заменителем» реальных человеческих отношений. В этой связи стоит упомянуть заявление первого замглавы фракции ЛДПР в Госдуме и зампреда комитета по охране здоровья Сергея Леонова, который предложил создать «Агентство по делам одиночества» для оказания гражданам психологической помощи [1].

А между тем нашему социуму как никогда нужны сплочение и единство, укреплять которые следует еще со школьной скамьи. Большими потенциальными возможностями для успешной реализации данной задачи располагают предметы социально-гуманитарного цикла. Следовательно, осуществление комплексной научной работы, в которой методические рекомендации для практикующих педагогов формулируются при учете мониторинга общественного мнения, имеет как теоретическое, так и прикладное значение. Учитывая изложенное выше, тема нашего исследования является актуальной.

Вопросы, отражающие разные стороны диалектики индивидуалистских и коллективистских тенденций в школьной среде в целом и классных коллективах в частности, привлекали внимание ряда специалистов. Так, Е.П. Варфоломеева исследует культуру межличностных отношений, которая складывается во внеурочной деятельности [2]. Ю.Ю. Данилова акцентирует внимание на проблемах доверия (недоверия) в ученической среде [4]. Диссертация Р.П. Хасбиевой посвящена влиянию внутришкольных от-

ношений на нравственность обучающихся [10]. Однако публикаций, посвященных совершенствованию приемов обучения социально-гуманитарным предметам с опорой на данные психологических тестирований школьников, на данный момент сравнительно мало.

Цель настоящей статьи – показать содержательные и методические возможности школьного курса обществознания по развитию умений и навыков гармоничной командной работы обучающихся в контексте эмпирически наблюдаемой тенденции к углублению индивидуализма ученической молодежи.

В конце 2021/22 уч. г. в учебных заведениях г. Луганска была начата экспериментальная работа по составлению «социокультурного портрета» школьника Луганской Народной Республики. Пилотная целевая группа респондентов состояла из выпускников в количестве 100 чел., среди которых:

- 23% обучались в 11 кл. Специализированной школы № 1 им. проф. Л.М. Лоповка, где автор статьи работает по совместительству; остальные респонденты подбирались из числа абитуриентов, проходивших курсы довузовской подготовки на базе ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»;

- 39% составили студенты трех групп, готовившихся к сдаче вступительного экзамена по истории;

- 38% – по русскому языку.

Что касается гендерного компонента и географической локации:

- 71% респондентов составили девушки;

- 29% – парни;

- 40% опрошенных проживали в Луганске;

- 59% – приезжали на курсы из различных территорий ЛНР;

- 1 % (1 чел.) – уроженец ДНР.

Примечательно, что 91% являются выпускниками 2022 г., а 9% – выпускниками прошлых лет, которые решили поступать в вуз через несколько лет после окончания школы.

Ученики заполняли ряд анкет, направленных на выявление их отношения к различным духовным ценностям и социальным институтам, а также проходили ряд психологических тестов. Именно материалы последних четко демонстрируют тенденцию к индивидуализму ученической молодежи, которая все меньше ориентируется на открытость и командную работу. Рассмотрим тесты и их конкретные вопросы, где это наиболее четко проявляется.

Одним из первых школьники проходили *тест на выявление экстра-, интро- или амбивертов*. Он состоит из 12 вопросов по 3 варианта ответа на каждый, с присвоением баллов и последующим соотношением их суммы с критериями. Ответы на 5 вопросов показали нам особенно важными для понимания направленности личности школьников «вовне» или «вовнутрь».

Так, к моменту выпуска из школы практически каждый ученик приобретает определенный опыт публичных выступлений, который включает в себя распределение фактического материала и эмоционального фона на разных этапах речи. Школьникам был задан вопрос об их манере начала публичных выступлений. При этом:

- ярко и неординарно начинают свою речь 10% респондентов;

- медленно и спокойно, с постепенным усилением говорят 54%;

- в то же время 36% опрошенных ответили, что вообще избегают публичных выступлений.

Не менее интересен выбор цитаты, отражающей отношение школьников к дружбе:

- «Старый друг лучше новых двух» выбрали 59% респондентов;

- «Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей» – 24%;

– «Не нужно друзей, не нужно подруг, я сам себе хороший друг!» – 17%.

Относительно формата (условий) будущей работы:

– вариант «тесное сотрудничество с заказчиком и клиентом» выбрали 12% респондентов;

– предпочли бы работать в дружном коллективе 44%;

– вместе с тем, 44% опрошенных предпочитают работать в одиночестве.

Что касается реакции на «грубое, хамское» поведение неприятного для респондентов человека, ответы распределились так:

– «смущение, зажатость, желание провалиться под землю» выбрали только 5% респондентов;

– чувство раздражения и желание «поставить на место» – 39%;

– сохраняют спокойствие и хладнокровие 56% опрошенных.

Органически связан с данным тестом вопрос анкеты, посвященной *участию школьников во внеклассных (воспитательных) мероприятиях*. Учеников спросили, в каком формате им лучше выполнять ответственные общественные поручения администрации, классных руководителей и др. учителей:

– 31% написали, что им легче работать в одиночку (индивидуально), мотивация большинства из них: «Вся ответственность только на мне, не нужно переживать, что кто-то подведет»;

– в то же время, 64% отметили, что им лучше работать в команде;

– наконец, 5% написали, что индивидуальную или командную работу целесообразно выбирать в зависимости от ситуации.

Подсчет баллов по всем 12 вопросам, их соотнесение с «ключом» дали такие результаты:

– признаки явных интровертов демонстрируют 7% респондентов;

– четко выраженные экстраверты – 11%;

– амбивертами (т. е. проявляющими смешанную направленность) можно считать 82% школьников данной целевой группы.

Преобладание амбивертов среди респондентов соответствует объективным условиям жизнедеятельности. То же касается выбора способов действий по выполнению важных поручений. Вместе с тем, контрпродуктивная *«закрытость» школьников проявляется в ряде конкретных ситуаций*. Так, почти 50% не расположены (не приспособлены) к командной работе. Более трети учеников (накануне выпуска из школы!) стесняются публичных выступлений. Каждый шестой не воспринимает дружбу как ценность. Наконец, более трети опрошенных рискуют быть вовлеченными в случайный конфликт в силу своей импульсивности (в то же время, хладнокровие в ситуации хамского обращения может быть равносильно равнодушию: такие люди потенциально не придут на помощь, не постояят за честь тех, кого хамы могут обидеть в их присутствии).

Результаты теста в данной целевой группе подтверждают наблюдения педагогов, что *молодежь разучилась общаться вживую*. Трудности в командной работе на микроуровне (в рамках отдельного коллектива) в перспективе могут составить значительные препятствия для достижения важного «общего дела» в масштабах государства (на макроуровне), создают благоприятные условия для «спекуляции» внешних акторов на разобщенности нашего ученического сообщества. Следовательно, в школах нужна целенаправленная работа по налаживанию гармоничного командного взаимодействия и преодолению «боязни сцены».

Во многих аспектах жизнедеятельности людям нужны гибкость и мобильность. Однако части людей свойственна ригидность – существенные затруднения (вплоть до полной неспособности) менять план действий в условиях, когда это объективно требу-

ется. Проведенный нами *тест на измерение ригидности* состоял из 50 вопросов, на каждый из которых допускались только 2 однозначных варианта ответа: «да» или «нет».

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают 6 вопросов, выявляющих личностные установки учеников, часть из которых обычно являются скрытыми:

- 45% респондентов убеждены, что «очень напряженно работают (в учебе и других сферах)»;
- 71% опрошенных «в голову приходят плохие слова, часто даже ругательства, от которых никак не можешь отделаться»;
- 43% учеников «трудно сосредоточиться на какой-либо задаче/работе»;
- 49% респондентов, столкнувшись со стойким непониманием, «легко отказываются от намерения доказать что-либо»;
- 62% респондентов умеют быть «спокойными и даже равнодушными при виде чужого несчастья»;
- 20% респондентов уверены, что «если бы люди не были настроены против них, они бы добились в жизни гораздо большего».

Подсчет результатов теста по каждому опрошенному и соотнесение суммы баллов по всем 50 вопросам с ключом свидетельствует о таком распределении ригидности/мобильности в данной целевой группе:

- черты четкой, однозначной мобильности не проявляет *никто* (0%);
- «пограничный» балл между мобильностью и смешанной характеристикой установлен у 3% (т.е. они «почти» мобильны);
- проявляют черты как ригидности, так и мобильности 74% опрошенных;
- однозначная ригидность выявлена у 23% школьников.

Анализ результатов данного теста позволяет сделать вывод, что школа не развивает мобильность учащихся как психологическое качество. А именно это качество в первую очередь требуется от каждого (в особенности от молодежи) в условиях тех стремительных изменений всех сфер жизни, которые происходят в мире начала XXI в.

К этому можно добавить тезис, основанный на неполной индукции (обобщении при ограниченных данных). Поскольку автор работает в ЛСОШ № 1 по совместительству, то знает выпускников 2022 г. из этой школы с 5-го класса, 7 лет их поведение можно было наблюдать на уроках истории, обществознания, права и в различных внеклассных мероприятиях. *Ригидности подвержены ученики и ученицы, которые демонстрируют наилучшие результаты в учебе и являются «опорой» классного руководителя в воспитательной работе.*

Эти ученики опробовали и «закрепили» определенные линии поведения, приводящие их к успеху в школе. Но в современной жизни требования к работникам меняются буквально каждый день, к этим переменам необходимо адаптироваться. Вот почему во взрослой, самостоятельной жизни отсутствие психологического «подспорья» для мобильности может способствовать возникновению многих затруднений. Другими словами, для этой подгруппы респондентов присутствует латентная угроза профессиональных неудач и психологического дискомфорта. Следовательно, нужно разрабатывать такие уроки и внеклассные мероприятия, которые будут способствовать развитию гибкости и мобильности школьников.

Органично связан с ранее затронутыми проблемами личностного развития вопрос, чьи интересы и в какой мере для школьников являются приоритетными. Поэтому у данной целевой группы мы провели *тест на измерение эгоизма*. Его текст состоит из 42 вопросов, разделенных на 6 смысловых блоков (по 7 вопросов в каждом). На каждый вопрос предлагалось по 3 однотипных варианта ответа («Да/всегда», «Иногда / зависит от ситуации, человека», «Нет/никогда»), но в ходе подсчета, согласно ключу, им присва-

ивались разные баллы. Обработка результатов теста позволила сделать следующие выводы по данной пилотной группе.

Первый блок был посвящен «*сосредоточенности на чувствах*». При этом:

- исключительно собственные чувства имеют значимость только для 2%;
- способны понимать чувства других, но не «заикливаются» на них 57% респондентов;
- умение сопереживать другим присуще 41% опрошенных школьников.

Второй блок позволил *оценить отношение к феномену помощи* (других и другим).

Здесь удельный вес распределился так:

- оказывают помощь, равно как и просят ее, только по необходимости, согласно результатам теста, 83% респондентов;
- способны «подставить плечо» в трудной ситуации только 17% опрошенных.

Тестом предусмотрен еще вариант «не оказывает и не просит помощи», предполагающий минимальные баллы (при подсчете); но такое качество (негативное с точки зрения правил общежития) не выявлено ни у кого (0%).

