



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№3 (176)
2023



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№3(176)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ 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.

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

- ХАНИН Ф.Г. Адаптация и развитие современной системы образования в контексте пятой технологической революции 4
- ГЛЕБОВ А.А. О репрезентативной выборке для педагогического эксперимента.....12

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ТЕХНОЛОГИИ

- РУКАВИШНИКОВА И.А. Методические аспекты обучения второму иностранному языку (на примере испанского языка).....17
- МАЛИНИНА И.А. Особенности организации инклюзивных практик в сельских общеобразовательных организациях.....23
- АРАНОВСКАЯ И.В., ОРЛОВА Т.С. Формирование методической компетентности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин в условиях обучения в ВУЗе искусств.....32
- РАХМАТУЛЛИНА Д.Р., БЕЗМЕНОВА Л.Э. Дидактический потенциал буктрейлера как методического материала при обучении иноязычной речи40
- ИСАЕВ Е.А. Профессиональная самоорганизация будущего учителя: научно-технологические аспекты45
- СОЛУНОВА Я.А., ДАНИЛОВА Ю.Ю. Лингводидактический потенциал проектной задачи: организация учебной и внеурочной деятельности школьников по русскому языку в 8–9 классах.....52

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

- ГУЛИНОВ Д.Ю., ЗАХАРОВА К.А. Онлайн-курс как одно из основных средств мультимедийного обучения иностранному языку61
- ИВАНОВА Т.М., ИВАНОВА Ю.А., ПОКУСАЕВА Т.Н., ИОНОВА Т.А. Внеаудиторная работа по иностранному языку как средство формирования социокультурной компетенции у будущих педагогов65
- ТЫННИК Г.Н. Теоретико-методологические основы формирования готовности к работе в команде в процессе профессиональной подготовки письменных переводчиков.....72
- ДМИТРИЕВА О.А., КОНДАУРОВА Т.И., ФЕТИСОВА Н.Е. Формирование ценностного отношения к природе у иностранных студентов80

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ, ТЕХНОЛОГИИ, ОПЫТ

- МАНЬШИН М.Е., ЧЕСНОКОВА И.Д. Организация воспитательной работы с иностранными студентами: возможности использования информационных технологий.....87
- ГЛАЗОВ С.Ю., ПОНОМАРЕВА Ю.С., УСОЛЬЦЕВ В.Л. Интегральная образовательная технология «Кейс-проект-конструктор».....93
- КОМИССАРОВА С.А., КЛЕВЕТОВА Т.В., МАШКОВ А.В. Онлайн-курс «организация проектной деятельности обучающихся по информатике в условиях образовательного технопарка»: идеи, подходы, разработка..... 100
- ПОПОВ К.А. Организация проектной деятельности в образовательных онлайн-сообществах..... 105
- ЧАНДРА М.Ю., СЫЧЕВА А.В. Педагогический потенциал и условия организации сетевых образовательных сообществ для формирования лидерских качеств подростков110
- ДАНИЛЬЧУК Е.В., СЕРГЕЕВ А.Н. Теоретические, технологические и методические аспекты реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся школ..... 115
- ХОДЯКОВА Н.В., ХОДЯКОВ Д.А. Педагогические риски информатизации образования и их минимизация на основе ситуационно-средового подхода..... 124
- СОФРОНОВА Н.В., ИГНАТЬЕВА Э.А. Методические особенности применения технологий виртуальной реальности в воспитательной работе со школьниками 130

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
20.04.2023.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 18,6
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 №20/04/1

Выход в свет
11.05.2023.

Цена свободная

16+

© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2023

КУЛИКОВА Н.Ю., КАТРУШ Г.В. Особенности организации учебной деятельности в онлайн-сообществе учащихся школ при обучении программированию с использованием визуальных сред и конструкторов роботов..... 137

КАСЬЯНОВ С.Н. Сетевое образовательное сообщество как площадка онлайн-обучения школьников языку программированию Python..... 145

И.Ш. МУХАМЕТЗЯНОВ Информационная грамотность как предиктор здоровьесбережения в условиях информатизации образования 155

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ В ОБЛАСТИ ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ И ФОЛЬКЛОРИСТИКИ

ЛИ ЯНЬ, РЯГУЗОВА Л.Н. «Биографический гротеск» как метод прочтения творческой судьбы А.С. Пушкина (в критической рефлексии В. Набокова и А. Битова)..... 164

ЧЖАН ШАНХЭ Семантика и символика образа Тигра в народных сказках провинций Китая 171

Сведения об авторах.....181

Information about authors.....185

Состав редакционной коллегии188

Состав научно-редакционного совета.....189

Ф.Г. ХАНИН
Санкт-Петербург

**АДАПТАЦИЯ И РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ПЯТОЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ**

Анализируется эволюция научных подходов к формированию и развитию глобальной системы школьного и высшего образования под влиянием технологических, экономических и социальных изменений, продиктованных последствиями 4 промышленных революций и 5 перспективной технологической. Приводятся описания наиболее распространенных проблем современного массового образования.

Ключевые слова: *глобализация, образование, промышленные революции, технологический прогресс, технологическая революция.*

Мировая система общественно-политической и экономико-технологической жизни современного общества постоянно меняется и эволюционирует. Прогресс не стоит на месте, вместе с ним меняются многие вещи и события. На сегодняшний день мы уже говорим о глобализации и о том, какое влияние она оказывает на все сферы развития общественной жизни человечества. Зачастую главными вопросами научного дискурса являются политические, экономические или культурные аспекты глобальных процессов. Тема образования не получает столь пристального внимания, хотя без исследования этой проблематики мы не можем говорить о движении вперед ни в одном направлении. Надо также понимать, что необходимо сохранить, а что уже невозможно, особенно в контексте понимания, что реформы и трансформация существующей системы образования грозят прерыванием просветительской традиции и социальными потрясениями в будущем.

Следует отметить, что существующая система образования всегда в кризисе. Это утверждение одинаково верно как для академий античности, так и для университетов космического века. Нельзя не согласиться с мнением профессора В.С. Аванесова: «Суть кризиса объясняется отставанием качества образования от потребностей личности и общества, от изменений, происходящих в мире» [1, с. 58]. Кстати, предсказанный фантастами скорый космический век и освоение дальнего космоса пока так и не наступил. Человечество топчется на околоземной орбите уже почти 100 лет и, очевидно, страдает от нехватки знаний и технологий для дальнейшего освоения космоса.

Проблема обретения баланса между стремлением к новому и сохранением достигнутого выражается в том, что изменения в системе образования не синхронизируются с изменениями в обществе. Массовые перемены всегда опаздывают, прорывные реформы опережают время и не могут масштабироваться. От студентов разных программ и университетов можно услышать традиционный набор жалоб. «Учеба отнимает слишком много времени», «в системе образования отсутствует гибкость и индивидуальный подход», «хорошее образование стоит очень дорого, а стандартное непонятно, что дает», «то, что мы изучаем, и те, кто нас учит, безнадежно устарели и не отвечают требованиям времени», «учеба плохо развивает личность и не дает практических навыков», «уче-

ба не является социальным лифтом». Чем обнадеежить сегодняшних и будущих студентов и школьников?

Очевидно, что темп технологических изменений возрастает. Первая промышленная революция растянулась почти на два века и происходила в XVIII–XIX вв. Предпосылки ее возникновения складывались в течение еще двух веков до этого и привели к аграрному перевороту в Европе, что высвободило колоссальные массы крестьян и снабдило зарождающиеся промышленные предприятия дешевой рабочей силой. Изобретение паровой машины Джеймсом Уаттом в 1778 г. стало катализатором экономических и социальных процессов, подстегнувших начало первой промышленной революции.

В свою очередь, открытие электромагнитной индукции Майклом Фарадеем в 1831 г. и технологии превращения жидкого чугуна в сталь путем химического окисления Генри Бессемером в 1856 г. стали предпосылками наступления второй промышленной революции. Так, по словам турецкого ученого Халука Ислери: «Первая промышленная революция, начавшаяся с механизации в Англии в 18 веке, широко распространила фабричную систему, в то же время в значительной степени устранив мануфактурное производство. Механизация и фабричная система привели к тому, что институциональные системы профессионально-технического образования заменили классическую систему мастер-подмастерье-подмастерье на производстве. Первая промышленная революция достигла более высокой стадии с фордистской системой, в которой на фабриках применялись тейлористские методы, и этот процесс породил Вторую промышленную революцию» [14]. Американский ученый Брайан Эдвард Пенпрейз полагает, что именно «после Первой промышленной революции начало формироваться видение учебного плана нового типа с более разнообразными вариантами получения степеней и новыми общеобразовательными программами, призванными обеспечить широту изучения за счет множества курсов по выбору. Этот тип образования был описан президентом Гарварда Чарльзом У. Элиотом как «Новое образование» и предполагал резкий отход от доминирующего классического образования, красноречиво изложенного в отчете Йельского университета за 1828 г. Высшее образование в Соединенных Штатах и по всему миру было преобразовано благодаря широкому внедрению немецкой университетской модели последипломных исследований, которая позволила создать десятки исследовательских университетов в Соединенных Штатах» [16].

Вторая промышленная революция развивалась уже значительно динамичнее, с конца XIX в. и до середины XX в. За каких-то 50–70 лет ее результаты перевернули мировую экономику и общественную жизнь, повлияли на жизни миллионов людей, привели к новым социальным потрясениям, включая Первую и Вторую мировые войны. По словам Ислери, «чтобы преобразовать людей, живущих во вновь образованных национальных государствах и во все более многолюдных городах в пределах границ этого государства, в соответствии с политикой нового социального структурирования, возникла необходимость в организованных организациях школьного типа, обеспечивающих массовое образование» [14]. В этот период «расширение доступа к высшему образованию и распространение различных типов высших учебных заведений в Соединенных Штатах и Европе привели к всплеску открытий и помогли консолидировать и ускорить рост, вызванный мощными новыми технологиями» [16].

В дальнейшем завершение одной промышленной революции накладывалось на следующую и стимулировало ее начало. Третья промышленная революция была спровоцирована возможностью использования ядерной энергии и массовой автоматизацией производства. В 1948 г. специалисты компании General Electric разработали автоматический электромеханический манипулятор. А компания IBM в апреле 1964 г. объявила о создании семейства компьютеров System 360 – первой серии масштабируемых компьютеров, используемых в массовом производстве.

Существенное увеличение продолжительности и качества жизни на планете [17] стало прямым следствием внедрения достижений третьей промышленной революции. Пенпрейз полагает, что «в рамках Третьей промышленной революции расширение доступа к высшему образованию приобрело еще большее значение благодаря значительному увеличению разнообразия в кампусах и глобализации академических исследований, ускоренной онлайн-технологиями. Усиление приверженности крупномасштабному высшему образованию по всему миру привело к увеличению показателей участия в высшем образовании в Индии, Китае, а также в Соединенных Штатах» [16].

Старт четвертой промышленной революции был запущен внедрением интернета в середине 80-х гг. XX в. и логично завершится его ожидаемым бесплатным повсеместным распространением к 2030 г. Социальными последствиями четвертой промышленной революции стала глобализация мирового экономического пространства с привнесенными в него уже забытыми проблемами, такими как пандемия, нелегальная миграция и деспотия как политическая реакция на активно глобализирующийся мир.

Ученый Пенпрейз пишет о том, что «четвертая промышленная революция (4IR) – это концепция, широко обсуждаемая на таких площадках, как Всемирный экономический форум (ВЭФ) в Давосе, а также среди бизнес-лидеров. Недавние официальные документы говорят, что 4IR «сформирует будущее образования, гендера и работы» и требует «ускорения переподготовки кадров»» [16].

Очевидно, что мы стоим на рубеже пятой промышленной революции. Которую, скорее всего, в будущем перестанут называть промышленной, а будут именовать технологической, потому что затронет она не только и не столько промышленность, как многие другие сферы экономики, политики и социальных отношений в глобальном мире.

Предпосылки наступления пятой технологической революции уже созданы, и связаны они будут с массовой роботизацией производства, повсеместным внедрением искусственного интеллекта и новым высвобождением сотен миллионов людей, занятых в традиционных профессиях.

А значит, впереди новые социальные потрясения, новая пассионарность сотен миллионов людей, появление новых и хорошо отмытых старых идеологий, пытающихся использовать социальную энергию для достижения личной власти тех, кто ее оседляет.

Совершив краткий экскурс в историю промышленных революций, мы видим, что каждая следующая волна промышленной (технологической) революции наступает быстрее предыдущей, подчеркивая тенденцию ускорения глобальной технологической эволюции человечества.

Помимо много другого, каждая промышленная революция приводила к существенным, а иногда революционным изменениям в традиционной системе образования.

Но вернемся к историческому становлению системы образования. На заре человеческой цивилизации образование преимущественно протекало по модели прямой передачи знаний и навыков от их непосредственного носителя (учителя) человеку, принимающему эти знания (ученику). Это касалось практически всех профессий и всех видов деятельности: от возделывания земли до мореплавания и медицины.

Образовательные учреждения античного периода позволили сформировать и долгое время развивать уникальную античную культуру. Однако устойчивых связей между концентрацией знания и экономическим ростом сформироваться не успело. Поэтому период расцвета образования сменился периодом упадка и утраты накопленных знаний и инструментов их передачи.

В X–XIII вв. в Европе появляются новые центры универсального накопления и передачи знания. Эти центры формируются на базе монастырей и университетов (от лат. *universitas* – «совокупность, общность»). Благодаря изобретению Иоганном Гутенбергом книгопечатания в 1445 г. и его постепенному распространению стали появлять-

ся возможности самообразования и развития «неперсонализированной» модели передачи знания и навыков.

Предтечей новой эпохи и последовавшей первой промышленной революции стало появление новой системы образования, отвечающей новым социально-экономическим требованиям. Ян Амос Коменский в своем труде «Великая дидактика» (1638) сформулировал принципы новой «классно-урочной» системы [5, с. 282]. Данная система имела потенциал масштабирования и, существенно дополненная в последующие эпохи, легла в основу системы образования, существующей по сей день.

Великие гуманисты эпохи просвещения Джон Локк и Жан-Жак Руссо приложили руку к созданию универсальных подходов к передаче знания, приспособленных к становлению машинного производства и развитию индустриальной экономики. В свою очередь Иоганн Песталоцци и Иоганн Герbart стали основоположниками педагогики как отдельной сферы знания и запустили бесконечный процесс поиска методов и теорий повышения эффективности существующей системы образования.

Задача массового распространения базового образования для подготовки квалифицированных рабочих и инженеров для промышленных предприятий в целом была решена еще в рамках первой промышленной революции. Вторая промышленная революция отозвалась в развитии образования появлением так называемой реформаторской педагогики или теории «нового воспитания» [4]. В связи с обостряющейся конкуренцией между основными промышленными центрами в мире, наличие квалифицированных кадров способных к совершенствованию производства и созданию новых технологий стало таким же ценным ресурсом, как капитал или сырье. Потребность в инновационном подходе, а не только в механической передаче знания, подталкивала систему образования к большему вниманию к личности обучаемого и его индивидуальным особенностям. Целая плеяда ученых и педагогов по всему миру: Адольф Ферьер (1879–1960), Овид Декроли (1878–1942), Януш Корчак (1878–1942), Эллен Кей (1849–1926), Поль Лапа (1869–1927), Мария Монтессори (1872–1952), Цай Юаньпэй (1868–1940), Джон Дьюи (1859–1952) в рамках новой научной школы экспериментальной педагогики внедряли новые, смелые подходы к обучению детей и молодых людей разных возрастных групп.

Идеи «свободного воспитания» [8], «прагматической педагогики» [11], «функциональной педагогики» [12], «научной педагогики» [6], «трудового обучения и воспитания» [7], использования личного опыта в обучении, теории «развития личности» [13] и психологического подхода [3] существенным образом повлияли на педагогические практики и системы контроля качества образования. Кардинальным образом модернизировали целые кластеры существующей системы образования внедрение тестов, технологий комбинирования визуальных, слуховых и моторных методов обучения; разработка научного подхода к подготовке педагогических кадров разного уровня, новейших способов распознавания врожденных и приобретенных навыков познания.

Весомым результатом влияния второй промышленной революции на образование стало практически одновременный и повсеместный отказ от физических наказаний обучаемых. Начальное образование становится обязательным, а среднее образование – общедоступным.

Многие теории и практики, сформированные в этот период, не только способствовали успеху второй промышленной революции, но и заложили экспериментальный фундамент новаторских учебных заведений, нашедших признание и ставших востребованными в рамках следующего этапа преобразований. Так, немаловажным фактором успеха развития американской экономики после выхода из великой депрессии и провозглашения нового экономического курса Франклина Рузвельта стало введение первой в мире профессиональной дифференциации в средней школе уже в 30-е гг. XX в. [15].

Третья промышленная революция, запущенная после окончания Второй мировой войны, привнесла очередные революционные изменения в существующую на тот момент систему образования.

Происходит повсеместная дифференциация обучения на всех уровнях, начиная с дошкольного. Запускаются промышленные системы поиска и отбора талантливых учеников. Для них открываются специализированные школы, разрабатываются программы углубленного изучения различных дисциплин. Появляется грантовая система поддержки наиболее талантливых и одаренных.

Экспертное сообщество и педагоги-новаторы активно критикуют абстрактный характер знаний, получаемых в системе среднего и высшего образования. В учебных заведениях растет количество практических и лабораторных занятий, появляются лабораторная база и компьютерные классы, формируется система практик и стажировок. К управлению школами и вузами подключаются общественные советы, родители, работодатели.

Претерпевает изменения длительность обучения в сторону увеличения его продолжительности. Особенно это касается медицинских и инженерных специальностей. Растет престиж профессии педагога.

Четвертая промышленная революция стала ощутима в образовании на рубеже XX–XXI вв. Отличительной чертой появления нового общественного запроса к системе образования стало создание и развитие системы передовых и периферийных образовательных кластеров, обострение конкуренции внутри каждого из кластеров. Образование из обслуживающей дисциплины превратилось в системообразующую.

Переезд семьи в другой город/район/страну с доступом к более прогрессивной школе стало обыденной практикой у среднего класса. Поступление детей в престижные вузы делом жизни их родителей и ценой целого состояния. Формирование конкурентоспособной системы среднего и высшего образования стало фактором инвестиционной привлекательности для стран и целых регионов мира. Подписание Болонской декларации европейскими странами в 1999 г. оформило тектонические сдвиги в подходе к развитию систем образования на национальном и наднациональном уровнях.

Цифровизация образования сделала образование еще более доступным и мобильным. Активное развитие технологий онлайн-обучения упростило и сделало его более финансово доступным. В обучение и образование приходят миллионы новых игроков, генерируя новые вызовы классическим образовательным учреждениям и одновременно размывая существующие системы контроля качества получаемого образования. Формируется рынок образовательных услуг, чья капитализация сопоставима с другими перспективными рынками.

Одним из достижений четвертой промышленной революции в образовании стал массовый, практически всеобщий доступ к образовательной системе. В настоящее время за партами от детского сада до университета находится почти 2 млрд. человек по всему миру [18].

Стандартизация и формирование универсальных подходов к обучению позволили за сравнительно короткий срок создать глобальную образовательную систему, в которую вовлечена одновременно $\frac{1}{4}$ населения и через которую проходит подавляющая часть жителей планеты.

Принципы и системы преподавания максимально стандартизируются. Современные учебные коллективы строятся по принципу языковой, возрастной и географической близости. Особенно остра эта проблема в среднем школьном образовании. Подавляющее количество учебных классов – это искусственно созданные коллективы детей одного года рождения, говорящие на одном языке и компактно проживающие в одном микрорайоне. В подобных коллективах дети находятся от 10 до 15 лет своей жизни. Со-

циализация в рамках данных коллективов искусственна, часто травматична и практически не встречается в дальнейшей жизни человека.

В добавление к сказанному отметим, что и школа стала основным институтом передачи социальных функций общества и государства. Хорошо, если это касается обучения правилам дорожного движения и воспитания вежливости, но во многих странах социальная функция перетекает в навязывание социальной, морально-этической и политической идеологии. Особенно активно это происходит в авторитарных и недемократических государствах.

Подобная система была оптимальна в рамках третьей и четвертой промышленных революций, решая проблемы передачи среднего уровня образования и первичной социализации. Но она не подходит для требований пятой технологической революции.

Несмотря на то, что система элективных курсов или курсов по выбору не так давно стала внедряться практически во всех ВУЗах и многих школах, она не дает необходимой гибкости для формирования индивидуальной образовательной траектории каждому ученику на всем протяжении образовательного процесса.

Конечно, если бы образцовый ученик средней школы середины прошлого века оказался в современном школьном классе, он был бы в восторге от гибкости и адаптивности современных учебных планов и методики преподавания.

То, что было феноменально для расцвета индустриальной эпохи, устарело и категорически недостаточно для постиндустриального и информационного общества. Современным детям катастрофически не хватает свободы. Они, как и раньше, зажаты тысячами запретов и ограничений. И раздвинуть эти рамки, а уж тем более отказаться от них не могут ни сами ученики, ни их учителя или родители.

Регламентировано и стандартизировано практически всё. Время и место учебы, одежда и внешний вид, количество и направленность изучаемых предметов, состав учеников в классе и состав учителей, в нем преподающих, продолжительность учебной программы, способы оценки успеваемости и многое, многое другое.

Тем временем наши дети в чем-то совсем не похожи на нас: раньше, чем они начинают писать и читать, они осваивают электронные гаджеты и смартфоны. Они обучаются разговаривать с голосовыми помощниками быстрее и лучше, чем со сверстниками. Можно долго рефлексировать о пользе или вреде электронных устройств в руках ребенка, но это реальность.

Контент, где всё динамично, красочно и интерактивно, где можно моментально переключиться с одного потока на другой, если предыдущий фрагмент не удержал внимания или оказался плохо понятным. Каждое мгновение современный «цифровой ребенок» делает самостоятельный выбор: направо или налево, быстрее или медленнее, громче или тише, смотреть или слушать. Каждую секунду ребенок взаимодействует с цифровой средой и сублимирует в ней свою свободу, делая бесконечное число выборов и незамедлительно получая результат этого выбора.

Сейчас следует оставить споры о том, как это влияет на психику ребенка или способности к развитию его интеллекта и эмоционального капитала. Конечно, миллионы родителей искренне беспокоятся, что дети мало читают, а хорошей книжке легко предпочтут третьесортную компьютерную игрушку.

Как правило, эти страхи персонифицированы и гипертрофированы. Тяга к познанию вписана в наш генетический код и непреодолима. А современные дети, засыпая под аудиолекции опытных читателей, прочитавших тысячи не всегда лучших книг, сумеют сохранить самое важное, добытое новыми технологическими способами, и, конечно, в меру таланта приумножить.

В данном случае больше беспокоит диссонанс, с которым сталкивается ребенок, когда после эшелонированной гибкости и адаптивности цифровой среды он попадает

в пространство монохромной классной доски и черно-белых учебников с мелким текстом. Где он или она почему-то должны сидеть молча, смотреть в одну сторону и выходить в туалет, только если тебе разрешит учитель.

Так что ни родителям, ни учителям не стоит удивляться, почему «мы теряли интерес к учебе только в старших классах, а наши дети не хотят идти уже во второй класс». Им также не стоит эмоционально реагировать на то, что о строении человеческого тела или солнечной системы они узнают из TikTok, а не из уроков биологии и астрономии. Ведь алгоритм видеосети покажет им то, что им действительно интересно, а не то, что записано в программе и утверждено экспертным советом.

Давайте внимательно посмотрим на биографии выдающихся молодых предпринимателей, «единорогов», чрезвычайно успешных людей, создавших компании и бизнес-проекты, изменившие мир. В описании судеб людей, на кого равняются современные молодые люди, мы с удивлением обнаружим, что очень многие из них бросали школы, сбегали из лучших престижных университетов, для того чтобы реализовывать свою мечту в гаражах, подвалах и на чердаках. Конечно, не каждый бросивший университет студент обязательно становится миллиардером.

Однако нам стоит всерьез задуматься, чего не хватает в существующей системе образования современным Цукербергам, Брэнсонам и Деллам. И что было бы с гигантами Facebook, Virgin и Dell, если бы их основатели не бросили то учебное заведение, где они учились, а прилежно дотянули бы до заветного для их социального окружения диплома.

Но теперь это вопрос и времени. Теперь мы знаем наверняка, что время – наш самый главный жизненный ресурс. Однажды, когда Альберта Эйнштейна, отца современного восприятия понятия времени, спросили, естественно, ожидая услышать метафизическое откровение, что же такое время, он ответил: «Время – это то, что измеряют часы» [10]. И, как всегда, великий физик был гениален.

Хотя интервьюера, как и всех нас, конечно, интересовало абстрактное понятие времени. Так как его физическую природу большинство из нас осмыслить никогда не сможет, когда мы призываем «не тратить времени зря», сокрушаемся о том, что оно «утекает сквозь пальцы» или расстраиваемся о его «быстротечности», мы имеем в виду, конечно, не «условную сравнительную меру движения материи» [2] и не объем колебаний атома Cs-133. Нас интересуют физические и психические процессы, протекающие вокруг нас, и условия влияния на их изменения. Время для нас – это ресурс, объем нашего биологического здоровья, который мы сознательно, а чаще – бессознательно расходует в обмен на те или иные процессы и явления, происходящие с нами. Как говорил Стивен Хокинг в своей книге «Краткая история времени», время для нас – это то, чем будущее отличается от прошлого [9].

Перефразируя слова героического популяризатора науки, мы тратим крайне много своего биологического здоровья на образование в надежде на то, что наше будущее будет положительно отличаться от нашего прошлого.

Тем не менее, мощный технологический рывок и процессы глобализации последних десятилетий дают нам недостающий элемент для будущей синергии научного и технологического познания. Гуманистические ценности, стремление к прогрессу, преодоление плена базовых потребностей и соединение рационального и духовного познания создадут основу строительства системы образования будущего.

Список литературы

1. Аванесов В.С. Проблема модернизации образования // Россия и современный мир. 2011. № 4. С.58–79.
2. Аристотель. Физика // Аристотель. Соч. в 4 томах. Т. 3. М., 1978.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 2008.
4. Джуринский А.Н. История педагогики и образования [Электронный ресурс]. URL: https://studme.org/72418/pedagogika/reformatorskaya_pedagogika (дата обращения: 27.01.2023).
5. Коменский Я.А. Великая дидактика. СПб., 1875.
6. Монтессори М. Научная педагогика: в 2 Т. СПб., 2014.
7. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 Т. М., 1981.
8. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: в 2 Т. Эмиль, или О воспитании. М., 1981.
9. Хокинг С. Краткая история времени. От Большого взрыва до черных дыр. М., 2019.
10. Эйнштейн А. Собрание научных трудов. М., 1965. Т. 1.
11. Dewey J. My pedagogic creed. University of Chicago, 1897.
12. Ferriere A. Transformons l'école. 1920. Basle, Azed.; 2nd rev. ed. Paris, J. Oliven, 1947.
13. Hjelle L., Ziegler D. Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications., 3rd edition, 1992.
14. İşler H. The effects of the first and second industrial revolutions on vocational and technical education systems // Studies in Educational Research and Development. 2021. № 5(1). P. 72–84.
15. New Deal, domestic programme of the administration of U.S. PreS. Franklin D. Roosevelt, 1933–1939 [Electronic resource]. URL: <https://livingnewdeal.org/what-was-the-new-deal/programs/> (дата обращения: 27.01.2023).
16. Penprase B.E. The Fourth Industrial Revolution and Higher Education [Electronic resource] // Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution. P. 207–229. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-13-0194-0_9 (дата обращения: 30.01.2023).
17. Roser M., Ortiz-Ospina E., Ritchie H. Life Expectancy, 2019 [Electronic resource]. URL: <https://ourworldindata.org/life-expectancy> (дата обращения: 30.01.2023).
18. Roser M., Ortiz-Ospina E. Global Education, 2016 [Electronic resource]. URL: <https://ourworldindata.org/global-education#attainment-by-level> (дата обращения: 30.01.2023).

* * *

1. Avanesov V.S. Problema modernizacii obrazovaniya // Rossiya i sovremennyy mir. 2011. № 4. S. 58–79.
2. Aristotel'. Fizika // Aristotel'. Soch. v 4 tomah. Т. 3. М., 1978.
3. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya. М., 2008.
4. Dzhurinskij A.N. Istoriya pedagogiki i obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://studme.org/72418/pedagogika/reformatorskaya_pedagogika (data obrashcheniya: 27.01.2023).
5. Komenskij Ya.A. Velikaya didaktika. SPb., 1875.
6. Montessori M. Nauchnaya pedagogika: v 2 T. SPb., 2014.
7. Pestalocci I.G. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2 T. М., 1981.
8. Russo Zh.Zh. Pedagogicheskie sochineniya: v 2 T. Emil', ili O vospitanii. М., 1981.
9. Hoking S. Kratkaya istoriya vremeni. Ot Bol'shogo vzryva do chernyh dyr. М., 2019.
10. Ejnshtejn A. Sobranie nauchnyh trudov. М., 1965. Т. 1.



Adaptation and development of modern system of education in the context of the fifth technological revolution

The article deals with the analysis of the evolution of the scientific approaches to the formation and development of the global system of the school and higher education under the influence of the technological, economic and social changes that are dictated by the consequences of the four industrial revolutions and the fifth progressive technological one. The author gives the description of the most widespread problems of the modern mass education.

Key words: *globalization, education, industrial revolutions, technological progress, technological revolution.*

(Статья поступила в редакцию 10.01.2023)

О РЕПРЕЗЕНТАТИВНОЙ ВЫБОРКЕ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Рассматривается проблема отбора выборочной совокупности объектов (выборки), описываются ошибки в подборе экспериментальных баз для педагогического эксперимента, устанавливается доверительный интервал для оптимальных выборок, при которых результаты исследования с достоверностью переносятся на всю генеральную совокупность.



Ключевые слова: выборочная совокупность, генеральная совокупность, доверительный интервал, признаки выборки, объект выборки, объем выборки, репрезентативность выборки.

Педагогический университет обязан выступать как генератор идей, моделей и образцов педагогической деятельности, инициатор и проводник инновационных процессов в образовательном пространстве. Выполнение указанной миссии обеспечивается исследованиями в области перспектив развития образовательных процессов, подготовкой кадров – носителей новых образовательных стратегий [4, с. 224–225]. В этой связи становится ясной значимость развития способности научно-педагогических кадров к исследованиям, направленным на поиск и получение новых достоверных знаний.

Достоверное знание следует отличать от вероятного или гипотетического. Его соответствие некоторым фактам и определенным научным положениям автоматически не обеспечивает ему статус теоретического знания, а поэтому оно не может сразу и безоговорочно быть принято в научный оборот. Достаточная обоснованность результатов прикладных педагогических исследований определяется индуктивно-дедуктивными рассуждениями с последующим подтверждением в педагогическом эксперименте.

Одной из важнейших характеристик, обеспечивающих состоятельность эксперимента, является выбор экспериментальной группы. Причина, актуализирующая необходимость обращения к этому аспекту, проявляется в существующей исследовательской практике.

В диссертационных работах прикладного характера процедура организации эксперимента первоначально указывается в рубрике «Экспериментальная база исследования», которая позволяет получить представление о том, где и когда проводилось исследование, какой была его продолжительность, какое количество обучающихся участвовало в исследовании.

Однако в этих сведениях часто допускаются ошибки. Примером этого может служить диссертационное исследование проблемы социально-педагогического сопровождения межнационального общения курсантов в военном вузе, в котором автор ограничивается тем, что проверка разработанной модели социально-педагогического сопровождения межнационального общения курсантов в военном вузе осуществлялась в ходе эксперимента, в котором в общей сложности приняли участие 240 курсантов 1 курса. В качестве особенности приведенного примера описания базы отметим отсутствие аргументации выбранного числа испытуемых. Можно только предположить, здесь, как и во многих других работах, что исследователь, понимая, что число участников эксперимента влияет на достоверность его результатов, устанавливает количество участников ссылкой на опыт аналогичной деятельности, который, по его мнению, давал достоверные научно-практические выводы.

Столь же малоубедительной выглядит описание рубрики, состоящей в сужении экспериментальной базы до одной академической группы или одного школьного класса. Например, в диссертации, посвященной проблеме формирования профессиональной готовности педагога к взаимодействию с семьей, автор указывает, что всего в эксперименте приняли участие 10 респондентов (студенты третьего курса...). Или в другом примере: система опытно-экспериментальной работы была реализована на базе 8-го класса, который выступал в качестве экспериментального.

В практике массового педагогического экспериментирования нередко заимствуют минимум обучающихся, полагая, что в педагогических процессах общие закономерности начинают проявляться при числе в пределах 10–30 человек. Это, конечно, удобно, ибо такое количество соответствует наполняемости студенческой группы или школьного класса, поэтому группа, класс используются в качестве достаточной единицы педагогического эксперимента, однако, достаточность такой выборки вызывает большие сомнения.