Третий блок анализирует *общительность и доверие*. При этом:

- полная замкнутость и недоверие не присущи никому (0%);
- способны общаться, но сами остаются для окружающих «загадкой» 89% опрошенных;
- общительность, дружба и доверие как преобладающие реакции при взаимодействии с окружающими присущи только 11% респондентов этой группы.

Четвертый блок условно назван нами «*Диалектика выгоды и жертвенности*».

Здесь выявлено следующее распределение набора характеристик:

- сугубо личная выгода превалирует у 14% респондентов;
- на позициях «разумного эгоизма» стоят 66%;
- способность поступиться своими интересами для «общего блага», согласно тесту, присуща 20% опрошенных школьников.

Пятый блок раскрывает *ценность точек зрения*, мнений, идей:

- свое мнение как «единственно правильное» рассматривают 7%;
- умение выслушать и понять другого демонстрируют 48% респондентов;
- умение признать свою неправоту свойственно 45% опрашиваемых выпускников.

Последний – шестой – блок теста анализирует мотивы *выстраивания детьми своего окружения*. При этом:

- своеобразный «нарциссизм», установка на выстраивание окружения исключительно «для имиджа» проявляет 2%;
- критериями психологического комфорта, проявления сдержанного интереса к другим «с сохранением лица» руководствуются 72% опрошенных;
- умение «дружить и радовать людей вне зависимости от их отношения к Вам» присуще 26% респондентов.

Приведенные статистические данные позволяют сделать вывод, что в среде учащихся данной выборки (целевой группы) превалирует «разумный эгоизм». На втором месте – установка на «альтруизм, открытость, доверие». Откровенные «закоснелые» эгоисты – в меньшинстве, а по блокам «помощи» и «доверия/недоверия» тест вовсе не выявил их.

Можно предположить, что альтруистические установки в частных вопросах детерминированы практически (например, познать личность другого, его/ее интересы, предпочтения, мировоззрение, чтобы легче было в процессе взаимодействия реализовать свои интересы). Опрос также показал почти трехкратное преобладание ориентированных на индивидуальную работу над склонностью к работе в команде (25% против 9%). Стоит отметить, что «средняя» позиция, выраженная суждениями «иногда», «зависит от

ситуации/человека» потенциально неустойчивая. В трудной ситуации позиция этих ребят может сместиться в сторону эгоизма.

Соотношение удельного веса разных моделей поведения и восприятия окружающих позволяет сделать вывод, что наибольший процент «эгоистических» установок касается вопросов выгоды (блок 4). Наибольший же процент «альтруистических» установок демонстрируется по части ценности точек зрения – своей и других (блок 5). Наше тестирование носит пилотный характер и проводится впервые. Однако снижение «коллективистских» установок при одновременном усилении «индивидуализма» демонстрируют эмпирические исследования ряда российских ученых в последние 25 лет. Так, анкетирования подростков Республики Башкортостан, проведенные З.К. Селивановой в 1990-е гг., а также результаты общероссийского опроса 2000 чел. различных возрастных групп, проведенного И.М. Кузнецовым в 2011 и 2020 гг. демонстрируют, что «индивидуализм, предприимчивость, стремление стать сильным и независимым» с течением времени возрастают, демонстрируя «отход от многих императивов советской эпохи» [6, с. 100–101; 7, с. 90].

К приведенным выше эмпирическим данным следует добавить субъективные наблюдения учителей: нынешние школьники более склонны к индивидуализму, чем еще несколько лет назад. Например, если в прошлые времена классный коллектив с четким распределением ролей (лидерами, группами по интересам и т. д.) формировался за 1–2 года, то сейчас процессы консолидации и дифференциации проходят медленнее.

На наш взгляд, учителям-гуманитариям нельзя оставаться в стороне от этой сложной ситуации. Тем более, что школьный курс *обществознания располагает большими потенциальными возможностями для сплочения классных коллективов*. Еще со времен А.С. Макаренки известны проверенные «рецепты» в этой области: дать коллективу значимую цель, грамотно распределить обязанности, создать условия для достижения «осязаемого» позитивного результата. Таким результатом в когнитивном плане может стать решение учебной задачи (проблемы), в формализованном количественном измерении – положительные оценки участников указанного процесса. Приведем примеры эффективных в этом плане форм уроков, а также применяемых на них приемов и средств обучения.

Так, на уроках практически по любой тематике можно предложить школьникам дидактическую игру «Данетка». Сущность игры состоит в следующем: учитель загадывает слово (например, историческую личность). Ученики задают вопросы, на которые учитель может ответить только «да» или «нет». Каждый последующий вопрос нужно задавать так, чтобы максимально сузить «круг поиска». По личному опыту, деятелей отгадывают в среднем за 15–20 вопросов.

Дети в классе должны внимательно слушать все вопросы, дополняя друг друга. Причем от постановки цели до осязаемого позитивного результата (отгадывания личности и полученных «плюсов») проходит короткий промежуток времени, а в процесс вовлечено большинство учащихся класса. Кроме того, по опыту данная игра несет положительный эмоциональный «заряд» [3].

Приобщение к значимой цели на весь урок предполагает такие формы занятий, который предусматривают элементы активной и интерактивной работы. В этой связи можно выделить *урок – пресс-конференцию, урок-брифинг и урок-викторину*. Так, урок в формате пресс-конференции можно давать в средних и старших классах в начале новой темы. Учитель играет роль эксперта по определенному явлению (например, труд, экономика, многообразие социальных групп). Ученики в классе «преображаются» в журналистов. Целесообразно поставить необходимое условие для позитивного оценивания: связь новых вопросов с предыдущими, максимальный информационный «охват», позволяющий «эксперту» наиболее подробно раскрыть тему.

**ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ
ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Примеры тем занятий такого рода: «Мировая экономика» (8-й класс); «Формы политического участия» (9-й класс); «Роль экономики в жизни общества» (10-й класс) и др.

При уроке-брифинге роль «экспертов» выполняют самые подготовленные ученики класса (3–5 чел.), при работе с ними используется прием «Ученик с опережающим заданием» (он назван так потому, что дети готовят индивидуальные сообщения заблаговременно). Эти ребята «вживаются» во взрослые социальные роли ученых, чиновников, медиков, представителей общественных организаций и др. На таком занятии действуют уже интерактивные механизмы (беседа по линии «ученик – ученик»).

Так, перед проведением урока на тему «Потребности человека» (6-й класс) ребятам-докладчикам можно предложить такие социальные роли: психолог (он готовит сообщение по «пирамиде потребностей» А. Маслоу); социолог (приводит данные общественного мнения о самых значимых потребностях); экономист или представитель центра занятости (о самых актуальных профессиях на рынке труда, о соотношении оплаты труда работников различных отраслей хозяйства); представитель полиции или Следственного комитета (с сообщением по статистическим данным о разных видах преступлений, ведь в основе нарушения закона также лежит какая-то неудовлетворенная потребность).

При оценивании «журналистов» принимаются во внимание как содержательность вопросов, так и творческий подход к своей роли (название СМИ, изготовление символических атрибутов). При оценивании «экспертов» учитываются содержательность сообщений, хронометраж, компетентность при ответе на вопросы «журналистов».

Объединяет класс и работа на уроке в форме викторины. Такие занятия уместно проводить в конце изучения тем, когда детьми набран определенный «багаж» знаний, которые можно успешно применить при выполнении практических заданий. Учащиеся в рамках одного ряда объединяются в творческие группы, в рамках каждой выбирается «капитан», который распределяет работу над поступающими заданиями.

В качестве творческих конкурсов могут выступать: решение «блиц-кроссворда» (на скорость); построение предложения-афоризма из стихийного порядка слов и рассуждения о его содержании; инсценировка анекдотов; построение рассуждения по проблемному вопросу (у нас на уроках этот конкурс часто бывает «капитанским»). После каждого конкурса делается вывод. Общий смысл примерно таков: если общественному

**Тематика литературно-музыкальной композиции «Дорогами предков»
(поставлена в 2017 г.)**

№	Название эпизода	Кому/Чему посвящено	Классы
1	Покорители Сибири	Ермак Тимофеевич и его соратники на переломном этапе экспедиции	8
2	Вольница	Зенит славы Степана Разина, его договоренности с царскими посланниками после экспедиций против персов	6
3	Жанна Д'Арк с Северского Донца	<i>Полулегендарный собирательный образ</i> Стефании Абакумовой, вдовы казачьего полковника. После гибели мужа она возглавила оборону крепости Городок и одержала победу над татарами. А ее подарок Петру Великому – 2 ведра с каменным углем – привлек внимание царского двора к полезным ископаемым Подонцовья	9

явлению посвящены афоризмы, произведения искусства, социальные проекты, значит, это явление действительно значимо и школьникам нужно в нем разбираться.

Примеры тем занятий такого рода: «Труд и творчество» (5-й класс); «Заработная плата» (7-й класс); «Роль государства в экономике» (8-й класс) и др.

Еще больше консолидирующих возможностей предусмотрено в *воспитательных мероприятиях* обществоведческой направленности. Особо стоит выделить такой вид мероприятий, как *литературно-музыкальные композиции с элементами театрализованного представления*. В наших мероприятиях обычно действуют команды из разных классов. Причем одна команда должна предоставить для своего номера и чтецов, и «художников-декораторов», и «костюмеров», и группу технической поддержки (работают на аппаратуре).

Пример такого мероприятия – композиция «Дорогами предков», которая была посвящена знаменательным эпизодам из жизни казачества. Содержательный аспект композиции представлен в таблице на с.

Команда каждого класса была объединена значимой целью. Кроме того, в подготовке и проведении мероприятия важную роль сыграли родители учащихся, которые существенно помогли с подбором костюмов, а также в изготовлении реквизитов (модели казачьего оружия). Мероприятие прошло в метапредметном ключе: данные из разрозненных областей знаний (истории, литературы, информатики, музыки, хореографии, трудового обучения) позволили воспроизвести на сцене целостный образ казака как защитника своей земли, простого народа, родного языка и веры, унаследованной от предков.

Таким образом, комплексное проведение с подростками психологических тестов позволило обнаружить в «пилотной» группе испытуемых значительную предрасположенность к индивидуализму в сочетании с невысоким уровнем настроения на продуктивную командную работу. Причины такой ситуации, на наш взгляд, кроются в переоценке ценностей (до 2014 г. индивидуализм как западная ценность активно насаждался нашим детям, поскольку Луганщина еще была частью украинского образовательного пространства; а с 2020 по 2022 г. разобщению ученических коллективов активно способствовал дистанционный формат обучения).

Тенденции, обнаруженные нами в результате применения указанных тестов и анкет, являются весьма тревожными, учитывая, что сейчас консолидация необходима всему нашему социуму. Внести весомый вклад в преодоление разобщенности классных коллективов призван школьный курс обществознания, который располагает для этого как содержательными, так и методическими возможностями, часть которых и была проанализирована нами в данной публикации.

Список литературы

1. В России предложили создать Агентство по делам одиночества [Электронный ресурс]. URL: <https://lenta.ru/news/2022/10/09/lonely> (дата обращения: 15.10.2022).
2. Варфоломеева Е.П. Формирование культуры межличностных отношений младших подростков во внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015.
3. Гин А.А. Приемы педагогической техники. М., 2001.
4. Данилова Ю.Ю. Особенности доверия в подростковом возрасте в связи с личностными характеристиками и социальным опытом // Гуманизация образования. 2016. № 6. С. 121–131.
5. Инновационные трансдисциплинарные технологии в системе образования: Концепция. Методическое пособие / В.М. Шелюто, Е.В. Козаченко, А.Е. Левченко, М.В. Рудь, Н.А. Бережная. Луганск, 2018.