Вызывает вопросы отождествление базы только с организациями без указания количества испытуемых. Например, в исследовании, посвященном проблеме профессиональной социализации обучающихся в условиях многоуровневого образовательного комплекса, отмечается, что опытно-экспериментальной базой явился многоуровневый образовательный комплекс: государственный технологический университет, профессиональные образовательные организации (17 учреждений), общеобразовательные учреждения (48 школ региона) и производственные предприятия. Некорректность представления базы видится в том, что ее составляют разнотипные учреждения без указания числа обучающихся, различий их возрастных особенностей, остается без пояснения то, как они могут быть объединены в единую базу одного исследования.

Таким образом, в исследовательской практике выбор участников экспериментов утратил научное обоснование и почти полностью отнесен к очевидному. Как следствие, у научного сообщества могут возникать сомнения в достоверности результатов, полученных на необоснованном выборе контингента и перенесенных на всю аудиторию, на которую направлен теоретический интерес исследователя. В данных обстоятельствах актуализируется задача обоснования качественного и количественного выбора участников педагогического эксперимента, при котором результаты не будут субъективно искажены.

Можно быть уверенным в достоверности полученного результата, если в экспериментальное исследование был вовлечен весь массив обучающихся. Однако в связи с ограничениями во времени и территориальной разбросанностью образовательных организаций применяют выборочный подход. Суть его в том, отмечает Ф.Н. Ильясов, что результаты эксперимента, полученные при участии определенного числа участников меньше общего, имеющих отношение к теме исследования по какому-либо значимому набору признаков (генеральная совокупность), утрачивают случайный характер, приобретают устойчивость и максимально приближаются к данным генеральной совокупности [1]. Выборочный метод не гарантирует абсолютной точности экспериментальных данных, но тем не менее вероятность ошибки может быть значительно уменьшена, если выборка будет обладать свойством репрезентативности, т. е. достаточно полно характеризовать генеральную совокупность [5, с. 15].

Уверенность в достоверности обобщений, полученных в выборке, находится в линейной зависимости от ее **количественной и качественной** характеристики. В **качественном выражении** выборка характеризуется каким-либо значимым признаком или набором признаков, по которым можно отнести к генеральной совокупности конкретный объект: школьника, студента, учителя, воспитателя, руководителя, коллектив, семью, образовательное учреждение, систему. Поэтому необходимо отобрать важные

признаки с позиции исследуемой проблемы, чтобы выборочная совокупность отражала качественный состав всей генеральной совокупности.

В педагогическом исследовании для массовой образовательной практики выборку объектов мы определили эмпирическим путем по следующим признакам. Во-первых, по возрастному признаку: принадлежность учащихся к той возрастной группе, которая предполагает целевая генеральная совокупность. Он определяет, указывает *Е.Л. Могильчак*, четкость границ совокупности объектов, на которую будут распространены выводы исследования [3]. Во-вторых, по признаку неоднородности: всевозможные варианты воспитанности, успеваемости, обучаемости. Этот контролируемый признак должен приближаться к соответствующим пропорциям в генеральной совокупности. В особо слабом классе эксперимент, вероятно, даст заниженные результаты, в сильном – покажет высокие результаты.

В-третьих, по территориальному принципу: в репрезентативную выборку из генеральной совокупности мы представляли объекты из каждого муниципального района города примерно в одинаковом объеме, под которым понимается число объектов. Это объясняется необходимостью учета влияния на учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения видов трудовой деятельности, специфического образа жизни, окружения, духовных и материальных условий существования, тенденций изменений внешней среды каждого района.

Поскольку зачастую вывод исследования предполагается делать для всех типов школ, то мы не ограничились только городскими образовательными учреждениями. Был выбран сельский класс близкий к средним признакам целевой аудитории по наполняемости, гендерному составу, успеваемости, воспитанности.

Количественная сторона репрезентативной выборки представляется ее объемом. Согласно математической статистике слишком маленькая выборка не сможет обеспечить приемлемую точность результатов эксперимента, а слишком большая приведет к лишним расходам ресурсов времени и материальным затратам. Поэтому одним из важных вопросов, на который нужно ответить при планировании исследования, по мнению некоторых исследователей, является вопрос о том, каким должен быть минимальный объем выборки, сохраняющий достоверность результатов в генеральной совокупности [5, с. 15–16].

Для поиска ответа на поставленный вопрос при рассмотрении проблем формирования того или иного качества личности, например, мы считаем целесообразным использовать таблицу 1 распределения значений выборки.

Таблица 1

Распределение значений выборки

N	1	2	3	.	.	.	n
X	X1	X2	X3	.	.	.	xn
P	P1	P2	P3	.	.	.	pn

В верхней строке размещается ряд номеров (N) значений выборки; в средней – ряд значений (X) выборочной совокупности в порядке возрастания ее объема; в нижней – ряд соответствующих выборочной совокупности значений достигнутого высшего уровня сформированности личностного качества (P) на заключительном этапе формирующего процесса. Значения объема здесь целесообразно определять по правилу: каждое последующее значение, начиная со второго, равно предыдущему в сумме с количеством

учащихся очередного класса/группы, включенного в эксперимент. С ростом объема выборки разность между предыдущим и последующим значениями достигнутого высшего уровня сформированности качества будет уменьшаться. В зависимости от заранее заданного показателя точности достигнутого высшего уровня с какого-то номера значения объема выборки эта разность становится равной нулю: $R_k - R_{k+1} = 0$. Начиная с этого номера, дальнейшее увеличение объема выборки не дает значительного выигрыша в значении достигнутого высшего уровня сформированности личностного качества. Этот объем выборки составляет минимум, сохраняющий достоверность результатов в генеральной совокупности.

Изложенное выше в обобщенном виде описывает **количественное** представление о репрезентативной выборке для педагогического эксперимента, в рамках которого целесообразно перейти к наполнению его числовым содержанием. В опытных работах, проводимых на материалах формирования личностных качеств, показателями точности результатов эксперимента представляется правомерным выбирать значения «с точностью до целой части» и «с точностью до десятых долей». Значения выборки и соответствующие им значения достигнутого высшего уровня сформированности личностного качества размещены в таблице 2:

Таблица 2

Распределение значений выборки

N	1	2	3	...	11	...	15	...
X	27	53	82	...	301	...	399	...
P (в %)	15,7%	14,7	14,5	...	13,55	...	13,45	...

Наблюдение за нижней строкой показало: если показателем точности взять – «с точностью до целой части», тогда первое, сохраняющее целую часть значение достигнутого высшего уровня сформированности личностного качества, число 13,55% соответствует выборке под номером «11». Минимальную репрезентативную совокупность составит «301» человек. Если показателем выбрать «с точностью до десятых долей», то значение 13,4% достигнутого высшего уровня сформированности личностного качества сохраняется, начиная с выборки под номером «15». Тогда допустимый минимум выборки, соответствующий этому номеру, составит 399 человек. Интервал от 300 до 400 человек назовем доверительным, а выборки, попадающие в него, – оптимальными. Если выборочная совокупность попадает в данный интервал, то можно с полным основанием переносить результаты исследования на всю генеральную совокупность.

В случае, если генеральная совокупность значительно больше объема выборки, можно увидеть, что на объем выборки она не влияет и ее размером можно пренебречь. Например, если речь идет об исследовании обучающихся городов, то неважно, Волгоград это или какой-либо другой город – оптимальные объемы выборки для них будут одинаковы. Поэтому размер выборки не рассчитывается в процентах от генеральной совокупности. В случае, когда генеральная совокупность будет равна или меньше стандартных 300–400 респондентов, выборочная совокупность будет практически совпадать с генеральной.

Объем контрольной выборки определяется, исходя из замысла эмпирического исследования. Так, смысл исследования с экспериментальной и контрольной выборкой, предварительно уравненных по начальным признакам, состоит в том, что различия в

состояниях психологических показателей, выявленные между этими выборками, укажут на влияние экспериментальных средств на личность человека. Чтобы выводы об их влиянии на выраженность тех или иных психологических показателей были обоснованы, между группами этих категорий не должно быть никаких других сходств и различий, кроме тех, которые выбраны. Только в этом случае, отмечает З.А. Киреева, можно будет сказать, что выявленный более высокий уровень формируемого качества личности связан именно с теми средствами, которые предлагаются к применению в исследовании [2]. Выделение же контрольных групп определяется необходимостью привлечения монопар, эквивалентных по значимым для эксперимента признакам.

По нашему мнению, учет изложенных выше рекомендаций способен повысить обоснованность и убедительность выводов и рекомендаций по совершенствованию педагогической практики, на получение которых прежде всего и ориентировано прикладное опытно-экспериментальное исследование в области педагогики.

Список литературы

1. Ильясов Ф. Н. Алгоритмы формирования выборки социологического опроса // Социальные исследования. 2017. № 2. С. 60 –75.
2. Киреева З.А. Методы психологического исследования. Курган, 2014.
3. Могильчак Е.Л. Выборочный метод в эмпирическом социологическом исследовании. М., 2017.
4. Сергеев Н.К. Избранные труды по педагогике. Волгоград, 2011.
5. Щурин К.В. Методика и практика планирования и организации эксперимента: практикум. Оренбург, 2012.

* * *

1. Il'yasov F. N. Algoritmy formirovaniya vyborki sociologicheskogo oprosa // Social'nye issledovaniya. 2017. № 2. S. 60 –75.
2. Kireeva Z.A. Metody psihologicheskogo issledovaniya. Kurgan, 2014.
3. Mogil'chak E.L. Vyborochnyj metod v empiricheskom sociologicheskom issledovanii. M., 2017.
4. Sergeev N.K. Izbrannye trudy po pedagogike. Volgograd, 2011.
5. Shchurin K. V. Metodika i praktika planirovaniya i organizacii eksperimenta: praktikum. Orenburg, 2012.



Considering the issue of the representative sample for the pedagogical experiment

The article deals with the issue of the selection of the sample's objects, there are described the mistakes in the selection of the experimentation facilities for the pedagogical experiment. There is determined the trustworthy material for the optimal sampling, where the study's results with the reliability are transferred to the general sample.

Key words: *set sample, general sample, confidence interval, selection characteristic, object of sample, sample size, representativeness of sample.*

(Статья поступила в редакцию 15.02.2023)

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ТЕХНОЛОГИИ

И.А. РУКАВИШНИКОВА
Москва

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (на примере испанского языка)

Рассматривается преподавание испанского как второго иностранного языка, основывающееся на языковом опыте учащихся, имеющемся у них в результате освоения английского языка. Анализируются характер и направленность обучения языку. Описывается перспективный вектор изучения второго иностранного языка.

Ключевые слова: второй иностранный язык, испанский язык, английский язык, лингвистическое мышление, метапредметность, функционально-деятельностная направленность, языковой опыт, методология обучения.

Среди доминирующих закономерностей современного глобального коммуникативного пространства – продолжающаяся гегемония английского языка как средства международного общения [3, с. 9], включение английского языка в перечень базовых компетенций специалистов любой области, а также востребованность специалистов, обладающих знанием двух-трех иностранных языков. На данном фоне происходит заметный рост интереса мировой общественности к европейским и восточным языкам.

На современном этапе развития дидактической науки фокус исследователей постепенно смещается с английского на иные распространенные языки, а также с вопросов и проблем изучения дидактики первого языка на различные аспекты усвоения второго и третьего иностранных. Данные тенденции вполне обоснованы, особенно если учесть эволюцию социально-политических реалий, в контексте которых владения одним иностранным языком оказывается недостаточно. Схожий тезис выражают, помимо прочих, Л.Г. Щельванова и И. Мартинес: современная эпоха характеризуется максимальным расширением границ между странами и, как следствие, массовым взаимопроникновением культур, поэтому знание нескольких языков для многих специалистов – профессиональная необходимость и залог построения успешной карьеры [15, с. 203].

Испанский язык на сегодняшний момент занимает вторую позицию в мире по распространенности (числу носителей) [14, с. 216]. При этом в изучении испанского языка можно отметить особую специфику, нехарактерную для иных языков. В частности, испанский язык является гетерогенным (имеет множество вариантов и диалектов), что, в свою очередь, требует особых знаний его диалектных вариаций, социолингвистического «багажа», страноведческой информации. Кроме того, как указывает Т. П. Швец, технологизация коммуникативного пространства оказывает существенное влияние на испанский язык: он постоянно пополняется новой, преимущественно английской, компьютерной терминологией и сленговыми лексемами [14, с. 216].

Говоря об изучении нескольких иностранных языков, следует отметить, что билингв и мультилингв имеют неоспоримые преимущества по сравнению с теми, кто владеет одним языком [11, с. 52]. Студенты двуязычного вузовского курса способны расшифровывать больший объем информации, используя ресурсы на обоих языках, что положительно сказывается на их творческих способностях и когнитивной гибкости. В.Е. Аكو-

ста указывает на то, что все большее количество современных студентов, владеющих одним из популярных европейских языков, выражают стремление к изучению испанского, руководствуясь той логикой, что принадлежность языков к одной языковой группе – романской – станет ключевым фактором, облегчающим изучение испанского языка [1, с. 249]. Данный аргумент представляется нам вполне рациональным, и как показывает реальная педагогическая практика, относительная схожесть европейских языков действительно ускоряет процесс изучения второго и/или третьего иностранного, выступая при этом ощутимым мотивирующим фактором для самих обучающихся.

В данной связи многие исследователи [2; 4; 5 и др.] приходят к выводу о том, что методические подходы при изучении первого иностранного языка и при изучении последующих должны отличаться; по мнению В.Е. Акоста, ресурсы лингвометодического инструментария при изучении второго иностранного языка, по сути, следует направлять не на знакомство с языком «с нуля», а на идентификацию «зон сходств» и «зон расхождений» двух иностранных языковых систем [1, с. 249]. Таким образом, ключевым тезисом большинства современных исследований и разработок в области мультилингвального преподавания иностранных языков в высшей школе является учет взаимодействия контактирующих языков и результатов подобного взаимодействия. Мы также можем отметить и тот факт, что обучение студентов педагогических специальностей в российских вузах происходит в условиях трилингвизма, т. к. в контакт вступают сразу три языка – русский, английский и испанский, что, безусловно, должно отражаться в методике преподавания.

Согласимся также с позицией многих российских авторов [7; 8; 10; 13 и др.] о том, что преподавание испанского языка как второго иностранного в вузах страны – крайне неразработанная область дидактической науки, в которой «практика опережает теорию и методику» [2, с. 231]. По причине недостаточности методологий и прикладных разработок формируется практика, когда педагоги, преподающие второй иностранный язык, следуют по наработанной модели обучения, применяемой в рамках изучения первого иностранного. Более того, как отмечают Р.Р. Алимова и Р.А. Гонсалес, в вузовских курсах испанского языка как второго иностранного зачастую применяются те же учебные пособия, что и при обучении испанскому как первому иностранному [2, с. 231]. Такой подход, безусловно, свидетельствует об игнорировании психолого-педагогической и знаниевой специфики овладения испанским языком на базе английского.

В публикациях О.В. Флерова и Е.И. Минайченковой также неоднократно подчеркивается тот факт, что процесс обучения второму иностранному языку воспринимается как аналогичный обучению первому языку, за исключением количественных отличий – «в меньшем количестве лексического материала, в меньшем требуемом времени для отработки и закрепления материала» [10, с. 106]. В данной связи вполне ожидаемо то, что современные исследователи все чаще дискутируют о новой методологии преподавания испанского на базе английского, причем «лейтмотивом» данных дискуссий выступает тезис о том, что преподавание испанского как второго иностранного должно непременно строиться с опорой на соответствующий когнитивный опыт, полученный обучающимися при освоении языковых феноменов первого языка. Речь идет о том, что сходства можно обнаружить не только в самом «языковом коде», но и в механизмах реализации познавательного и учебного процессов, которые уже знакомы студентам.

Все вышесказанное актуализирует вопросы имплементации инновационных образовательных технологий – не только в плане технологизации и информатизации обучения, но и в отношении выработки и применения новых методологических подходов к обучению. В обучении второму иностранному языку следует выбирать интерактивные формы и методы – дидактические игры, проекты, презентации, которые позволят студентам проявлять активность и творчество, непрерывно совершенствовать знания и умения во внеаудиторные часы [8, с. 50].

Таким образом, на первый план в обучении испанскому как второму иностранному языку выходит принцип опоры на языковой опыт. Категория «языковой опыт» в научно-теоретическом и прикладном массиве была актуализирована именно по причине массовой практики изучения второго и/или третьего иностранных языков в гуманитарных вузах. Несмотря на относительную новизну рассматриваемого понятия, в публикациях, диссертационных и монографических исследованиях уже были предприняты попытки определить сущность термина «языковой опыт» и специфику его использования в педагогической деятельности. Среди существующих дефиниций языкового опыта как дидактической категории наиболее емким нам кажется определение Н.В. Хомович, которая интерпретирует языковой опыт следующим образом: «системное образование в психике субъекта, которое является продуктом переработки и упорядочения результатов взаимодействия субъекта как с языковыми явлениями, так и с окружающей средой посредством коммуникации» [12, с. 51]. Реализация принципа опоры на языковой опыт в процессе обучения второму иностранному языку происходит за счет компаративных механизмов – сравнения характеристик нового языка с языковыми знаниями о родном и первом иностранном языках.

Практика обучения испанскому как второму иностранному языку студентов педагогических специальностей показывает, что основными факторами, приводящими к возникновению ошибок, являются следующие: межязыковая и внутриязыковая интерференция и страх совершения ошибки – психологический языковой барьер. Ошибки, вызванные межязыковой интерференцией, проявляются в области трех компонентов новой языковой системы: фонетическом, грамматическом и лексическом [9, с. 353].

Обратимся к рассмотрению методологии и трудностям в обучении испанскому языку студентов гуманитарных специальностей (в частности – студентов-педагогов), которые владеют английским как первым иностранным. Как известно, испанский язык относится к романской группе языков, тогда как английский – язык англо-фризской подгруппы западной группы германской ветви индоевропейской семьи языков. Несмотря на типологические и эволюционные различия двух языковых систем, их объединяет обилие лексем, имеющих латинскую и греческую этимологию; кроме того, языки обнаруживают сходства на графическом, фонетическом, грамматическом уровнях. Испанский и английский языки относятся к группе аналитических языков, в которых грамматические значения выражаются чаще не посредством грамматических форм, а служебными словами, порядком слов в предложении и интонацией [1, с. 249]; русский при этом считается языком синтетического типа. Следовательно, в изучении грамматических значений испанского языка в большей степени целесообразно базироваться на английских, а не русских конструкциях.

Важнейшим вектором изучения второго иностранного языка является фонетический. Зачастую фонетика при изучении второго иностранного языка незаслуженно остается на периферии внимания как педагога, так и студентов. В случае студентов-педагогов данное обстоятельство порождает своеобразный «порочный круг»: будущий педагог, не уделявший должного внимания фонетическому аспекту второго иностранного языка, в рамках профессиональной деятельности также будет воспринимать его в качестве факультативного, осуществляя таким образом подготовку новой когорты специалистов, обладающих аналогичным пробелом.

Как показали эксперименты, проведенные Н.П. Турченко и Е.В. Чмыревой на базе лингвистических и педагогических факультетов российских вузов, «доминантой восприятия иноязычной речи является прежде всего ее фонетическая сторона» [9, с. 353]. Носителям языка свойственно положительно оценивать говорящих с хорошим произношением, даже если они допускают множество лексических и грамматических ошибок; при этом говорящие, безукоризненно оперирующие сложнейшими грамматическими

конструкциями и лексемами, но допускающие при этом фонетические ошибки, воспринимаются слушателями-носителями как лица, слабо владеющие иностранным языком.

При этом, как показывает наблюдение за студентами-педагогами, обучающимися на старших курсах вузов, фонетический аспект первого иностранного языка (английского) у них развит гораздо лучше, чем испанское произношение. Ситуацию усугубляет глубоко укоренившийся в педагогической и студенческой средах стереотип о том, что фонетика испанского языка априори интуитивна и не представляет сложности.

Студенты, выбирающие в качестве второго иностранного языка испанский, руководствуются такими преимуществами данной альтернативы, как знакомая латинская графика алфавита, соответствие буквы фонеме, легкие правила чтения слов (в сравнении с английскими), обилие лексем латинского происхождения, легко поддающихся семантической «расшифровке». К сожалению, данные предубеждения в ряде случаев формируют ложные ожидания, и изначально высокий уровень мотивации к освоению новой языковой системы вскоре, по мере возникновения фонетико-орфографических ошибок, падает [6, с. 21].

Важной проблемой в обучении испанскому языку как второму иностранному является стремление обучающихся к артикуляционной редукции гласных звуков (*calor – color, mala – malo* и др.). Безусловно, данными примерами перечень ошибок, допускаемых обучающимися, не исчерпывается; проблемы существуют в произнесении многих иных звуков, дифтонгов и трифтонгов (буквосочетание *ch* произносится как русский мягкий [ч']; немое *h* читается как английский звук [h]; *t* читается как английский взрывной согласный и т. п.).

Рассмотрим грамматический уровень обучения испанскому языку в контексте возможного переноса и сопоставления его с русским и английским языками. Можно сказать, что большинство языков стран Западной Европы, несмотря на принадлежность к разным группам, обнаруживают сходства в грамматическом оформлении высказываний. Например, испанский язык, как и английский, обладает такими неличными формами глагола, как инфинитив, причастие, герундий; структура грамматических времен в двух языках также весьма схожа; существительные дополняются артиклями. При этом текущая практика показывает, что обучающиеся изучают грамматику испанского на русском, через русский и в контексте оппозиции «русский – испанский». При этом грамматически связь между двумя иностранными языками – английским и испанским – гораздо плотнее.

Опора на знание английского, безусловно, нейтрализует ряд барьеров, возникающих при преподавании испанского через русский. Более того, запуск мыслительных процессов внутренней речи на английском языке и последующий ее перевод на испанский многократно ускоряет темпы автоматизации построения грамматических конструкций [15, с. 206]. Как показал проведенный нами анализ научной и методической литературы, грамматический аспект обучения испанскому языку на базе английского является довольно разработанным – во многом благодаря использованию зарубежных англоязычных учебных пособий, включение которых в вузовские курсы позволяет следовать вышеописанному принципу опоры на языковой опыт.

Обратимся к лексической стороне обучения испанскому как второму иностранному. Абсолютное большинство зарубежных и российских исследователей говорят о том, что в изучении испанского английский язык выступает эффективной базой для положительного переноса (как указывают Н.П. Турченко и Е.В. Чмырева, «знакомые английские слова активизируют усвоение испанской лексики» [9, с. 354]). Исследователи, помимо прочего, говорят о том, что в современной педагогической практике при изучении испанской лексики на базе английской недостаточное внимание уделяется развитию лингвистического мышления, которое способствует нейтрализации межязыковой интерференции; кроме того, педагоги не используют приемы, ориентированные на

формирование языковой и контекстуальной догадки. Языковая догадка – важное умение студента, изучающего второй иностранный язык; именно посредством языковой догадки обучающийся инициирует механизмы вычленения из иноязычной лексемы морфем, идентификации корня (корней), анализа его состава и поиска аналога в известном ему языке. Успешное выполнение данного алгоритма именуется языковой догадкой, а ее результатом можно считать декодирование смысла нового испанского слова без помощи словарей, справочников или педагога – исключительно благодаря опоре на имеющийся языковой опыт.

На начальном уровне обучения приемы по развитию языковой догадки следует тренировать на материале интернациональной лексики. Как известно, и английский, и испанский языки содержат множество интернационализмов (*tabaco – tabacco, cacao – cacaо* и т. п.); их словарный состав находится в фазе активного расширения. В целом лексика любого европейского языка – это «сложная, обширная и подвижная» система [7, с. 58]. Осознание роли интернационализмов в обучении второму иностранному привело к возникновению множества авторских методик обучения лексике; в паре «английский – испанский» вполне эффективной нам представляется, помимо многих других, методика Ю.Н. Ильиной [7, с. 57]. Т. П. Швец, в свою очередь, предлагает имплементировать компаративный подход в рамках триады «английский – кастильский испанский – спанглиш» [14, с. 217]. Целью этой и других подобных методик является развитие умений выстраивания логических взаимосвязей между языками, нахождение параллелей в фонетическом, грамматическом и лексическом строе иностранных языков, и, в конечном итоге, развитие лингвистической догадки.

В заключение отметим: крайне важным и перспективным вектором изучения второго иностранного языка является метапредметное обучение, подразумевающее опору на иные дисциплины, изучаемые студентами [4]. Сегодня можно наблюдать преподавание профессиональных дисциплин совместно со вторым иностранным языком. Второй иностранный язык может становиться коммуникативной основой при изучении страноведения, литературы, истории, лингвистических дисциплин, культурологии и проч. Подводя итог вышесказанному, можно прийти к выводу о том, что преподавание испанского как второго иностранного языка должно основываться на языковом опыте учащихся, имеющимся у них в результате освоения английского языка. Кроме того, обучение языку должно иметь коммуникативно-ориентированный характер, иметь практическую и функционально-деятельностную направленность. Крайне важно понимать, что обучение второму иностранному языку в методическом плане отличается от методологии обучения первому иностранному языку.

Список литературы

1. Акоста В.Е. О некоторых вопросах обучения испанскому языку как второму иностранному на базе французского // Вестник ТГУ. 2009. № 10. С. 249–255.
2. Алимova Р.Р., Гонсалес Р.А. Актуальные вопросы преподавания испанского языка в вузе на современном этапе // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2018. № 2. С. 230–235.
3. Богданов С.И., Марусенко М.А., Марусенко Н.М. Языковой капитал в культурном и образовательном капитале // Социолингвистика. 2020. № 2(2). С. 8–20.
4. Бушуева Е.В. Опыт обучения будущих бакалавров направления подготовки «туризм» второму иностранному языку на основе метапредметного подхода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. № 7. С. 2284–2288.
5. Ермольева Л.Г., Гусев Г.В. Об актуализации учебно-тематических материалов в процессе подготовки будущих бакалавров-международников (из опыта преподавания испанского языка как второго иностранного) // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2022. № 3. С. 10–15.

6. Зыкова С.А., Мужбатуллина Д.Р. Фонетическая интерференция как проблема взаимодействия двух изучаемых языков: испанский на базе английского // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2022. № 1. С. 17–28.
7. Ильина Ю.Н. Особенности работы с интернациональной лексикой при обучении второму иностранному языку (испанскому после английского) // Многоязычие в образовательном пространстве. 2017. № 9. С. 57–65.
8. Сельвесюк Н.Л. Использование инновационных технологий в процессе обучения иностранным языкам на примере обучения испанскому языку // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 3. С. 50.
9. Турченко Н.П., Чмырева Е.В. Типология ошибок в процессе обучения второму иностранному языку (испанский язык) и их коррекция // Science Time. 2014. № 10(10). С. 352–356.
10. Флеров О.В., Минайченкова Е.Г. Межъязыковая интерференция при обучении студентов испанскому языку на основе английского // Педагогика и просвещение. 2019. № 3. С. 104–116.
11. Фомин М.А. Взгляд на билингвальное образование, основанный на опыте работы в двух колумбийских университетах // Преподаватель XXI век. 2021. № 1–1. С. 49–55.
12. Хомович Н.В. Принципы формирования у студентов-лингвистов грамматической компетенции на втором иностранном языке // Известия ВГПУ. 2018. № 7(130). С. 48–53.
13. Шабанова С.Д. Актуальные вопросы преподавания испанского языка в вузе // Вестник науки и образования. 2020. № 21-3(99). С. 23–25.
14. Швец Т. П. Методические особенности применения «Спанглиша» как лингвокультурного тренажера при обучении испанскому как второму иностранному языку в военном вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10–2(76). С. 216–218.
15. Щельванова Л.Г., Мартинес И. Грамматические трудности на начальном этапе обучения испанскому языку как второму иностранному на языковом факультете // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 2–1(56). С. 203–206.

* * *

1. Akosta V.E. O nekotoryh voprosah obucheniya ispanskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu na baze francuzskogo // Vestnik TGU. 2009. № 10. S. 249–255.
2. Alimova R.R., Gonsales R.A. Aktual'nye voprosy prepodavaniya ispanskogo yazyka v vuze na sovremennom etape // Izv. SaraT. un-ta Nov. ser. Ser. Filologiya. Zhurnalistika. 2018. № 2. S. 230–235.
3. Bogdanov S.I., Marusenko M.A., Marusenko N.M. Yazykovej kapital v kul'turnom i obrazovatel'nom kapitale // Sociolingvistika. 2020. № 2(2). S. 8–20.
4. Bushueva E.V. Opyt obucheniya budushchih bakalavrov napravleniya podgotovki «turizm» vtoromu inostrannomu yazyku na osnove metapredmetnogo podhoda // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2021. T. 14. № 7. S. 2284–2288.
5. Ermol'eva L.G., Gusev G.V. Ob aktualizacii uchebno-tematicheskikh materialov v processe podgotovki budushchih bakalavrov-mezhdunarodnikov (iz opyta prepodavaniya ispanskogo yazyka kak vtorogo inostrannogo) // Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. 2022. № 3. S. 10–15.
6. Zyкова S.A., Muzhbatullina D.R. Foneticheskaya interferenciya kak problema vzaimodejstviya dvuh izuchaemyh yazykov: ispanskij na baze anglijskogo // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2022. № 1. S. 17–28.
7. Il'ina Yu.N. Osobennosti raboty s internatsional'noj leksikoj pri obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku (ispanskomu posle anglijskogo) // Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve. 2017. № 9. S. 57–65.
8. Sel'vesyuk N.L. Ispol'zovanie innovacionnyh tekhnologij v processe obucheniya inostrannym yazykam na primere obucheniya ispanskomu yazyku // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2018. №3. S. 50.
9. Turchenko N.P., Chmyreva E.V. Tipologiya oshibok v processe obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (ispanskij yazyk) i ih korrekciya // Science Time. 2014. № 10(10). S. 352–356.
10. Flerov O.V., Minajchenkova E.G. Mezhyazykovaya interferenciya pri obuchenii studentov ispanskomu yazyku na osnove anglijskogo // Pedagogika i prosveshchenie. 2019. № 3. S. 104–116.

11. Fomin M.A. Vzglyad na bilingval'noe obrazovanie, osnovannyj na opyte raboty v dvuh kolumbijskih universitetah // Prepodavatel' XXI vek. 2021. № 1–1. S. 49–55.

12. Homovich N.V. Principy formirovaniya u studentov-lingvistov grammaticheskoj kompetencii na vtorom inostrannom yazyke // Izvestiya VGPU. 2018. № 7(130). S. 48–53.

13. Shabanova S.D. Aktual'nye voprosy prepodavaniya ispanskogo yazyka v vuze // Vestnik nauki i obrazovaniya. 2020. № 21-3(99). S. 23–25.

14. Shvec T.P. Metodicheskie osobennosti primeneniya «Spanglisha» kak lingvokul'turnogo trenazhera pri obuchenii ispanskomu kak vtoromu inostrannomu yazyku v voennom vuze // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. №10–2(76). S. 216–218.

15. Shchelyvanova L.G., Martines I. Grammaticheskie trudnosti na nachal'nom etape obucheniya ispanskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu na yazykovom fakul'tete // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. № 2–1(56). S. 203–206.

Methodological aspects of teaching the second foreign language (based on the Spanish language)

The article deals with teaching the Spanish language as the second foreign language that is based on the linguistic experience of the students that they have acquired as the result of mastering the English language. The author analyzes the character and orientation of teaching. There is described the future-oriented vector of studying the second foreign language.

Key words: *second foreign language, Spanish language, English language, linguistic way of thinking, metadisciplinarity, functional and activity orientation, linguistic experience, learning methodology.*

(Статья поступила в редакцию 20.01.2023)

И.А. МАЛИНИНА
Москва

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРАКТИК В СЕЛЬСКИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Рассматривается готовность сельских школ в нескольких регионах Российской Федерации к созданию инклюзивной образовательной среды. Анализируются социальные, педагогические и методические проблемы сельской школы с точки зрения учителей и предлагаются пути их решения. Обозначены основные направления развития инклюзии в сельской школе.

Ключевые слова: *инклюзия, инклюзивное школьное образование, особые образовательные потребности, сельские школы, готовность сельских школ к реализации инклюзивного образования.*

Сельские школы составляют более половины (56%) общеобразовательных школ в России. В них обучается значительная часть школьников страны: на начало 2019 г. около 28% учащихся в возрасте 7–17 лет [1].

Реформы системы образования привели к сокращению количества сельских школ почти вдвое. По данным НИУ ВШЭ это количество сократилось с 45,5 тыс. сельских школ в 2000 г. до 22,9 тыс. школ в 2019 г.