6. Кузнецов И.М. Основания ценностной консолидации россиян: традиционализм и обновление // Социс. 2021. № 8. С. 93–102.
7. Селиванова З.К. Смысложизненные ориентации подростков // Социс. 2001. № 2. С. 87–92.
8. Обществознание. 6 класс: учебник для общеобразоват. учреждений / Н.Ф. Виноградова, Н.И. Городецкая, Л.Ф. Иванова [и др.]; под ред. Л.Н. Боголюбова, Л.Ф. Ивановой. М., 2016.
9. Турьянская О.Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению. Орел, 2015.
10. Хасбиева Р.П. Нравственное формирование личности старшеклассника в системе внутришкольных отношений: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2004.

* * *

1. V Rossii predlozhili sozdat' Agentstvo po delam odinochestva [Elektronnyj resurs]. URL: <https://lenta.ru/news/2022/10/09/lonely> (data obrashcheniya: 15.10.2022).
2. Varfolomeeva E.P. Formirovanie kul'tury mezhlichnostnyh otnoshenij mladshih podrostkov vo vneurochnoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2015.
3. Gin A.A. Priemy pedagogicheskoy tekhniki. M., 2001.
4. Danilova YU.YU. Osobennosti doveriya v podrostkovom vozraste v svyazi s lichnostnymi karakteristikami i social'nym opytom // Gumanizaciya obrazovaniya. 2016. № 6. S. 121–131.
5. Innovacionnye transdisciplinarnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: Konceptiya. Metodicheskoe posobie / V.M. SHelyuto, E.V. Kozachenko, A.E. Levchenko, M.V. Rud', N.A. Berezhnaya. Lugansk, 2018.
6. Kuznecov I.M. Osnovaniya cennostnoj konsolidacii rossiyan: tradicionalizm i obnovenie // Socis. 2021. № 8. S. 93–102.
7. Selivanova Z.K. Smyslozhiznennyye orientacii podrostkov // Socis. 2001. № 2. S. 87–92.
8. Obshchestvoznanie. 6 klass: uchebnyk dlya obshcheobrazovat. uchrezhdenij / N.F. Vinogradova, N.I. Gorodeckaya, L.F. Ivanova [i dr.]; pod red. L.N. Bogolyubova, L.F. Ivanovoj. M., 2016.
9. Turyanskaya O.F. Teoreticheskie osnovy lichnostno orientirovannogo podhoda k obucheniyu. Orel, 2015.
10. Hasbieva R.P. Nravstvennoe formirovanie lichnosti starsheklassnika v sisteme vnutrishkol'nyh otnoshenij: dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 2004.



***Potential of social studies of uniting the class groups in the context
of the modern individualization of the schoolchildren community***

The article deals with the results of the row of the empirical studies, demonstrating that the significant part of the senior schoolchildren is inclined to restraint and disinclined to the constructive team work.

There are characterized the forms, techniques and means of the work with the schoolchildren at the lessons of social studies, allowing to turn the class groups to the efficient team work. The author gives the examples of the productive team work at the extracurricular activities.

Key words: *social studies, testing, individualization, class groups, team work, lessons forms, educational actions.*

(Статья поступила в редакцию 07.12.2022)

**ЛИЧНОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ПРИРОДЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Рассматривается психологическое благополучие детей как состояние их психологического здоровья, на укрепление которого влияет показатель личностного отношения к природе. В исследовании, проведенном на основе авторских методик, установлено, что появление эмоционально-ценностного отношения детей к миру природы возможно, когда в детско-родительском взаимодействии будет представлено содержание общения, связанное с экологической тематикой.



Ключевые слова: *экологическое сознание, личностное отношение к природе, психологическое благополучие, содержание общения, экологическая тематика общения.*

Психологическое благополучие в детском возрасте стало одним из приоритетных предметов изучения в современных теоретических и прикладных исследованиях разных научных направлений (И.А. Баева, Ю.В. Братчикова, М.В. Бучацкая, Ю.Е. Водяха, И.В. Дубровина, О.А. Михайлина, В.Э. Пахальян и др.). Охрана и укрепление психологического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия, выступает в качестве одной из задач Федерального государственного образовательного стандарта

Содержательный анализ современных концепций позволяет сделать вывод о том, что психологическое здоровье включает одновременно развитие как внутренней, субъективной реальности, так и форм взаимодействия индивида с внешней средой. Большое внимание уделяется при этом общению не только со сверстниками и взрослыми, но и с окружающим ребенка природным миром. Исследования С.Д. Дерябо, В.И. Панова, Л.П. Печко, В.А. Ясвина и др. иллюстрируют роль субъект-субъектного взаимодействия с природными объектами в процессе формирования личности ребенка и дают теоретические основания полагать, что такое взаимодействие может быть включено в структуру психологического здоровья в качестве одного из компонентов, наряду с показателями отношений ребенка с предметным миром, другими людьми и самим собой.

Проблематика, связанная с формированием экологического сознания детей дошкольного возраста, в современных психолого-педагогических исследованиях стала очень популярной. Основная цель многих изысканий в этой области связана с формированием у дошкольников эгоцентрического типа экологического сознания, который отражает систему ценностей, где ребенок – часть природы, а самоценность природы проявляется в сохранении всех видов на земле. По мнению исследователей, на этой основе возможно развитие гармоничного взаимодействия детей с природой, понимание ее ценности и выстраивание в соответствии с этим экологически сообразного поведения детей. Наиболее сензитивным для этого является период старшего дошкольного возраста (5–7 лет).

Переход от антропоцентрического к эгоцентрическому типу экологического сознания авторы связывают с необходимостью создания в дошкольном образовательном учреждении специальной эколого-социально-образовательной среды, в рамках которой реализуется работа команды специалистов (педагогов, воспитателей, психологов, экологов). Данная среда включает ряд компонентов: а) информационный (просветительская деятельность в ходе реализации комплексных программ экологического образования и воспитания); б) физический (создание соответствующего интерьера и органи-

зация практического взаимодействия детей с природными объектами); в) социальный (субъект-субъектная направленность взаимодействия воспитателей, родителей и детей с природными объектами).

Содержательный анализ современных концепций позволяет сделать вывод о том, что информированность старших дошкольников в экологической области и владение навыками и приемами природосообразной деятельности, часто не соотносится с сознательным, бережным к ней отношением. Высокая экологическая эрудиция вполне может совмещаться с низким уровнем развития отношения личности к природе.

В соответствии с этим одной из задач развития ребенка в дошкольном возрасте является формирование первичной картины мира и основы этических инстанций. При этом важной составляющей картины мира ребенка является совокупность представлений об окружающей природе и месте в ней человека, а также способах взаимодействия с природными объектами. Происходит формирование основ экологического сознания ребенка, которое определяется В.А. Ясвиным как совокупность экологических и природоохранных представлений, мировоззренческих позиций и отношения к природе, стратегий практической деятельности, направленной на природные объекты [14].

Традиционно формирование экологического сознания считается, прежде всего, педагогической проблемой, неразрывно связанной с процессом биологического образования. Однако многочисленные исследования доказывают, что формирование экологического сознания только на основе формального экологического образования является малоэффективным, поскольку развитие когнитивных представлений о природе, на которую делается упор в традиционной системе образования, не гарантирует соответствующего эмоционального отношения к природным объектам, а также включения во взаимодействие с природой этических категорий [7–9; 12].

Согласно В.А. Ясвину, существует необходимость в создании комплексной педагогической системы, в которой формирование определенного набора знаний является лишь одной из составляющих, наряду с другими – стимуляцией экологической активности ребенка, эмоциональным воздействием природного объекта на него, а также организацией практического взаимодействия с миром природы [14]. «Объектом моральной оценки и регуляции является не природа сама по себе, а только человеческое отношение к ней» [5, с. 19]. Для формирования у ребенка экоцентрированного отношения к природе необходимо расширение его «индивидуального экологического пространства», которое является для него лично значимым, и за содержание которого он чувствует себя персонально ответственным, т. е. формирование «лично значимого образа» [9, с. 247; 12, с. 17]. Л.И. Божович отмечает, что именно отношение к миру, опирающееся на чувства ребенка, определяет характер его взаимодействия с окружением в дошкольном детстве. Педагогическая задача состоит при этом в том, чтобы ценностные позиции, открытые ребенком с помощью взрослого, стали составной частью структуры его личности, и могли определять его поведение [3; 6; 9; 12].

Согласно концепции В.И. Слободчикова и А.В. Шувалова, условием развития субъективной реальности у ребенка является другой человек, «значимый взрослый», и подлинным субъектом развития на этапах дошкольного и младшего школьного возраста является со-бытийная общность ребенка и взрослого. Роль последнего состоит в «очеловечивании» жизненного мира ребенка, развитии «собственно человеческого в человеке», что позволяет ребенку по мере взросления становиться действительным субъектом собственной жизни. Существенным фактором развития внутреннего мира ребенка, в том числе системы его отношений к окружающему, является отношение значимого другого как форма сопричастности к этому внутреннему миру, а условием развития – диалогическое общение ребенка со значимым взрослым и сотрудничество с ним в деятельности [11].

С.Л. Рубинштейн также обосновывает социальную детерминацию психической деятельности, которая может выступить в новом качестве – сознании, или, точнее, «процессе осознания» субъектом окружающего мира и тех отношений, в которые он с ним вступает, по мере того, как из жизни и непосредственного переживания выделяется рефлексия на окружающий мир и на собственную жизнь. Стержнем сознания, по мнению С.Л. Рубинштейна, являются общественно накопленные знания, объективированные в слове. В психологическом плане сознание выступает реально, прежде всего, как процесс осознания человеком окружающего мира и самого себя. Наличие у человека сознания означает, собственно, что у него в процессе жизни, общения, обучения сложилась или складывается такая совокупность (или система) объективированных в слове, более или менее обобщенных знаний, посредством которых он может осознавать окружающее и самого себя, опознавая явления действительности через их соотношение с этими знаниями [10].

Опираясь на вышеизложенные теоретические позиции, можно заключить, что развитие личностного отношения к природе у детей дошкольного возраста и, как следствие, укрепление их психологического благополучия, будет возможным при таком построении детско-родительского взаимодействия, когда в нем будет представлено содержание общения, связанное с экологической тематикой.

В нашем исследовании была поставлена задача – изучить роль общения со значимым взрослым в процессе формирования эмоционально-ценностного отношения ребенка к миру природы. Предметом исследования, проводимого на базе МОУ «Детский сад № 201 Тракторозаводского района Волгограда» в рамках реализации программы региональной инновационной площадки (в сотрудничестве с детским психологом О.Е. Штода) стало содержание общения старших дошкольников с близкими взрослыми на темы, связанные с природой.

С целью изучения содержания общения ребенка с близкими взрослыми на темы, связанные с природой, были разработаны опросники содержания общения родителей с ребенком на экологическую тематику (далее – Э-ОСОР), которые являются модификацией нашей методики «ОСОР» [1; 2; 13]. Методика «Э-ОСОР» включает детский и взрослый варианты проведения, основанные на 10 номинальных шкалах, соответствующих четырем выделенным нами видам содержания общения [13]:

- бытовое общение (витальные потребности ребенка (ВП), ситуативно-бытовые действия (СБД), формальные совместные занятия (ФСЗ));
- общение по поводу познания (содержание познания (СП), процесс познания (ПП));
- общение по поводу мира социальных отношений (формальная школьная действительность (ФШД), нормы социального взаимодействия (НСВ));
- общение по поводу внутреннего мира ребенка (мир мыслей ребенка (ММР), мир чувств ребенка (МЧР), «Я-концепция» ребенка (ЯКР)).

В каждом виде содержания общения в рассматриваемой модификации изучается только экологическое содержание.

В ходе проведения взрослого варианта опроса («Э-ОСОР-В») родителям предлагается набор из 20 коммуникативных ситуаций. Каждая из них предполагает четыре варианта ответа на вопрос о том, как часто взрослые вместе с детьми обсуждают ту или иную тему: часто это обсуждают («+++»); обсуждают, говорят об этом («++»); редко говорят об этом («+»); никогда не говорят об этом («–»).

В ходе обработки и интерпретации полученных данных анализируется:

- выраженность содержания общения на экологическую тематику в семье с позиции родителя;

– выраженность экологической тематики в разных видах содержания общения (наиболее и наименее выраженное содержание общения с позиции родителя).

Материал для проведения детского варианта методики («Э-ОСОР-Д») включает 20 фигур с изображениями людей различных возрастов, достаточно стереотипных для идентификации их с членами семьи ребенка. Кроме того, представляя материал, детей знакомят фигурой в виде пустого контура – «Мистером Никто» – для выявления содержания общения, которое отсутствует в семье. В стимульный материал включены коробочки – «почтовые ящики», а также напечатанные на карточках письма с короткими «посланиями», в которых отражено адаптированное для детей содержание различных коммуникативных ситуаций на экологическую тематику.

Процедура проведения основана на проективном методе с элементами материализации, описанном в детском тесте «Диагностика эмоциональных отношений в семье» Э. Бине [4]. Психолог просит ребенка рассказать о членах своей семьи, а затем в специально созданной условной ситуации выбрать из предлагаемых фигур те, кто больше на них похож. Ребенку предлагают в игре обращаться к ним, как к членам семьи. Каждая фигура снабжается коробочкой – «почтовым ящиком». Ребенку объясняют, что ему необходимо будет «отправлять письма» своим близким, причем только тем, кому они больше подходят. Если послание подходит нескольким членам семьи, то оно отдается психологу, который фиксирует все выбранные фигуры. Если, по мнению ребенка, послание не подходит никому, то его необходимо отдать фигуре «Мистер Никто» (вводится соответствующая фигура). Психолог сам зачитывает ребенку послания, и обсуждает с ним их смысл, и там, где это необходимо, в ходе беседы проясняет содержание данных коммуникативных ситуаций, прежде чем ребенок делает выбор соответствующей фигуры.

Текст теста-опросника для детей (Э-ОСОР-Д) включает следующие «послания».

1. Витальные потребности (ВП):

...объясняет мне, как вести себя с животными, чтобы они не причинили вред – не укусили, не поцарапали и др.;

...рассказывает мне, что природа дает нам многое, нужное для жизни: коровы дают молоко, овцы – шерсть, растения – зерно, фрукты, овощи и др.

2. Ситуативно-бытовые действия (СБД):

... напоминает, что мне необходимо ухаживать за домашними животными, комнатными растениями;

... говорит мне, чтобы я полил(а) цветы, помог(ла) собрать ягоды на даче, погулял(а) с собакой и др.

3. Формальные совместные занятия (ФСЗ):

...говорит со мной про телевизионные передачи о природе, которые мы вместе смотрим;

... говорит со мной, когда мы вместе что-то лепим, клеим, мастерим из природного материала – шишек, листочков, веточек и др.

4. Содержание познания (СП):

...рассказывает мне о растениях и животных;

...рассказывает мне о временах года, о природных явлениях (дождь, ветер, землетрясение и др.).

5. Процесс познания (ПП):

...объясняет мне, почему животные выглядят именно так, и так себя ведут;

...объясняет мне, почему и как происходят некоторые изменения в природе (за летом наступает осень, за днем ночь и др.).

6. Формальная школьная действительность (ФСД):

...расспрашивает меня о детсадовских занятиях на тему природы (изображение природы в рисунках, изготовление поделок из природных материалов, рассказы воспитателей о природных явлениях и др.);

...обсуждает со мной, что у меня получается или не получается в ходе детсадовских занятий о природе (рисунки на тему природы, поделки, аппликации из природных материалов и др.).

7. Нормы социального взаимодействия (НСВ):

...рассказывает мне, как нужно обращаться с животными и растениями;

...объясняет мне, что значит «бережно относиться к природе».

8. Мир мыслей ребенка (ММР):

...интересуется, что я думаю по поводу разных животных и растений;

...расспрашивает меня, что я думаю по поводу того, как другие люди относятся к природе (каких-то поступков людей в отношении природы).

9. Мир чувств ребенка (МЧР):

...говорит со мной о моих грустных и радостных переживаниях, о моем настроении, когда мы видим бездомных или домашних животных, красивые цветы или сломанные растения и др.;

...расспрашивает меня, как я отношусь к живому и неживому в природе – кого я люблю, кого боюсь и др.

10. Я-концепция ребенка (ЯКР):

... говорит со мной о том, насколько я добрый и заботливый по отношению к природе и др.;

...обсуждает со мной, как я изменился – как я раньше поступал с животными и растениями и как сейчас и др.

Обработка и интерпретация полученных данных предполагает:

– анализ выраженности содержания общения на экологическую тематику в семье с позиции ребенка;

– выявление членов семьи чаще всего инициирующих общение экологического содержания (с позиции ребенка);

– выраженность экологической тематики в разных видах содержания общения (наиболее и наименее выраженное содержание общения с позиции ребенка).

Подсчитывается общая сумма коммуникативных ситуаций, не отданных «Мистеру Никто», которая характеризует выраженность содержания общения на экологическую тематику в семье с позиции ребенка. По количеству посланий, «отданных» тем или иным членам семьи, определяется, кто, по мнению ребенка, чаще всего инициирует общение с ним на тему природы. Выявленность экологической тематики в разных видах содержания общения определяется по соотношению между общим числом отправленных «писем» (в том числе одного и того же письма разным членам семьи) и числом «писем», отданных «Мистеру Никто» по каждой группе коммуникативных ситуаций.

Апробация методик осуществлялась в двух возрастных группах детей – 5 и 6 лет. С целью получения целостной картины детско-родительского взаимодействия, итоговый показатель по всем шкалам, а также доминирование экологической тематики по каждому виду содержания общения, были сопоставлены на основе детского и взрослого вариантов методик.

Анализ результатов, полученных в ходе проведения детского варианта методики («Э-ОСОР-Д»), позволил сделать выводы о том, что число обозначенных старшими дошкольниками коммуникативных ситуаций варьируется в пределах от 2 до 27 в группе 5 лет и от 3 до 34 в группе 6 лет. Сопоставление средних значений по итогам реализации детского и взрослого вариантов методик внутри каждой возрастной группы показало

**ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ
ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ло, что взрослые несколько чаще характеризовали выраженность содержания общения на экологическую тематику в семье как высокую, нежели это делали дети, причем различия между детской и взрослой позициями наблюдаются больше в группе 5-лето. Особенности выраженности общения на экологическую тематику с точки зрения взрослых, по методике «Э-ОСОР-В», и с точки зрения детей, по методике «Э-ОСОР-Д», представлено в табл. 1.

Таблица 1

Выраженность общения на экологическую тематику (по методикам «Э-ОСОР-Д» и «Э-ОСОР-В»), %

Уровни представленности общения на тему природы	Выраженность общения на экологическую тематику			
	по мнению детей		по мнению родителей детей	
	5 лет	6 лет	5 лет	6 лет
Высокий	6	10	16	15
Средний	82	71	72	73
Низкий	12	19	12	12

Данные табл. 1 свидетельствуют о том, что с позиции ребенка в обеих возрастных группах, практически в равной степени, представлены низкий и средний уровни выраженности содержания общения на экологическую тематику в семье, высокий же уровень встречается значительно реже. В то же время, с позиции родителей высокий уровень выраженности содержания общения на экологическую тематику представлен несколько больше, особенно в группе 5 лет. Результаты применения статического критерия U-Манна-Уитни позволяют сделать вывод об отсутствии статистически значимых различий между возрастными группами по данному показателю ($p = 0,092$ для результатов детей, $p = 0,433$ для результатов родителей).

Проведение методики «Э-ОСОР-Д» позволило получить представление о доминировании членов семьи, инициирующих общение экологического содержания, с позиции ребенка (табл. 2).

Таблица 2

Доминирование членов семьи, инициирующих общение на экологическую тематику (по методике «Э-ОСОР-Д»)

Возраст	Доминирование членов семьи, инициирующих общение на экологическую тематику, %			
	мама	папа	братья, сестры	бабушки, дедушки
5 лет	41	20	13	26
6 лет	66	15	6	13

Исходя из данных табл. 2, наиболее часто на экологическую тематику в группе 6 лет с ребенком общается мама (60%), значительно реже – бабушки и дедушки (13%) ($p \leq 0,01$ по критерию χ^2 -Пирсона). В группе 5 лет инициирует общение с ребенком также чаще мама (41%), но данное различие в доминировании членов семьи обнаружено

лишь на уровне статистической тенденции ($p \leq 0,1$ по критерию χ^2 -Пирсона). Следует отметить, что в группе 5 лет роль бабушек и дедушек в общении экологического содержания с ребенком несколько выше (26%). Указанные различия между возрастными группами являются статистически значимыми ($p \leq 0,013$ по критерию U-Манна-Уитни).

Что касается выраженности экологической тематики в различных видах содержания общения, то с позиции ребенка в обеих возрастных группах наиболее развитым является бытовое общение по поводу природы и общение по поводу отражения природы во внутреннем мире, а с позиции родителей – общение по поводу познания природы. Наименее представленным, согласно ответам родителей как 5-, так и 6-леток, является общение по поводу отражения природы во внутреннем мире ребенка. Однако, с позиции детей, реже всего родители общаются с ними на тему познания природы. Следует отметить, что в целом в группе 6 лет в подавляющем большинстве случаев нет совпадений между ответами родителей и детей. В группе 5 лет одинаково часто встречаются как полностью или частично совпадающие позиции родителя и ребенка, так и несовпадающие или даже противоположные. Полученные результаты доказывают в целом более значимые расхождения между ответами родителей о содержании общения в семье и результатами детей в возрастной группе 6 лет, нежели в группе 5-леток. Возможно, здесь имеет место эффект социальной желательности в связи с приближающимся поступлением в школу, ввиду которого родители склонны создавать более благоприятный «портрет» семьи, чем это есть на самом деле.

В исследуемых группах 5-леток и 6-леток было проведено изучение взаимосвязи выраженности содержания общения на экологическую тематику в семье с другими показателями личностного отношения к природе и психологического благополучия с помощью коэффициента корреляции Спирмена. В обеих возрастных группах была выявлена статистически значимая положительная взаимосвязь между выраженностью содержания общения на экологическую тематику и проявлением у детей антропоморфизма по отношению к природным объектам (0,228). Это означает, что чем более представлено общение с ребенком на тему природы, тем чаще дети наделяют природные объекты человеческими свойствами.