В сельских школах, как и в городских, обучаются учащиеся с особыми образовательными потребностями (ООП). Согласно Федеральному реестру инвалидов, на май 2021 г. в России насчитывается более 717 тыс. детей-инвалидов до 17 лет. Это почти 6% от общего числа людей с инвалидностью в стране. Детей с ООП при этом насчитывается больше, поскольку особые образовательные потребности испытывают не только инвалиды, но и другие дети с психофизическими недостатками и дефицитами. Таких детей с ограниченными возможностями здоровья в РФ в настоящее время насчитывается около 1,7 млн [5, с. 27]. Правовая основа для инклюзивного образования включает в себя несколько основополагающих законодательных актов, принятых в международном масштабе и ратифицированных Российской Федерацией. В настоящее время цель государственной политики в области отечественного образования определяет Концепция развития образования на 2016–2020 гг. Она заключается в обеспечении условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала. Концепция указывает на социальную ориентированность мероприятий, связанных с обеспеченностью доступа детей с ограниченными возможностями здоровья или детей и молодежи из социально слабозащищенных групп населения к получению общего, профессионального и дополнительного образования, в том числе в образовательных организациях, расположенных в различных городах страны. В Государственной программе РФ «Доступная среда» на 2011–2020 гг. обозначены правовые, экономические и институциональные условия, способствующие интеграции инвалидов в общество и повышению уровня их жизни. Инвалидам и другим маломобильным группам населения должен быть обеспечен беспрепятственный доступ к приоритетным объектам и услугам, в том числе в сфере образования. Но самое главное, должно измениться отношение к инклюзии у всех акторов этого процесса. Идея инклюзии в понимании П. Бурдые [12] является результатом смены властных отношений между участниками инклюзивного процесса: люди, которые до этого считались имеющими дефициты, теперь, по крайней мере номинально, являются равными и имеющими одинаковые права с другими. Это ставит под сомнение все укоренившиеся школьные практики, не только в отношении инклюзии. Т. е. инклюзия меняет весь школьный уклад и порядок, как и отношения между школьными акторами. Они в свою очередь принимают для себя новые роли, а учитель становится «агентом перемен». Кроме того, пересмотрены должны быть роли родителей, школьной администрации и других сотрудников школы. Это сложный процесс, требующий изменений школьной системы на многих уровнях.

Положительным фактором для развития инклюзии в сельских школах можно считать то, что, по данным исследования, уровень принятия школы как инклюзивной системы и готовности обучать учащихся с ООП среди сельских учителей выше, чем среди городских [11]. В то же время социально-экономические условия, в которых существуют сельские школы в России, вызывают негативные последствия для образовательной системы. Инклюзия часто остается только номинальной, хотя декларируется, что инклюзивные практики активно внедряются [6]. Это следствие, в том числе советского наследия [19], когда в образовательной системе культивировался образ совершенства и физического, и ментального здоровья. Ситуация усугубляется нехваткой квалифицированных учителей, логопедов, психологов, желающих работать в сельской местности, удаленностью многих сел и деревень от ближайших городов, где дети могут пройти диагностику и реабилитацию, отсутствием эффективных курсов повышения квалификации для учителей, вспомогательного персонала и т. д. Эти проблемы не являются исключительно российскими. В том или ином виде это глобальные явления [16]. В то же время сельские школы в Российской Федерации испытывают ряд проблем, характерных только для них. При исследовании трудностей, возникающих у педагогов при реализации

инклюзивного образования, было выявлено, что 73,8% опрошенных считают, что сельские школы слабо готовы к осуществлению образовательной деятельности в условиях инклюзии [2]

Исследования показывают, что педагоги в сельских школах более положительно относятся в целом к инклюзии, чем педагоги городских школ [11]. Это связано с более плотными горизонтальными связями в селе или деревне. В условиях ограниченной территории населенного пункта, небольшого числа жителей и более тесного их общения друг с другом отношения между жителями складываются иначе, чем в городе.

Качественные исследования могут помочь выявить эти проблемы, проанализировать их, тем самым способствовать их решению [14]. Учителя являются важнейшими акторами в образовательной системе, поэтому их взгляд изнутри на инклюзивную образовательную систему с подробным анализом причин и следствий той или иной проблемы может оказаться решающим фактором в продвижении инклюзии.

Методология

В исследовании приняли участие 12 учителей иностранных языков, работающих или работавших в сельских школах Российской Федерации. Среди них десять женщин и двое мужчин. Все участники интервью проработали в сельской школе не менее года.

География школ включала: Дагестан (1 участник), Иркутская область (2 участника), Свердловская область (1 участник), Московская область (1 участник), Пензенская область (1 участник), Архангельская область (1 участник), Новосибирская область (2 участника), Нижегородская область (1 участник), Саратовская область (2 участника).

Опрос проводился в форме интервью. 11 интервью были проведены в зуме, 1 участник дал развернутые ответы в письменном виде.

Перед опросом участникам были объяснены цель и формат исследования, а также взято согласие на публикацию данных.

Участникам было задано пять вопросов в ходе полуструктурированного интервью:

- Есть ли в вашей школе дети с особыми образовательными потребностями (ООП)? Какие самые главные факторы надо учитывать при приеме ребенка с ООП в школу?
- Если бы вы были директором школы, что бы вы сделали, чтобы идея инклюзивной школы стала более популярна? Какие мероприятия вы бы организовали для учителей и персонала школы, для родителей и для самих детей?
- Какова роль директоров школ в условиях инклюзии? Что директор может сделать для учителей, работающих с детьми с ООП?
- Каковы перспективы развития инклюзивного образования в целом и в вашей школе в частности? Насколько дети с ООП чувствуют себя действительно частью школьного сообщества?
- Кто, на ваш взгляд, играет главную роль в том, чтобы сделать инклюзию в школе эффективной и успешной?

Выборка из 12 участников может считаться достаточной, поскольку во время интервью использовались тактики зондирования, углубления в тему, уточнения, которые позволяют получить развернутые данные. Это более эффективно и важно, чем количество взятых интервью [21]. Кроме того, такое количество может считаться достаточным, поскольку «при гомогенной выборке проведения шести – восьми интервью будет достаточно для перехода к анализу и интерпретации данных исследования» [8, с. 128].

В качестве инструмента анализа данных был использован тематический анализ с многоступенчатым алгоритмом [10].

Результаты

В ходе анализа интервью было выделено три блока тем с подтемами в каждой.

Тема 1. Обучение учителей работе с учащимися с ООП

Все участники исследования отметили, что у преподавательского состава отсутствуют необходимые знания о работе в условиях инклюзии. Ни один из участников не проходил курс по особым образовательным потребностям, когда учился в педагогическом университете или колледже. Получение дополнительного профессионального образования по данной теме также представляется проблематичным:

Иногда на курсы повышения квалификации отправляют одного учителя, а он потом рассказывает остальным. Но мне кажется такая работа не совсем эффективной. Ведь нужно после курсов внедрить все это, а это требует усилий.

Отмечалась невысокая эффективность предлагаемых онлайн-курсов:

У нас обязателен курс работы с ООП для учителей. Но проходили мы его онлайн. Его можно просто прослушать для корочки.

Несколько участников обратили внимание на сложность прохождения таких курсов в отрыве от работы из-за нехватки кадров:

В виду отсутствия возможности замещения из-за нехватки педагогов, отлучать учителей от учебного процесса очень проблематично. Поэтому не ездит никто.

Также участники отмечали отсутствие выстроенной систематической работы в школе:

Все это остается без внедрения, потому что нужно построить систему. Нагрузка предметников большая. Меньше 27 часов у меня не было.

Курсы по работе с обучающимися с ООП должны включать информацию о методических приемах и управлении классом. Также в них должны быть материалы по конкретному предмету, а не только педагогическая информация общего плана и информация о нозологиях:

Нам рассказывали общую информацию, но ничего конкретного, относящегося к преподаванию моего предмета.

Важной темой, поднятой участниками исследования, были отсутствие эмпатии у учителей и необходимость обучения учителей, как с этим бороться:

Методика важна, да, но учителя не понимают особенности таких детей. Если все считают, что они просто ленивые или неспособные, то и подстраивать под них материалы и уроки никто не будет.

Тема 2. Инклюзия как семейная проблема

Отсутствие ранней диагностики затрудняет поиск эффективных образовательных траекторий для учащихся с ООП:

У нас тревогу начинают бить в средней школе, когда родители уже не хотят диагностировать, ведь после коррекционного класса выдадут аттестат, с которым ты можешь поступить в техникум только на определенные специальности.

Еще одной важной проблемой становится нежелание родителей обратиться к психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), из-за чего часть детей остается недиагностированной:

Родители пытаются скрыть сложности с учебной у детей или не имеют об этом никакого представления.

Как мне сказала одна мама: «Я не хочу справку, я хочу, чтобы ребенок был нормальный, я хочу, чтобы он сдавал экзамены как все». Родители боятся за будущее детей. Страх, что ребенок ненормальный и что он не сможет зарабатывать и себя обслуживать, ведь денег не хватает.

Школа должна вести работу и с родителями ребенка с ООП, и со всеми остальными родителями в классе:

И для родителей этого ребенка, и для родителей других детей должна быть поддержка психолога и дефектолога. Родители других детей не хотят видеть в классе таких детей.

Тема 3. Особенности инклюзии в сельской школе

В этом блоке учителя выделили следующие основные проблемы: недоукомплектованность классов и вследствие этого объединение классов разных параллелей в один, преподавание предметов непедагогическим персоналом школы, а также отсутствие учителей-предметников.

Из-за нехватки педагогов классы в сельских школах часто объединяют в один:

У нас классы объединяются из-за сниженной нагрузки по количеству учеников. 1 и 3 классы сидят вместе, а 2 и 4 вместе тоже. И здесь же дети с ООП.

Учителями работают сотрудники школы, не имеющие педагогического образования, или несколько предметов ведет учитель, который не имеет диплома для их преподавания:

Дети с ООП выделены в отдельную программу, но у нас нет учителей, и тогда даже библиотекарь и завуч по воспитательной работе может преподавать. Хотя они вообще не специалисты.

Обсуждение

Анализ ключевых тем, выявленных в ходе исследования, показал, что инклюзивное образование в сельских школах сталкивается с рядом проблем.

Одной из основных сложностей является то, что из-за слабой укомплектованности сельских школ учеников разных ступеней обучения объединяют в один класс, при этом в классе есть обучающиеся с ООП. В инклюзивных классах «педагог оказывается в ситуации одновременных взаимозаменяющих действий в двух и более «параллельных» реальностях, когда нужно в единицу времени предложить разные задания (дать разные инструкции), обеспечив помощь в принятии и понимании разными учениками разных заданий». [4, с. 38]. В сельской школе таких «реальностей» на одном уроке может быть три и больше: класс 1, класс 2 и учащиеся с ООП также из обоих классов. Если социально-экономические условия не будут меняться, то у педагогов должны быть алгоритмы и инструкции, как преподавать в таких классах. Здесь могут пригодиться различные педагогические технологии, например, педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (игровые технологии, проектное обучение) или педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса (технологии групповой деятельности).

Групповая деятельность помогает мотивировать учащихся общаться, вступать во взаимодействие, разговаривать друг с другом, просить о помощи, предоставлять помощь другим в группе, совместно решать проблемы и вносить свой вклад в проект. Такое сотрудничество учащихся имеет эффект синергии, т. е. общий результат их работы может быть больше и лучше, чем сумма индивидуальных усилий. Кроме того, в его основе идея социально конструируемого обучения, т. е. дети учатся у других людей и через общение с другими людьми.

Помимо вышеперечисленных тем, десять из двенадцати участников исследования выделили проблему психологического принятия учащихся с ООП и развития в учителях эмпатии. Здесь в качестве инструмента обучения учителей можно использовать различные кейсы и ситуации из реальных школьных уроков. Такие кейсы можно разбирать и анализировать с учителями, обсуждая причины того или иного поведения всех участников возникшей ситуации, а также то, что может чувствовать ребенок с ООП в этот

момент и другие дети в классе. Помимо кейсов, для развития эмпатии может быть использован метод «форум-театр» Аугусто Боалья, в котором участники разыгрывают тут или иную ситуацию и разбирают ее, фиксируясь на чувствах, эмоциях и переживаниях участников.

Еще одним критически важным фактором является эффективное взаимодействие школы с родителями. Даже если не будет достигнуто соглашение по тому или иному вопросу, важно «активно вовлекать обе стороны в сложный процесс, в ходе которого могут быть высказаны разные точки зрения» [20, с. 349]. Такое вовлечение родителей может иметь различные формы, а именно: беседа с родителями поступающего в школу ребенка с объяснением ценностей школы, алгоритмов взаимодействия с классным руководителем и другими учителями, а также с дирекцией школы; обсуждение прав и обязанностей обеих сторон – школы и родителей; объяснение родителям важности контактов со школой; регулярное информирование родителей о возникающих проблемах и умение вести с ними конструктивный разговор для поиска оптимальных путей разрешения проблемы и помощи ребенку; разнообразные формы проведения родительских собраний (не только общих, но и индивидуальных коротких бесед с родителями) и т. д.

Также курсы по обучению педагогов работе с учащимися с ООП должны включать конкретные методические рекомендации по определенному школьному предмету. Ряд таких дидактических и методических советов описывается в литературе [3; 7], но они должны быть внедрены в практические занятия и рекомендации педагогам.

Стоит отметить, что шестеро из двенадцати участников отметили важность школы как системы и внедрения систематических перемен в школьную жизнь. В такой системе все ее части взаимодействуют друг с другом и оказывают взаимное влияние. Школа как сложная система – это динамическая структура, которая определяет для себя реалистичные и небольшие цели, отслеживает их достижение, и где разные части этой системы находятся в постоянной коммуникации. Внедрение инклюзии может быть разбито на небольшие конкретные шаги для каждого класса, где есть обучающийся с ООП. Это делается при составлении адаптированных основных образовательных программ (АООП) для детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Но, кроме этого, школа как система должна вовлекать в создание инклюзивной среды сотрудников на всех уровнях – от директора до охранника. Ценности такой школы должны обсуждаться на совместных встречах коллектива. Учителя должны делиться своим опытом друг с другом, т. к. это создает необходимый «профессиональный капитал» всех учителей [13].

Наконец, каждый второй участник отметил отсутствие ранней диагностики различных психофизических особенностей и дефицитов в дошкольном возрасте, что является важнейшей составляющей процесса медико-социально-педагогического патронажа [5] в дошкольном возрасте.

Восемь учителей из двенадцати, участвовавших в исследовании, отметили отсутствие в школе травли учащихся с ООП как характерный элемент именно сельского уклада жизни, сохранившего следы сельской общины. В сельских общинах мы наблюдаем особенно крепкие социальные связи вследствие их «более тесных и саморегулирующихся отношений между людьми, а также общих межпоколенческих идентичностей» [18, с. 250]. Крепкие связи между людьми, знакомство друг с другом уменьшают риск возникновения травли одних детей другими. Родители детей в селе или деревне также часто знакомы друг с другом, а это повышает «прозрачность» в отношениях. Если факт травли мгновенно становится известен педагогам и родителям детей в классе, а эти педагоги и родители хорошо знают друг друга или взаимодействуют друг с другом вне школьной жизни, это предотвращает риск травли. Городская школьная среда, безусловно, отличается в этом плане от сельской, но тем не менее городские школы могут так-

же позаимствовать этот опыт сельских школ по выстраиванию тесных связей в детском коллективе.

Сложности, с которыми сталкиваются сельские школы, приводят к более низкой академической успеваемости сельских школьников по сравнению с городскими. Итоги государственной аттестации в 9 и 11 классах показывают более низкую успеваемость сельских школьников по сравнению с городскими [1]. Но, как отмечал М. Эппл (Apple), плохая школьная успеваемость, как и бедность, является исключительно следствием социальной и экономической жизни в стране, влекущей за собой неэффективную организацию образовательного процесса [9].

Выводы

Создание инклюзивной образовательной среды и обеспечение условий для перехода к инклюзии остаются актуальными проблемами сельских школ в РФ. В условиях ограниченного выбора школ, а в некоторых населенных пунктах его отсутствия, сельская школа становится для многих учащихся единственной возможностью получить образование. В сельской местности альтернативой школьному обучению зачастую становится только домашнее обучение, что не всегда соответствует пожеланиям семей учащихся с ООП, а также их целям и планам в отношении образования своего ребенка.

Одной из основных проблем, с точки зрения сельских педагогов, является нехватка кадров. Дефицит учителей в сельских школах объясняется целым рядом социально и экономически обусловленных причин, а именно нежеланием учителей ехать работать в селах, нехваткой жилья для них, отсутствием инфраструктуры, в том числе логистической, недостаточным финансированием сельских школ. Это ведет к тому, что классы разных ступеней обучения объединяются в один, уроки вынужденно ведутся сотрудниками, не имеющими соответствующей квалификации. В таких условиях особенности обучения учащихся с ООП отходят на второй план, т. к. у школ есть ряд более насущных, на взгляд их администрации, проблем. Этот вопрос должен решаться на государственном уровне.

Также сельские школы испытывают дефицит таких специалистов, как логопеды и психологи. Учитывая затруднительную ситуацию с ранней диагностикой ООП в сельской местности, эта проблема становится ключевой в школах. Но даже с учетом дефицита таких кадров, учителя могут оказать помощь обучающимся, для чего должно быть организовано качественное дистанционное или очное повышение квалификации. В случае, если школа не имеет возможности отпустить сотрудника на переквалификацию, школе должно быть предоставлено онлайн-обучение, предусматривающее возможность задать вопросы, получить на них ответы у методистов, разобрать педагогические кейсы в онлайн-сообществе коллег. Обучение педагогов не должно строиться только на тестах, а должно включать рефлексию и обсуждения, т. к., по мнению некоторых исследователей, рефлексия является ключевым элементом педагогического образования [15, с. 140]. Это предполагает разбор сложных случаев, размышления о смысле инклюзии, эффективных формах ее выстраивания и существования, т. е. создание концепции эффективной инклюзии.

В ходе такого дополнительного обучения учителя должны быть проинформированы как о проявлениях различных нозологий, так и о методических техниках и приемах, относящихся к конкретному школьному предмету. Например, обучение учащихся с ООП иностранным языкам имеет свои особенности, затрагивающие и содержание обучения, и подходы к объяснению нового материала, а также разнообразные методы оценивания учащихся. Помимо этого, учитель должен быть осведомлен о приемах работы с классом в условиях сдвоенных классов на одном уроке. Такие стратегии обучения уча-

щихся с ООП, как, например, совместное обучение, проектное обучение могут успешно применяться в смешанных классах [17].

Кроме того, у сельских школ должны быть выстроены связи с городскими школами. Так, например, городская школа, имеющая опыт в построении инклюзивного обучения, может оказывать консультационную помощь коллегам в сельских школах.

В настоящее время такие «учебные сообщества» («learning communities») существуют в различных социальных сетях, однако участие в них иницируется индивидуально учителями. Их опыт можно перенести на уровень школ и методических сообществ в них.

Список литературы

1. Заир-Бек С.И., Мерцалова Т.А., Анчиков К.М. Портрет российской сельской школы // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2020. № 35.
2. Кузьмина М.Л., Вашуркина А.А. Особенности инклюзивного образования в условиях сельской школы // Инклюзивное образование: теория, практика, перспективы. Сборник статей участников Международной науч.-практич. конференции. Н. Новгород, 2018. С. 124–130.
3. Малинина И. А. Диагностика подготовленности учителей иностранных языков к преподаванию обучающимся с особыми образовательными потребностями // Человек и образование. 2022. № 2(71) С. 171–179.
4. Соловьева Т.А. Системный подход к организации процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду. М., 2018.
5. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2008. Т. 2.
6. Федотенко И. Л., Захарук Т. Подготовка студентов к профессионально-педагогической деятельности в инклюзивной образовательной среде // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2014. № 1. С. 216–221.
7. Шамбер О. В. Инклюзивное образование в сельской школе: с чего начать? // Вопросы педагогики. 2022. № 1–1. С. 313–316.
8. Штейнберг И.Е. Метод «длинного стола» в качественных полевых социологических исследованиях. М., 2021.
9. Apple M., Apple M.W. Ideology and Curriculum (4th ed.). Routledge. [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.4324/9780429400384> (дата обращения: 23.01.2023).
10. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology. 2006.
11. Chepel T., Aubakirova S., Kulevtsova T. The Study of Teachers' Attitudes towards Inclusive Education Practice: The Case of Russia // The New Educational Review. 2016. № 45. P. 235–246.
12. DiGiorgio C. Application of Bourdieuan theory to the inclusion of students with learning/physical challenges in multicultural school settings // International Journal of Inclusive Education. 2009. № 13(2). P. 179–194.
13. Hargreaves A., Fullan M. Professional Capital: transforming teaching in every school. New York & London, Teachers College Press. 2012.
14. Iarskaia-Smirnova E., Goriainova A. (2022) Inclusive Education in Today's Russia: Room for Manoeuvre // Europe-Asia Studies. 2022. № 74(3). P. 426–448.
15. Kitchen J., Petrarca D. Approaches to Teacher Education // International Handbook of Teacher Education. 2016. № 1. P. 137–186.
16. Maguire M. Towards a sociology of the global teacher // The Routledge International Handbook of the Sociology of Education. [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203863701> (дата обращения: 27.01.2023).
17. Mitchell D.R. What Really Works in Special and Inclusive Education. Routledge, London and New York 2007.

18. Schafft K. A., Harmon H. The Role of Education in Community Development. In Introduction to Community Development: Theory, Practice, and Service-Learning. 2010.
19. Stepaniuk I. Inclusive Education in Eastern European Countries: A Current State and Future Directions // International Journal of Inclusive Education. 2019. № 3. P. 23.
20. Wegerif R. Dialogic or Dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue // British Educational Research Journal. 2008. № 34(3). P. 347–361.
21. Weller S.C., Vickers B.N., Bernard H.R., Blackburn A., Borgatti S.P., Gravlee C.C., Johnson J.C. Open-ended interview questions and saturation. 2018.

* * *

1. Zair-Bek S.I., Mercalova T.A., Anchikov K.M. Portret rossijskoj sel'skoj shkoly // Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola ekonomiki». 2020. № 35.
2. Kuz'mina M.L., Vashurkina A.A. Osobennosti inklyuzivnogo obrazovaniya v usloviyah sel'skoj shkoly // Inklyuzivnoe obrazovanie: teoriya, praktika, perspektivy. Sbornik statej uchastnikov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. N. Novgorod, 2018. S. 124–130.
3. Malinina I. A. Diagnostika podgotovlennosti uchitelej inostrannyh yazykov k prepodavaniju obuchayushchimsya s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami // Chelovek i obrazovanie. 2022. № 2(71) S. 171–179.
4. Solov'eva T. A. Sistemnyj podhod k organizacii processa vklyucheniya mladshih shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obshcheobrazovatel'nyu sredu. M., 2018.
5. Special'naya pedagogika: v 3 t.: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2008. T. 2.
6. Fedotenko I. L., Zaharuk T. Podgotovka studentov k professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti v inklyuzivnoj obrazovatel'noj srede // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. 2014. № 1. S. 216–221.
7. Shamber O. V. Inklyuzivnoe obrazovanie v sel'skoj shkole: s chego nachat'? // Voprosy pedagogiki. 2022. № 1–1. S. 313–316.
8. Shtejnberg I.E. Metod «dlinnogo stola» v kachestvennyh polevyh sociologicheskikh issledovaniyah. M., 2021.



Specific features of organization of inclusive practices in country educational institutions

The article deals with the readiness of the country schools in some regions of the Russian Federation to the creation of the inclusive educational environment. There are analyzed the social, pedagogical and methodological problems of the country schools from the perspective of the teachers, there are suggested the ways of their solution. There are defined the basic directions of the development of the inclusion at the country schools.

Key words: *inclusion, inclusive school education, special educational needs, country schools, readiness of village schools to implementation of inclusive education.*

(Статья поступила в редакцию 20.01.2023)

И.В. АРАНОВСКАЯ, Т.С. ОРЛОВА
Волгоград

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ ИСКУССТВ**

Обоснована специфика процесса формирования методической компетентности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин в условиях обучения в ВУЗе искусств. Определена структура методической компетентности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин. Предложены этапы формирования методической компетентности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин в условиях обучения в ВУЗе искусств.



Ключевые слова: методическая компетентность, структура методической компетентности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин, компоненты и этапы формирования методической компетентности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин в условиях обучения в ВУЗе искусств.

Изменения, происходящие в российском образовании в последние годы, требуют пересмотра взглядов как на всю образовательную систему в целом, так и на систему профессиональной подготовки преподавателей. Использование традиционных форм, методов и методик обучения и воспитания, изначально предназначенных для реализации совершенно иной образовательной парадигмы (технократической), оказываются неэффективными в условиях гуманизации и гуманитаризации современного образования.

Следует отметить, что совершенствование системы профессиональной подготовки будущих преподавателей тесно связано с проблемой их методической компетентности.

Анализ научной литературы показал, что большинство авторов исследует проблемы, связанные с методической компетентностью в аспекте её развития у педагогов в условиях последиplomного образования [6], формированием методической компетентности у будущих специалистов-культурологов в условиях педагогического образования в классическом университете [4], формированием методической компетентности учителей в системе повышения квалификации [8], совершенствованием методической компетенции педагогов общеобразовательных организаций в период введения новых стандартов [10].

Согласно вышеперечисленным исследованиям, основными показателями методической компетентности преподавателя являются:

- профессиональные знания, соответствующие структуре, количеству, нормам и стандартам профессионализма на сегодняшний день;
- высокая информированность преподавателя в сфере педагогики, психологии, методики, глубокие знания особенностей учебной деятельности, умение психологически грамотно воздействовать на обучающихся для эффективного развития и достижения конкретных результатов, применяя психолого-педагогические и методические знания.

Следует подчеркнуть, что владение будущими преподавателями методической компетентностью представляет особую область всей профессиональной педагогической деятельности. Подчёркивая значимость данного вида компетентности в профессиональной деятельности педагога, исследователи (Н.В. Кузьмина, Т.Н. Гущина, В.А. Адольф и др.) выделяют в профессиональной деятельности такие неотъемлемые составляющие,

как специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины, психолого-педагогическая компетентность в процессе обучения, дифференциально- психологическая компетентность в сфере способностей и методическая компетентность в области формирования знаний, умений и навыков у учащихся.

Что касается преподавателей ВУЗов, необходимо отметить, что в настоящее время в их должностные обязанности включены несколько видов методической деятельности: учебно-методическая; научно-методическая; организационно-методическая [9], где учебно-методическая деятельность связана с совершенствованием методов преподавания, наличием необходимой учебно-методической документации и учебной литературы; научно-методическая деятельность ориентирована на изучение опыта организации учебного процесса на современном этапе, разработку и внедрение инновационных методов обучения и методов контроля и управления качеством подготовки студентов. Организационно-методическая деятельность предполагает экспертно-методическую работу и подразумевает наличие у преподавателя опыта самоорганизации, развитой рефлексии, подготовку и проведение методических мероприятий, а также анализ методического обеспечения учебного процесса.

Вместе с тем необходимо учитывать специфику предметной деятельности преподавателя ВУЗа, которая накладывает отпечаток на процесс формирования его методической компетентности.

Здесь нужно отметить следующее: в отечественной системе высшего профессионального образования есть область, проблемы которой не получили достаточного освещения. Речь идет о системе профессионального музыкального образования, которое во многом ориентировано на поиск эффективных способов овладения исполнительской техникой и грамматикой музыкального языка (Л.А. Мазель, В.А. Цуккерман, О.Ф. Шульпяков, А.П. Щапов и др.). Иными словами, проблемы повышения качества подготовки выпускников высших музыкальных учебных заведений не всегда получают свое решение в методическом ракурсе.

Несмотря на то, что в последние годы появились работы, рассматривающие проблемы совершенствования профессиональной подготовки музыкантов с педагогических позиций (А.С. Базиков, В.И. Горлинский, Е.Р. Сизова, А.Н. Якупов и др.), проблема формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях обучения в ВУЗе искусств не получила достаточного освещения. Что, в свою очередь, обусловило отсутствие направленности вектора обучения на оснащённость студентов в сфере психолого-педагогических дисциплин и методической деятельности.

Иными словами, будущие преподаватели оказываются неподготовленными в области психолого-педагогического и методического инструментария.

Особенно актуально решение данной проблемы применительно к процессу подготовки будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин, поскольку процесс обучения музыковедов преимущественно рассматривается с позиций когнитивно-деятельностного подхода, где основное внимание концентрируется на внутренних проблемах музыкально-образовательного процесса.

Вместе с тем проблема формирования методической компетентности будущего преподавателя музыкально-теоретических дисциплин в условиях обучения в ВУЗе искусств до настоящего времени в научной литературе не разрабатывалась. Не были изучены теоретико-методологические основы проблемы формирования методической компетентности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин, не были выявлены существенные характеристики данного вида компетентности применительно к преподавателям музыкально-теоретических дисциплин, не было представлено достаточно данных об особенностях дидактического обеспечения процесса формирования

методической компетентности будущего преподавателя музыкально-теоретических дисциплин в условиях обучения в ВУЗе искусств.

Основываясь на структуре методической компетентности преподавателя, предложенной в современных исследованиях [4; 5; 6; 8; 9 и др.], мы считаем целесообразным представить структуру методической компетентности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин в виде синтеза когнитивного, коммуникативного, рефлексивного и продуктивного компонентов.

Основу когнитивного компонента составляют профессиональные знания и умения будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин. Коммуникативный компонент свидетельствует об эмоциональной устойчивости, способности будущих преподавателей конструировать отношения с одноклассниками, преподавателями, обучающимися, детерминирует их готовность к «субъект-субъектным» отношениям в образовательном процессе. Рефлексивный компонент свидетельствует о готовности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин к самоанализу и саморазвитию. Основу продуктивного компонента составляют положительные результаты профессиональной деятельности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин в условиях обучения в ВУЗе искусств.

Рассмотрим выявленные компоненты методической компетентности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин более подробно.

В связи со спецификой профессиональной деятельности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин в каждом из компонентов их методической компетентности мы считаем необходимым выделить два аспекта, которые всегда присутствуют в их профессиональной деятельности:

1. Общепедагогический аспект, в целом характерный для профессиональной деятельности любого педагога-предметника.
2. Музыкально-методический аспект, выявляющий специфику профессиональной деятельности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин.

Когнитивный компонент в общепедагогическом аспекте представляет собой систему знаний, умений и навыков, непосредственно связанных с профессионально-педагогической деятельностью будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин, а также с их умением развивать познавательную деятельность, предполагая постоянный профессиональный рост преподавателя в методическом, культурологическом, психолого-педагогическом и другими направлениях.

С точки зрения музыкально-методического аспекта когнитивный компонент содержит в себе знание музыки (музыкального материала) и знания о музыке, передающиеся от педагога к обучающимся (студентам), среди которых наиболее важное значение принадлежит музыкально-теоретическим знаниям о жанровой, интонационной и стилиевой основах музыкального искусства. Интонационно-слуховой резерв будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин в идеале должен включать академическую (Возрождение, Барокко, Классицизм, Романтизм, современная и старинная музыка), народную, духовную и современную популярную лёгкую музыку.

Как уже было отмечено, для продуктивного осуществления профессионально-педагогической деятельности будущим преподавателям музыкально-теоретических дисциплин, кроме знаний самой музыки, необходимо владеть и глубокими знаниями о музыке.

Так, знания об интонационной природе музыкального искусства являются основой всей системы знаний о музыке. Музыкальная интонация – это особая, отличительная черта музыкального искусства, являющаяся носителем его смысла. В ядре-интонации заложена основа музыкального развития (Б.В. Асафьев), она содержит в себе опыт всей человеческой культуры (В.В. Медушевский).

Знания о музыкальных жанрах являются одной из приоритетнейших областей в современном музыкознании, где жанр представлен как определенное сложившееся и закрепившееся социальное явление с устоявшимся типом содержания и как форма бытования музыки.

Музыкальный стиль понимается в современном музыкознании как единая система идейно-художественных понятий и образов, формирующаяся под влиянием внемузыкальных факторов музыкального творчества, а также средств музыкальной выразительности, способствующих воплощению этих образов (Е.В. Назайкинский, Л.А. Мазель).

Говоря о профессиональных умениях будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин, в общеметодическом аспекте, на основе исследований В.А. Слостёнина, В.П. Каширина, и др., выделим аналитические, проективные, прогностические, рефлексивные умения. К аналитическим умениям отнесем умение трансформировать объективные процессы обучения и содержание образовательной деятельности в конкретные учебные задачи. Например, умение анализировать музыкальное произведение с точки зрения гармонии, применяя имеющиеся теоретические знания в конкретной аналитической деятельности на разных теоретических дисциплинах и т. д.

Проективные умения реализуются в форме поэтапной разработки образовательного процесса с видением будущим педагогом конечной цели обучения. Так, например, поэтапная проработка каждой темы (интервалы и аккорды в тональности, от звука, лады народной музыки и т. п.) в курсе сольфеджио и достижение определённого уровня каждым обучающимся в конце семестра и учебного года.

Прогностические умения ориентированы на чёткое видение будущими преподавателями музыкально-теоретических дисциплин цели и достижения конкретного результата их деятельности на каждой дисциплине музыкально-теоретического цикла, предполагая управление, руководство образовательным процессом. На сольфеджио это развитие слуха в разных видах деятельности (сольфеджирование, написание диктантов, слуховой анализ), чистое интонирование, развитие музыкальной памяти, творческих умений (сочинение, досочинение, подбор аккомпанемента к мелодии и т. д.); на музыкальной литературе – владение определённым объёмом теоретической информации, накопление слухового багажа и т. д.