В группе 5 лет были выявлены статистически значимые отрицательные взаимосвязи между выраженностью содержания общения на экологическую тематику с позиции взрослого и дифференцированностью самооценки ребенка ($-0,279$) и уровнем эмоциональной напряженности в группе сверстников ($-0,302$). Исходя из этого, 5-летки, родители которых представляют свое общение с ребенком на тему природы более выраженным, характеризуются менее дифференцированной самооценкой и имеют меньший уровень эмоциональной напряженности в группе сверстников. В данной возрастной группе была выявлена взаимосвязь между соотношением выраженности экологической тематики в различных видах содержания общения с детской и взрослой позиций и социометрическим статусом ребенка (0,224). Это означает, что 5-летки из семей, где ответы родителей и детей совпадали в большей степени, имеют более высокий социометрический статус.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило частично подтвердить предположение о взаимосвязи личностного отношения к природе с другими показателями психологического благополучия детей 5-6 лет, а именно их эмоциональным состоянием и самосознанием. Полученные данные об особенностях содержания общения родителей с детьми на экологическую тематику являются основой для последующего построения психолого-педагогической работы по развитию личностного отношения к природе и укреплению психологического благополучия детей в старшем дошкольном возрасте.

Список литературы

1. Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М. Диагностика содержания общения 6-7-летних детей с близкими взрослыми // Психолог в детском саду. 2000. № 4. С. 39–48.
2. Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М. Возрастная психология и возрастные кризисы. Кризис развития ребенка семи лет. М., 2020.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности // Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995.
4. Детский тест «Диагностика эмоциональных отношений в семье»: методическое руководство / под ред. А.Г. Лидерса, И.В. Анисимовой. Обнинск, 1993.
5. Игнатовская Н.Б. Ценностное отношение человека и общества к природе. Историко-этический анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1983.
6. Корганова И.В. Воспитание субъектно-этического отношения к природе у детей: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
7. Курносова С.А. Воспитание эмоциональной отзывчивости к природе и младших школьников // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 75. С. 220–231.
8. Печко Л.П. Выразительность эстетики природы и культура личности. Ульяновск, 2008.
9. Рябова С.С. Ценностное отношение к природе как компонент экологической культуры // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2012. № 133. С. 245–249.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989. Т. 2.
11. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 91–105.
12. Телегина И.С. Психолого-педагогические условия становления экологического мышления у детей в процессе ознакомления с природой: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2000.
13. Шашлова Г.М. Содержание общения ребенка со взрослым в период кризиса семи лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
14. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М., 2000.

* * *

1. Andrushchenko T.Yu., Shashlova G.M. Diagnostika sodержaniya obshcheniya 6-7-letnih detej s blizkimi vzroslymi // Psiholog v detskom sadu. 2000. № 4. S. 39–48.
2. Andrushchenko T.Yu., Shashlova G.M. Vozrastnaya psihologiya i vozrastnye krizisy. Krizis razvitiya rebenka semi let. M., 2020.
3. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti // Izbrannye psihologicheskie trudy / pod red. D.I. Fel'dshtejna. M., 1995.
4. Detskij test «Diagnostika emocional'nyh otnoshenij v sem'e»: metodicheskoe rukovodstvo / pod red. A.G. Liderisa, I.V. Anisimovoj. Obninsk, 1993.
5. Ignatovskaya N.B. Cennostnoe otnoshenie cheloveka i obshchestva k prirode. Istoriko-eticheskij analiz: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. M., 1983.
6. Korganova I.V. Vospitanie sub»ektno-eticheskogo otnosheniya k prirode u detej: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2002.
7. Kurnosova S.A. Vospitanie emocional'noj otzyvchivosti k prirode i mladshih shkol'nikov // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2008. № 75. S. 220–231.
8. Pechko L.P. Vyzritel'nost' estetiki prirody i kul'tura lichnosti. Ul'yanovsk, 2008.
9. Ryabova S.S. Cennostnoe otnoshenie k prirode kak komponent ekologicheskoy kul'tury // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2012. № 133. S. 245–249.
10. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii: v 2 t. M., 1989. T. 2.
11. Slobodchikov V.I., Shuvalov A.V. Antropologicheskij podhod k resheniyu problemy psihologicheskogo zdorov'ya detej // Voprosy psihologii. 2001. № 4. S. 91–105.
12. Telegina I.S. Psihologo-pedagogicheskie usloviya stanovleniya ekologicheskogo myshleniya u detej v processe oznakomleniya s prirodoj: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2000.
13. Shashlova G.M. Soderzhanie obshcheniya rebenka so vzroslym v period krizisa semi let: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2000.
14. Yasvin V.A. Psihologiya otnosheniya k prirode. M., 2000.



The personal attitude to nature as the marker of the psychological well-being of the preschool children

The article deals with the psychological well-being of the children as the state of their psychological health, its strengthening depends on the marker of the personal attitude to nature. In the study, conducted on the basis of the authors' teaching methods, there is determined that the introduction of the emotional and values-based attitude of children to the world of nature is possible when the content of the communication, associated with the ecological theme, will be presented in the parent-child cooperation.

Key words: *environmental consciousness, personal attitude to nature, psychological well-being, content of communication, ecological theme of communication.*

(Статья поступила в редакцию 15.12.2022)

М.А. ЛОБАЧ
Москва

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «АВТОНОМНОСТЬ» В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ РЕЧЕВЫМИ УМЕНИЯМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Уточняется содержание понятия «автономность обучающегося» в процессе овладения школьниками речевыми умениями с учетом специфики дисциплины «Иностранный язык», новых требований ФГОС ООО, существующих методологических концепций и стратегий автономного обучения. Анализ эволюции дефиниции позволил обосновать ключевые характеристики автономного обучения и выявить комплекс речевых умений, формирование которых способствует развитию автономной личности.



Ключевые слова: *автономность обучающегося, речевые умения, самоконтроль.*

Актуальность рассматриваемой в статье проблемы вызвана сменой приоритетных направлений в школьном образовании в соответствии с социокультурными запросами современного общества, инновационно-технологическими процессами индивидуализации и ориентации на формирование таких качеств сегодняшнего школьника как мобильность, компетентность, учебная и познавательная самостоятельность, инициативность, готовность к самореализации, способность к осуществлению контрольных и оценочных действий, а также на овладение такими умениями, как самоконтроль, самомотивация и рефлексия. Все эти аспекты нашли свое отражение в различных нормативных документах, таких как Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года, ФГОС ООО третьего поколения, и обусловили необходимость развития автономности в обучении иностранному языку в процессе формирования ключе-

вых компетенций. Так, в соответствии с требованиями стандарта предполагается, что учащиеся на средней ступени обучения должны уметь запрашивать и предоставлять информацию в форме разных видов диалогов с опорой на речевой образец; создавать простые монологические высказывания; передавать основное содержание прочитанного/прослушанного текста, а также кратко излагать результаты выполненной проектной работы, соблюдая нормы произношения и интонации [4, с. 40]. С целью достижения установленных стандартом планируемых результатов очевидной становится необходимость формирования автономности обучающихся с начальных этапов школьного образования, что, в свою очередь, позволит заложить основания для развития автономности на следующих этапах образования и обеспечить рациональное функционирование непрерывного образовательного процесса.

Как правило, на сегодняшний день в связи с ориентацией учащихся на профильное обучение учителям приходится работать с классами со смешанным уровнем речевых умений и, только если учащиеся способны контролировать свою результативность, осознавать собственные потребности в обучении, они смогут достичь более высоких планируемых предметных результатов. В условиях профильного школьного образования возрастает необходимость развития умений иноязычного говорения для специальных целей (English for Specific Purposes – ESP). Наибольшей популярностью среди современных школьников пользуются IT-направления, медиа и естественно-научные классы, при этом количество часов английского языка в таких классах уменьшено в пользу профильных предметов. В результате сегодняшним школьникам приходится больше самостоятельно работать над формированием иноязычных речевых умений, при этом важным условием развития самостоятельности является наличие двух компонентов автономной деятельности, а именно способности и готовности. Способность превращается в знания, навыки и коммуникативные умения, а готовность – в мотивацию и уверенность. Автономные учащиеся в результате более мотивированы на высокие образовательные результаты, т. к. они самостоятельно пытаются управлять процессом обучения, отбирают тематическое содержание таким образом, что оно становится релевантным их личностным интересам. Они могут работать в своем темпе, знают и определяют сколько времени им потребуется для освоения материала. В итоге самостоятельно приобретенные знания, языковые навыки и речевые умения обладают высокой степенью осознанности, автономности и прочности, что позволит учащимся использовать их для решения различных функциональных задач.

Ни у кого сегодня не вызывает сомнения, что изучение иностранного языка – это непрерывный процесс, направленный как на совершенствование сформированных речевых умений, так и на овладение новыми способами деятельности с использованием языкового и речевого материала, но в первую очередь это трудоемкий процесс поддержания достаточного для эффективной коммуникации уровня владения ИЯ. Поэтому формирование автономности обучающегося должно быть органически встроено в процесс изучения иностранных языков, т. к. оба этих процесса требуют постоянного совершенствования, поддержания и носят непрерывный характер. Основной ценностью в результате становится не усвоение школьниками определенного программой объема знаний, а формирование умений, позволяющих им определять цели своего обучения, принимать своевременные обдуманые решения и действовать как высокомотивированная к коммуникации личность, используя ИЯ как в типичных, так и в нестандартных ситуациях.

Несмотря на существующий научный интерес к проблеме автономности и обширный перечень работ, связанных с проблемой развития автономности в дискурсе обучения иностранным языкам, лишь незначительную их часть составляют исследования, раскрывающие понятие и особенности учебной автономности школьника основной об-

щей школы на уроках ИЯ. Большое внимание в диссертационных исследованиях последних лет уделяется проблеме развития автономности в дискурсе обучения студентов и старшеклассников различным видам речевой деятельности на ИЯ [6, с. 86], однако лишь незначительную их часть составляют исследования, касающиеся учащихся основной общеобразовательной школы. В этой связи хотелось бы также отметить полное отсутствие комплексных исследований, посвященных развитию автономности школьников в процессе обучения конкретным видам речевой деятельности на основе самоконтроля речевых умений и навыков. С учетом вышесказанного очевидной становится необходимость теоретической разработки и технологического воплощения идей автономности в процессе школьного иноязычного образования, связанных с организацией самоконтроля уровня владения речевыми умениями на уроках ИЯ. Полагаем, что уточнение содержания понятия автономности обучающегося с учетом специфики школьного образования позволит определить ключевые характеристики автономного учащегося и выявить комплекс речевых умений, овладение которым способствует развитию автономности личности.

Концепт “*learner autonomy*” стал известен широкой научной общественности после того, как Анри Холек опубликовал книгу «Автономия и изучение иностранных языков» (А. Holec 1981). Ученый начал с определения автономности учащегося как «способности брать на себя ответственность за все аспекты собственного обучения, обдумывая, анализируя, планируя, контролируя и оценивая его эффективность». По мнению А. Холека, эта способность не врожденная, а формируется систематическим и сознательным образом, чаще всего путем формального обучения, и в первую очередь направлена на поощрение свободы учащегося путем развития тех способностей, которые позволят ему действовать более ответственно в других социальных контекстах, не касающихся образовательных [8, с. 26].

Необходимо отметить, что большинство зарубежных исследователей, изучавших автономность при обучении иностранным языкам, подразумевают практически полную ответственность учащихся за все решения, касающиеся их будущего обучения в процессе овладения ИЯ. Данная способность, по мнению авторов, характеризует не только то, как обучаемый учится, но и то, насколько он умеет переносить полученные знания, умения и навыки в более широкий учебный контекст.

Сущность автономности, по мнению зарубежных исследователей, заключается в развитии мотивации, уверенности, знаний и умений обучающегося, которые ему необходимы для того, чтобы: 1) *учиться самостоятельно* (его автономность как субъекта познания); 2) *общаться на языке самостоятельно* (его автономность как субъекта коммуникации); 3) *быть самостоятельным как личность* (его автономность как личности). Помимо этого, ряд западных специалистов посвятили свои работы изучению влияния учебных стратегий на результаты автономного обучения, проведя категориальный и сравнительный анализ имплицитных и эксплицитных стратегий, отдавая предпочтение последним как наиболее эффективным [7, с. 3]. Современные зарубежные ученые отмечают динамическую природу концепта «автономность» и подчеркивают, что понятие базируется на общих компетенциях, навыках и умениях, а также на мотивационных установках, которые учащийся реализует в различных учебных контекстах и ситуациях; и определяется как *комплексная метаспособность обучающегося осуществлять контроль над своим обучением в различных формах и учебных ситуациях*. При этом способность автономного учащегося брать контроль над собственным обучением и принимать решения, которые касаются процесса овладения иностранным языком, требует выполнения трех условий: 1) определенного объема метакогнитивных знаний учащегося о себе (своих потребностях, уровне владения ИЯ и др.), контексте, предмете и процессе обучения; 2) осознания уровня этих знаний; и 3) сознательного размышления об обу-

чении (рефлексии) [8, с. 17]. Автономизация предопределяет трансформацию учащегося как социальной личности, при этом автономность преобразует не только отдельных учащихся, но и социальные ситуации и структуры, участниками которых они являются. Таким образом, автономность приобретает глобальный характер и превращается в одну из основных целей образования.

Обобщая вышесказанное, можем сделать вывод, что западными исследователями (L. Dam, L. Legenhausen, D. Little и др.) [9, с. 20] раскрыто понятие автономности в сфере изучения иностранных языков, которое варьируется между автономностью в качестве:

- общей цели воспитания и образования;
- дидактико-педагогического подхода;
- способности, присущей учащемуся;
- динамичного процесса автономного самоуправляемого овладения ИЯ;
- контроля над обучением в диалоге и сотрудничестве с учителем.

Идеи автономности, предложенные зарубежными специалистами, нашли отражение в работах отечественных ученых и методистов. В настоящее время существует целый ряд теоретических и практических исследований, касающихся различных аспектов автономного обучения. Большинство отечественных исследователей определяют автономность как способность обучающегося быть активным участником образовательного процесса, готовым и мотивированным к самообучению и самосовершенствованию в овладении ИЯ как в образовательном, так и в выходящих за его границы аспектах. При этом некоторые авторы используют понятие «учебная автономия» (Н.Ф. Коряковцева и др.) [1, с. 3], в то время как другие используют термин *автономность* (Д.А. Ходяков и др.) [6, с. 86]. Такого рода полисемия терминологии может объясняться двояким переводом понятия “*learner autonomy*”, широко распространенного в зарубежной практике обучения ИЯ. Кроме того, многие российские исследователи рассматривают автономность и автономию как паронимическую пару ввиду того, что они так или иначе связаны с зарубежным термином “*learner autonomy*” и его различными трактовками. Принимая во внимание наличие проблемы полисемии концепта, мы будем отождествлять понятия «автономия» и «автономность».

Необходимо также отметить, что некоторые авторы отмечают способность автономного учащегося осуществлять организованное управление процессом обучения от начала до самого конца, начиная с планирования цели, отбора содержания в соответствии с поставленными целями, способов и форм осуществления учебной деятельности и заканчивая определением сроков выполнения, способов контроля и оцениванием результатов, с возможностью их переноса в новый учебный контекст. Тем не менее, в отличие от зарубежных работ, отмечается важная роль учителя, способствующего поэтапному формированию автономности школьников, которая включает определенные свойства, такие как активность, свобода выбора, принятие ответственности, способность к саморегуляции и самоуправлению в процессе овладения иностранным языком. Некоторые отечественные исследователи определяют автономность как интегративное качество личности, которое учащийся может переносить в различные учебные контексты, при этом оно требует постоянного развития, поддержания и актуализации как в учебном, так и выходящем за его границы контекстах [6, с. 86], что также совпадает с теми характеристиками рассматриваемого явления зарубежными авторами, которые мы привели выше. Однако, во-первых, мы не можем игнорировать развитие личностных характеристик обучающихся, сводя автономность при изучении ИЯ к овладению знаниями, развитию умений и автоматизации навыков его использования в речевых ситуациях, во-вторых, представляется невозможным определить автономность как навсегда установленный статус учащегося в учебном процессе, посему мы приходим к выводу, что ав-

тономность является процессом, а не продуктом. Обучающийся не становится автономным; он развивает свою автономность совершенствуя свои компетенции.

Таким образом, концепт «автономность» постоянно уточняется ввиду его многокомпонентности, а также адаптации к различным учебным контекстам и социальному запросу [3, с. 11]. Так, за последние несколько десятилетий в педагогической и методической науке выделяют несколько вариантов понимания сущности термина автономность: *способность; ответственность; стремление и потребность; деятельность, качество личности и готовность*. Всесторонний анализ зарубежных и отечественных работ, посвященных исследованию проблем автономизации обучения, позволяет сделать вывод, что ключевыми элементами в понимании категории «учебная автономность» являются степень вовлеченности учащегося в процесс организации обучения и степень его ответственности за данный процесс.

Изучение концепта автономности в процессе овладения иностранным языком будет способствовать более полному пониманию взаимосвязанных ролей *автономии, мотивации и саморегуляции* в обучении ИЯ. По нашему мнению, дать определение автономности можно только если выявить *ключевые характеристики автономного учащегося*. Говоря о автономных учащихся, необходимо уделить внимание степени самостоятельности обучающихся в трех основных областях их учебной деятельности:

- планирование и постановка целей, понимание того, что они пытаются сделать и с какой целью;
- управление обучением, своего рода повседневная организация образовательного процесса (использование ресурсов, образовательных технологий и инструментов, современных методов эффективного обучения, формирование у учащихся полезных учебных привычек и создание познавательной среды обучения, управление уровнем мотивации);
- саморефлексия и самоконтроль, которые позволяют подумать о том, как проходит обучение, успешно ли оно и что требует коррекции.

Целью любого обучения языку должно быть развитие и совершенствование уровня владения изучаемым языком и возможность удовлетворения коммуникативных и культурных потребностей обучающегося как сейчас, так и в будущем. Идея изучения языка реализуется в использовании языка, таким образом объем автономности изучающих ИЯ частично зависит от объема их автономности как пользователей изучаемого языка. По мнению Д. Литтла, для автономных учащихся характерны: 1) высокая вовлеченность в образовательный процесс (ответственность за процесс и результат обучения); 2) способность и готовность к рефлексии (умение критически мыслить планируя, контролируя и оценивая свое обучение); 3) активное использование изученной лексики (*target language*) в различных контекстах (использование изучаемого языка в качестве основного средства коммуникации и изучения ИЯ) [9, с. 11].

Необходимо также отметить, что все современные теории овладения иностранным языком отводят центральную роль спонтанному использованию языка в активации механизмов, которые приводят к развитию мастерства в его функциональном применении. А.А. Леонтьев предложил рассматривать в качестве ядра процесса усвоения иностранного языка три основных принципа: коммуникативный, когнитивный и личностный [2, с. 338], которые образуют психолого-дидактическую основу обучения ИЯ. Ученый подчеркивает коммуникативную направленность изучения ИЯ, нацеленную на общение на изучаемом языке. При этом немаловажную роль по мнению автора имеет когнитивный принцип, определяющий не просто осознанное овладение ИЯ как средством коммуникации, но и превращающий изучаемый язык в универсальный инструмент достижения целей, самореализации, саморазвития и позволяющий учащемуся выстроить целостную картину мира, и образ иноязычной культуры, что в совокупности со знани-

ями об изучаемом языке позволяет использовать его для дальнейшего социального роста личности и определяет ее готовность к дальнейшему самостоятельному изучению ИЯ. Реализация этих трех принципов напрямую влияет на уровень развития автономности обучающегося. В структуре речевой деятельности А.А. Леонтьев выделяет следующие основные фазы: планирование и осуществление речевого действия, сопоставление и контроль. Это позволяет нам сделать вывод, что продуктивность и эффективность речевой деятельности невозможна без самоконтроля, который в свою очередь выступает ключевым фактором активизации механизма саморегуляции, самоуправления и как результат автономности обучающегося в изучении ИЯ.

Большинство учащихся отмечают, что у них не возникает больших сложностей с пониманием информации при чтении или аудировании, однако почти все обучающиеся сталкиваются с проблемой вербализации своих мыслей. Этот процесс перекодирования информации до сих пор до конца не изучен и зачастую называется коммуникативным парадоксом. Причина возникновения этого парадокса кроется не только в том, что учитель по-прежнему организует и контролирует коммуникацию обучающихся в процессе изучения ИЯ, но в первую очередь в ограниченном объеме продуктивной речевой практики. Немаловажную роль также играет практическое отсутствие в школьной практике анализа потребностей учащихся и оценки их начального уровня. В основном учащиеся просто узнают от учителя свои баллы, которые отражают общий уровень владения всеми видами речевой деятельности, а не получают индивидуальное описание языкового профиля, включающего подробную характеристику сильных и слабых сторон в соотношении с потребностями учащегося. *Анализ потребностей* является первым шагом к пониманию учащимися своих слабых и сильных сторон, а вместе с целеполаганием эти взаимобуславливающие процессы помогают учащимся определить те планируемые результаты, к которым они стремятся. Учащийся, способный определить свои цели и создать возможности для их достижения в изучении иностранного языка, становится автономным учащимся.

Однако *постановка целей и планирование* – это две стороны одного и того же процесса, метафорически цели определяют направление движения, а планирование помогает выбрать наиболее удобный маршрут для этого. Зачастую именно учитель определяет, «что», «когда» и «как» будет изучаться на уроке (содержание, последовательность речевых упражнений и формы работы и взаимодействия учащихся). Личностно-ориентированный подход, в центре которого находится автономный и креативный обучающийся, постепенно дает возможность передать контроль над принятием этих решений учащимся [5, с. 6]. Так, учитель может попросить обучающихся подобрать соответствующие тематике аутентичные материалы в Интернете или в других источниках и поделиться ими с одноклассниками для дальнейшей совместной работы. Другими словами, автономные учащиеся активно участвуют в *выборе источников* и в подготовке заданий, вопросов, кроссвордов для одноклассников, возможно с использованием различных онлайн-ресурсов (quizlet, learningapps, wordwall и др.). Важным моментом в процессе формирования автономности является *моделирование и использование различных учебных стратегий*, которые подразделяются на когнитивные, метакогнитивные и коммуникативные, при этом учащиеся должны понимать какие из стратегий наиболее эффективны для достижения их целей. На этом этапе очень важна обратная связь от учителя, не только подчеркивающая положительные изменения в выборе, но и вознаграждающая разнообразие в использовании учебных стратегий. Главный аспект автономности в овладении иностранным языком это возможность экспериментировать на изучаемом языке, рисковать, выходя за границы традиционного использования учебных материалов, находя баланс между достаточным уровнем свободы учащегося и необходимостью поддержки со стороны учителя.