Рефлексивные умения связаны с собственной контрольно-оценочной деятельностью будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин.

С точки зрения музыкально-методического аспекта, музыкальные умения будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин (среди которых приоритетное значение имеют слушательские, исполнительские, аналитические, а также музыкально-композиционные умения) основываются на знаниях о музыке, формируясь в процессе её восприятия в разных видах деятельности (Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева). Так, слушательские умения представляют собой эмоциональный отклик на услышанное музыкальное произведение, затем – его вербальную характеристику, умение выполнить гармонический, целостный музыковедческий анализ. Музыкально-композиционные умения связаны с импровизационными и композиторскими задачами будущих преподавателей (сочинение по ритмическим, жанровым, фактурным и другим заданным моделям и без них в разных жанрах, стилях и пр.).

Музыкальные навыки будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин являются основой для их слушательской и музыкально-композиционной деятельности. Так, в слушательской деятельности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин выявляются аналитические навыки, связанные с выделением многообразных средств музыкальной выразительности, пониманием основ образно-смыслового содержания произведения. В музыкально-композиционной деятельности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин выявляются навыки,

связанные, прежде всего, с сочинением и импровизацией (первостепенное значение здесь имеет сочинение на заданную тему или в определённом жанре, стиле, форме, характере, импровизация на тему и т. д.). Например, в процессе освоения такой дисциплины, как «Сольфеджио», перед будущими преподавателями музыкально-теоретических дисциплин в условиях обучения в ВУЗе искусств часто ставится задача сочинить произведение в определённом жанре, стиле и т. д. В процессе изучения дисциплины «Гармония» будущие преподаватели музыкально-теоретических дисциплин получают задания, связанные с решением гармонических задач в фактуре, а также в заданном жанре, стиле и пр. Кроме того, одной из распространённых форм работы является решение задач в разных формах, превышающих форму периода, что требует глубоких знаний и развитых навыков в этом виде работы. В условиях освоения дисциплины «Полифония» обязательной формой работы для будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин в условиях обучения в ВУЗе искусств является сочинение фуги, что также предполагает наличие системных теоретических знаний и отработанных практических навыков.

Коммуникативный компонент методической компетентности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин с точки зрения общеметодического аспекта представляется интегративным, профессионально значимым компонентом, в котором приоритетное значение приобретают экстраверсия, эмоциональная устойчивость, умение выстраивать общение, сформированные речевые умения и др.

Музыкально-методический аспект коммуникативного компонента может рассматриваться с точки зрения музыкальной коммуникации, поскольку музыкальное искусство, являясь частью общечеловеческой культуры, может быть представлено в качестве специфической формы невербальной коммуникации (Э.Б. Абдуллин).

Согласно В.В. Медушевскому, в музыкальном произведении сконцентрированы разнообразные эмоции человека, поэтому музыкальное искусство способно выступать в качестве объекта и субъекта коммуникации. В процессе восприятия музыки эмоции активизируются, что обеспечивает эмоциональное восприятие и осознание содержания музыкального произведения. Таким образом, музыкально-методический аспект методической компетентности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин в условиях обучения в ВУЗе искусств направлен на решение нескольких важнейших задач:

- выстраивание процесса общения с другими студентами (одногоруппниками), преподавателями и с музыкальными произведениями, где важным является не только изучение программного материала, но и регуляция собственного эмоционального состояния, а также состояния одногруппников;
- руководство процессом организации и проведения занятий (например, в условиях проведения практики по предметам). Так, перед будущими преподавателями музыкально-теоретических дисциплин стоят задачи, связанные с проработкой всех видов музыкальной деятельности (например, на сольфеджио: диктант, сольфеджирование с листа, определение на слух элементов музыкального языка (интервалы, аккорды, гаммы), ритмические задания (группировка, простукивание ритма), письменные построения аккордов, интервалов, цифровок (в тональности и от звука), гамм (три вида минора и мажора, хроматическая мажорная и минорная гаммы, лады народной музыки) и т. д.) в соответствии с поставленной педагогической задачей. Те же задачи ставятся перед будущими преподавателями музыкально-теоретических дисциплин в условиях изучения других специальных предметов;
- создание атмосферы духовно-эмоционального общения на уроках, установки на возникновение субъект-субъектных отношений между обучающимися и музыкальным

искусством (в условиях проведения практики), между одноклассниками и музыкальным искусством (в условиях изучения других специальных дисциплин).

В целом коммуникативная деятельность будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин в условиях обучения в ВУЗе искусств должна иметь вектор направленности на обогащение их интонационно-слухового багажа, развитие музыкальной грамотности и музыкального вкуса в разных видах музыкальной деятельности. В этом процессе важное значение принадлежит созданию «ситуации успеха» (Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева), способствующей не только вовлечению студентов (одноклассников) в активное творческое общение с музыкальным искусством, но и развитию их профессиональных и творческих способностей.

Рефлексивный компонент с точки зрения общеметодического аспекта методической компетентности представляется как умение будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин осознавать уровень собственной профессиональной деятельности, их владение разными способами профессионально-педагогического самосовершенствования, готовность к саморазвитию.

Музыкально-методический аспект рефлексивного компонента методической компетентности связан в первую очередь со спецификой музыкального искусства, имеющего в своей основе эстетическое (музыкальное) переживание, сущность которого состоит в его континуальности (непрерывности, неделимости) [1, с. 22–23], являющимся моделируемым личностно состоянием творчества, сотворчества, эмпатии, составляя основу музыкальной избирательности будущего преподавателя и приобретая характер личностно-ориентированного переживания. При этом эмоционально-ценностное отношение будущего преподавателя к музыкальному искусству во многом обусловлено имеющимся у него музыкально-интонационным фондом (Б.В. Асафьев).

Согласно В.Г. Ражникову, выделившему три принципа в музыкальном обучении, педагог-музыкант (в нашем случае – будущий преподаватель музыкально-теоретических дисциплин) должен быть не только эрудированным специалистом-профессионалом, но и человеком, ответственным за эстетическое и нравственное воспитание обучающихся. Иными словами, как особое профессионально-личностное качество будущего преподавателя, профессиональная рефлексия способствует его преобразованию из исполнителя требований в профессионала, умеющего творчески интерпретировать разнообразные идеи в своей профессиональной деятельности.

Продуктивный компонент методической компетентности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин, в частности его общеметодический аспект, может быть охарактеризован как качественные преобразования, трансформации, изменения в профессиональном развитии будущих преподавателей. Результативность в деятельности методически компетентного будущего преподавателя музыкально-теоретических дисциплин предполагает эффективность и оптимальность, где эффективность отражает соответствие конечного результата поставленным задачам, а оптимальность является достижением наивысшего результата при минимальных затратах времени и сил.

Музыкально-методический аспект продуктивного компонента рассматривается нами с позиции достижения будущими преподавателями музыкально-теоретических дисциплин в условиях обучения в ВУЗе искусств высоких профессиональных результатов.

Учитывая, что результативность педагогического труда возможна в условиях особой структуры знаний педагога или психолого-педагогической компетентности [7], методическая компетентность будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин обеспечивается, прежде всего, их знаниями в области специальных дисциплин (т. е. сольфеджио, гармония, полифония, история музыки, эволюция ладо-гармонических

систем, методика и др.); собственно методическими знаниями (в области средств, форм, методов педагогического воздействия), а также психолого-педагогической осведомленностью (осуществляемое воздействие на психологическое состояние как одноклассников, так и обучающихся (в условиях практики)). Следовательно, методическая компетентность будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин представляет собой единую систему знаний и умений, которые помогают структурировать научную, методическую и практическую информацию для наиболее эффективного решения профессионально-педагогических задач. При этом она должна отражать способность будущих преподавателей модифицировать свою специальность в эффективные и действенные средства собственного личностного формирования и развития, а также развития обучающихся (в условиях практики) с учётом требований, предъявляемых к образовательному процессу. Здесь важным является создание собственных методических разработок уроков, написание научных статей, разработка музыкальных мероприятий, сценариев концертов и т. д., где отражается вся профессиональная методическая деятельность будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин.

Процесс формирования методической компетентности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин в условиях обучения в ВУЗе искусств может быть представлен следующими этапами: мотивационно-потребностный этап; рефлексивно-оценочный этап; практико-ориентированный этап.

Мотивационно-потребностный этап связан прежде всего с появлением у будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин определённых потребностей: потребность пополнять свои профессиональные знания; потребность в творческом росте; потребность в передаче своих знаний; потребность признания в профессиональной среде; востребованность таланта.

Рефлексивно-оценочный этап связан с умением будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин оценивать процесс и результаты своей работы. Специфика их деятельности обусловлена тесным общением и работой с музыкальными произведениями самых различных жанров и стилей, а также с текстами культуры. Данный этап предполагает осмысление, переработку профессиональной деятельности будущих преподавателей.

Переживание, внутренняя работа будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин в условиях обучения в ВУЗе искусств реализуются в форме побуждения к профессиональной и профессионально-педагогической деятельности, с которой связан **практико-ориентированный этап**.

Таким образом, представленная четырьмя компонентами (когнитивный, коммуникативный, рефлексивный, продуктивный) структура методической компетентности будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин рассмотрена нами с точки зрения общеметодического и музыкально-методического аспектов, а также этапов их формирования (мотивационно-потребностный, рефлексивно-оценочный и практико-ориентированный). Учёт специфических особенностей каждого компонента методической компетентности на каждом из выделенных этапов будет способствовать наиболее эффективному формированию данного вида компетентности у будущих преподавателей музыкально-теоретических дисциплин в условиях обучения в ВУЗе искусств.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Некоторые особенности эстетического переживания (психологические подходы к проблеме) // Взаимосвязь методологической и методической подготовки учителя музыки. М., 1994. С. 22–23.

2. Арановская И.В. Развивающий потенциал музыкального искусства и его реализация в системе вузовской подготовки педагога-музыканта // Актуальные проблемы и современные тренды науки, культуры, искусства в творческом образовании. Материалы VII Международной науч.-практич. конференции. М., 2022. С. 22–27.
3. Арановская И.В., Орлова Т.С. Педагогические условия реализации жанрового подхода к обучению студентов ВУЗов искусств музыкально-теоретическим дисциплинам // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 4(167). С. 68–75.
4. Бондаренко И.В. Формирование методической компетентности у будущих специалистов-культурологов в условиях педагогического образования в классическом университете: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2010.
5. Бубнова И.С. Методическая компетентность педагога: сущность и диагностика / И.С. Бубнова // Педагогическая перспектива. 2021. № 3. С. 77–85.
6. Василенко Н.В. Модель развития методической компетентности педагогов в условиях последиplomного образования [Электронный ресурс]. URL: <https://psychology.snauka.ru/2014/07/3427> (дата обращения: 12.07.2022).
7. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. М., 1993.
8. Нагрелли Е.А. Формирование методической компетентности учителей в системе повышения квалификации: дисс. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2009.
9. Соловова Н.В. Методическая компетентность преподавателя ВУЗа // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2010. № 5. С. 52–59.
10. Усольцева И.В. Совершенствование методической компетенции педагогов общеобразовательных организаций в период введения новых стандартов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2016.

* * *

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Nekotorye osobennosti esteticheskogo perezhivaniya (psihologicheskie podhody k probleme) // Vzaimosvyaz' metodologicheskoy i metodicheskoy podgotovki uchitelya muzyki. М., 1994.
2. Aranovskaya I.V. Razvivayushchij potencial muzykal'nogo iskusstva i ego realizaciya v sisteme vuzovskoj podgotovki pedagoga-muzykanta // Aktual'nye problemy i sovremennye trendy nauki, kul'tury, iskusstva v tvorcheskom obrazovanii. Materialy VII Mezhdunarodnoj nauch.-praktich. Konferencii. М., 2022. S. 22–27.
3. Aranovskaya I.V., Orlova T.S. Pedagogicheskie usloviya realizacii zhanrovogo podhoda k obucheniyu studentov VUZov iskusstv muzykal'no-teoreticheskim disciplinam // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 4(167). S. 68–75.
4. Bondarenko I. V. Formirovanie metodicheskoy kompetentnosti u budushchih specialistov-kul'turologov v usloviyah pedagogicheskogo obrazovaniya v klassicheskom universitete: avtoref. diS. ... kand. ped. nauk. Ul'yanovsk, 2010.
5. Bubnova I.S. Metodicheskaya kompetentnost' pedagoga: sushchnost' i diagnostika / I.S. Bubnova // Pedagogicheskaya perspektiva. 2021. № 3. S. 77–85.
6. Vasilenko N.V. Model' razvitiya metodicheskoy kompetentnosti pedagogov v usloviyah poslediplomnogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://psychology.snauka.ru/2014/07/3427> (data obrashcheniya: 12.07.2022).
7. Markova A.K. Psihologiya truda uchitelya: Kn. dlya uchitelya. М., 1993.
8. Nagrelli E.A. Formirovanie metodicheskoy kompetentnosti uchitelej v sisteme povysheniya kvalifikacii: diS. ... kand. ped. nauk. Kemerovo, 2009.
9. Solovova N.V. Metodicheskaya kompetentnost' prepodavatelya VUZa // Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im. I. Kanta. 2010. № 5. S. 52–59.
10. Usol'ceva I.V. Sovershenstvovanie metodicheskoy kompetencii pedagogov obshcheobrazovatel'nyh organizacij v period vvedeniya novyh standartov: avtoref. diS. ... kand. ped. nauk. Joshkar-Ola, 2016.

Development of methodological competence of future teachers of musical and theoretical disciplines in the context of teaching in the universities of the Arts

The article deals with the substantiation of the specific features of the development of the methodological competence of the future teachers of the musical and theoretical disciplines in the context of teaching in the universities of the Arts. There is defined the structure of the methodological competence of the future lecturers of the musical and theoretical disciplines. The authors suggest the stages of the development of the methodological competence of the future lecturers of the musical and theoretical disciplines in the conditions of teaching in the universities of the Arts.

Key words: methodological competence, structure of methodological competence of future teachers of musical and theoretical disciplines, components and stages of development of methodological competence of future lecturers of musical and theoretical disciplines in the context of teaching in the universities of arts.

(Статья поступила в редакцию 13.01.2023)

Д.Р. РАХМАТУЛЛИНА, Л.Э. БЕЗМЕНОВА
Оренбург

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ БУКТРЕЙЛЕРА КАК МЕТОДИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Исследуются методические возможности буктрейлера, реализующиеся в процессе обучения иностранному языку. Использование буктрейлера в современных педагогических условиях дает возможность не только привлечь внимания обучающихся к литературному источнику, но через внешнее воздействие аудиовизуального текста пробудить в них интерес и внутреннюю мотивацию к изучению дисциплины. Буктрейлер рассматривается с точки зрения его соответствия основным принципам коммуникативного обучения, исследуются его общепедагогические функции.

Ключевые слова: буктрейлер, дидактический потенциал, поликодовый текст, общепедагогические функции, обучение иностранному языку.

Поиски новаторских форм обучения и методических материалов, превращающих процесс изучения иностранного языка не только в увлекательное, но и результативное занятие, идет постоянно. Умение общаться на другом языке, выражать свою мысль, понимать и быть понятым является целью, к которой стремятся все, изучающие какой-либо язык, но это программа-минимум.

Основная цель иноязычного обучения – это воспитание духовной личности, которая через изучение языка как части иноязычной культуры приходит к осознанию значимости культуры родного языка, уважения к иноязычной культуре и необходимости вести диалог культур [4, с. 73].

В нашей статье мы предлагаем рассмотреть буктрейлер как методический материал, способствующий воспитанию творческой, культурно-ориентированной личности через дисциплину «Иностранный язык». Обзор статей по заинтересовавшей нас теме позволяет сделать вывод о том, что этот вид поликодового текста в качестве методического материала часто используется преподавателями на занятиях по литературе. Между тем лингвистические свойства буктрейлера дают нам возможность акцентировать наше внимание на применении данного вида текста в процессе обучения иностранному языку. Актуальность нашего исследования мы видим в том, что буктрейлер рассматривается как новый дидактический материал, работа с которым помогает сделать процесс изучения иностранного языка более эффективным в современных педагогических условиях приспособления процесса обучения к новым аудиовизуальным форматам представления информации. Изучение методических свойств буктрейлера через обращение к его лингвистическим характеристикам, выявление его общепедагогических функций определяют новизну нашего исследования. Предметом исследования является поликодовый динамический текст – буктрейлер. Целью исследования является обоснование правомерности его использования в качестве методического материала в процессе обучения иностранному языку.

Буктрейлер – сравнительно новое явление в культуре, его появление продиктовано, с одной стороны, снижением читательской активности, с другой – поисками новых форм активизации интереса к чтению, поэтому самым простым и очевидным определением буктрейлера является, на наш взгляд, следующее: это видеоролик, представляющий короткий рассказ о книге, сочетающий в себе черты рекламы и кинотрейлера.

В лингвистике буктрейлер рассматривается как поликодовый текст, в котором информация распределяется по знакам разных семиотических систем, связанных композиционно таким образом, что образуется единство, передающее определенную когнитивную, эмоциональную и эстетическую виды информации, комплексно воздействующих на получателя и поступающих к нему по нескольким каналам восприятия.

Эти свойства буктрейлера, а также такие его характеристики, как композиционная целостность, образность, диалогичность составляющих его элементов, информативность, модальность свидетельствуют о его больших методических возможностях в реализации коммуникативной стратегии, которая тактически может быть выражена в организации речевой деятельности с помощью поликодового текста на занятии иностранного языка.

Методическая ценность буктрейлера обусловлена и его соответствием основным принципам коммуникативного обучения, сформулированных Е.И. Пассовым. Во-первых, с помощью буктрейлера можно вовлечь студента в процесс общения, речемыслительной активности, поскольку и в книге, и в буктрейлере к ней поднимаются темы, над которыми можно подискутировать (принцип речевой направленности). Триггерами речемыслительной активности могут стать образы и реплики в буктрейлере. Во-вторых, мнение каждого студента по поводу увиденного, услышанного и прочитанного ценно (принцип индивидуализации). В-третьих, для того, чтобы обсудить буктрейлер или произведение, к которому он создавался, преподаватель отбирает необходимые речевые средства, помогающие студенту выразить свое мнение. К этому набору речевых средств относятся не только фразы, вводящие мысль, но и лексика, которая может помочь мысль сформулировать, поэтому преподаватель заранее предполагает те смысловые выводы, которые возможно появятся после просмотра буктрейлера, и предлагает речевые образцы для их вербализации (принцип функциональности и моделирования). В-четвертых, буктрейлер всегда (пусть и в клиповом оформлении) предлагает определенные ситуации, вызывающие интерес у студентов и побуждающие их к высказыванию своих мыслей и общению (принцип ситуативности). В-пятых, буктрейлер предлагает и новую форму подачи содержания, и новое содержание, соответствуя принципу новизны [5, с. 147].

Буктрейлер как методический материал очень органично вписывается в интегративную модель воспитания и обучения индивида иноязычному общению Е.И. Пассова и Н.Е. Кузовлевой [4, с. 73], и как элемент этой модели он выполняет определенные функции.

Познавательная и воспитательная функции объекта исследования проявляются в том, что пусть и поверхностно, через клиповое описание сюжетной линии произведения, буктрейлер знакомит с системой ценностей другой культуры, с манерой общения представителей иноязычной культуры, побуждает обучающихся обратить внимание, а затем глубже рассмотреть элементы этой культуры через изучение языка, сравнить их с тем, что есть в культуре родного языка, и выработать свое личностное отношение к тому, что есть в обеих культурах.

Содержание и умело организованная работа с буктрейлером на занятии иностранного языка носит развивающий характер, который проявляется в формировании познавательных способностей, умении воспринимать и логически выстраивать информацию, в развитии эмоционально-оценочных способностей, а также умения осуществлять репродуктивные и продуктивные речевые действия. Буктрейлер – это внешний мотиватор, создающий условия для развития интереса и внимания, побуждающий к осознанному восприятию и осмыслению увиденного и услышанного, а затем к желанию оформить свои мысли в высказывание. Большую роль играет наглядное и звуковое оформление буктрейлера и его содержательное наполнение [2, с. 142]. Развивающая функция буктрейлера обуславливается качественным сочетанием этих двух составляющих и становится очевидной в процессе интерпретации экранного текста, в ходе которого экранные понятия и личностные, культурно- и социально-обусловленные понятия участников учебной ситуации выявляются, осознаются, сопоставляются, упорядочиваются и моделируются в индивидуальные мнения, а затем формируются в речевые сообщения. И поскольку, согласно общепризнанному факту, конечное содержание сообщения не сводится к простой сумме интерпретируемых понятий, то работа с данным методическим материалом «открывает возможность новых интерпретаций при повторном обращении к тексту (бесконечный семиозис)» [3, с. 53].

Социально-учебная функция буктрейлера заключается в том, что умело организованная работа с ним развивает коммуникативные умения и навыки использования иностранного языка.

Доминантная идея поликодового текста, личный языковой и жизненный опыт участников общения, установки преподавателя и план обсуждения направляют «полет фантазии» обучающихся, ограничивают многозначность интерпретации событий путем соотнесения с критерием правдоподобия предложенного мнения о развитии событий. Мы разделяем точку зрения О.И. Максименко, Ю.А. Евграфовой о том, что на процесс моделирования и оформления смысла влияет степень удаленности «личностной семиосферы адресата от границ семиосферы текста» [3, с. 53]. Это свойство «удаленности», умения посмотреть на ситуацию «со стороны» позволяет участникам образовательного процесса «рассматривать» буктрейлер со всех сторон, привлекая все возможные способы анализа.

Конфуций сказал: «Я слышу и забываю. Я вижу и запоминаю. Я делаю и понимаю». С точки зрения данного афоризма, сочетание визуального и текстового представления литературного сюжета активизирует внимание обучающихся и развивает память, создает условия для формирования аналитических способностей, умения давать оценку и аргументировать свое мнение, что ведет к пониманию и осознанию личностной позиции в общей системе ценностей, что в конечном итоге формирует личность.

Отличие буктрейлеров от других поликодовых текстов в том, что буктрейлер – это вторичный текст. Текстовая вторичность буктрейлера дает возможность работать с ним

в двух направлениях: работа с собственно буктрейлером, которая в перспективе может заинтересовать обучающихся и привести их к первичному тексту; и от произведения к буктрейлеру. Второй вариант занимает больше времени, т. к. предполагает большую творческую и подготовительную работу со стороны и учителя, и учеников, поскольку знакомство с содержанием, которое потом будет положено в основу сценария буктрейлера, начинается с первичного текста. На наш взгляд, в качестве первичных текстов лучше выбирать рассказы. Их малый формат экономит время на ознакомление с произведением на подготовительном этапе.

Произведения, по которым создаются буктрейлеры, как правило, тексты в основном монокодовые, в которых соотношение выраженного и невыраженного смыслов складывается в пользу выраженного смысла, что придает ему цельность. Сравнивая вторичные и первичные тексты, мы наблюдаем изменение соотношения: невыраженный смысл преобладает, поэтому буктрейлеры кажутся на первый взгляд разрозненным набором идей, кадров и текстов, но они обладают собственной цельностью, обусловленной сюжетной линией и композицией первичного текста. Полиmodalное восприятие также обеспечивает цельность восприятия буктрейлера [1].

Многие психологи считают, что благодаря огромному количеству текстов, имеющих клиповую композицию, современное поколение обучающихся практикует клиповое мышление, что выражается в умении быстро извлекать смысл из образной информации. Дробность и клиповость подачи информации в буктрейлере создает все условия для проявления самостоятельной познавательной инициативы обучающихся. Зрительные образы – это невербальные высказывания, которые могут быть оформлены в речевые на основе анализа и прогнозирования содержания видеоматериала с помощью и речевых моделей, хранящихся в долговременной памяти, и речевых образцов, предложенных учителем. Все вышеперечисленные свойства буктрейлера можно использовать для развития многих иноязычных навыков (аудирования, диалогического и монологического говорения), поскольку с его помощью можно создать такую учебную ситуацию, в которой раскрываются творческие и мыслительные способности обучающихся, совершенствуются психические процессы, пробуждается и развивается их осознанное отношение к изучению иностранного языка.

Технология работы с буктрейлером предполагает поэтапное выполнение заданий. О.В. Чернышенко, например, рекомендует работать с видеотекстом по следующей схеме: 1) подготовительный этап, предполагающий первичное восприятие и понимание содержания видеоролика; 2) этап автоматизации речевого материала (на этом этапе фиксируются и запоминаются основные речевые модели и их лексическое наполнение); 3) этап адаптации речевого материала предполагает осознанное свободное говорение с использованием усвоенного материала [8, с. 3]. Преимущество данной схемы, на наш взгляд, заключается в том, что она предусматривает выполнение заданий по классическому вектору от простого к сложному.

Т. Садыкова развивает идею формирования социокультурной компетенции с помощью поликодового текста и выделяет обобщенно-ориентировочный этап, содержательно-интерпретационный, ориентированный на иноязычную культуру, и содержательно-интерпретационный, ориентированный на родную культуру, этапы, сопоставительный этап и продуктивный этап [6]. Преимущество данного плана в том, что основной акцент сделан на продуктивные мыслительные операции; тренируются навыки обучающихся мыслить, делать выводы на основании увиденного и услышанного вербального и невербального содержания.

На подготовительном этапе активизируется «обыденное» восприятие: обучающиеся фиксируют зрительные и слуховые образы, знакомятся с названием произведения, его персонажами.

На аналитическом этапе выявляются ключевые слова и синтаксические структуры, на основе первичных лингвистических знаний формируются ключевые концепты, которые впоследствии станут мостиком к следующему этапу – синтетическому, или этапу формирования речевого высказывания. На этом этапе на основе первичных лингвистических и экстралингвистических знаний, почерпнутых из буктрейлера, обучающиеся могут предположить содержание первичного текста, т. е. самого произведения, используя слова и языковые модели, хранящиеся в долговременной памяти, а также угадать основные проблемные ситуации произведения, описанные в буктрейлере короткими кадрами и репликами. На этом же этапе возможно предложить упражнения, развивающие критическое мышление и способности вероятностного прогнозирования.

Итак, дидактическая ценность буктрейлера обусловлена тем, что информация в виде видеоряда и вербального текста поступает по нескольким каналам, апеллируя к разным источникам ощущений. Многоканальность и полимодальность восприятия развивают эмоциональные качества и мыслительные способности обучающихся, совершенствуют их навыки одновременного извлечения информации из невербальных и вербальных звуковых и визуальных текстов и оформления ее в коммуникативное высказывание. Согласно А.А. Леонтьеву, подлинное мышление, т. е. «деятельность человека по решению задач всегда опирается наряду с понятийными компонентами на специально выработанные для целей мышления вспомогательные приемы и орудия типа схем, планов, зрительно представляемых образных картин» [7, с. 26], поэтому мы с полным правом можем утверждать, что буктрейлер и есть тот материал, работа с которым на занятиях по иностранному языку имеет целью научить мыслить и выражать свое мнение с помощью единиц другого языка.

Список литературы

1. Бандурка Т.Н. Исследование группового профиля полимодального восприятия студентов-психологов // Бюллетень ВЦНС СО РАМН. 2015. № 4(104). С. 28–33.
2. Куницына О.М. Дидактический потенциал поликодового текста в обучении иностранному // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2020. № 4(837). С. 138–149.
3. Максименко О.И., Евграфова О.И. Неотъемлемые свойства и корневой процесс экранного текста как аудио-визуальной симуляции реальности // Концепт: философия, религия, культура. 2020. Т. 4. № 4. С. 46–56.
4. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М., 2010.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.
6. Садыкова Т. Технология работы с культурно-специфическим креолизованным текстом [Электронный ресурс] // М., 2018. URL: <https://iyazyki.prosv.ru/2018/05/working-with-culture-specific-text> (дата обращения: 25.01.2023).
7. Сенцова В.А. Поликодовые тексты как средство обучения итальянских учащихся русской грамматике (I сертификационный уровень): дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2017.
8. Чернышенко О.В. Лингводидактический потенциал креолизованного текста в рамках компетентностного подхода [Электронный ресурс] // Казанский педагогический журнал. 2016. № 5(118). С. 155–158. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-potentsial-kreolizovannogo-teksta-v-ramkah-kompetetnostnogo-podhoda> (дата обращения: 26.12.2022).

* * *

1. Bandurka T.N. Issledovanie gruppovogo profilya polimodal'nogo vospriyatiya studentov-psihologov // Byulleten' VCNS SO RAMN. 2015. № 4(104). S. 28–33.
2. Kunicyna O.M. Didakticheskij potencial polikodovogo teksta v obuchenii inostrannomu // Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2020. № 4(837). S. 138–149.
3. Maksimenko O.I., Evgrafova O.I. Neot'emlemye svojstva i kornevoj process ekrannogo teksta kak audio-vizual'noj simulyacii real'nosti // Koncept: filosofiya, religiya, kul'tura. 2020. T. 4. № 4. S. 46–56.

4. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Osnovy kommunikativnoj teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metod. posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 2010.
5. Passov E.I. Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. M., 1991.
6. Sadykova T. Tekhnologiya raboty s kul'turno-specificheskimi kreolizovannymi tekstami [Elektronnyj resurs] // M., 2018. URL: <https://iyazyki.prosv.ru/2018/05/working-with-culture-specific-text> (data obrashcheniya: 25.01.2023).
7. Sencova V.A. Polikodovye teksty kak sredstvo obucheniya ital'yanskix uchashchihsya russkoj grammatike (I sertifikacionnyj uroven'): disS. ... kand. ped. nauk. SPb., 2017.
8. Chernyshenko O.V. Lingvodidakticheskiy potencial kreolizovannogo teksta v ramkah kompetentnostnogo podhoda [Elektronnyj resurs] // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2016. № 5(118). S. 155–158. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-potentsial-kreolizovannogo-teksta-v-ramkah-kompetentnostnogo-podhoda> (data obrashcheniya: 26.12.2022).

*The didactic potential of the booktrailer as the educational materials
in the process of teaching the foreign speech*

The article deals with the methodological potential of the booktrailer, that is delivered in the process of the foreign language teaching. The use of the booktrailer in the modern pedagogical conditions allows not only to attract the students' attention to the literary source, but also to cause the interest and the internal motivation to studying the discipline by the means of the external actions of the audiovisual text. The booktrailer is considered from the perspective of its accordance to the basic principles of the communicative education, there are studied its general pedagogical functions.

Key words: *booktrailer, didactic potential, polycode text, general pedagogical functions, foreign language teaching.*

(Статья поступила в редакцию 13.01.2023)

Е.А. ИСАЕВ
Воронеж

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМООРГАНИЗАЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ:
НАУЧНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Рассматривается становление культуры профессиональной самоорганизации будущего учителя как актуальный показатель эффективной работы и смысловая доминанта деятельности, интегрирующей в себе синергетически значимые ценности; представления о самосохранении, саморегуляции, самореализации, саморазвитии; убеждения и умения их перерабатывать. Описан опыт эффективного использования технологии «перевернутого» обучения и проектной деятельности в повышении данной культуры.

Ключевые слова: *учитель, профессиональная самоорганизация, культура, технологии, «перевернутое» обучение, проектная деятельность.*

Введение. Сегодня учитель определяется «как ключевая фигура для обеспечения качества общего образования и для будущего развития России» (Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.). В этой связи подготовка высококвалифицированных педагогических кадров есть краеугольный ка-

мень ключевых стратегических задач общества, решением которых занимаются, главным образом, педагогические вузы страны.

Как известно, подготовка учителя осуществляется через систему непрерывного профессионального образования, включающего два этапа: вузовского и послевузовского. На первом этапе происходит формирование учителя как специалиста: он получает базовое образование, главным образом, предметную подготовку и необходимые педагогические компетенции. На втором этапе уже состоявшийся учитель совершенствует свою квалификацию путем самообразования и через другие формы обучения (повышение квалификации, профессиональная переподготовка, дополнительное образование и др.). Вузовский этап подготовки учителя является, без сомнения, важнейшим, здесь формируются основные универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Задача вуза – обеспечить гармоничное становление педагога-профессионала, на что и ориентировано «ядро высшего педагогического образования», которое, по мысли А. Лубкова, является «фундаментом педагогического образования, гармонизацией всех его частей» [3]. Согласно «ядру», одной из универсальных компетенций будущего учителя является его самоорганизация в будущей профессии – «способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития в течение всей жизни» [4].

Методология исследования. Действительно, культура профессиональной самоорганизации будущих учителей является одним из актуальных показателей эффективной работы. Однако на практике студенты недостаточно владеют рациональными приемами в области формирования умений саморазвития, а их теоретические и методические знания носят бессистемный характер.