В условиях традиционного подхода прогресс учащегося измеряется и оценивается учителем, в то время как автономные учащиеся способны *самостоятельно отслеживать динамику развития своих речевых умений* при возможности альтернативного оценивания (использование онлайн ресурсов, листов самооценивания, журналов наблюдения или языкового портфолио). Такого рода *рефлексия и мониторинг* поддерживают весь цикл формирования автономности в изучении ИЯ и определяет его дальнейшее направление. Нельзя также забывать, что овладение ИЯ это не только когнитивный, но и социальный процесс, поэтому в его основе обязательно должно находиться взаимодействие с другими субъектами образовательной деятельности (одноклассниками, старшеклассниками, учителями, носителями, друзьями по переписке и др.), такая коммуникация помогает обучающимся лучше осознать свою роль и значимость в обучении. Таким образом мы приходим к выводу, что автономная деятельность учащихся является непрерывной на протяжении всего овладения иностранным языком, имеет циклическую природу и состоит из следующих этапов, отраженных на рис. 1.

Зачастую учащиеся определяют уровень владения языком в зависимости от того, насколько уверенно и комфортно они вступают в коммуникацию, что чаще всего является обманчивым и не дает полного понимания уровня сформированности умений. Практическое владение ИЯ, т. е. обучение речевой деятельности на изучаемом языке, – это умение оперировать языковым явлением в сложных условиях речевой деятельности. Речевая деятельность требует не только воспроизведения или извлечения из памяти готового плана, а основанного на запоминании выбора в широком смысле, выбора языкового элемента в соответствии с выражаемым смыслом и речевой ситуацией при говорении, установления смысла или определения функции данного языкового элемента в данном контексте. Иными словами, речевая деятельность требует оперирования языковыми элементами, а запоминание этих элементов – лишь составная часть соответствующих навыков или умений. Так, мало знать три формы глагола, нужно владеть навы-



Рис. 1. Циклическая природа автономности в процессе изучения ИЯ

ком выбора той или иной формы, требуемой в данном конкретном случае. Говорящий не только выбирает нужную конструкцию, но и правильно сочетает ее с элементами других аспектов и уровней языка для выражения своей мысли в конкретной ситуации.

На основе вышесказанного определяющими для эффективного использования иностранного языка будут являться умения экспрессивной речи на изучаемом языке. Постепенно от умений употребить языковой материал в речи через умения выполнять определенные виды действий на ИЯ в условиях ситуационно-тематического диапазона (комбинирование, инициирование, перефразирование и др.) учащиеся будут развивать умения проделывать необходимые мыслительные операции с выходом на иноязычную речь, что в том числе будет способствовать конкретизации мыслительных операций высоко уровня, а именно: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, систематизации, абстракции и конкретизации, умозаключений и языковой догадки. Хотя перечисленные умения связаны между собой и во многом обуславливают друг друга, каждая группа и каждое отдельное умение требуют специального целенаправленного развития и совершенствования.

Таким образом, необходимо выявить возможности развития автономности обучающихся на основе самоконтроля уровня владения речевыми умениями, с помощью которого учащийся будет способен анализировать свои достижения в ИЯ, осознавать, развитие каких речевых умений вызывает наибольшее затруднение, а каких – протекает успешно. Например, контроль умения употреблять различные клише, вводные и соединительные структуры в диалогах и монологах, задавать различные типы вопросов, использовать реплики реагирования, инициирования и поддержания диалогов, умение планировать и организовывать спонтанную речь наполняя ее содержанием в зависимости от потребностей и др. Такого рода самоконтроль позволит учащимся выстроить дальнейшую образовательную траекторию с учетом преодоления возникших трудностей и устранения имеющихся дефицитов.

Автономность изучающего язык не требует изменения роли учителя, однако с учетом этого динамического процесса и изменившегося портрета современного школьника требуется полное переосмысления представлений о том, что значит учить. Роль учителя здесь приравнивается к роли проводника в трех основных направлениях: определение содержания; формирование необходимых стратегий работы с тем или иным учебным материалом, контроль динамики прогресса учащегося на уровне владения содержательной и процессуальной стороной овладения ИЯ. Задача учителя – научить школьников применять речевой контроль как средство обнаружения и предотвращения ошибок. Речевые ошибки и характер их исправления учащимися наглядно демонстрируют уровень владения иноязычной речью. В этом случае самоконтроль выполняет функцию внутреннего механизма речемыслительной деятельности, помогающий учащимся регулировать овладение внешней речевой деятельностью. Такого рода самоконтроль требует от обучающихся концентрации; позволяет лучше разобраться в учебном материале, чтобы исключить ошибки; развивает когнитивные умения, такие как умение рассуждать, анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать и др. Учащиеся, таким образом, начинают осознавать себя равноправными субъектами образовательного процесса, способными контролировать себя и свою речевую деятельность.

Анализ трансформации понятия «автономность» с учетом требований ФГОС последнего поколения, а также в соответствии с личностно ориентированной парадигмой, ее основными подходами и спецификой дисциплины «Иностранный язык» показывает, что автономность обучения – это всеобъемлющий термин. Однако, если проследить его употребление, можно сделать вывод, что касается изучения ИЯ, понятие автономности базируется на самоконтроле уровня речевых умений, который создает условия для формирования автономности в развитии ключевых речевых умений, что в свою оче-

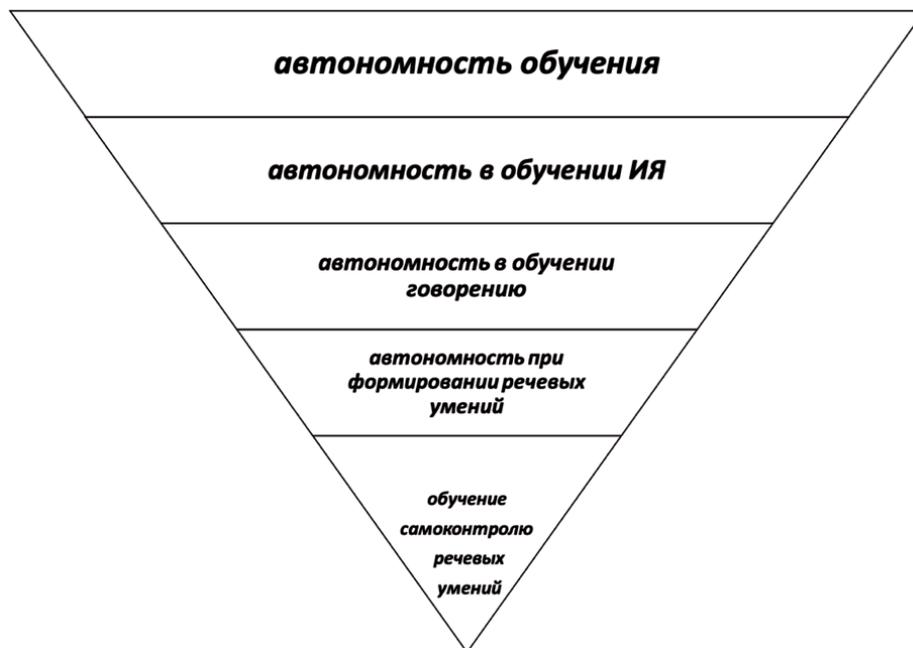


Рис.2. Многокомпонентность автономности

редь обеспечивает автономность в обучении иностранному языку. Все эти виды автономности находятся во взаимосвязи и системной взаимозависимости, как это показано на рис. 2.

Подводя итог, нужно подчеркнуть: несмотря на то, что в понятии «автономность» плотно переплетаются ответственность, самостоятельность, самообучение, самоконтроль, рефлексия, самооценка, индивидуализация обучения и др., анализ точек зрения отечественных и зарубежных исследователей подтверждает многокомпонентный состав, динамичную природу и цикличность процесса формирования автономности обучающегося. Необходимо признать уникальные возможности ИЯ, пронизывающего все ступени образования, в развитии автономности школьников, прежде всего благодаря его коммуникативной функции, предопределяющей механизм развития речевых умений и усиливающей интеллектуальный потенциал учащихся и их всестороннее развитие. *Автономность обучающегося основной общеобразовательной школы* рассматривается как *динамический процесс овладения иностранным языком*, в котором учащиеся *планируют* свою учебную деятельность в соответствии со своими целями, потребностями и интересами; *используют* различные технологии и стратегии для достижения планируемых результатов; *контролируют* процесс формирования компетенций в различных видах речевой деятельности и *оценивают* собственное обучение, используя самоконтроль уровня речевых умений. С самого начала они делают это, насколько это возможно, на изучаемом языке, который, таким образом, становится каналом их индивидуальной и совместной деятельности. Определяющими условиями эффективного использования иностранного языка являются умения экспрессивной речи на изучаемом языке,

которые в конечном итоге будут сформированы и найдут применение за пределами непосредственного контекста обучения. Совершенствование умений спонтанной речевой деятельности позволит учащимся достигнуть планируемых предметных результатов и поможет развить автономность в изучении ИЯ. Очевидным становится необходимость усиления учебно-предметного содержания путем совершенствования того комплекса умений, развитие которых связано с выполнением определенной речемыслительной деятельности, необходимой для обучения экспрессивной и спонтанной речи. Таким образом, степень автономности обучающегося в изучении иностранного языка определяется его способностью контролировать процесс овладения и управлять им, осуществляя при этом оценочные действия. Такого рода самоконтроль способствует личностному росту ученика и определяет его готовность к самореализации и саморазвитию в будущем.

Список литературы

1. Коряковцева Н.Ф. Продуктивное языковое образование как реализация развивающей образовательной парадигмы // *Иностр. языки в школе*. 2018. № 2. С. 2–10.
2. Леонтьев А.А. Психологические основы наглядности в учебнике иностранного языка // *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды*. М., 2015. С. 283–292.
3. TERRA AUTONOMIA: Предопределяя будущее иноязычного образования в автономном вузе: кол. моногр. / под общ. ред. Е.Я. Ореховой, Е.Г. Таревой, С.В. Михайловой. М., 2022.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минобрнауки России от 31.05.2021 № 287 (зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 30.01.2022).
5. Тарева Е.Г., Языкова Н.В. Факторы модернизации школьного образования в предметной области «иностранные языки» // *Иностранные языки в школе*. 2018. № 4. С. 2–8.
6. Ходяков Д.А. Лингводидактическая модель развития образовательной автономности старшеклассников (на материале обучения англоязычному чтению) // *Изв. Волгogr. гос. пед. ун-та*. 2013. № 5(80). С. 85–89.
7. Ardasheva Y., Wang Z., Adesope O.O. & Valentine J.C. Exploring Effectiveness and Moderators of Language Learning Strategy Instruction on Second Language and Self-Regulated Learning Outcomes. *Review of Educational Research*. 2017. № 87(3). P. 2–37.
8. Holec H. Autonomy in language learning: a single pedagogical paradigm or two? In Kjisik, F., Voller, P., Aoki, N., & Nakata, Y. (Eds.) *Mapping the terrain of learner autonomy: learning environments, learning communities and identities*. Tampere, 2009. P. 21–47.
9. Little D., Dam L., Legenhausen L. *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Bristol, 2017.