В России общие вопросы самоорганизации личности и профессиональной самоорганизации педагогов освещают в своих работах А.А. Вербицкий, Л.Я. Зорина, С.В. Кульневич, О.Ю. Петрова, В.А. Филоненко, С.Д. Эдкок и др. Профессиональному становлению, саморазвитию и самовоспитанию будущих учителей посвящены труды В.И. Андреевой, В.Б. Арюткиной, Е.В. Головневой, С.Б. Елкановой, П.Е. Рыженковой и др. Представляют интерес исследования, раскрывающие особенности формирования самоорганизации у студентов (С.С. Амирова, М. Аргынбаев, Т.Н. Болдышева, Т. Добровецка, В.И. Донцов, В.П. Надымский, Н.М. Пейсахов и др.); у аспирантов (К.М. Варшавский, Э.Х. Низамов, И.А. Трофимова, Т.Н. Тюрина и др.); у обучающихся начального профессионального образования (Н.А. Аверин, Л.Б. Ительсон, Е.С. Львов, В.В. Чебышева и др.) [8, с. 4–5].

За рубежом профессиональная самоорганизация исследуется прежде всего с социологических позиций, выделяются такие векторы, как структуралистские концепции, теории, основанные на действии, диалектические модели (G. Hofstede, J. Hofstede). В этой связи самоорганизация в образовательной системе, дающей возможности для личностного саморазвития, понимается как средство адаптации внутреннего к внешнему, детерминирующего личностную активность; индивидуальные образовательные стратегии определяют направление и содержание образования (E.L. Deci, R.M. Ryan). Также процесс самоорганизации побуждает личность к творческому мышлению и образует новые структуры и идеи (J. Buck, G. Endenburg). В начале XX в. среди зарубежных исследований появляются работы по самоорганизации учебно-профессиональной деятельности (Б.А. Келлер, К. Крауфорд, П. Отле и др.).

В целом анализ педагогической теории и практики показывает, что к сегодняшнему моменту накоплен определенный опыт становления культуры профессиональной самоорганизации будущих учителей в системе педагогического образования. Однако нет четкой концептуализации данного опыта в разрезе современных социальных потребностей.

тей и этапов развития педагогической науки; соответственно, ощущается дефицит в эффективных научно-технологических основах данного процесса.

Понимание сущности понятия «профессиональная самоорганизация будущего учителя» должно складываться из методологического осмысления единства таких основных подходов, как *компетентностного*, где профессиональная самоорганизация личности – это «компетенция, включающая динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной, социальной деятельности и личностного развития педагога» [4]; *антропологического*, способствующего становлению культуры профессиональной самоорганизации будущего учителя в соответствии с выделенными структурными компонентами с учетом субъектной позиции обучающегося; *системного*, обеспечивающего становление культуры профессиональной самоорганизации как целостной личностной системы, состоящей из частей, имеющих многообразные типы связей в ней.

Отдельно отметим, что специальное исследование проблем самоорганизации впервые было начато в кибернетике. Термин «самоорганизующаяся система» ввел английский кибернетик У.Р. Эшби в 1947 г. В гуманитарные науки данное понятие пришло к концу XX в.

В философии самоорганизация – это «процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы» [5]. С позиции синергетического подхода человек рассматривается как открытая и динамическая система, не находящаяся в равновесии, но имеющая устойчивость за счет самоорганизации хаоса потенциальных состояний в определенные структуры и обладающая большими собственными возможностями для саморазвития посредством открытого взаимодействия с окружающей средой [6].

В психологии под самоорганизацией понимают «интегральную совокупность природных и социально приобретенных свойств, которая воплощена в осознаваемых особенностях воли и интеллекта, мотивах поведения и реализуется в упорядоченности деятельности и поведения» (М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович).

С педагогической точки зрения, по мнению Н.П. Поповой, профессиональная самоорганизация представляет собой способность личности, выражающуюся в умении использовать собственные интеллектуальные и эмоционально-волевые черты для решения профессионально значимых задач. В.И. Андреев добавляет, что «способность к самоорганизации – это способность рационально использовать свои силы и свое время» [2].

Исходя из анализа, мы рассматриваем профессиональную самоорганизацию педагога как способность личности осознанно и целенаправленно использовать и совершенствовать значимые составляющие структуры личности в деятельности, направленной на разрешение профессиональных, социальных и личностно значимых задач. Культура профессиональной самоорганизации выступает смысловой доминантой деятельности будущего учителя, интегрирующей в себе синергетически значимые ценности (силы, время, интеллект, знания, труд); представления о самосохранении, саморегуляции, самореализации, саморазвитии; убеждения и умения их перерабатывать.

Результаты исследования. Опыт показывает, что использование технологии «перевернутого» обучения и организация проектной деятельности положительно влияют на культуру профессиональной самоорганизации будущего учителя.

Технология «перевернутого» обучения представляет собой педагогический подход, при котором преподаватель предоставляет дидактически разработанный материал студенту для самоорганизации учебной деятельности, а результаты работы в форме интерактивного обсуждения демонстрируются в ходе индивидуальных занятий.

Отметим, что родоначальниками перевернутого обучения считаются Джонатан Бергман и Аарон Сэмс, которые в 2007 г. придумали способ, как оптимизировать образовательный процесс для обучающихся, пропускающих занятия. Затем данный способ был развит в новое образовательное направление.

Для становления культуры профессиональной самоорганизации студента преимуществом данной технологии является то, что она характеризуется гибкостью (это касается и учебного пространства, и сроков сдачи работ, и оценки успехов), культурой обучения (перевернутое обучение культивирует в обучающихся стремление заниматься самообразованием и активно вовлекает их в процесс конструирования знаний), высоким качеством материала (при обучении в данном формате материал становится основой учебного процесса; он должен быть доступным и качественно организованным).

Данную технологию мы реализовали для студентов, обучающихся по ФГОСу 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) на учебной дисциплине «Иностранный язык (английский)» с помощью разработанного одноименного онлайн-курса, который размещен на официальном сайте нашего университета.

При создании данного курса ставилась задача обеспечить студента возможностью освоить дисциплину без очного присутствия на занятии. Не секрет, что актуальна данная возможность прежде всего для студентов, обучающихся по индивидуальному графику обучения, отсутствующих долгое время по причине болезни, для тех, кто имеет академическую разницу при переводе и т. п. Отметим, что число таких студентов растет с каждым годом, поэтому каждый педагогический вуз заинтересован в создании такого инструмента, который позволит с помощью современных цифровых технологий реализовать принципы непрерывности и доступности в педагогическом образовании без ущерба качества подготовки.

Онлайн-курс разработан на основе рабочей программы дисциплины «Иностранный язык». Его структура такова: весь курс поделен на три части (каждая часть соответствует одному семестру, всего обучение предполагает три семестра, соответственно, три части курса), каждая часть включает в себя разделы («Я и мое окружение», «Наш университет», «Студенческая жизнь», «Город, в котором я учусь», «Родная страна», «Система образования в родной стране», «Страна изучаемого языка», «Традиции и праздники в стране изучаемого языка», «Будущая профессия», «Проблемы современной молодежи», «Экологические проблемы современного мира», «Использование иностранного языка в различных ситуациях межличностного и профессионального общения»), в каждый раздел входят детально разработанные практические занятия, имеющие информационное обеспечение в виде презентации, приложений аудио- и видеофайлов. Помимо этого, каждый раздел оснащен дидактической группой материалов для самостоятельной работы студентов, а также тестовым заданием, проверяющим результат самоорганизации индивидуальной работы студента. Завершается курс итоговой аттестацией в виде теста.

Отметим, что помимо развития компетенции, предполагающей способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке, данный курс развивает способность студентов ориентироваться в цифровом пространстве, самообразовательную компетентность, а также умение распределять свое время, координировать умственную нагрузку, организовывать рабочее пространство. Данные аспекты подготовки непосредственно отражают содержание культуры профессиональной самоорганизации будущего учителя и важны в его дальнейшей трудовой деятельности.

С точки зрения синергетического подхода образование имеет огромный синергетически развивающий потенциал, ибо оно «является открытой системой, характеризующейся нелинейностью (знания и опыт поведения не только наращиваются последователь-

но, но и возникают спонтанно, субъективно, непредсказуемо благодаря процессам открытия их самими обучающимися); незавершенностью и открытостью (информация о знаниях сообщается в неполном виде); субъектностью (знание принадлежит только конкретному индивиду, независимо от уровней всеобщности знания); неустойчивостью и нестабильностью (знания изменчивы, находятся, как и человек, в постоянном развитии, определяя возможность развития личности); относительной предсказуемостью результатов образования» [1, с. 43]. Одной из форм организации учебного процесса, связанной с синергетическими характеристиками современной системы образования, является проектная деятельность, выступающая в роли метода обучения.

Сегодня проектная деятельность защищена нормативно-правовой базой: профессиональный стандарт педагога предписывает владеть формами и методами обучения, в том числе и проектной деятельностью; школьное образование предполагает развитие способности осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельности. Т. е., находясь в роли обучающегося, необходимо быть готовым к решению проектных задач, а став учителем, необходимо владеть технологией проектной деятельности. В свою очередь, данная технология синергетически развивает личность: учит самоорганизации поисковой деятельности, умению самостоятельно или в команде систематизировать и структурировать материал; способствует саморазвитию, активизации прогностических умений. Также выполнение проекта позволяет участвовать в межличностном взаимодействии, что повышает уровень культуры общения личности и готовит к коммуникативной самоорганизации с учеником, родителем, коллегами, школьной администрацией. Несомненно, все вышеназванные аспекты важны для работы учителя и затрагивают сущность его культуры профессиональной самоорганизации.

Проектную технологию мы осуществили на дисциплине «Культурно-просветительская деятельность в образовании» среди будущих учителей иностранных языков. После изучения теоретического блока дисциплины студенты были поделены на группы для разработки проекта, который должен интегрировать в себя иноязычное образование и культурно-просветительскую деятельность для обучающихся. Условие – проект должен иметь региональную направленность. В группе получилось пять проектов («Животные в моем крае», «Сладкий Воронеж», «Спортивная жизнь Воронежа», «Воронеж. Кидбург – город профессий», «Парки Воронежа»), которые в последующем были применены в ходе прохождения педагогической практики. Структура у всех проектов идентична, реализация предполагает три этапа: 1) проведение урока по теме проекта; 2) культурно-массовые походы (посещение Воронежского зоопарка им. А.С. Попова, экскурсия на кондитерскую фабрику Воронежа, посещение Центрального стадиона профсоюзов для просмотра матча ФК «Факел», посещение развлекательного центра «Кидбург», поход в парк «Алые паруса»); 3) проведение классного часа, нацеленного на рефлексию и интегрирование знаний, полученных в ходе урока и культурно-массового похода.

Работа над проектами позволила студентам проявить себя и развить умение работать в команде, прогностические и организационные способности, а также обогатила их культурные горизонты за счет освоения нового регионально-информационного материала.

Выводы. Отметим, что «перевернутое» обучение и проектная деятельность положительно влияют на культуру профессиональной самоорганизации будущего учителя. Студенты, принявшие участие в небольшом опытном обучении, показывают более развитые умения самоорганизации в учебе и труде. На с. 50 представлен рисунок с диаграммой сравнения исходного и конечного уровней профессиональной самоорганизации у студентов до начала участия в эксперименте и по его завершении. Диагности-

ка осуществлялась на основе комплексного теста по самоорганизации деятельности педагога [7], предназначенного для измерения сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, особенностей структурирования самоорганизации педагогической деятельности.

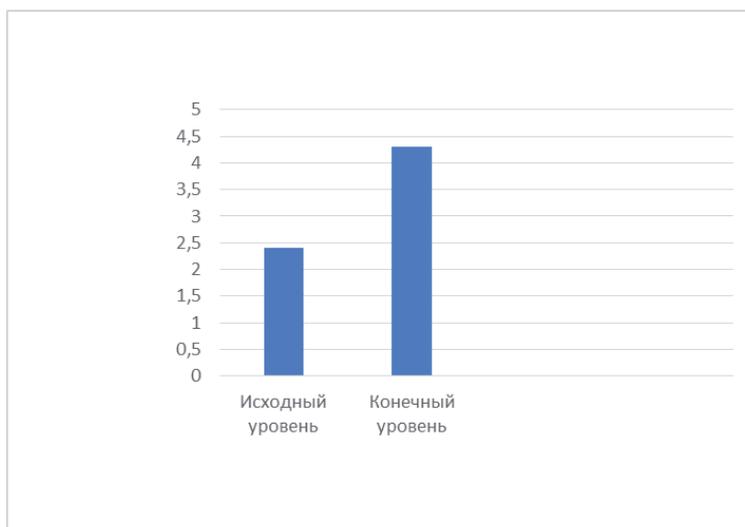


Рис. Состояние профессиональной самоорганизации будущего педагога

Динамику культуры общения, цифровой грамотности и самообразовательной компетентности мы проследили с помощью анализа ответов на прямые вопросы, заданные студентам:

- Умели ли Вы пользоваться платформой, на которой размещен онлайн-курс «Иностранный язык»?
- Можете ли Вы сейчас ею пользоваться?
- Как Вы считаете, повысился ли Ваш языковой багаж по прохождении онлайн-курса?
- Можете ли Вы теперь утверждать, что в состоянии высказаться по предложенным темам в онлайн-курсе?
- Как успешно Вы прошли онлайн-курс (какова оценка)?
- Какие новые сведения Вы для себя узнали, работая над проектами региональной направленности?

Результаты свидетельствуют об эффективности проделанной работы.

Список литературы

1. Загоруля Т.Б. Проектная технология как способ реализации синергетического подхода в образовании // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. статей по материалам XXXV Международной науч.-практич. конференции. Новосибирск. № 12(35). С. 43–47.
2. Ишков А.Д. Психологическая самоорганизация [Электронный ресурс]. URL: <https://ido.mgsu.ru/organizations/RealizDogovorov/realizatsiya-2009/2009-4-polnye/11.4.1.12-uroven-samoorg-polnaya.pdf> (дата обращения: 23.01.2023).
3. Лубков А. МПГУ: ядро педобразования – новые подходы к обучению и развитию талантов учителей [Электронный ресурс] // Вестник образования: электронный периодический жур-

нал. 2022. URL: <https://vestnik.edu.ru/main-topic/mpgu-iadro-pedobrazovaniia-novye-podkhody-k-obucheniui-i-razvitiui-talantov-uchitelei> (дата обращения: 27.01.2023).

4. Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования») [Электронный ресурс]. URL: https://shgpi.edu.ru/files/official/2022/04/11/metod_rekomendacii_yadro_visshego_pedagogicheskogo_obrazovaniya.pdf (дата обращения: 25.01.2023).

5. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/ (дата обращения: 21.01.2023).

6. Стрелакова Н.С. Методологические аспекты самоорганизации [Электронный ресурс]. URL: https://tsutmb.ru/nauka/konferencii/2016/plps_16/2/strekalova.pdf (дата обращения: 21.01.2023).

7. Тесты «Самоорганизация» [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/testi-samoorganizaciya-2383535.html> (дата обращения: 25.01.2023).

8. Филоненко В.А. Формирование умений профессиональной самоорганизации у студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2008.

* * *

1. Zagorulya T.B. Proektnaya tekhnologiya kak sposob realizacii sinergeticheskogo podhoda v obrazovanii // Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sb. statej po materialam XXXV Mezhdunarodnoj nauch.-praktich. konferencii. Novosibirsk. № 12(35). S. 43–47.

2. Ishkov A.D. Psihologicheskaya samoorganizaciya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ido.mgsu.ru/organizations/RealizDogovorov/realizatsiya-2009/2009-4-polnye/11.4.1.12-uroven-samoorg-polnaya.pdf> (дата обращения: 23.01.2023).

3. Lubkov A. MPGU: yadro pedobrazovaniya – novye podhody k obucheniyu i razvitiyu talantov uchitelej [Elektronnyj resurs] // Vestnik obrazovaniya: elektronnyj periodicheskij zhurnal. 2022. URL: <https://vestnik.edu.ru/main-topic/mpgu-iadro-pedobrazovaniia-novye-podkhody-k-obucheniui-i-razvitiui-talantov-uchitelei> (дата обращения: 27.01.2023).

4. Metodicheskie rekomendacii po podgotovke kadrov po programam pedagogicheskogo bakalavriata na osnove edinyh podhodov k ih strukture i sodержaniyu («Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya») [Elektronnyj resurs]. URL: https://shgpi.edu.ru/files/official/2022/04/11/metod_rekomendacii_yadro_visshego_pedagogicheskogo_obrazovaniya.pdf (дата обращения: 25.01.2023).

5. Novaya filosofskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]. URL: https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/ (дата обращения: 21.01.2023).

6. Strelakova N.S. Metodologicheskie aspekty samoorganizacii [Elektronnyj resurs]. URL: https://tsutmb.ru/nauka/konferencii/2016/plps_16/2/strekalova.pdf (дата обращения: 21.01.2023).

7. Testy «Samoorganizaciya» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://infourok.ru/testi-samoorganizaciya-2383535.html> (дата обращения: 25.01.2023).

8. Filonenko V.A. Formirovanie umenij professional'noj samoorganizacii u studentov pedagogicheskogo kolledzha: diS. ... kand. ped. nauk. Krasnodar, 2008.

Professional self-organization of future teacher: scientific and technological aspects

The article deals with the establishment of the culture of the professional self-organization of the future teacher as the topical indicator of the effective work and the conceptual dominant of the activity, integrating the synergistically significant values; the concepts of the self-protection, self-regulation, self-actualization and self-development; the principles and skills of their processing. There is described the experience of the effective use of the technology of the “flipped learning” and the project activity in rising this culture.

Key words: teacher, professional self-organization, culture, technologies, flipped learning, project activities.

(Статья поступила в редакцию 05.02.2023)

Я.А. СОЛУНОВА, Ю.Ю. ДАНИЛОВА
Елабуга

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ ЗАДАЧИ:
ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 8–9 КЛАССАХ**

Раскрывается лингводидактический потенциал проектной задачи в процессе организации учебной и внеурочной деятельности при изучении русского языка с учетом требований ФГОС. Представлены примеры конкретной реализации проектной задачи как одного из этапов совместной образовательной деятельности учителя и учеников для достижения предметных и метапредметных результатов обучения, высокого уровня сформированности требуемых ФГОС компетенций и УУД.



Ключевые слова: *проектная задача, учебная деятельность, проектно-исследовательская деятельность, русский язык, компетенция.*

На современном этапе развития образования особенно актуальными стали технологии обучения, нацеленные на практикоориентированность и системно-деятельностный подход. Среди подобных технологий (технология критического мышления, технология проблемного обучения, игровая технология) одной из самых актуальных и востребованных на данный момент является проектно-исследовательская технология. Различные аспекты ее изучения нашли отражение в исследованиях и работах Т.Г. Беловой [1], О.В. Брыковой [2], Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркиной [10], Н.В. Матяш [7]. Эти исследования показывают, что проектно-исследовательская деятельность (далее – ПИД) направлена на развитие когнитивных навыков обучающихся, самостоятельность в добыче знаний и их структурировании, развитие навыков критического мышления, а также на соединение знаний из разных областей и успешное их применение в совокупности для решения какой-либо учебной задачи.

Однако развитие всех этих навыков и умений у учеников является задачей сложной как для учителя, так и для самих учащихся. Причем это актуально как для учеников 5–7 классов в силу возрастных психологических особенностей [8, с. 172], так и для учеников 8–9 классов в результате повышения научности и усложнения осваиваемого материала. Специфика же ПИД состоит в том, что обучать ей необходимо последовательно, поэтапно из-за высокой степени прагматизма, нестандартности и новизны в контексте работы и применения в школе. Кроме того, специфика вопроса проектного метода состоит в том, что нельзя и невозможно превращать обучение целиком в проектное, т. к. в противном случае ПИД потеряет четкую структуру, целеполагание и концепцию.

Последовательности и системности в обучении ПИД можно добиться с помощью проектной задачи (далее – ПЗ), «в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата («продукта»), и в ходе решения которой происходит качественное самоизменение группы детей» [10, с. 3]. ПЗ таким образом понимается как составной ключевой элемент ПИД, который может применяться как отдельная единица, так и системно (вкуче с другими ПЗ). Лингводидактический потенциал ПЗ действительно высокий, поскольку ее применение, во-первых, позволит разнообразить учебный процесс и простимулировать самостоятельную познавательную деятельность детей; во-вторых, она станет начальным этапом при ознакомлении и введении учеников в ПИД как таковую, т. к. ПЗ – это прообраз проекта; в-третьих,

способствует формированию необходимого набора компетенций и достижению оптимальных результатов (предметных, метапредметных, личностных) обучения. Она всегда является практико-ориентированной, потому что ее результат – конкретный продукт интеллектуально-творческой деятельности.

Систематизация предшествующего опыта в обозначенном вопросе показала, что авторы достаточно большого количества исследований [5; 6; 8] освещают ПЗ применительно к вопросам и практике преподавания в 1–4 или 5–7 классах, что продиктовано необходимостью именно в этом возрасте с помощью кратких понятных инструкций ввести учеников в ПИД, обучить их первичным навыкам работы в ней.

На наш взгляд, применение ПЗ не менее актуально и для учеников более старшего возраста, поскольку ПЗ может стать действенным мотивационным и мотивирующим одновременно ресурсом для старшеклассников: она, безусловно, будет стимулировать познавательный интерес учеников старшего звена, для которых особенно острой проблемой становится его потеря или недостаточная сформированность [4]. Кроме того, старшеклассники находятся на той ступени своего личностного и социального развития, которая предполагает необходимость владения навыками коллективного сотрудничества, самостоятельного решения конкретных задач и проблем на основе интегрированного подхода. Применение метода ПЗ позволяет поместить учеников старших классов «в ситуации, по форме и содержанию приближенные к реальным», что как бы подготавливает их к дальнейшей жизни после и вне школы [11]. Кроме того, ПЗ развивает навыки работы с различной информацией и ее систематизации, логику, организованность, интроверсию, которые эксперты называют первейшими навыками для успешной сдачи экзаменов [14], а их сдача предстоит старшеклассникам в скором времени. Поэтому важно обращать внимание на потенциал применения ПЗ не только в младших классах, но и в старших – в этом состоит актуальность и целесообразность настоящей работы.

Анализ методических источников и уже реализованных проектов и исследований показывает, что наиболее активно и продуктивно ПИД реализуется в 5–7 классах. При этом заметно, что тематическая и методологическая база организации ПИД 8–11 классов разработана и реализована в недостаточной степени, что объясняется как интраобразовательными (усложнение учебного материала, изменение ориентации обучения на сдачу экзамена, высокая степень теоретизирования учебного предмета), так и экстраобразовательными (возрастные психологические изменения учеников, падение интереса к учебным предметам, психоэмоциональное напряжение и загруженность учеников) факторами.

В рамках данной работы были определены и использованы общенаучные методы и аналитические приемы исследования: систематизация и обобщение с целью обработки предшествующего опыта учителей, методистов, исследователей; метод конструирования с целью создания конкретного конструкта (в нашем случае урока или проекта) и его детализации посредством ПЗ; описательный метод (на основе наблюдения и анализа) с целью обобщения и изложения полученных результатов.

Теоретическая база исследования представлена научными методическими исследованиями, посвященными: общетеоретическим методологическим вопросам, освещающим природу и специфику ПЗ как метода достижения планируемого результата [6; 8]; организации ПИД как современной образовательной технологии [1]; дидактическим возможностям современных педагогических технологий, а также их методическим характеристикам [10]; теоретическим и практическим основам внедрения ПИД в образовательный процесс [2]; творческому характеру и необходимости поддержания следования принципу главенства творчества в организации ПИД [7].

Материалом для исследования послужили три ПЗ разных типов: ПЗ – ключевой элемент завершения изучения темы урока по русскому языку в 8 классе; ПЗ – методи-

Специальный
выпуск

sofyanka.ru

СОЛЯНКА

ДЛЯ РАЗМЕЩЕНИЯ РЕКЛАМЫ
ОБРАЩАЙТЕСЬ ПО НОМЕРУ:

+325467

ПОНЕДЕЛЬНИК, 20 АПРЕЛЯ, 2021

*Какая радость! Гости, свадьба...
Начало жизни вашей новой!
Невеста в белом платье - и
Мгновения нежной теплоты...
Стихотворения на заказ к любому торжеству.
Порадуйте своих близких оригинальным подарком.
Сергей Слагатьев. +876743789980*

**Вечерет. Поплохело. Трясет.
Знобит. Больно во всем теле. А
денег почти нет. Нужно
действовать!**
Комбинированный препарат от
простуды "GripoKontrau форте" -
ваш верный помощник!

**ПРЕМЬЕРА
"НЕЖЕЛАННЫЙ
ГОСТЬ"**
КОГДА
ПОЗВОНИЛИ В
ДОМОФОН...
А ПОТОМ
ПОСТУЧАЛИ В
ДВЕРЬ...
КОГДА ЖДУТ К
ТЕЛЕФОНУ...
А ПОТОМ
ПОДСТЕРЕГАЮТ
ЗА УГЛОМ...
С 25 МАЯ В КИНО

Попали в беду? Не знаете
покоя от клопов? Легко
решим вашу проблему!
Звоните! +678758

Рис. Вариант реализации проектной задачи при изучении темы «Односоставные предложения»

ческий и структурирующий элемент подготовки к сдаче экзаменов; ПЗ – составной элемент проекта на уроке русского языка, способствующий более легкому восприятию и пониманию ПИД учениками как технологии.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов в качестве методического компонента при организации ПИД школьников 8–9 классов при изучении русского языка, а также в практике преподавания данного предмета в непосредственной учебной деятельности. Исследование также может послужить источником дальнейших научно-методических исследований в области изучения ПИД как новой и перспективной педагогической технологии.

Для начала обратимся к ПЗ, которую можно реализовать непосредственно в процессе организации и реализации учебной деятельности обучающихся. Важнейшим и самым объемным разделом изучения в 8–9 классах становится синтаксис. При этом при его изучении возникает ряд трудностей, поскольку это замыкающий уровень системно-структурной организации языка: успешное усвоение знаний об этом разделе возможно

только при должном уровне знаний о предыдущих языковых ярусах. Кроме того, при изучении синтаксиса в 8–9 классах повышается удельный вес научности и теоретической составляющей информации, что, конечно, обуславливает ухудшение ее восприятия и потерю интереса к предмету. В этой ситуации важно простимулировать познавательный интерес учащихся.

В качестве возможного варианта реализации ПЗ можно предложить следующий. После изучения темы «Односоставные предложения» на уроке-повторении учитель предлагает обучающимся почувствовать себя в роли сотрудников редакции газеты, главная задача которой – оформить рекламный разворот газеты. Для этого ученикам предлагается разделиться на 4 группы предложения в зависимости от их типа: назывное, определенно-личное, неопределенно-личное и безличное. В качестве задачи выступит предложение составить небольшой рекламный текст с использованием того или иного (доставшегося им) типа предложения в его большем проявлении. Вариант реализации данной задачи представлен на рис. на с. 54.

Перед проведением такого урока необходимо дать домашнее задание, закрепляющее все пройденное по теме. Сам педагог должен подготовить пустой шаблон разворота газеты или журнала. Затем на самом уроке вместе с учениками придумать ей название и предложить составить блоки рекламы на отдельных маленьких листках, используя форму стихотворения, анонса события, краткой статьи и т. д. Приветствуется творческое оформление рекламного блока. Заключительным этапом станет представление получившегося текста, указание использованного типа предложения, разбор ошибок и их устное исправление, а затем вклеивание своего блока в общий контекст разворота. Продукт такой задачи – собственноручно творчески сделанный разворот-шпаргалка по пройденной теме, благодаря которому на основе яркой ассоциативной связи возможно более прочное усвоение знаний по изученной теме. Так через единично заданную ПЗ могут быть достигнуты различные предметные, метапредметные и личностные результаты, представленные в Федеральном государственном образовательном стандарте [12; 13], а также обеспечивающие формирование представления о языке в соответствии с современной парадигмой языкознания как о живой системе, в которой «живет» человек и которой оперирует повседневно.

Говоря о компетенциях, формируемых в процессе выполнения такой ПЗ, в первую очередь нужно осветить коммуникативную и речевую компетенции. ПЗ подобного типа формирует знания в области лингвистических дисциплин, в частности, синтаксиса (непосредственное формирование знаний об односоставных предложениях и коммуникативных ситуациях их использования) и овладения навыками речевой культуры (повышение уровня знаний и умений в области норм русского литературного языка; качественно более высокое развитие общей культуры речи; новые способы действий в рамках различных функциональных стилей и речевых жанрах на основе высокоразвитого языкового и речевого мастерства). Работа в группе позволяет развивать способности к быстрому и успешному установлению коммуникативного контакта, проявлению инициативы (что усиливается нестандартностью задания), а также умение регулировать свое речевое поведение и поведение партнера, находить продуктивные способы коммуникативного взаимодействия, приводящие к материальному результату – все это также формирует коммуникативную компетенцию. Помимо прочего, ПЗ способствует овладению учениками техникой речи, аргументации и целесообразного использования тех или иных речевых средств, научению воспринимать и создавать устные и письменные тексты, запросы и ответы на запрос, что является частью речевой компетенции. Нельзя не отметить и формирование дискурсивной компетенции в процессе выполнения данной ПЗ, которая проявляется в формировании умения создавать целостные, связные, ло-

гичные высказывания-тексты разных функциональных стилей в зависимости от речевой задачи.

Выше мы сказали о формировании методической базы при подготовке к сдаче экзаменов через метод проектов или ПЗ. Рассмотрим пример такой задачи: в группах создается емкая «шпаргалка» для выполнения заданий ОГЭ. Например, одно из заданий проверяет способность учеников различать паронимы. Следовательно, ученики, объединившись в небольшую группу, должны составить «шпаргалку» (алгоритм) универсальных действий, позволяющих различить паронимы, опираясь на следующие пункты: алгоритм различения; виды паронимов; маркеры паронимов (суффиксы); примеры. Вариант такого алгоритма представлен в таблице на с. 56. Материал взят из Интернет-источника «Русьюторс» [9], где размещены материалы для самостоятельной подготовки к ЕГЭ, ОГЭ, Итоговому сочинению, т. п.

Результат выполнения проектной задачи при подготовке к ОГ

Алгоритм выполнения задания	<ol style="list-style-type: none"> 1. Внимательно прочитайте варианты ответов 2. Определите тип паронима: приставочный, суффиксальный или корневой 3. Подберите к каждому парониму его пару (или несколько слов) 4. Определите значение паронима 5. Также важно выделить суффиксы и приставки и определить их значение 6. При выборе схожих по звучанию слов важно учитывать их смысловые различия, характер лексической сочетаемости, способы управления, функционально-стилевую окраску и употребление 7. Запишите исправленный вариант паронима в ответ
Виды паронимов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Корневые 2. Суффиксальные 3. Приставочные
Маркеры паронимов (тех, что представлены в словаре паронимов ФИПИ)	<p>Суффиксы со значением:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Суффикс -ОСТ- образует существительные со значением: абстрактного признака или состояния, отвлеченного от его носителя (выгодность – выгода, наличность – наличие); 2. Суффикс -ЯН- образует прилагательные, обозначающие: <ol style="list-style-type: none"> а) сделанный из того или иного материала или относящийся к чему-то (костяной – костный, глиняный – глинистый); б) работающий на том, что названо исходным словом (ветренный – ветряной) <p>Приставки со значением:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Приставка ВЫ- употребляется при образовании глаголов и при добавлении образует глаголы со значением полноты, исчерпанности, предела действия (вырастить – нарастить – отрастить; выбрать – избирать); 2. Приставка ПЕРЕ- образует глаголы со значением прекращения действия как результат его длительного или сильного проявления (переполнить – пополнить; перетерпеть – претерпеть)

Затем ученики представляют свой продукт перед классом, который записывает необходимую информацию в специально созданную тетрадь. И таких ПЗ в течение года может быть множество. Выполняющие группы должны всегда варьироваться. К экзамену же у класса наберется целая методическая база, которую они наработали самостоятельно, поделились своими наработками друг с другом и смогли их использовать практически. Подобная ПЗ стимулирует учебно-познавательную деятельность, восполняя потребность учеников в трех областях: самостоятельном познании, общении, практическом использовании.

Подобная реализация ПЗ на уроках русского языка позволяет изучать школьникам язык с точки зрения семиотики, его внутренней и внешней системной организа-

ции, вариативности в представленности и функционировании языковых единиц и т. п., что конечной целью имеет развитие лингвистической (владение навыками объективного лингвистического анализа различных языковых уровней) и языковой (эффективное, адекватное, разностороннее и продуктивное пользование лексикой русского литературного языка и его грамматической системой, глубокое знание и соблюдение языковых норм) компетенций учеников.

ПЗ может и должна быть успешно использована и во внеурочной деятельности: как составная часть, звено ПИД. Рассмотрим проект со следующим названием «Вежливость как важнейшая категория коммуникации». Такой проект формирует представление об использовании языка в прагматических целях и о необходимости наряду с поведенческими и культурными соблюдать определенные языковые требования для достижения успеха в процессе взаимодействия и коммуникации. Также проект нацелен на развитие коммуникативной компетенции и формирование качественно высокой культуры речи.