* * *

1. Koryakovceva N.F. Produktivnoe yazykovoe obrazovanie kak realizaciya razvivayushchej obrazovatel'noj paradigmy // *Inostr. yazyki v shkole*. 2018. № 2. S. 2–10.
2. Leont'ev A.A. Psihologicheskie osnovy naglyadnosti v uchebnike inostrannogo yazyka // *Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchej i pedagogicheskoj psihologii: izbrannye psihologicheskie trudy*. M., 2015. S. 283–292.
3. TERRA AUTONOMIA: Predopredelyaya budushchee inoyazychnogo obrazovaniya v avtonomnom vuze: kol. monogr. / pod obshch. red. E.Ya. Orekhovoj, E.G. Tarevoj, S.V. Mihajlovoj. M., 2022.
4. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya: prikaz Minobrнауки Rossii ot 31.05.2021 № 287 (zaregistrirovano v Minyuste Rossii 05.07.2021 № 64101) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (data obrashcheniya: 30.01.2022).

5. Tareva E.G., Yazykova N.V. Faktory modernizacii shkol'nogo obrazovaniya v predmetnoj oblasti «inostrannye yazyki» // Inostrannye yazyki v shkole. 2018. № 4. S. 2–8.

6. Hodyakov D.A. Lingvodidakticheskaya model' razvitiya obrazovatel'noj avtonomnosti starsheklassnikov (na materiale obucheniya angloyazychnomu chteniyu) // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2013. № 5(80). S. 85–89.



The content of the concept “autonomy” in the process of mastering the speech skills by the schoolchildren at the lessons of the English language

The article deals with the specification of the content of the concept “learner’s autonomy” in the process of mastering the speech skills of the schoolchildren considering the specific features of the discipline “Foreign language”, the new requirements of the Federal State Educational Standard of Basic General Education, the current methodological concepts and strategies of the autonomous education. The analysis of the evolution of the definition allowed to substantiate the key characteristics of the autonomous education and to identify the complex of the speech skills, the formation of which supports the development of the autonomous personality.

Key words: *learner autonomy, speech skills, self-control.*

(Статья поступила в редакцию 26.12.2022)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Анпилогова
Татьяна Юрьевна* – кандидат исторических наук, доцент кафедры государственно-правовых дисциплин Луганского государственного университета им. Владимира Даля. E-mail: dana-100@yandex.ru
- Ахметова
Дания Загриевна* – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой теоретической и инклюзивной педагогики, директор НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова. E-mail: ahmetova@ieml.ru
- Базаева
Елена Дмитриевна* – старший преподаватель кафедры современных технологий архитектурно-строительного проектирования Уральского государственного архитектурно-художественного университета им. Н.С. Алферова. E-mail: bazalen@mail.ru
- Байханов
Исмаил Баутдинович* – кандидат политических наук, ректор Чеченского государственного педагогического университета. E-mail: rector@chspu.ru
- Вальдес Альенде
Сильвия Оскаровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Ульяновского государственного университета. E-mail: silviyavaldes@gmail.com
- Вероника
Борисовна Веретенникова* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: veronika.veretennikova.71@mail.ru
- Волкова
Светлана Алексеевна* – E-mail: volkova.volkova.sveta.sveta@gmail.com
- Головина
Инна Валентиновна* – кандидат химических наук, начальник управления взаимодействия с педагогическими вузами Академии реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения. E-mail: igolovinal@gmail.com
- Жаринов
Александр Владимирович* – аспирант, ассистент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова. E-mail: zharinovav@ieml.ru
- Ионкина
Елена Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: helenion@yandex.ru
- Колчина
Анастасия Андреевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики школы Института педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: akolchina@mail.ru
- Коне
Рауль Порна* – аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов. E-mail: koneraoulp@gmail.com

- Курт
Ульяна Юрьевна* – аспирант Пекинского университета языка и культуры. E-mail: tatkhom@yandex.ru
- Лapp
Елена Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: lapp-elen1965@mail.ru
- Левенкова
Анна Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент Центра иностранных языков и коммуникативных технологий Тюменского государственного университета. E-mail: a.y.levenkova@utmn.ru
- Лобач
Мария Анатольевна* – учитель английского языка ГБОУ г. Москвы «Школа на проспекте Вернадского». E-mail: mashatim1@yandex.ru
- Ма Ися* – старший преподаватель, декан факультета русского языка Гуйчжоуского педагогического университета. E-mail: 762495289@qq.com
- Медведева
Татьяна Юрьевна* – кандидат педагогических наук, ведущий эксперт управления взаимодействия с педагогическими вузами Академии реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения. E-mail: ttancher@yandex.ru
- Михайлушкина
Ольга Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: lapin-milush@yandex.ru
- Морозова
Илона Геннадьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова. E-mail: imorozova@ieml.ru
- Назарова
Олеся Владимировна* – кандидат культурологии, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва. E-mail: nazarovaov82@rambler.ru
- Папуткова
Галина Александровна* – доктор педагогических наук, заместитель начальника управления взаимодействия с педагогическими вузами Академии реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения. E-mail: pag549@rambler.ru
- Писаный
Денис Михайлович* – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории Отечества Луганского государственного педагогического университета. E-mail: mypostdmp@mail.ru
- Попов
Константин Алексеевич* – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: popovca@yandex.ru
- Прожога
Александр Владимирович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева. E-mail: projoga-al@yandex.ru

- Рокунова
Наталья Ивановна* – кандидат культурологии, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва. E-mail: rokunona@inbox.ru
- Романюк
Елена Сергеевна* – старший преподаватель кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: romanuk-elena9@mail.ru
- Седина
Ирина Васильевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории речи и перевода Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва. E-mail: sedina64@yandex.ru
- Соловьёва
Татьяна Александровна* – доктор педагогических наук, директор Института коррекционной педагогики Российской академии образования. E-mail: solovyova@ikp.email
- Сухотинова
Анна Сергеевна* – старший преподаватель кафедры высшей математики и методики преподавания математики Луганского государственного педагогического университета. E-mail: asuhotinova@gmail.com
- Трифонова
Ирина Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент Центра иностранных языков и коммуникативных технологий Тюменского государственного университета. E-mail: i.s.trifonova@utmn.ru
- Филимонова
Наталья Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: filimonova_n@rambler.ru
- Харламов
Олег Сергеевич* – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики и физики, декан факультета математики, информатики и физики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kharlamov_o_s@mail.ru
- Шабанова
Анастасия Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Ульяновского государственного университета. E-mail: Sha02@mail.ru,
- Шаилова
Галина Михайловна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kolosova_g@inbox.ru
- Шикина
Татьяна Сергеевна* – кандидат философских наук, доцент кафедры теории речи и перевода Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва. E-mail: tatianasergeevna.sh@yandex.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Projoga* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: projoga-al@yandex.ru
- Aleksandr Zharinov* – Post Graduate Student, Assistant, Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov. E-mail: zharinovav@ieml.ru
- Anastasiya Kolchina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy of School, Institute of Pedagogy, the Herzen State Pedagogical University of Russia. E-mail: akolchina@mail.ru
- Anastasiya Shabanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Ulyanovsk State University. E-mail: Sha02@mail.ru,89176229290
- Anna Levenkova* – PhD (Philology), Associate Professor, Center of Foreign Languages and Communicative Technologies, University of Tyumen. E-mail: a.y.levenkova@utmn.ru
- Anna Suhotinova* – Senior Lecturer, Department of Advanced Mathematics and the Teaching Methods of Mathematics, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: asuhotinova@gmail.com
- Daniya Ahmetova* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy, Head of Scientific-Research Institute of Pedagogical Innovations and Inclusive Education, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov. E-mail: ahmetova@ieml.ru
- Denis Pisanyi* – PhD (History), Associate Professor, Department of National History, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: mypostdmp@mail.ru
- Elena Bazaeva* – Senior Lecturer, Department of Modern Technologies of Architectural and Building Design, Ural State University of Architecture and Art. E-mail: bazalen@mail.ru
- Elena Ionkina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: helenion@yandex.ru
- Elena Lapp* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: lapp-elen1965@mail.ru
- Elena Romanyuk* – Senior Lecturer, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: romanuk-elena9@mail.ru
- Galina Paputkova* – Advanced PhD (Pedagogy), Deputy Head of the Department of Interaction with Pedagogical Universities, Academy of public policy implementation and professional development of educators of the Ministry of education of the Russian Federation. E-mail: pag549@rambler.ru

- Galina Shashlova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kolosova_g@inbox.ru
- Iлона Морозова* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov. E-mail: imorozova@ieml.ru
- Inna Golovina* – PhD (Chemistry), Head of the Department of Interaction with Pedagogical Universities, Academy of public policy implementation and professional development of educators of the Ministry of education of the Russian Federation. E-mail: igolovina1@gmail.com
- Irina Sedina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory of Speech and Translation, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: sedina64@yandex.ru
- Irina Trifonova* – PhD (Philology), Associate Professor, Center of Foreign Languages and Communicative Technologies, University of Tyumen. E-mail: i.s.trifonova@utmn.ru
- Ismail Bayhanov* – PhD (Political Sciences), Head of Chechen State Pedagogical University. E-mail: rector@chspu.ru
- Kone Raoul Porna* – Post Graduate Student, Department of Social and Differential Psychology, People’s Friendship University of Russia. E-mail: koneraoulp@gmail.com
- Konstantin Popov* – PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: popovca@yandex.ru
- Ma Yixia* – Senior Lecturer, Head of Faculty of Russian Language, Guizhou Normal University. E-mail: 762495289@qq.com
- Mariya Lobach* – Teacher of English Language, State Budgetary Educational Institution of the city of Moscow “School on Vernadsky Avenue”. E-mail: mashatim1@yandex.ru
- Nataliya Filimonova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: filimonova_n@rambler.ru
- Natalya Rokunova* – PhD (Culturology), Associate Professor, Department of English Language for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: rokunona@inbox.ru
- Oleg Kharlamov* – PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, Department of Advanced Mathematics and Physics, Head of Faculty of Mathematics, Computer Studies and Physics, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kharlamov_o_s@mail.ru
- Olesya Nazarova* – PhD (Culturology), Associate Professor, Department of English Language for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: nazarovaov82@rambler.ru

- Olga Mihaylushkina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: lapin-milush@yandex.ru
- Silviya Valdes Alende* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Ulyanovsk State University. E-mail: silviyavaldes@gmail.com
- Svetlana Volkova* – E-mail: volkova.volkova.sveta.sveta@gmail.com
- Tatiana Medvedeva* – PhD (Pedagogy), Leading Expert, Department of Interaction with Pedagogical Universities, Academy of public policy implementation and professional development of educators of the Ministry of education of the Russian Federation. E-mail: ttancher@yandex.ru
- Tatyana Anpilogova* – PhD (History), Associate Professor, Department of Public and Law Disciplines, Lugansk Vladimir Dahl National University. E-mail: dana-100@yandex.ru
- Tatyana Shikina* – PhD (Philosophy), Associate Professor, Department of Theory of Speech and Translation, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: tatianasergeevna.sh@yandex.ru
- Tatyana Solovyeva* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of Institute of Correctional Pedagogy, The Russian Academy of Education. E-mail: solovyova@ikp.email
- Ulyana Kurt* – Post Graduate Student, Beijing Language and Culture University. E-mail: tatkhom@yandex.ru
- Veronika Veretennikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Preschool Education, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University. E-mail: veronika.veretennikova.71@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. Воркачёв, 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. Шукин, 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