Он может быть организован как серия четко заданных ПЗ:

1. 5–7 предложениями ответить на вопросы: «Почему мне не нравится, когда ко мне обращаются грубо или невежливо?»; «Почему и для чего важно быть вежливым?»; «Вежливый я человек или нет? Как это проявляется?». Подобные проблемные вопросы запускают у учеников процесс самопознания и самоанализа, что в дальнейшем способствует более высокому уровню познавательной активности и заинтересованности учеников, т. к. вопрос обращен лично к каждому из них, их индивидуальности и опыту. Такие проблемные вопросы О.Е. Дроздова называет «обусловленными спецификой обсуждаемого языкового явления – его многогранностью, противоречивостью, скрытым характером» [3, с. 5].

2. Составить подборку правил вежливости сначала индивидуально, затем совместно с учителем и классом отобрать самые удачные и объективные, тем самым составив наиболее актуальный список правил вежливости.

3. Поделившись на 2 ученические группы, снять видео ситуаций «Как я проходил собеседование. Вежливость ВКЛ» и «Как я проходил собеседование. Вежливость ВЬКЛ», т. е. иллюстрирующие противоположные речеповеденческие модели личности при условии следования обозначенным правилам или же пренебрежения ими. Затем предполагается просмотр классом получившихся видео. Тема видео выбрана неслучайно – она прагматически обусловлена: ученикам в скором времени придется проходить вступительные испытания, устраиваться на работу и т. д. – заданная в видео ситуация помещает учеников в реальные условия действительности и актуализирует их настоящую деятельность.

4. Анализ просмотренных видео может строиться следующим образом. Ученики записывают отдельные реплики из видео и анализируют их по пунктам:

а) использованная лексика: виды этикетных жанров, использованных в видео (приветствие, прощание, обращение, просьба, согласие и т. п.); наличие и характер этикетной лексики, ее конкретное воплощение в речи;

б) анализ морфосинтаксической структуры этикетных формул: например, приветствие может быть выражено прил. + сущ. в им.п. (привет, добрый вечер), предлогом с прил. и сущ. в твор.п. (с добрым утром);

в) социолингвистические аспекты анализируемых речевых ситуаций: официальные/неофициальные условия, устная/письменная речь, личный/дистантный контакт, равный/неравный статус участников;

г) эффективность использования тех или иных этикетных формул (Всего хорошего! Позвольте попрощаться...; Не стоит благодарностей! Да ладно! Принимается; Виноват; Прошу прощения и т. д.).

Таким образом, регламентация проекта с помощью серии конкретных ПЗ делает деятельность учеников более структурированной, контролируемой, последовательной, легко отслеживаемой, что немаловажно для того, чтобы добиться главного результата – обучить навыкам ПИД и помочь составить целостное, глубинно осознанное представление о ней. Метод ПЗ работает в этом случае гораздо лучше, чем выполнение поэтапного проекта только с ориентацией на определенную цель. Если будут указаны и распланы конкретные шаги в виде заданий по достижению этой цели, то понимание учеников, а соответственно, интерес будут гораздо выше.

Обобщая вышеописанное, заметим, что лингводидактический потенциал ПЗ как метода, применяемого в 8–9 классах на уроках русского языка и во внеурочной деятельности, достаточно высок.

Во-первых, он выражен в том, что ПЗ может быть использована для более прочного усвоения учениками глубоко теоретизированного учебного материала, улучшения взаимоотношений в классе через выполнение совместной деятельности на уроке под контролем учителя, развития созидательно-творческих способностей на уроке, овладения навыками действия в нестандартной ситуации на основе имеющихся знаний и умений. Кроме того, интересная ПЗ, данная на обычном уроке и материале, значительно способствует повышению авторитета учителя среди учеников, интереса к его личности, профессиональной деятельности и, в конечном счете, к самому предмету.

Во-вторых, ПЗ является продуктивным системным средством подготовки к сдаче ОГЭ и ЕГЭ, которые весьма актуальны для старшеклассников. ПЗ позволяет сделать эту подготовку более занимательной, самостоятельной и функциональной.

В-третьих, ПЗ снижает риск превращения ПИД в априори известную и определенную систему действий, которую ожидает учитель от учеников. ПЗ, будучи ее структурным звеном, вооружает ученика представлениями о том, что конкретно ожидается от него на том или ином этапе выполнения проекта. Также это делает ПИД более «прозрачной»: учитель, находясь в постоянном сотрудничестве и диалоге с детьми при выполнении ПЗ, которая занимает гораздо меньше времени, чем целостный проект, может оценить того или иного ученика более объективно, помочь ему в случае необходимости увидеть его личностные качества и предметные знания, что улучшит дальнейшую работу с ним.

В-четвертых, ПЗ в урочной и внеурочной деятельности формирует коммуникативную, речевую, дискурсивную, социальную компетенции – это позволяет говорить о том, что ПЗ способствует формированию и развитию ученика как независимого и многофункционально развитого носителя культурно-языковых, коммуникативных и деятельностных ценностей, стратегий поведения, знаний, ориентаций и установок. Нельзя не отметить, что ПЗ помогает добиться результатов, требуемых образовательными стандартами (ФГОС, в частности): усвоение научного и понятийного базиса в сфере лингвистики; умение действовать в соответствии с разными видами и целями речевой деятельности; умение отбирать и систематизировать языковой материал в соответствии с целью и ситуацией высказывания и т. д.

В конечном итоге ПЗ на уроках русского языка становится тем небольшим и понятным шагом, через который стимулируется познавательный интерес к языкознанию, языку как орудию человеческого мышления, речи, обучению предмету и науке в целом.

Высокая степень практической значимости обозначенной темы определяет широкие перспективы ее исследования: дальнейшая разработка конкретных конструкций (фрагментов уроков) с помощью ПЗ в процессе организации учебной деятельности школьников по русскому языку в классах среднего и старшего звеньев на всех уровнях

языка, описание полученных результатов практического применения/внедрения представленных разработок в реальный учебный процесс, анализ полученных посредством разных форм контроля степеней эффективности ПЗ на уроке и вне его (позитивных/негативных последствий).

Список литературы

1. Белова Т.Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 76-2. С. 30–35.
2. Брыкова О.В. Проектная деятельность в учебном процессе. М., 2006.
3. Дроздова О.Е. Проблемные ситуации на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2013. № 1. С. 3–7.
4. Карташова Л.И. Способы формирования познавательных интересов старшеклассников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2007. № 2/3. С. 32–38.
5. Макаренко Е.В. Проектная задача как ключевой элемент проектно-задачной технологии // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2018. № 2. С. 33–39.
6. Маркушевская Е.А., Черемина Т.С. Решение проектных задач в начальной школе // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2016. № 38. С. 96–99.
7. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования: монография. Мозырь, 2000.
8. Насонова Е.Ю. Обучение проектной деятельности на уроках русского языка и литературы путем решения проектных задач // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3(27). С. 172–174.
9. Паронимы ЕГЭ 2021. Словарь. 5 задание ЕГЭ [Электронный ресурс]. URL: <https://rustutors.ru/egeteoriya/1414-paronimy-egje.html> (дата обращения: 20.05.2021).
10. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. М., 1999.
11. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя. М., 2011.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 15.05.21).
13. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/> (дата обращения: 15.05.21).
14. Чуча О. Психологическая готовность к ЕГЭ [Электронный ресурс]. URL: <https://tvov.ru/docs/100/index-10677.html> (дата обращения: 18.05.21).

* * *

1. Belova T.G. Issledovatel'skaya i proektnaya deyatel'nost' uchashchihsya v sovremennom obrazovanii // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2008. № 76-2. S. 30–35.
2. Brykova O.V. Proektnaya deyatel'nost' v uchebnom processe. M., 2006.
3. Drozdova O.E. Problemnye situacii na urokah russkogo yazyka // Russkij yazyk v shkole. 2013. № 1. S. 3–7.

4. Kartashova L.I. Sposoby formirovaniya poznavatel'nyh interesov starsheklassnikov // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2007. № 2/3. S. 32–38.
5. Makarenko E.V. Proektnaya zadacha kak klyuchevoj element proektno-zadachnoj tekhnologii // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki. 2018. № 2. S. 33–39.
6. Markushevskaya E.A., Cheremina T.S. Reshenie proektnyh zadach v nachal'noj shkole // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii. 2016. № 38. S. 96–99.
7. Matyash N.V. Psihologiya proektnoj deyatel'nosti shkol'nikov v usloviyah tekhnologicheskogo obrazovaniya: monografiya. Mozyr', 2000.
8. Nasonova E. Yu. Obuchenie proektnoj deyatel'nosti na urokah russkogo yazyka i literatury putem resheniya proektnyh zadach // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2017. № 3(27). S. 172–174.
9. Paronimy EGE 2021. Slovar'. 5 zadanie EGE [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rustutors.ru/egeteoriya/1414-paronimy-egje.html> (data obrashcheniya: 20.05.2021).
10. Polat E. S., Buharkina M. Yu. Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya. Uchebnoe posobie dlya stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped. kadrov. M., 1999.
11. Proektnye zadachi v nachal'noj shkole: posobie dlya uchitelya. M., 2011.
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashcheniya: 15.05.21).
13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/> (data obrashcheniya: 15.05.21).
14. Chucha O. Psihologicheskaya gotovnost' k EGE [Elektronnyj resurs]. URL: <https://tvov.ru/docs/100/index-10677.html> (data obrashcheniya: 18.05.21).



Linguodidactic potential of project task: organization of classroom and extracurricular activities of schoolchildren of the Russian language in the 8–9th forms

The article deals with the linguodidactic potential of the project task in the process of the organization of the classroom and extracurricular activities in the process of studying the Russian language, considering the requirements of the Federal State Educational StandardS. There are presented the examples of the specific realization of the project task as one of the stages of the collective educational activity of the teacher and schoolchildren for the achievement of the subject and metasubject results of the education, the high level of the development of the required competencies by the Federal State Educational Standards and the universal learning skills.

Key words: *project task, learning activity, project and research activities, the Russian language, competence.*

(Статья поступила в редакцию 12.02.2023)

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Д.Ю. ГУЛИНОВ, К.А. ЗАХАРОВА
Волгоград

ОНЛАЙН-КУРС КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ СРЕДСТВ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Рассматривается процесс информатизации образования и применения мультимедийного обучения для соответствия ключевым требованиям, предъявляемым к современному занятию по иностранному языку. В качестве основного средства мультимедийного обучения рассматривается онлайн-курс, выделяются его преимущества.

Ключевые слова: *информатизация образования, мультимедийное обучение, виртуальная языковая среда, онлайн-курс*

В Указе Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы» был представлен основной вектор развития образования, а именно его информатизация [7].

Обратимся к определению понятия «информатизация образования», выдвинутому С.В. Панюковой, которая полагает, что это «новая область педагогического знания, которая занимается изучением вопросов методологии, технологии и практики создания и использования средств информационно-коммуникационных технологий в системах образования. Существенным представляется разработка методических систем обучения, созданных на применении ИКТ, в целях подготовки обучаемого к жизни в информационном обществе, развития его личностных качеств и интеллектуального потенциала, повышения качества и результативности образовательного процесса» [4, с. 11].

Основополагающие цели информатизации заключаются в повышении эффективности образовательной деятельности на основе ИКТ и повышении качества подготовки специалистов с новым типом мышления, согласно требованиям современного информационного общества.

Исходя из упомянутого выше нормативно-правового документа, для формирования информационного пространства знаний необходимо использовать и развивать различные образовательные технологии, в том числе дистанционные, мультимедийное обучение при реализации образовательных программ [7].

Развитию новых образовательных технологий и применению мультимедийного обучения способствовала неблагоприятная эпидемиологическая обстановка в мире.

В условиях распространения коронавирусной инфекции весь мир столкнулся с проблемой перехода из контактной работы в онлайн, и образовательный процесс не стал исключением.

Необходимо отметить, что за время пандемии образовательным сообществом был накоплен уникальный опыт решения проблем образовательного процесса, в кратчайшие сроки были освоены новые образовательные ресурсы.

Возвратившись к контактной работе, многие преподаватели не смогли отказаться от того потенциала, который несет в себе мир ИКТ.

Стало очевидно, что применение стандартных средств обучения иностранным языкам, например, привычных учебно-методических комплектов, не позволит больше в дос-

таточной мере прийти к желаемым результатам языкового образования, ибо в таком случае не создается подлинно аутентичная языковая среда, необходимая для поддержания актуальности и достаточности преподносимой информации, а также для удержания мотивации учащихся в достижении главной цели обучения – приобретении черт вторичной языковой личности и формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

Однако если применить дидактический потенциал современных технологий, то возможным будет создание особой среды, погружающей обучаемых в культурные и социальные реалии, необходимые для гармоничного формирования ключевых компетенций.

Одной из основных технологий, применённой в условиях сохранения неблагоприятной эпидемиологической ситуации, была мультимедиа. Являясь одним из видов информационно-коммуникационных технологий, мультимедиа получила широкое распространение в различных сферах деятельности человека, и была также использована в обучении иностранному языку.

Рассмотрим определения термина «мультимедиа» различных исследователей и методистов.

Согласно определению О.В. Шлыковой, «мультимедиа – это технология, объединяющая статическую информацию – текст и графику, и динамическую – видео и аудио» [8, с. 8–14].

Приведем также определение из электронного «Словаря основных понятий и определений прикладной интернет-техники», где «мультимедиа» рассматривается как «симбиоз визуальных и аудио эффектов под управлением интерактивного программного обеспечения с применением современных технических и программных средств, которые объединяют текст, звук, фото, видео в одном цифровом представлении. Характерной особенностью является использование гиперссылок» [3].

Таким образом, мультимедиа объединяет в себе статическую и динамическую составляющие, т. е. текст и звук; графику; анимацию; видеотехнологию; виртуальную реальность, имея при этом интерактивное программное обеспечение.

В своих работах О.В. Шлыкова пишет, что мультимедийная информация обладает наглядностью, информационной емкостью, эмоциональной привлекательностью, мобильностью, компактностью, интерактивностью и многофункциональностью, что делает из нее наиболее привлекательное средство обучения иностранным языкам [8, с. 153–154].

Согласно данному положению, интересной представляется теория мультимедийного обучения педагога-психолога Ричарда Э. Мейера [9].

Исходя из основных тезисов данной теории, оптимальное обучение происходит лишь тогда, когда вербальный и визуальный материал представляются синхронно. Следовательно, одновременное представление информации, задействующей разные каналы восприятия, значительно развивает наглядно-образное мышление обучаемых, а также развивает культуру их познавательной деятельности [2].

В подтверждение этой теории можно привести мнение отечественного методиста В.В. Сафоновой, которая замечает, что методы преподавания иностранных языков изменились с применением мультимедийных технологий, т. к. если раньше основным видам речевой деятельности обучали в определенном порядке, то теперь предпочтение отдают одновременному обучению всем видам. Это представляется вполне логичным и оправданным, ибо коммуникация происходит именно так [5].

Как следует из вышесказанного, мультимедийное обучение обладает большим потенциалом, позволяя повысить дидактические возможности преподавателя, раскрыть резервы личности обучаемого и процесса обучения, а также создать виртуальную языковую среду [2].

Т. к. использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам помогает осуществить систематическую работу не только над языковым материалом, но и над социальными контекстами, конкретными ситуациями общения, ибо иностран-

ный язык включает в себя не только лингвистическую, но и экстралингвистическую составляющую, логичным, на наш взгляд, представляется использование этой технологии именно для формирования социолингвистической компетенции.

Кроме того, благодаря мультимедийному обучению можно увеличить время практического применения иностранного языка, задействуя различные каналы восприятия обучаемых одновременно, что позитивно отразится на результате.

Известно, что в памяти обучаемых остается лишь четверть от услышанного. Задействовав зрительный канал, этот показатель возрастет и составит треть от усвоенной информации.

О.В. Шлыкова считает, что при использовании нескольких каналов доля усвоенного материала достигнет половины, а применяя мультимедийное обучение, показатель увеличится еще на четверть.

Следовательно, сократится время, выделенное для изучения определенного учебного материала, т. е. в среднем экономия составит 30 %, а полученные знания сохранятся в памяти существенно дольше [2].

Мультимедийные технологии отличаются разнообразием. Рассмотрим классификацию мультимедийных продуктов, исходя из обращенности на категории пользователей. Центральными типами являются компьютерные игры, бизнес-приложения и образовательные программы.

Основным средством реализации информатизации образовательного процесса с применением потенциала мультимедийного обучения является онлайн-курс.

Обратимся к дефиниции данного понятия. Согласно определению Н.В. Гречушкиной, онлайн-курс представляет собой «организованный целенаправленный образовательный процесс, построенный на основе педагогических принципов, реализуемый на основе технических средств ИКТ и представляющий собой логически и структурно завершённую учебную единицу, методически обеспеченную уникальной совокупностью систематизированных электронных средств обучения и контроля» [1, с. 126]

Мы полагаем, что онлайн-курс может быть использован для обучения не только определенным дисциплинам, но и узкоспециальным аспектам иностранного языка, представляя особую значимость в предъявлении лингвострановедческой и социолингвистической информации.

Выделим основные преимущества использования онлайн-курса в образовательном процессе:

1. Онлайн-курс развивает автономность обучаемых, предлагая особые условия для самообучения.

2. Онлайн-курс обладает личностно-ориентированной направленностью, отвечая на индивидуальные запросы обучаемых.

3. Представляя материал емко и систематизировано, онлайн-курс ускоряет учебный процесс обучения, задействуя различные каналы восприятия.

4. Онлайн-курс формирует виртуальную языковую среду, которая способствует погружению обучаемых в культуру носителей иностранного языка, являя собой инструмент познания, посредством использования сайтов, представляющих языковую и культурную ценность.

5. Онлайн-курс обладает автоматизированным контролем и учитывает результаты образовательного процесса, объективно оценивает знания и умения, собирая сведения для статистики.

Описанные преимущества можно использовать при создании онлайн-курса как одного из средств мультимедийного обучения иностранным языкам, направленного на формирование социолингвистической компетенции и развитие основных видов речевой деятельности параллельно как основной цели обучения иностранным языкам в любом учебном заведении.

Но нельзя не отметить тот факт, что успешнее всего мультимедийные технологии применяются в тех учебных заведениях, где для этого созданы определенные технические и педагогические условия, так называемая информационно-коммуникационная среда.

Данная среда представляет собой совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов учебного информационного взаимодействия между учащимися, преподавателем и средствами ИКТ. «Только при обеспечении этих условий, технологии позволят успешно организовать образовательный процесс по иностранному языку, в соответствии с современными планируемыми результатами языкового образования, образовательного процесса, направленного на приобщение обучаемых к новому языковому коду и, результатом которого должна явиться сформированная у обучаемого индивидуальная картина мира с ее универсальными и культурно-специфическими характеристиками» [6, с. 21]. Кроме того, новые технологии будут способствовать развитию познавательной активности обучаемого, его автономности, наполнять компоненты среды предметным содержанием, обеспечивать эффективное взаимодействие с информационными ресурсами с помощью интерактивных средств ИКТ.

Однако необходимо заметить, что применение технологий не является целью, это всего лишь средство, которое призвано сделать учебный процесс современным. Но нельзя отрицать тот факт, что успешность этого процесса зависит от компетентности преподавателя, умения отбора и оценки дидактических возможностей этих технологий.

Список литературы

1. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 125–134.
2. Захарова К.А. Развитие социолингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку: уровень основного общего образования: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2019.
3. Основные понятия и определения прикладной интернетики [Электронный ресурс]. URL: <http://www.perfekt.ru/dictionaries/netica.html#M> (дата обращения 20.01.2023).
4. Панюкова С.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. Учеб. пособие для студ. вузов. М., 2010.
5. Сафонова В.В. Развитие культуры восприятия устного текста. М., 2010.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М., 2008.
7. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения 26.01.2023).
8. Шлыкова О.В. Культура мультимедиа: уч. пособие для студентов. М., 2004.
9. Mayer R.E., Moreno R. A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design PrincipleS. 1998.

* * *

1. Grechushkina N.V. Onlajn-kurs: opredelenie i klassifikaciya // Vyssee obrazovanie v Rossii. 2018. T. 27. № 6. S. 125–134.
2. Zaharova K.A. Razvitie sociolingvisticheskogo komponenta inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii v processe obucheniya inostrannomu yazyku: uroven' osnovnogo obshchego obrazovaniya: diS. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2019.
3. Osnovnye ponyatiya i opredeleniya prikladnoj internetiki [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.perfekt.ru/dictionaries/netica.html#M> (data obrashcheniya 20.01.2023).
4. Panyukova S.V. Ispol'zovanie informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij v obrazovanii. Ucheb. posobie dlya stud. vuzov. M., 2010.
5. Safonova V.V. Razvitie kul'tury vospriyatiya ustnogo teksta. M., 2010.

6. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya: ucheb. posobie po special'nosti «Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya». M., 2008.

7. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.05.2017 g. № 203 «O Strategii razvitiya informacionnogo obshchestva v Rossijskoj Federacii na 2017–2030 gody» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (data obrashcheniya 26.01.2023).

8. Shlykova O.V. Kul'tura mul'timedia: uch. posobie dlya studentov. M., 2004.

*Online course as one of the fundamental means of multimedia education
of foreign language*

The article deals with the process of the informatization of the education and the use of the multimedia education to correspond to the key requirements that are specified to the modern lesson of the foreign language. The online course is considered as the basic means of the multimedia education, there are revealed its advantages.

Key words: *informatization of education, multimedia education, virtual linguistic environment, online course.*

(Статья поступила в редакцию 14.02.2023)

Т.М. ИВАНОВА, Ю.А. ИВАНОВА, Т.Н. ПОКУСАЕВА, Т.А. ИОНОВА
Волгоград

**ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Исследуется процесс формирования социокультурной компетенции в процессе организации и проведения различных форм внеаудиторных мероприятий у будущих педагогов педвуза. Уточнена сущность понятия внеаудиторных мероприятий. Описаны формы внеаудиторных мероприятий, проводимых преподавателями со студентами педвуза. Рассмотрены этапы проведения внеклассных мероприятий по иностранному языку. Определены условия, при которых у студентов будет поддерживаться интерес к овладению иностранным языком как осознанного стремления развивать свои способности и возможности.

Ключевые слова: *внеаудиторная работа, иностранный язык, социокультурная компетенция, будущие педагоги, учащиеся*

Настоящее исследование обусловлено важностью формирования у обучающихся социокультурной компетенции [9] в процессе проведения внеаудиторных мероприятий по иностранному языку. Обществу нужны креативные люди, способные к созданию новых, творческих идей, решению нестандартных задач. Непосредственное вовлечение самих студентов в творческий процесс позволяет им открывать новые грани в обучении и своей жизнедеятельности.

Согласно Федеральному образовательному стандарту нового поколения, обучающемуся следует знать, по крайней мере, один иностранный язык на уровне разговорного, где бы он не работал в будущем. Кроме этого, в стандарте делается акцент на способность и готовность обучающегося к овладению социокультурной (межкультурной)

компетенцией (знакомство с культурой и традициями стран изучаемого языка в пределах содержания и условий общения, отвечающих потребностям, увлечениям и психологическим особенностям обучающихся общеобразовательной школы на различных ее этапах и т. д.) [6].

Заслуживает внимание и тот факт, что немаловажную роль в формировании социокультурной компетенции у обучающихся играют воспитательные возможности иностранного языка. Это вызывает у них намерение осваивать иностранный язык как способ коммуникации, самовыражения и социальной адаптации в условиях постоянно изменяющихся общества и мира, желанию к терпимому отношению между представителями разных культур.

В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)», вступившему в силу 01.09.2022 г. сказано, что учитель иностранного языка при работе с учениками должен обладать такими умениями, как организовать различные виды внеурочной деятельности и строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей [6]. На основании вышесказанного, мы считаем, что одной из наиболее действенных форм формирования социокультурной компетенции при обучении школьников и будущих учителей иностранному языку является их внеаудиторная деятельность на иностранном языке, способствующая формированию новых и существующих умений и навыков. Исследование, представленное в данной публикации, выполнено на материале внеаудиторных мероприятий со студентами педвуза.

Целью данного исследования является формирование социокультурной компетенции как составной части иноязычной коммуникативной компетенции при планировании и осуществлении внеаудиторных мероприятий на иностранном языке.

Данная цель предполагает решение следующих задач:

1. Провести анализ существующих подходов к процессу формирования и развития социокультурной компетенции у обучающихся.
2. Апробировать такое средство формирования социокультурной компетенции у будущих педагогов и школьников, как планирование и осуществление внеаудиторных мероприятий на иностранном языке.

Актуальность проводимого нами исследования обусловлена тем, что в нашей стране сохраняется международная напряжённость в различных сферах экономических отношений, действуют санкции и т. д. Неизбежным становится вопрос об изменении методологии преподавания иностранного языка. Перед преподавателями вузов стоит задача подготовить будущего учителя, владеющего не только коммуникативными умениями и навыками, а также и социокультурной компетенцией – совокупностью знаний о культуре, истории и обычаях стран изучаемого языка.

Научная новизна нашего исследования состоит в том, что организация внеаудиторных мероприятий на иностранном языке является наиболее действенным средством решения задачи формирования социокультурной компетенции у будущих педагогов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты являются эффективным средством и обладают возможностью быть использованными при планировании внеаудиторных мероприятий со студентами по иностранному языку в вузах, средних учебных заведениях и школах.

Теоретическая значимость работы отражает полученные выводы, которые инкорпорируют теорию высшего и среднего образования детализацией сути исследуемых реляций как изменяющегося формирования индивида, которая может стать теоретическим ориентиром для преподавателей высшего учебного заведения при проведении внеаудиторных мероприятий в создании условий для воспитания творческой личности, отраженной в требованиях ФГОС.

Формирование социокультурной компетенции у студентов высших учебных заведений представляет собой серьезную педагогическую задачу. Существует много теоретических и методических исследований и научных работ в данной области: в процессе проведения внеаудиторных мероприятий на иностранном языке. Этой проблемой занимались многие педагоги и ученые (Н.В. Барышников, И.Л. Бим, Г.А. Китаigorodская, В.П. Кузовлев, И.И. Леифа, О.А. Леонтович, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Л.А. Милованова, Т.Н. Покусаева, Ю.А. Иванова и др.) Ученые рекомендуют использовать разные способы для осуществления данного процесса. Так, исследователь В.В. Сафонова делает акцент на значимости социокультурной компетенции для развития личности ученика [8]. Рассматривая подходы педагогов и методистов к данной проблеме, можно сделать вывод о том, что обучающиеся, у которых сформирована социокультурная компетенция, должны еще разбираться в разнообразных типах культур, разумно трактовать события и реальности культуры в разнообразных формах современного межкультурного общения, помимо владения знаниями и умениями.

Необходимо отметить, что формирование и развитие самого понятия «внеаудиторная деятельность» в исследовательской литературе тесно взаимосвязаны с процессами, происходящими в системе Российского образования. Начало 2000-х гг. и по настоящее время обусловлены применением современных технологий при планировании и проведении внеклассных мероприятий.

В результате внедрения ФГОС нового поколения в учебный процесс внеучебная работа становится обязательным компонентом образовательного процесса. Многочисленные исследования современных отечественных педагогов и методистов рассматривают внеаудиторную работу как неотъемлемую составляющую образовательного процесса в вузе. В научных трудах обширно описан опыт ее реализации, приобретенный в вузах нашей страны и за рубежом (И.Г. Абелян, Е. Андросюк, А. Беляева, Л.С. Деркач, В. Жураковский, О.В. Долженко, И. Ковалевский, М.Г. Кучеряну и др.) [5].

Кроме того, бурно протекающие процессы глобализации затронули и сферу образования, привнеся в нее массовый характер образования и его непрерывность. В условиях реформирования высшей школы особое значение приобретает совершенствование форм и методов внеаудиторной работы студентов как способ формирования социокультурной компетенции.

Цель образования на современном этапе заключается не столько в получении новых знаний, сколько в формировании профессиональных компетенций студентов. Эти требования обусловили ряд диссертационных исследований, рассматривающих организацию внеаудиторной работы студентов определенных направлений. Так, Д.В. Решетников рассматривает внеаудиторную деятельность студентов как самостоятельную работу, направленную на развитие общекультурных и профессиональных компетенций с целью дальнейшей профессионализации на примере учебных заведений музыкального профиля. Проблема подготовки специалистов, профессионально владеющих английским языком, рассмотрена в трудах Е.А. Алилуйко, Е.А. Буренок, О.Ю. Марковой, Е.В. Мошняги, В.Н. Ляменкова, М. Жерновой.

Значительное место в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза занимает вопрос ведения внеаудиторной работы и повышения качества преподавания иностранного языка, поскольку такой аспект как навык организации внеаудиторной деятельности студентов, является одним из ключевых в определении готовности к осуществлению педагогической деятельности будущих учителей и сформированности социокультурной компетентности.

Обширный опыт организации внеаудиторной работы накоплен в Волгоградском социально-педагогическом университете. Некоторые формы стали традиционными и проводятся ежегодно. Опыт проведения подобных мероприятий и методика организа-

ции внеаудиторной работы в ФГОУ ВПО «ВГСПУ» освещены в исследованиях таких ученых, как Л.Н. Бровикова, Т.О. Гарбер, А.Н. Долгова, Е.В. Мещерякова и др.

Среди первостепенных задач, которые приходится решать педагогическому вузу, следует отметить совершенствование учебно-воспитательного процесса. Для реализации данной задачи важна связь как аудиторной, так и внеаудиторной работы по иностранному языку, причем последняя является постепенной континуацией аудиторной работы.

Проводя внеаудиторную работу со студентами, преподаватель не только фокусирует внимание на приобретении знаний по иностранному языку обучающимися, но также способствует расширению их страноведческого кругозора.

Одним из главных условий достижения максимального результата при обучении студентов иностранному языку является то, что студенты будут проявлять активность и стараться самостоятельно усвоить изучаемый материал. Функция преподавателя заключается в том, чтобы поставить перед студентами четкие и доступные цели, направить их активность в русло обучения, предоставить им самостоятельный выбор при нахождении правильных и эффективных способов решения поставленных целей. Такая деятельность должна приносить удовлетворение и положительные эмоции студентам.

Следует заметить, что в настоящее время наблюдается снижение интереса к овладению иностранными языками. Чтобы снизить несоответствие между уровнем мотивации к данной дисциплине и действительностью, определенная роль отводится педагогическому коллективу, который организует внеаудиторную работу по иностранному языку, таким образом обеспечивая активность студентов на занятиях и повышая интерес к предмету в целом.

Надо отметить, что, организуя мероприятия по иностранному языку после занятий, преподаватель показывает студентам смысл применения этой дисциплины как инструмента общения, демонстрируя значение изучаемого предмета. Таким образом, внеаудиторная работа будет содействовать закреплению и применению полученных студентами знаний на аудиторных занятиях, повышению интереса к языку, углублению общего кругозора, формируя их социокультурную компетенцию. Именно грамотно и корректно подобранные внеучебные формы деятельности по иностранному языку помогают преподавателям достичь поставленных образовательных задач.

Важным условием четкого выбора соответствующих форм внеаудиторной работы является учет микроклимата группы студентов, их эмоциональное состояние, психологические особенности отдельного студента этой группы. Все это будет обеспечивать создание приятных условий реализации поставленных задач.

Независимо от того, что цели и задачи совпадают как в учебной, так и во внеаудиторной работе со студентами, можно наблюдать определенные различия в содержании, организации и методах проведения разных видов внеучебных мероприятий, направленных на формирование социокультурной компетенции. Проводимые преподавателем мероприятия по иностранному языку после основных занятий носят добровольный характер. Что касается учебной деятельности, то она обязательна для всех сторон педагогического процесса. Студенты самостоятельно решают, в каких мероприятиях им участвовать. Роль преподавателя заключается в своевременном обнаружении у студентов интереса к мероприятию и привлечении их к тому, чем они заинтересовались.

Диапазон организуемых преподавателем мероприятий обширный. Преподаватель высшей школы имеет возможность проводить их в парке на свежем воздухе, в музее университета, в актовом зале, на площадках вузов-партнеров. Здесь имеет место осознанная самостоятельность и инициативность при участии студентов во внеаудиторных поручениях. При организации и проведении работы на занятиях, ведущая роль принадлежит педагогу, в то время как, участвуя в мероприятиях, не связанных с учебной дея-

тельностью, студенты демонстрируют определенную долю самостоятельности и творчества.

Приведем в качестве примера некоторые формы внеаудиторных мероприятий по иностранному языку в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете, которые стали уже традиционными. К ним относятся конференции, кружки, олимпиады по английскому языку, Всероссийские научные проекты «Самообразование – мой путь к профессиональному мастерству», Всероссийский конкурс на лучшее произношение «English Sounds Magic», конференции «My Future Career» [1]. Данные мероприятия способствуют формированию профессиональной и социокультурной компетенций, необходимых будущему педагогу-воспитателю. Безусловно, большая роль в организации этой деятельности для студентов принадлежит преподавателю, который обладает всеми необходимыми средствами грамотно спланировать свои занятия с целью вовлечения студентов в интересные и значимые для них мероприятия.

На младших курсах приоритетное внимание фокусируется преподавателем на планировании и проведении таких событий, которые привлекают студентов и мотивируют на изучение иностранного языка. Организуя такую работу, преподаватель не должен превращать данные мероприятия в веселые «посиделки». Они должны быть интересными и содержательными для студентов. Кроме этого, преподаватель должен всегда помнить и об атмосфере в коллективе. Работу следует строить на взаимопонимании со студентами. Сильной мотивацией для изучения иностранного языка студентами и вызывающий неподдельный интерес среди них является Всероссийский конкурс творческих проектов на английском языке «Самообразование – мой путь к профессиональному мастерству». Этот конкурс проводится преподавателями института иностранных языков ВГСПУ. Конкурс проходит ежегодно на сайте Мирознай (miroznai.ru) сети «Интернет». В нем принимают участие ученики 3–11 классов и студенты высших образовательных учреждений Российской Федерации. Организаторы конкурса ставят цель стимулировать конкурсантов к дальнейшему саморазвитию, самосовершенствованию и самообразованию при изучении английского языка. Задачи конкурса проектов сфокусированы на развитие творческого потенциала студентов и школьников в реализации возможностей в области изучения английского языка для своего личностного и профессионального самообразования; формирование у будущих учителей и школьников познавательного интереса к овладению английским языком; становление у студентов и школьников смысла изучения иностранного языка и осознание ими роли самообразования в будущем.

В рамках конкурса участники представляют научно-творческие проекты, подготовленные на английском языке в различных областях деятельности с комментариями на нем. Проекты, представляемые конкурсантами, содержат индивидуальное осознание выбранной темы, демонстрируют ее значимость для своего индивидуального развития и самосовершенствования.

Проект состоит из эссе на выбранную участником конкурса тему на английском языке и презентации или видеоролика с комментариями. Проведение этого конкурса позволило нам прийти к выводу, что он представляет собой эффективную форму обучения и воспитания студентов и школьников при помощи иностранного языка.

В заключение отметим, что организуемые преподавателями различные формы внеаудиторных мероприятий по иностранному языку представляют собой неотъемлемый компонент всей системы подготовки студентов к их будущей педагогической деятельности. Основываясь на актуальных принципах в области методики и педагогики, работа со студентами по предмету вне учебной деятельности должна быть предельно продуктивной и сфокусирована на самом предмете.

Организация и проведение такой работы должны преследовать основные цели – практическую, образовательную и воспитательную. И от педагога зависит то, какой будет результат внеаудиторной работы в вузе.

Научные результаты проводимых мероприятий могут быть использованы в практике обучения иностранному языку в школе при планировании и проведении внеклассной и внеурочной деятельности, а также в теоретических и прикладных исследованиях по формированию социокультурной компетенции, активизации познавательного интереса к иностранному языку у студентов и школьников и развитию организаторских способностей у будущих педагогов.

Список литературы

1. Иванова Т.М., Иванова Ю.А., Ионова Т.А. Внеаудиторная работа по иностранному языку на неспециальных факультетах педвуза // Рецензируемый научный журнал Тенденции развития науки и образования. 2021. № 77(2). С. 37–40.
2. Маджуга А.Г., Губайдуллин М.И., Агзамов Р.Р. Учебно-методическое сопровождение программы курсов повышения квалификации по направлению «Кадетская педагогика» // Сборник: Проблемы и перспективы развития гуманитарного образования. Материалы Всероссийской науч.-практич. конференции. Уфа, 2021. С. 101–107.
3. Мещерякова Е.В. Внеаудиторная работа в педвузе как фактор подготовки будущих учителей к проведению внеклассной работы со школьниками: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1994.
4. Мещерякова Е.В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя к педагогическому взаимодействию в современном образовательном пространстве: на материале подготовки учителя иностранного языка: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2002.
5. Новгородцева И.В. Условия формирования самостоятельной внеаудиторной деятельности студентов – медиков в процессе изучения педагогических дисциплин // Альманах современной науки и образования. 2009. № 4-2. С. 120–122.
6. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)» (подготовлен Минтрудом России 31.01.2022). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56809182/> (дата обращения: 28.12.22).
7. Роговская Н.И. Областной фонетический конкурс на английском языке как эффективное средство формирования и развития коммуникативной и социокультурной компетенций и познавательного интереса к иностранному языку у будущих педагогов и учащихся // Грани познания. 2017. № 4(51). С. 42–46.
8. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... докт. пед. наук. М., 1992.
9. Сборник 74-й межвузовской (IX Всероссийской) итоговой научной студенческой конференции с международным участием. Челябинск, 2022.

* * *

1. Ivanova T.M., Ivanova Yu.A., Ionova T.A. Vneauditornaya rabota po inostrannomu yazyku na nespecial'nyh fakul'tetah pedvuza // Recenziruemyj nauchnyj zhurnal Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2021. № 77(2). S. 37–40.

2. Madzhuga A.G., Gubajdullin M.I., Agzamov R.R. Uchebno-metodicheskoe soprovozhdenie programmy kursov povysheniya kvalifikacii po napravleniyu «Kadetskaya pedagogika» // Sbornik: Problemy i perspektivy razvitiya gumanitarnogo obrazovaniya. Materialy Vserossijskoj nauch.-praktich. konferencii. Ufa, 2021. S. 101–107.

3. Meshcheryakova E. V. Vneauditornaya rabota v pedvuze kak faktor podgotovki budushchih uchitelej k provedeniyu vneklassnoj raboty so shkol'nikami: avtoref. diS. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 1994.

4. Meshcheryakova E. V. Teoriya i praktika professional'noj podgotovki uchitelya k pedagogicheskomu vzaimodejstviyu v sovremenном obrazovatel'nom prostranstve: na materiale podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka: avtoref. diS. ... dokT. ped. nauk. M., 2002.

5. Novgorodceva I.V. Usloviya formirovaniya samostoyatel'noj vneauditornoj deyatel'nosti studentov – medikov v processe izucheniya pedagogicheskikh disciplin // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2009. № 4-2. S. 120–122.

6. Proekt Prikaza Ministerstva truda i social'noj zashchity RF «Ob utverzhenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (uchitel')» (podgotovlen Mintrudom Rossii 31.01.2022). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56809182/> (data obrashcheniya: 28.12.22).

7. Rogovskaya N.I. Oblastnoj foneticheskij konkurs na anglijskom yazyke kak effektivnoe sredstvo formirovaniya i razvitiya kommunikativnoj i sociokul'turnoj kompetencij i poznavatel'nogo interesa k inostrannomu yazyku u budushchih pedagogov i uchashchihsya // Grani poznaniya. 2017. № 4(51). S. 42–46.

8. Safonova V. V. Sociokul'turnyj podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku kak special'nosti: diS. ... dokT. ped. nauk. M., 1992.

9. Sbornik 74-j mezhvuzovskoj (IX Vserossijskoj) itogovoj nauchnoj studencheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Chelyabinsk, 2022.



The extracurricular activities of the foreign language as the means of the development of the sociocultural competence of the future teachers

The article deals with the study of the process of the development of the sociocultural competence in the process of the organization and realization of the different forms of the extracurricular activities of the future teachers in the pedagogical university. There is specified the essence of the concept of the extracurricular activities. There are described the forms of the extracurricular activities, conducted by the lecturers with the students of the pedagogical university. The authors consider the stages of the realization of the extracurricular activities of the foreign language. There are defined the conditions, that keeping the students interested in mastering the foreign language as the deliberate desire to develop their abilities and opportunities.

Key words: *extracurricular activities, foreign language, sociocultural competence, future teachers, students.*

(Статья поступила в редакцию 18.01.2023)

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
К РАБОТЕ В КОМАНДЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ПИСЬМЕННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

Рассматривается актуальная вследствие расширения спектра профессиональных функций лингвиста-переводчика проблема развития у обучающихся организационно-управленческих умений, обеспечивающих согласованное решение разного типа переводческих задач. Определены сущность и структура готовности письменного переводчика к работе в команде, установлены методологические основы организации совместной деятельности студентов в процессе обучения переводу.

Ключевые слова: подготовка письменных переводчиков, работа в команде, сотрудничество, готовность к командной работе, формирование готовности будущих переводчиков к командной работе.

Профессиональная деятельность переводчика в современном обществе обрела статус полифункционального вида межкультурной коммуникации. Сегодня переводчик выступает не только в качестве межъязыкового и межкультурного посредника, просветителя, организатора, но и в роли «дискурсивной личности, готовой структурировать межкультурное пространство вокруг себя и выстраивать коммуникативно-дискурсивную среду с учетом практических интересов участников социокультурного взаимодействия в профессиональной сфере» [4, с. 40]. Качество переводческой работы зависит от широты коммуникативного диапазона переводчика, его способности организовывать сотрудничество с представителями профессионального сообщества в процессе совместного решения педагогического, переводческого, консультационного, научно-исследовательского, аналитического, организационно-управленческого типов задач [16; 17].

Высокоразвитые коммуникативные навыки профессионального взаимодействия необходимы не только устным, но и письменным переводчикам для эффективного исполнения своих производственных обязанностей, которые к настоящему времени вышли за пределы «пассивного трансформатора текстов» [15, с. 158]. Согласно профессиональному стандарту 04.015 «Специалист в области перевода», вступившему в действие в 2021 г., переводчик должен знать «технологии оптимизации бизнес-процессов и повышения производительности труда», владеть умениями «распределять функциональные задачи между исполнителями», «взаимодействовать с исполнителями и осуществлять контроль промежуточных этапов переводческого процесса» [14].

Социальный и организационно-управленческий аспекты деятельности лингвиста-переводчика отражены и в предусмотренных ФГОС ВО требованиях к результатам освоения образовательной программы по направлениям подготовки 45.03.02 (уровень бакалавриата) и 45.04.02 (уровень магистратуры) «Лингвистика». В частности, удельный вес в номенклатуре универсальных компетенций выпускника-бакалавра занимают навыки организации как индивидуальной, так и групповой работы, лидерские качества, способность самостоятельно принимать решения (УК-2, УК-3), готовность к многомерному восприятию и осмыслению межкультурных особенностей, а также осуществлению деловой коммуникации с соблюдением этических норм (УК-4, УК-5). Структура названных компетенций усложняется при переходе на следующий уровень профессионального образования. Так, будущий магистр лингвистики должен уметь организовывать и координировать работу коллектива, разрабатывать оптимальные командные

стратегии действий в проблемных ситуациях (УК-1, УК-3), эффективно реализовывать проектную деятельность (УК-2), осуществлять поликультурное взаимодействие (УК-5).

На основании рассмотренных требований нормативных документов в области профессионального образования переводчиков полагаем, что одной из наиболее значимых задач практической подготовки студентов-переводчиков является формирование навыков созидательной командной деятельности в условиях согласованного решения задач, развитие умения слушать и понимать коллег, осознавать зависимость успешности деятельности организации от результатов своей работы.

Вышесказанное указывает на объективно существующую потребность образовательной практики в разработке теоретико-методологических основ формирования готовности будущих переводчиков к сотрудничеству и командной работе. Обсуждение и решение данной проблемы составляет цель настоящей работы.

Проблема подготовки обучающихся к разным формам сотрудничества является предметом многих отечественных и зарубежных исследований. Наиболее изученным представляется вопрос педагогического и учебного сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдов, В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, Т.А. Матис, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова и др.). В русле антропоцентрической образовательной парадигмы взаимодействие субъектов учебной и профессиональной деятельности выступает важным условием для личностного роста, активизации внутренних резервов человека (Л.К. Гейхман, Т.С. Панина, R. Hoffman, B. Casnocha, C. Yeh).

В психолого-педагогической научной литературе активно обсуждаются проблемы подготовки обучающихся к групповому взаимодействию (И.А. Зимняя, М.Н. Рыскулова, А.Ю. Тихонова, А.Ю. Журавлев, А.В. Ивлев, В.В. Курунов, А.К. Осницкий и др.), исследуется дидактический потенциал интерактивных образовательных технологий (Л.И. Кутепова, О.И. Ваганова, Л.К. Иляшенко, М.В. Кларин, Е.И. Elíasa и др.), определяются возможности проектного метода обучения в целях развития умений сотрудничества (Е.С. Полат, С.Д. Липатова, Е.А. Хохолева, И.А. Емлютина, Г.И. Кочнева и др.).

Теоретический анализ отечественных и зарубежных источников по вопросам подготовки обучающихся к командному взаимодействию позволяет выделить ряд характерных для команды признаков. Согласно определениям М. Армстронга [1], С.Д. Липатовой, Е.А. Хохоловой [9, с. 59–60], Н.Ф. Плотниковой [13, с. 9–10], команду отличает способность к самоуправлению и самоорганизации, направленность на достижение общей цели, взаимная ответственность за результат. В отличие от группы или коллектива, команда «создается под определенную задачу, члены команды взаимно дополняют друг друга» [10, с. 67]. Данное свойство команды имеет важное педагогическое значение для подготовки будущих переводчиков. В качестве главного образовательного результата взаимодействующей, совместной учебно-профессиональной деятельности студентов-переводчиков выступает взаимообогащение интеллектуально-познавательной, деятельностной и эмоционально-волевой сфер личности каждого обучающегося.

Достижение такого результата возможно при условии организации совместной учебно-познавательной деятельности студентов на основе стратегии сотрудничества – ведущей коммуникативной стратегии, характеризующейся согласованностью, слаженностью мнений и действий [2]. К основным параметрам сотрудничества как организационной формы поведения взаимодействующих субъектов психолог И.А. Зимняя относит: 1) пространственное и временное сопresутствие; 2) единство цели, 3) организацию и управление деятельностью; 4) разделение функций, действий, операций; 5) наличие позитивных межличностных отношений [6, с. 407].

Способность к сотрудничеству составляет основу готовности к работе в команде. Чтобы возвысить данную способность до личностного образования качественно нового уровня – уровня универсальной компетенции, ее следует целенаправленно развивать с помощью специально разработанной системы обучения.

Несмотря на общность ряда закономерностей организации обучения основам профессионального взаимодействия, процесс формирования готовности лингвиста-переводчика к сотрудничеству и командной работе должен быть дифференцирован с учетом специфики функциональных видов профессиональной деятельности. К типовым задачам, которые предстоит решать коллективу лингвистов-переводчиков, следует отнести в первую очередь выполнение заказных переводов, участие в проектной деятельности, включая международные проекты, координацию и руководство деятельностью переводческой компании, ведение деловой корреспонденции в сфере профессиональной коммуникации, организацию и проведение исследований в области лингвистики и переводоведения и т. п.

В общем значении готовность представляет собой настрой на определенное поведение, мотивированную установку на активные действия. Готовность рассматривают как устойчивую характеристику, свойство личности (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, А.А. Кандыбович и др.), как выражение профессиональной направленности (В.А. Слостенин, А.Б. Шнейдер), как «состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий» [11, с. 101]. Готовность к профессиональной деятельности есть упорядоченная, иерархическая система психических состояний и профессионально значимых качеств личности.

Под готовностью письменного переводчика к сотрудничеству и командной работе мы понимаем интегральное свойство личности, обеспечивающее ее способность к согласованному и продуктивному взаимодействию с другими участниками совместной деятельности с целью достижения оптимальных производственных результатов и личностной самореализации в сфере межкультурного посредничества. Процесс формирования готовности к совместной деятельности на основе сотрудничества актуализирует профессиональное самосознание обучающихся, проявляющееся в адекватном представлении о будущей профессии [7, с. 234].

Для готовности к деятельности необходимы мотивы, смыслы, знания, умения, направленность на совершение этих действий. В структуре готовности к сотрудничеству выделяют: 1) мотивационный, ориентационно-ценностный и деятельностный компоненты [8]; 2) психологическую, когнитивную, операционную, конативную составляющие [5]; 3) элементы: «Я-концепция», социально-деятельностное сознание, информационно-инструментальная готовность [3].

В соответствии с положениями аксиологического, коммуникативного, проблемно-деятельностного и компетентностного подходов, а также учитывая специфику деятельности в сфере обеспечения международного посредничества, мы рассматриваем готовность будущих письменных переводчиков к командной работе как сложный конструкт, состоящий из взаимосвязанных компонентов, функционирующих в неразрывном единстве, таких как:

1) *мотивационно-ценностный компонент*, представляющий собой систему внутренних побуждений, мотивов, смыслов и ценностей, предопределяющих стремление личности к целенаправленному конструктивному взаимодействию как способу профессионального саморазвития, осознание ценности сотрудничества и своей индивидуальной роли в достижении наиболее высоких результатов и повышении качества работы;

2) *когнитивный компонент*, включающий знание способов и механизмов командной работы, особенностей организации взаимодействия, обусловленных конкретными коммуникативными обстоятельствами (например, жанрово-типологическими параметрами текста перевода, целями перевода, потребностями заказчика и др.); знание технологии перевода, ее этапов, задач и конкретных переводческих действий, составляющих содержание каждого из этих этапов; знание факторов межличностных и межкультурных барьеров общения и путей их устранения;

3) *прагматико-технологический компонент*, означающий владение коммуникативными стратегиями группового взаимодействия, направленными на сплочение коллектива и формирование позитивной атмосферы; владение иноязычной коммуникативной компетенцией, определяющей границы вербально-коммуникативного диапазона; готовность организовывать и координировать работу коллектива на принципах равенства, взаимопомощи и взаимоуважения; владение методами воздействия на поведение личности и группы в целом для повышения эффективности работы;

4) *рефлексивно-регулятивный компонент*, обеспечивающий умение предвосхищать нежелательные реакции и состояния участников команды и в соответствии с ними корректировать свои действия; способность к межкультурной сенсibilityности, профессиональной рефлексии, эмпатии; умения регуляции и саморегуляции профессиональных действий; объективной оценки и анализа результатов совместной деятельности и индивидуального вклада в их достижение.

Активизация и развитие каждого компонента готовности к командной работе во взаимосвязи с другими ее компонентами способствует реализации познавательного, развивающего, воспитательного и учебного аспектов профессионального образования [12, с. 22–24]. Эффективность данного процесса обеспечивается особым методическим сопровождением образовательного процесса, предусматривающим включение в содержание и технологию подготовки письменных переводчиков таких методов и форм обучения, которые мотивируют студентов к выбору и реализации стратегий совместной переводческой деятельности.

Концептуальную основу организации обучения навыкам командного взаимодействия в процессе профессиональной переводческой подготовки составляют интегративный, коммуникативный и проблемно-деятельностный подходы.

Формирование готовности к совместному решению переводческих задач на основе интегративного подхода есть целенаправленный, специально организованный процесс «встраивания» мотивационно-ценностного, когнитивного, прагматико-технологического, рефлексивно-регулятивного компонентов готовности в цели, содержание и методику учебного занятия по практике перевода. Это способствует согласованному и взаимосвязанному формированию компетенций – универсальных и профессиональных – в процессе овладения переводческой компетентностью. Оттачивая навыки письменного перевода, студенты одновременно овладевают технологиями расширения универсальных компетенций, направленных, в частности, на развитие навыков командной работы.

В соответствии с коммуникативным подходом содержание обучения основано на идее реалистичности и универсальности коммуникативных ситуаций переводческой деятельности, активизирующих познавательные потребности и личностно-ориентированное взаимодействие всех субъектов обучения. В современной теории и практике профессионального образования имеются богатейшие учебно-методические ресурсы, позволяющие сделать процесс учения и обучения максимально интерактивным, личностно ориентированным и творческим. К числу таких образовательных технологий мы относим проектный и игровой методы, технологию сотрудничества, контекстное обучение, мозговой штурм, прием «ажурной пилы», технологию модерации, приемы обучения, основанные на сочетании управления деятельностью студентов со стороны преподавателя и со стороны самих обучающихся: приемы организации и самоорганизации, стимулирования и самостимулирования, контроля и самоконтроля.

С позиций проблемно-деятельностного подхода учебно-профессиональная деятельность студентов рассматривается как процесс решения квазипрофессиональных проблемных задач. Межъязыковые и межкультурные несовпадения, необходимость поиска оригинальных средств выражения авторского замысла в текстах перевода, работа в режиме быстрой смены условий задач – все это создает проблемность коммуникатив-

ного задания, что в результате задействует механизмы эвристического мышления при выборе обучающимися коммуникативных стратегий.

Методической доминантой развития готовности к командному взаимодействию выступает комплекс методов, средств и форм организации обучения, которые в наибольшей степени активизируют систему формируемых навыков и компетенций на основе заданий интегративного типа. В процессе их выполнения происходит синтез лингвистического, профессионально-переводческого, социокультурного, организационно-управленческого аспектов профессионального взаимодействия, создаются условия для их комплексного развития и применения в практической квазипрофессиональной деятельности.

Ведущей формой организации деятельности обучающихся является работа в мини-группах – учебных переводческих командах, представляющих собой небольшие по количеству группы, объединенные для выполнения конкретного задания посредством моделирования элементов производственной переводческой деятельности. В процессе групповой работы над заданием интегративного типа студенты овладевают алгоритмом поэтапной организации совместной переводческой деятельности. Данный алгоритм представляет собой цепочку учебных действий, выполняемых в определенной последовательности:

- восприятие и осмысление коммуникативной задачи: получив задание, участники команды знакомятся с условиями коммуникативной ситуации, обсуждают возможные сценарии коммуникативных действий, дифференцируют коммуникативные функции, реализуемые членами переводческой команды в процессе профессионального взаимодействия: управленческая, информационная, консультационная, контролирующая и т. п.;

- выбор командной стратегии решения коммуникативной задачи; обучающиеся выполняют подготовительную работу, а именно: определяют задачи, этапы и ход производственного процесса, ожидаемый результат и его соответствие коммуникативным потребностям получателя готового продукта; прогнозируют возможные организационные трудности, способные отрицательно повлиять на результат совместной работы, и намечают пути их преодоления; распределяют производственные обязанности или роли (менеджер-координатор, терминолог, переводчик, консультант в предметной области, специалист по международному этикету, теоретик-исследователь, корректор, редактор, заказчик перевода); намечают групповые и индивидуальные временные рамки работы;

- моделирование ситуаций профессиональной коммуникации, воспроизводящих поведенческую и социокультурную специфику участников переводческого процесса: студенты проигрывают коммуникативные микроситуации, анализируют возможные варианты решения поставленных переводческих задач, используя для этого как традиционные, так и электронные средства коммуникации. На данном этапе обучения преподавателю следует варьировать коммуникативные установки, чтобы обучающиеся могли адаптировать осваиваемые модели поведения и коммуникативные средства к особенностям изменяющихся обстоятельств. Такие приемы ведут студентов к осознанию множественности способов профессионального взаимодействия и способствуют отработке навыков принятия совместных решений;

- индивидуальная и коллективная рефлексия результата совместных действий – переводческого продукта, внесение правок, исправление ошибок;

- презентация продукта совместной переводческой деятельности: оценивание и самооценивание полученного результата, формулирование памяток и рекомендаций по совершенствованию способа решения задачи.

Анализ практического опыта организации совместной учебно-профессиональной деятельности будущих лингвистов-переводчиков свидетельствует о том, что командная переводческая работа имеет ряд преимуществ над индивидуальной формой орга-

низации обучения. К таким преимуществам мы относим возможность в процессе группового мозгового штурма подбирать наилучшие способы решения переводческих задач, системный контроль за коррекцией допущенных ошибок при условии одинаковой степени ответственности всех членов команды за качество перевода. В психологическом аспекте работа в команде предоставляет возможность для совершенствования профессиональных навыков и умений, обмена опытом, компенсации дефицита эмоционального общения, особенно характерного для переводчиков письменных текстов. Ощущение себя частью сплоченной общности способно оказывать сильное влияние на становление профессионального самосознания и самооценку.

С другой стороны, существует ряд факторов, усложняющих работу студентов-переводчиков в команде. В лингвистическом аспекте – это необходимость выработки единого стиля изложения, унификации переводческих соответствий в области терминологии, безэквивалентной лексики, слов-реалий и т. д.; в психологическом – источниками помех для слаженной и продуктивной работы могут являться разногласия и даже конфликтные ситуации, возникающие вследствие нежелания принимать чужое мнение или идти на компромисс. В педагогическом аспекте к недостаткам командной работы следует отнести скрытый характер индивидуальных действий каждого студента и, как следствие, трудность объективного оценивания индивидуального вклада отдельного участника в общий результат группы; дисбаланс коммуникативной активности обучающихся, при котором студенты с более развитыми лидерскими качествами склонны к коммуникативному доминированию и самостоятельному принятию коллективных решений. Подобного рода проблемы объясняются, на наш взгляд, недостаточным владением техникой командной работы.

Предлагаемые теоретические положения, обосновывающие сущность и структуру готовности студентов-переводчиков к командной работе, могут быть реализованы в ходе аудиторной и самостоятельной работы студентов в рамках дисциплин «Практический курс письменного перевода», «Теория перевода», «Практикум по культуре речевого общения на иностранном языке». Актуализация и развитие коммуникативных навыков профессионального взаимодействия в процессе переводческой подготовки открывает перспективы для совершенствования профессионального образования будущего письменного переводчика.

Во-первых, выполнение переводческих заданий в команде способствует систематизации и совершенствованию специальных переводческих знаний и умений обучающихся: в процессе квазипрофессиональной коммуникации усиливается применимость профессиональных знаний и умений (знание этапов переводческого процесса, умения предпереводческого анализа, выработки переводческой стратегии, выбора и использования приемов перевода, умение реализовывать междисциплинарный подход к решению переводческих задач). Это укрепляет системные взаимосвязи между знаниями, умениями, способностями в структуре профессиональной переводческой компетентности.

Во-вторых, использование стратегий сотрудничества в процессе учебно-переводческой деятельности совершенствует коммуникативную культуру будущего переводчика по следующим аспектам:

1) воспитательный аспект: овладение стратегиями инициации и развития профессиональных контактов с целью обмена культурными и профессиональными ценностями, развитие профессионально значимых личностных качеств, таких как контактность, доброжелательность, открытость, непредвзятость, уважение, эмпатия;

2) познавательный аспект: расширение системы знаний социокультурных особенностей профессионального взаимодействия в разных лингвокультурах; знание типовых моделей коммуникативного поведения участников переводческой команды; умение презентовать родную культуру в устной и письменной форме;

3) социальный (учебный) аспект: совершенствование культуры вербального/невербального поведения; овладение навыками аргументирования, доказательства своей точки зрения, способностью оперативного реагирования на меняющиеся обстоятельства ситуации; развитие способности предупреждения и разрешения профессиональных конфликтов; овладение навыками варьирования и корректирования собственных коммуникативных действий, определяемых установленными нормами и правилами общения;

4) развивающий аспект: развитие навыков управления коллективным взаимодействием, связанного с применением разнообразных источников профессионально значимой информации и средств профессионального общения, в том числе электронно-коммуникационных средств и сетевых сообществ (web-форумов, блогов, электронных конференций, мессенджеров и т. п.), для рациональной организации и управления совместными действиями по решению поставленных квазипрофессиональных задач.

Полагаем, что организация процесса формирования готовности к командной работе с учетом представленных теоретико-методологических положений способна обеспечить качественно новый результат подготовки в сфере профессионального образования письменных переводчиков – становление активной и социально развитой личности, владеющей системой гибких переводческих и коммуникативных навыков, которые обеспечивают эффективное осуществление полифункциональной профессиональной деятельности в сфере межкультурного посредничества. Процесс обучения письменному переводу посредством погружения студентов в командную продуктивно-творческую деятельность создает предпосылки для успешной и быстрой адаптации в условиях реальной профессиональной организации.

Список литературы

1. Армстронг М. Основы менеджмента. Ростов н/Д., 1998.
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000.
3. Воротникова А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущих педагогов: дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.
4. Гусейнова И.А. Лингвистическая школа перевода Московского государственного лингвистического университета на рубеже XX-XXI веков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. № 1(838). С. 39–52.
5. Дубовицкая Т.А., Щербакова О.И. Проблема психологической готовности личности к сотрудничеству [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6418> (дата обращения: 15.01.2023).
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д., 1997.
7. Кочисов В.К., Гогицаева О.У., Хадикова И.М. Формирование профессиональных представлений на разных этапах обучения в вузе: психологический аспект [Электронный ресурс] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. № 2(15). С. 234–237. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-predstavleniy-na-raznyh-etapah-obucheniya-v-vuze-psiologicheskij-aspekt> (дата обращения: 12.01.2023).
8. Лежнина Л.В. Формирование готовности будущего педагога-психолога к будущей профессиональной деятельности: монография. М., 2009.
9. Липатова С.Д., Хохолева Е.А. Технология формирования навыков командной работы в условиях проектного обучения студентов вуза [Электронный ресурс] // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 18. № 1. С. 57–70. URL: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.1.5> (дата обращения: 12.01.2023).
10. Мандранов А.М. Формирование навыков командной работы в учебной деятельности как междисциплинарный феномен // Мир человека: материалы ежегодной конференции. 2019. № 1(47). С. 66–70.
11. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. СПб, 2003.
12. Пассов Е.И. Сорок лет спустя, или Сто одна методическая идея. М., 2006.
13. Плотникова Н.Ф. Командный подход в обучении. Казань, 2016.

14. Профессиональный стандарт 04.015 «Специалист в области перевода» [Электронный ресурс]. URL: <https://classinform.ru/profstandarty/04.015-spetsialist-v-oblasti-perevoda.html> (дата обращения: 12.01.2023).

15. Прунч Э. Пути развития западного переводоведения: от языковой асимметрии к политической. М., 2015.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/> (дата обращения: 12.01.2023).

17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-04-02-lingvistika-992/> (дата обращения: 12.01.2023).

* * *

1. Armstrong M. Osnovy menedzhmenta. Rostov n/D., 1998.
2. Bezrukova V.S. Osnovy duhovnoj kul'tury (enciklopedicheskij slovar' pedagoga). Ekaterinburg, 2000.
3. Vorotnikova A.A. Psihologicheskie usloviya stanovleniya professional'noj kompetentnosti budushchih pedagogov: diS. ... kand. psihol. nauk. M., 1998.
4. Gusejnova I.A. Lingvisticheskaya shkola perevoda Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta na rubezhe XX-XXI vekov // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2021. № 1(838). S. 39–52.
5. Dubovickaya T.A., Shcherbakova O.I. Problema psihologicheskoy gotovnosti lichnosti k sotrudnichestvu [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6418> (дата обращения: 15.01.2023).
6. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya. Rostov n/D., 1997.
7. Kochisov V.K., Gogicaeva O.U., Hadikova I.M. Formirovanie professional'nyh predstavlenij na raznyh etapah obucheniya v vuze: psihologicheskij aspekt [Elektronnyj resurs] // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2016. № 2(15). S. 234–237. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-predstavlenij-na-raznyh-etapah-obucheniya-v-vuze-psihologicheskij-aspekt> (дата обращения: 12.01.2023).
8. Lezhnina L.V. Formirovanie gotovnosti budushchego pedagoga-psihologa k budushchej professional'noj deyatel'nosti: monografiya. M., 2009.
9. Lipatova S.D., Hoholeva E.A. Tekhnologiya formirovaniya navykov komandnoj raboty v usloviyah proektnogo obucheniya studentov vuza [Elektronnyj resurs] // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Ser. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2021. T. 18. № 1. S. 57–70. URL: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.1.5> (дата обращения: 12.01.2023).
10. Mandranov A.M. Formirovanie navykov komandnoj raboty v uchebnoj deyatel'nosti kak mezhdisciplinarnyj fenomen // Mir cheloveka: materialy ezhegodnoj konferencii. 2019. № 1(47). S. 66–70.
11. Meshcheryakov B.G., Zinchenko V.P. Bol'shoy psihologicheskij slovar'. SPb, 2003.
12. Passov E.I. Sorok let spustya, ili Sto odna metodicheskaya ideya. M., 2006.
13. Plotnikova N.F. Komandnyj podhod v obuchenii. Kazan', 2016.
14. Professional'nyj standart 04.015 «Specialist v oblasti perevoda» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://classinform.ru/profstandarty/04.015-spetsialist-v-oblasti-perevoda.html> (дата обращения: 12.01.2023).
15. Prunch E. Puti razvitiya zapadnogo perevodovedeniya: ot yazykovoj asimmetrii k politicheskoy. M., 2015.
16. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriatpo napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/> (дата обращения: 12.01.2023).
17. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 45.04.02 Lingvistika [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-04-02-lingvistika-992/> (дата обращения: 12.01.2023).

The theoretical and methodological basis of the development of the readiness to teamwork in the process of the professional training of the written translators

The article deals with the issue of the development of the students' organization and management skills, providing the joint decision of the translation tasks of the different types, that is topical as the result of the enlargement of the spectrum of the professional functions of the linguist-translator.

The author defines the essence and structure of the readiness of the written translator to the teamwork, there is established the methodological basis of the organization of the joint activity of the students in the process of teaching translation.

Key words: *training written translators, teamwork, collaboration, readiness to teamwork, development of readiness of future translators to teamwork.*

(Статья поступила в редакцию 15.02.2023)

О.А. ДМИТРИЕВА, Т.И. КОНДАУРОВА, Н.Е. ФЕТИСОВА
(Волгоград)

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ
У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

Рассматриваются особенности формирования ценностного отношения к природе у иностранных студентов с учетом экологического содержания и аксиологического освещения учебного материала, межпредметных связей, возрастных особенностей студентов, традиционных и инновационных методов, средств и форм его изучения.

Ключевые слова: *формирование, ценностное отношение, природа, иностранные студенты.*

Одной из глобальных проблем XXI в. является экологическая проблема, обусловленная глубокими противоречиями в системе «человек-общество-природа». Обострение экологической проблемы привело человеческую цивилизацию к экологическому кризису. Экологический кризис, по мнению ученых, обусловлен не только научно-техническими достижениями техногенной культуры, но и кризисом ценностей, являющихся нравственными регуляторами общества [7].

В научных трудах и публикациях (Г. Лотце, Г. Риккерт, Л.Н. Столович, М.С. Каган, Л.С. Выготский, Б.Д. Эльконин, В.А. Караковский, А.В. Кирьякова, Л.П. Разбегаева, А.М. Воронина и др.) отмечается, что понятие «ценность» представляет стержневое образование личности, которое включает в себя ряд компонентов: отражение свойств веществ, являющихся объектом ценностного отношения; отражение свойств личности, выступающих как субъект ценностных отношений; межличностные отношения, приводящие к принятию обществом тех или иных ценностей. [9; 10]. Исследователи единодушны в том, что ценности являются мощным стимулом, мотивирующим людей к сов-

местным действиям. Ценности являются связующим звеном, объединяющим членов общества для решения актуальных задач, в том числе вопросов сохранения природы.

Распространение в обществе идей значимости природы, жизни человека приводят к личностному и социальному принятию обществом данных ценностей. Система образования играет важную роль в этом процессе.

В нашем исследовании под ценностным отношением к природе понимаем процесс рассмотрения вопросов взаимодействия человека и природы через призму ценностей, конечным результатом которого является трансформация человеком отношения к природным объектам в систему личностных ценностей. Данный процесс основан на развитии сотворчества, содействия, сотрудничества с природой.

Основой для развития у иностранных студентов ценностного отношения к природе выступают материалы экологии в содержании различных дисциплин, межпредметные связи, а также методы, средства и формы его изучения в вузе.

Говоря о формировании ценностей, мы учитывали основные положения теории поколений, предложенной историком Нейлом Хоуви и экономистом Уильямом Штраусом [12], в основе которой заложена идея о различиях в ценностях людей различных поколений. Характерно, что данная теория сначала получила признание в бизнесе, в сфере образования интерес к ней проявился значительно позже. Как отмечают авторы теории поколений, современные студенты, рожденные в период с 1983 по 2000 г., относятся к Поколению Y – поколению Сети и поколению Миллениум, а те, кто родился после 2000 г. – к Поколению Z [5]. Кратко охарактеризуем особенности указанных поколений, на которые необходимо обратить внимание в образовательном процессе и которые позволят опереться на специфику личности и развить недостающие умения. Для поколения Y чрезвычайно важна возможность общения, во время которого происходит активный обмен опытом. Представителям данного поколения характерны стремление высказаться, выразить собственное мнение и обсудить его с другими. Также, поколение Y ценит свое собственное время, предпочитая получать новые знания и информацию в максимально сжатые сроки, однако время концентрации на определенной деятельности не превышает тридцати минут [3]. По этой причине миллениалам тяжело идти к большой цели, тогда как они легко справляются с маленькими дробными элементами – для них важна легкость получения результата. Для представителей данного поколения характерны отсутствие самостоятельности, уверенность в собственной уникальности, стремление получения немедленного вознаграждения за труд. Специалисты предлагают применять игровые формы обучения, квесты как наиболее оптимальный вариант обучения. При этом, преподаватель выступает в роде помощника, т. к. учащиеся предпочитают коллективные способы обучения, кейс технологии, проблемное обучение и пр. [11].

Что касается поколения Z, исследователи отмечают следующие психологические особенности: гиперактивность, аутизация, инфантилизация и др. Представители поколения Z владеют цифровыми технологиями на высочайшем уровне без специального обучения, для них это является нормой [6]. Обучение представителей данного поколения должно включать использование разнообразных источников информации (социальные сети, интерактивные учебные материалы, групповая работы). Для работы с представителями данного поколения важно использовать несложные тексты, зрелищные средства обучения (в том числе использование видеоматериалов), помогающие достигнуть понятных результатов каждого этапа обучения. Преподаватель должен продумать рациональное использование времени, т. к. активное внимание занимает не более 15–20 минут. Может широко использоваться деление учебного процесса на небольшие промежутки, во время которых реализуются различные виды деятельности [11].

На начальном этапе нашего исследования (2019 г.) в ходе педагогической диагностики (анкетирование, тестирование, ранжирование) выявлено, что большинство инос-

трантных студентов (74 %) демонстрируют низкий уровень сформированности ценностного отношения к природе (не осознают социальную значимость ценностного отношения к природе, не проявляют интерес к проблемам окружающей среды, к общению с природой); небольшая часть (20 %) – средний уровень – осознают социальную значимость ценностного отношения к природе, но не проявляют постоянный интерес к проблемам окружающей среды, нет осознания личной ответственности за состояние природы, и только у некоторых студентов (6 %) высокий уровень – они проявляют постоянный интерес к проблемам окружающей среды, у них развита потребность выстраивать свою жизнь с позиции ценностного отношения к природе, их характеризует убежденность в необходимости сохранения природы как общечеловеческой ценности и стремление внести свой личный вклад в решение экологических проблем.

Процесс формирования у иностранных студентов ценностного отношения к природе обусловлен спецификой обобщенного ценностного механизма «поиск-оценка-выбор-проекция» [5] и включает в себя три этапа: мотивационный, оценочный, практический. Первый этап направлен на осознание ценности природы. На втором этапе идет принятие данной ценности на уровне смысла, что накладывает отпечаток на поведение студентов в природе. Третий этап подразумевает опыт рационального взаимодействия с природой.

Формирование у иностранных студентов ценностного отношения к природе осуществляется систематически, планомерно и в связи с познавательным процессом, зависимо от содержания, аксиологического освещения учебного материала разнообразных дисциплин, методов, средств и форм его изучения. При этом акцентируется внимание на важность развития у студентов умения применять сформированные общеучебные умения и предметные знания, самостоятельно их комбинировать, использовать в разных сочетаниях. Усвоение теоретических знаний о значении природы и важности гармоничных отношений для жизни человека не должно ограничиваться только процессом запоминания и воспроизводства. Теоретическая информация должна использоваться для анализа различных практических ситуаций через выполнение практико-ориентированных заданий, решение проблем, выдвижение гипотез, сравнение с новыми фактами, полученными в результате научных исследований студентов.

В качестве примера приведем ряд практико-ориентированных заданий экологической направленности в обучении биологии:

1. Вода является основным условием существования жизни на Земле. Водные ресурсы являются основой ряда видов промышленной деятельности человека, в том числе рыбного хозяйства.

Пользуясь картой вашей страны, ресурсами Интернет, публикациями в СМИ, определите:

- Обеспеченность вашей страны водными ресурсами.
- Охарактеризуйте биоразнообразие водных ресурсов вашей страны.
- Перечислите основные виды рыб.
- Какие проблемы характерны для данной отрасли?

2. Еще первобытный человек не представлял свою жизнь без растений. Растения сопровождают человека в течении всей его жизни, являясь и важнейшим пищевым ресурсом и источником вдохновения.

• В какой климатической зоне расположена ваша страна? Какие климатические условия для нее присущи?

- Опишите характерную растительность для данной климатической зоны.
- Какие виды растений вашей страны подлежат защите?
- Что вы знаете о Красной Книге?
- Какие меры предпринимает человек для сохранения редких и исчезающих видов? Что можете вы сделать для сохранения редких видов растений?

3. Полет птиц всегда вызывал восхищение человека. Птицы помогали человеку в доставке почты, охоте, являлись домашними животными.

- Какие виды птиц встречаются в вашей стране?
- Какие меры можно предложить для сохранения данных животных?
- Как охраняются птицы в вашей стране?
- Составьте памятку по видам кормов, используемых для подкормки птиц разных видов.

Осознанию социальной опасности, скрытой в пренебрежении к законам природы, стремлению к решению экологических проблем способствует участие студентов в выполнении эколого-ориентированной исследовательской и проектной деятельности. В качестве примера приведем научно-исследовательский проект на тему «Влияние антропогенных факторов на биоразнообразии растений».

Данный исследовательский проект выполняется на территории сквера, расположенного в окрестности университета.

Задачи исследования:

- Выявить видовое разнообразие растений на исследуемой территории.
- Дать оценку жизненного состояния растений.
- Сформулировать предложения по озеленению территории сквера.

План выполнения проекта:

1. Ознакомление с научной литературой и написание литературного обзора по плану: значение зеленых растений в жизни человека; особенности условий жизни растений городской среды; роль зеленых насаждений в городе; видовой состав древесных растений, используемых в озеленении города; болезни и вредители древесных растений, используемых в озеленении.

2. Собственные исследования по плану: определение видового состава деревьев на исследуемой территории и вычисление процента каждого вида; визуальная оценка жизненного состояния каждого вида деревьев сквера; определение условных «возрастных групп» методом ранжирования по диаметру ствола; определение характера повреждения растений и факторов воздействия на них.

3. Обработка результатов исследования.

4. Формулирование выводов и рекомендаций по озеленению городской среды с учетом влияния антропогенных факторов.

5. Защита проекта.

Для защиты проекта мы используем формат «печа-куча», что означает в переводе с японского – «бла-бла-бла, болтовня». Этот метод появился в Японии в 2003 г. и завоевал популярность. В качестве обоснования выбора данного формата выступает необходимость отойти от формального представления презентации, когда студенты испытывают затруднения при её разработке. Поэтому такая презентация не коррелируется с текстом выступления [8]. Формат «печа-куча» подразумевает использование мини-презентаций, выделяющих основное содержание рассматриваемого вопроса. Формат удобен тем, что требуется минимальное техническое оснащение аудитории: достаточно иметь экран для презентации материала. Единственное правило – 20×20 (20 слайдов по 20 секунд каждый, смена слайдов настраивается автоматически). Формат «печа-куча» формирует у студентов умение выделять главное и доносить данную информацию до аудитории [1]. При знакомстве с данным форматом презентации материала мы предлагаем уменьшить количество слайдов, а по мере формирования навыков говорения и развития беглости речи постепенно приблизиться к идеалу 20×20. Длительность выступления составляет 6 минут 40 секунд. Далее докладчик отвечает на вопросы аудитории в течении 6 минут 40 секунд [1].

Большую роль в формировании ценностного отношения к природе у иностранных студентов выполняют межпредметные связи, реализация которых предполагает деловое сотрудничество преподавателей биологических дисциплин с преподавателями рус-

ского языка как иностранного: взаимопосещения, взаимные консультации, взаимопомощь при подготовке экскурсий на природу, организации проектной и исследовательской деятельности.

В качестве заданий в рамках дисциплины «Иностранный (русский) язык» предлагаются тексты экологической направленности, составленные специалистами кафедры русского языка как иностранного и кафедры теории и методики преподавания биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры. Содержание текстов и заголовки рассчитаны на современную молодежь, а именно на особенности мышления и навыков. Как известно, для Поколения Z характерно клиповое восприятие информации, «чтение заголовками», соответственно мы предлагаем заголовки текста в формате кликбейта – наиболее привычного для современных студентов. Кликбейт служит средством привлечения внимания пользователей интернета с помощью специфических формулировок заголовков, стимулирующих любопытство и, как следствие, прочтение представленного текстового материала [2].

Приведем план занятия, нацеленного на формирование коммуникативной компетенции и ценностного отношения к природе.

Тема: «А вы что делаете для климата?»

1. Серия предтекстовых упражнений, нацеленных на снятие лексических и грамматических трудностей.

2. Текст «Эти 15 продуктов, которые больше не нужно покупать для более здоровой и минималистской жизни», уровень В1.

3. Вопросы после прочтения текста Без каких из этих предметов вам было бы удобнее всего?

- Без каких из этих предметов вам было бы труднее всего жить?
- Как вы думаете, какие еще объекты следует использовать меньше (или вообще больше) для защиты планеты?
- В качестве интерактивной деятельности предлагается провести дебаты на тему «На какие из этих уступок вы готовы пойти (или уже идете) ради защиты окружающей среды?». Фасилитатором дебатов выступает преподаватель, помогающий преодолеть характерную для поколения современных студентов проблему дефицита общения и низкой сформированности коммуникативных навыков даже на родном языке.

Интерактивная динамическая игра «Идеальная тарелка в 2050 г.»

Реализация этой игры возможна при условии использования виртуальной доски и неограниченного доступа в интернет. В настоящее время в доступе преподавателей и студентов довольно обширный выбор виртуальных досок: Miro, Ziteboard, Witeboard, sBoard, BitPaper, Stormboard, Fresco, WhiteboardFox и др., в нашем случае мы используем Padlet.

Цель игры – совместными усилиями составить идеальное меню для сохранения здоровья и экологии планеты, чтобы перейти к более растительной и органической тарелке. Продолжительность игры – 90 минут.

Решаются следующие задачи:

- узнать о влиянии выбора продуктов питания на здоровье, сельскохозяйственное производство и выбросы парниковых газов;
- аргументировать изменения в выборе продуктов питания и сельскохозяйственном производстве.

Участники игры размещают на доску фотографии продуктов, инфографику, статистику, демонстрирующие влияние на окружающую среду, общими усилиями составляют меню «тарелка 2050 г.» с учетом прогнозирования изменений вредного воздействия на экологию и оздоровление человечества в случае выбора указанных продуктов.

Данный вид деятельности побуждает участников спорить друг с другом и позиционировать себя в привычном для них формате, т. к. для них характерна высокая социальная активность и открытость именно в интернете.

Таким образом, целенаправленная совместная деятельность преподавателей университета по формированию у иностранных студентов ценностного отношения к природе с использованием эколого ориентированного материала в содержании различных учебных дисциплин, межпредметных связей, разнообразных методов, средств и форм его изучения в вузе с учетом возрастных особенностей студентов способствует формированию ценностного отношения к природе, что подтверждается результатами оценочной педагогической диагностики (за период с 2019 г по 2022 г): у 18 % обучающихся отмечается высокий уровень, у 71 % – средний и у 11% – низкий уровень сформированности ценностного отношения к рациональному природопользованию.

Список литературы

1. Буторина Н. Ф., Будаева Л.Н. Применение формата печка-куча в процессе обучения РКИ // Современный ученый. 2020. № 4. С. 13–16.
2. Вольская Н.Н. Кликбейт как средство создания ложной информации в интернет-коммуникации [Электронный ресурс] // Медиаскоп. 2018. № 2. URL: <http://www.mediascope.ru/2450> (дата обращения: 07.02.2023).
3. Дынкина Е.Д. Подбор инструментов для эффективного обучения поколения У // Бизнес-образование в экономике знаний. 2015. № 1. С. 50–53.
4. Иванова И. А. Теория поколений: проблемы обучения и адаптации молодых специалистов в XXI веке // Транспортное дело России. 2015. № 5. С. 129–131.
5. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: Монография. Оренбург, 1996.
6. Миронова О.А. Приоритеты цифровой экономики и специфические особенности обучения цифровой грамотности поколения У и Z // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2018. № 4(68). С. 96–102.
7. Николина В.В. Аксиологический подход в исследованиях проблем экологического образования // Материалы методологического семинара, 12–13 ноября 2002 г. СПб., 2002. С. 28–31
8. Проценко Е.Г. Применение формата «печка-куча» при организации практических занятий в вузе // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27. № 4. С. 60–65
9. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования: Монография. Волгоград, 2001.
10. Столович Л.Н. Ценностная природа категории прекрасного и этимология слов, обозначающих эту категорию // Проблема ценности в философии. М., 1966. С. 65–80.
11. Шкляр Т.Л. Особенности обучения студентов разных поколений // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. 2016. Т. 14. № 4. С. 30–33.
12. Howe N., Strauss W. The Fourth Turning: What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny. Broadway BookS. 1997.

* * *

1. Butorina N. F., Budaeva L.N. Primenenie formata pecha-kucha v processe obucheniya RKI // Sovremennyj uchenyj. 2020. № 4. S. 13–16.
2. Vol'skaya N.N. Klikbejt kak sredstvo sozdaniya lozhnoj informacii v internet-kommunikacii [Elektronnyj resurs] // MediaskoP. 2018. № 2. URL: <http://www.mediascope.ru/2450> (data obrashcheniya: 07.02.2023).
3. Dynkina E.D. Podbor instrumentov dlya effektivnogo obucheniya pokoleniya U // Biznes-obrazovanie v ekonomike znaniy. № 1. S. 50–53.
4. Ivanova I. A. Teoriya pokolenij: problemy obucheniya i adaptacii molodyh specialistov v XXI veke // Transportnoe delo Rossii. 2015. № 5. S. 129–131.
5. Kir'yakova A.V. Teoriya orientacii lichnosti v mire cennostej: Monografiya. Orenburg, 1996.

6. Mironova O.A. Prioritety cifrovoj ekonomiki i specificheskie osobennosti obucheniya cifrovoj gramotnosti pokoleniya U i Z // Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo imeni V.B. Bobkova filiala Rossijskoj tamozhennoj akademii. 2018. № 4(68). S. 96–102.

7. Nikolina V.V. Aksiologicheskij podhod v issledovaniyah problem ekologicheskogo obrazovaniya // Materialy metodologicheskogo seminar, 12–13 noyabrya 2002 g. SPb., 2002. S. 28–31

8. Procenko E.G. Primenenie formata «pecha-kucha» pri organizacii prakticheskikh zanyatij v vuze // Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya. 2021. T. 27. № 4. S. 60–65

9. Razbegaeva L.P. Cennostnye osnovaniya gumanitarnogo obrazovaniya: Monografiya. Volgograd, 2001.

10. Stolovich L.N. Cennostnaya priroda kategorii prekrasnogo i etimologiya slov, oboznachayushchih etu kategoriyu // Problema cennosti v filosofii. M., 1966. S. 65–80.

11. Shklyar T.L. Osobennosti obucheniya studentov raznyh pokolenij // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. 2016. T. 14. № 4. S. 30–33.



Development of value attitude of foreign students to nature

The article deals with the specific features of the development of the value attitude of the foreign students to nature considering the ecological content and the axiological presentation of the learning material, the interdisciplinary relationships, the age peculiarities of the students, the traditional and innovative methods, means and forms of its studying.

Key words: *development, value attitude, nature, foreign students.*

(Статья поступила в редакцию 20.01.2023)



ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ, ТЕХНОЛОГИИ, ОПЫТ

М.Е. МАНЬШИН, И.Д. ЧЕСНОКОВА
Волгоград

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ: ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Обосновывается использование информационных технологий в процессе реализации воспитательной деятельности при обучении иностранных студентов в целом и культурно-просветительской деятельности (социокультурной адаптации) в частности; описываются возможности ИТ при организации и проведении социокультурной адаптации иностранных студентов.

Ключевые слова: *информатизация образования, воспитательная деятельность, культурно-просветительская работа, социокультурная адаптация, информационные технологии, обучение иностранных студентов.*

Организация современного образовательного процесса в системе высшего образования неразрывно связана со спецификой организации, планирования и реализации воспитательной работы, осуществляемой в контексте освоения учащимися основных профессиональных образовательных программ и закрепленной такими федеральными нормативными актами, как Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г., Федеральный закон № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» от 31.07.2020 г., Распоряжение Правительства РФ № 2403-р «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» от 29.11.2014 г. и др. [14; 17; 18].

В соответствии с данными документами воспитательная работа в организации высшего образования планируется и закрепляется в разработанных рабочих программах воспитания и календарных планах воспитательной работы, являющихся частью общих профессиональных образовательных программ, разрабатываемых и реализуемых в соответствии с действующим Федеральным государственным образовательным стандартом. Данные документы разрабатываются в традициях отечественной педагогики и образовательной практики, основываются на идеях преемственности и согласованности с целями и содержанием программ воспитания в системе общего образования и среднего профессионального образования [9].

Проблематика исследования воспитания в системе высшего образования отмечается определенными направлениями, к наиболее актуальным из них можно отнести следующие вопросы:

- направления воспитательной деятельности в высшей школе;
- особенностей воспитания студентов в условиях модернизации высшего образования и современных вызовов;
- аксиологического потенциала воспитательной работы;
- воспитательной функции высшего образования, духовно-нравственное воспитание студентов; патриотического воспитание молодежи;

- целей и задач воспитательной работы в вузе;
- воспитания как части профессионального образования студентов;
- традиций воспитания студентов, моделей и систем воспитания в вузе и др. [7; 11; 15].

Следует также отметить, что современные направления государственной политики в области привлечения иностранных студентов в вузы Российской Федерации также актуализируют вопрос воспитания и организации воспитательной деятельности с иностранными студентами, количество которых в вузах РФ, несмотря на эпидемиологические и политические факторы последних лет, продолжает увеличиваться [6; 12].

Методические подходы, учитываемые при организации воспитательной деятельности организацией высшего образования и рекомендованные учеными, следующие: компетентностный подход, направленный на успешную интеграцию выпускника в профессиональное сообщество на основе овладения компетенциями, что является целью усвоения учащимися основных профессиональных образовательных программ; аксиологический подход, подразумевающий осмысление гуманистических ценностей при построении воспитательной работы в вузе; ситуационно-событийный подход, предполагающий создание определенных воспитывающих ситуаций [9]. Направлениями воспитательной работы могут выступать:

- приоритетные направления, к которым относятся гражданское, духовно-нравственное, патриотическое;
- вариативные направления (научно-образовательное, культурно-просветительское, экологическое, профессионально-трудовое, здоровьесберегающее) [9].

Данные направления, на наш взгляд, в полной мере применимы и к иностранными студентам, однако в целом воспитательная работа с ними характеризуется рядом определенных отличий, которые влияют на ее планирование и реализацию. Среди них выделим основные:

- *владение русским языком* (русский язык как родной, русский язык как иностранный, русский язык как неродной), что определяет психологический комфорт, вовлеченность учащихся, взаимодействие студентов и педагогов, студентов между собой, а также степень адаптации студента к культурной и социальной среде;
- *мультикультурный состав групп*, что накладывает определенные ограничения, в первую очередь на приоритетные направления воспитательной работы;
- главенствующая роль *социокультурной адаптации* определяет планирование и проведение специфических форм работы, направленных в первую очередь на интеграцию иностранных студентов в социальное и культурное пространство, в том числе в общеуниверситетское воспитательное пространство [8].

Культурно-просветительское направление воспитательной работы определяется целью повышения уровня общей культуры и социальной активности обучающихся. С.А. Пиналов, Ю.Д. Красильников, В.Е. Триодин определяют культурно-просветительскую деятельность как педагогически организованную свободную деятельность, которая направлена на просвещение, воспитание всесторонне развитой личности. В процессе данной деятельности происходит развитие творческих способностей, удовлетворение культурных потребностей и подъем культурного уровня личности [10].

Определяют следующие направления культурно-просветительской деятельности: 1) культурно-просветительская деятельность с детьми; 2) культурно-просветительская деятельность с родителями; 3) культурно-просветительская-деятельность педагога. Рассмотрим последнюю как деятельность, позволяющую, на наш взгляд, наиболее полно осуществлять работу по социокультурной адаптации иностранных студентов. Культурно-просветительская деятельность педагога осуществляется посредством определенных технологий, методов и форм работы (бесед, лекций, диспутов, дискуссий,

олимпиад, экскурсий, консультаций, работы клубов, конкурсов, встреч с знаменитыми людьми, праздников, исторических игры и т. д.) [16]. Основные виды деятельности данного направления в обучении иностранных студентов: студенческое международное сотрудничество, деятельность в молодежных объединениях, волонтерская деятельность, деятельность куратора и адаптационная деятельность в социальной и культурной среде. Таким образом, одним из видов культурно-просветительской работы является главенствующее направление воспитательной деятельности с иностранными студентами – деятельность по социокультурной адаптации. Широкими возможностями организации последней выступают применение как самим педагогом, так и студентами (под руководством педагога) современных информационных технологий.

Под технологией в данной работе будем понимать систему определенных навыков, приемов, методов, позволяющих с большой вероятностью получить запланированный результат. Под информационными технологиями (далее – ИТ) будем понимать технологии получения, обработки, хранения и передачи информации. Согласно определению, принятому ЮНЕСКО, ИТ – это комплекс взаимосвязанных научных, технологических, инженерных дисциплин, изучающих методы эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации; вычислительную технику и методы организации и взаимодействия с людьми и производственным оборудованием, их практические приложения, а также связанные со всем этим социальные, экономические и культурные проблемы. Выделим следующие типы ИТ и возможности их применения [2].

ИТ обработки данных, представляющие собой технологию, задачей её применения является решение определенных структурированных задач, по которым имеются определенные необходимые данные, определены алгоритмы и прочие стандартные процедуры их обработки. Иностранные студенты, для которых русский язык является неродным, иностранным (особенно начальные уровни владения) при обучении на русском языке испытывают потребность в упрощенном поиске различной информации (от бытовой до учебной). Технологии обработки данных способны упростить определенные учебные и бытовые задачи, например, наличие системы, позволяющей оперативно следить за изменениями в расписании, успеваемостью.

Комплексно с ИТ обработки данных возможно использование *ИТ управления*, целью которых является удовлетворение информационных потребностей определенного коллектива любого уровня, в том числе, например, и академического сообщества. Например, в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете подобного рода технологией является «Портал студентов/аспирантов» [13], который позволяет вносить как преподавателями, так и студентами определенную необходимую для организации образовательной деятельности информацию. По запросу студента в личном портале он может получить данные об успеваемости, сформировать портфолио по внесенным данным с автоматическим переводом на свой родной язык средствами браузера. Куратор академической группы, в которой обучаются такие студенты, также может реализовывать культурно-просветительскую деятельность данной ИТ посредством знакомства студентов с различными сервисами под конкретные запросы, удовлетворяющие потребности в реализации деятельности студентов в культурной жизни общества.

ИТ автоматизации офиса, задачи применения которых являются трансформация и дополнение традиционной системы коммуникации участников определенного сообщества. Организация воспитательной работы средствами данных технологий открывает наиболее широкие возможности в работе с иностранными студентами. Сервисы, реализуемые данными ИТ, весьма разнообразны: электронная почта, текстовые и табличные редакторы (в том числе реализуемые на базе облачных технологий), средства аудио- и видеоконференций. Они позволяют проводить работу по социокультурной адап-

тации в части поддержки коммуникации студентов с куратором или тьютором, наличие которых особенно необходимо в первые годы обучения в иноязычной и инокультурной среде для успешного прохождения адаптации. Данная работа возможна, например, в облачных сервисах по работе с документами Яндекс, Google, с помощью средств видеоконференцсвязи Zoom, Teams, Skype, TrueConf, Voov.

ИТ поддержки принятия решений, ориентированных на решение формализованных задач, содержащая в себе комплекс традиционных методов доступа и обработки данных с возможностями математических моделей и методов на их основе, а также характеризующаяся высокой адаптивностью, обеспечивающей возможность приспосабливаться к особенностям программного и технического обеспечения, в том числе и требованиям пользователя. Примером использования данных ИТ может служить организация волонтерской деятельности в работе с иностранными студентами. Привлекаемые волонтеры на основе информации, предоставленной куратором и студентами посредством различных ресурсов общего доступа, могут оптимизировать деятельность по организации мероприятий, направленных на социокультурную адаптацию студентов – организация и проведение экскурсий, решения вопросов медицинского обслуживания и иные бытовые вопросы.

ИТ экспертных систем, основанные на использовании искусственного интеллекта. Под искусственным интеллектом понимается способность компьютерных систем к действиям, которые возможно назвать интеллектуальными, если бы они исходили от человека, т. е. действия и способности, связанные с человеческим мышлением. Однако исследования в области искусственного интеллекта не ограничиваются экспертными системами: они также включают создание роботов, систем, которые моделируют нервную систему человека и его способность к обучению.

Развитие данных видов ИТ сегодня раскрывает широкие возможности их использования как в учебной и воспитательной деятельности в целом, так и в культурно-просветительской и адаптационной, в частности. Например, использование чат-ботов или их создание (Aimylogic, Botmother, BotKits) для решения любых практических задач – программ, выясняющих конкретные потребности пользователей и помогающих удовлетворить их. Коммуникация при использовании данных ИТ является автоматической и реализуется с помощью текста или голоса, ее цель – упрощение онлайн-общения. Использование чат-ботов в образовании, в том числе в воспитательном процессе, связано с их возможностями (сбор статистической информации, организация обратной связи и активного обучения), а также с доступностью, популярностью, реализацией индивидуального подхода. В случае с иностранными студентами чат-боты могут быть незаменимым инструментом в преодолении трудностей обучения на иностранном языке.

Таким образом, информационные технологии способствуют решению актуальных задач, поставленных сегодня перед системой высшего образования в области реализации воспитательной деятельности в том числе и с иностранными студентами, – в первую очередь культурно-просветительской деятельности и работы по социокультурной адаптации. ИТ обработки данных, ИТ управления способствуют упрощению решения бытовых задач при обучении в инокультурной среде, решению текущих вопросов организации учебного процесса с иностранными студентами; ИТ автоматизации офиса позволяют более эффективно реализовать взаимодействие студентов с тьютором и куратором; ИТ поддержки принятия решений и ИТ экспертных систем позволяют организовывать различную работу в рамках культурно-просветительской деятельности более качественно в связи с доступностью, популярностью, реализацией индивидуального подхода при иноязычном обучении (независимо от уровня владения русским языком). Таким образом различные сервисы и ресурсы способствуют устранению трудностей в обу-

чении на иностранном языке, бытовых и иных вопросах, что снижает риски социальной и культурной дезадаптации иностранных студентов в инокультурной и иноязычной среде.

Список литературы

1. Аширов Д.В., Пастухова Л.С., Турлакова О.Е. Воспитание в высшей школе: поиск современной модели // Ценности и смыслы. 2021. № 2. С. 78–94.
2. Буянов Г.В. Основные направления воспитательной деятельности в системе современного высшего образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 1(37). С. 37–50.
3. Владимирова Т.Н., Купцова И.А., Лесконог Н.Ю., Шаламова Л.Ф. Исследование проблем воспитания в системе высшего педагогического образования: социокультурные предпосылки и актуальные практики // Наука и школа. 2021. № 6. С. 125–137.
4. Владимирова Т.Н., Лесконог Н.Ю., Шаламова Л.Ф. Модель создания воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления: трудности и успехи реализации // Мир образования – образование в мире. 2018. № 3(71). С. 213–219.
5. Гридин В.А. Виды информационных технологий [Электронный ресурс] // Общеобразовательная информация. URL: <https://www.sites.google.com/site/gridinva/dissertacia/vidy-informacionnyh-tehnologij> (дата обращения: 06.02.2023).
6. Иголинская Ю.В. Проблемы и перспективы международного сотрудничества вузов ДВФО // Владивосток: Вестник Дальрыбвтуза. 2014. № 1. С. 102.
7. Купцова И.А. Формирование культуры волонтерства в процессе профессиональной подготовки студентов // Педагогика и психология образования. 2018. № 3. С. 86–94.
8. Маньшин М.Е., Чеснокова И.Д. Возможности виртуальной образовательной среды при обучении иностранных студентов негуманитарных направлений (на примере направления 09.03.03 «Прикладная информатика») // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 9(172). С. 55–60.
9. Методические рекомендации по разработке программы воспитания образовательной организации высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений 44.00.00 «Образование и педагогические науки» / И.А. Макарова, Е.М. Сафронова, И.А. Соловцова [и др.] / под ред. Н.К. Сергеева. М., 2021.
10. Морозова С.А. История культурно-просветительской деятельности в отечественном образовании (конец XIX – начало XIX века) // Человек и образование. 2013. № 4. С. 174–179.
11. Петров А., Ховрин А., Шаламова Л. Организация воспитания в вузе (Программно-целевой метод) // Высшее образование в России. 2006. № 3. С. 87–90.
12. Понявина М.Б., Селезнев П.С. Увеличение количества иностранных студентов в российских вузах как элемент государственной политики в сфере образования [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2020. № 10(1). С. 104–108. URL: <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2020-10-1-104-108> (дата обращения: 06.02.2023).
13. Портал студента/аспиранта ВГСПУ [Электронный ресурс] // Корпоративный портал. URL: <https://portal.vspu.ru/login> (дата обращения: 06.02.2023).
14. Распоряжение Правительства РФ № 2403-р «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» от 29.11.2014 г. [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201412080039> (дата обращения: 06.02.2023).
15. Старикова Л.Д. Аксиологический потенциал воспитания студентов в современных условиях // Образование и наука. 2010. № 4. С. 11–21.
16. Технология культурно-просветительской деятельности [Электронный ресурс] // Образовательная социальная сеть. URL: <https://nsportal.ru/sites/default/files/2018/02/03/ilyushina.docx> (дата обращения: 06.02.2023).
17. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (дата обращения: 06.02.2023).
18. Федеральный закон № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» от 31.07.2020 г.

[Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (дата обращения: 06.02.2023).

* * *

1. Ashirov D.V., Pastuhova L.S., Turlakova O.E. Vospitanie v vysshej shkole: poisk sovremennoj modeli // *Cennosti i smysly*. 2021. № 2. S. 78–94.
2. Buyanov G.V. Osnovnye napravleniya vospitatel'noj deyatel'nosti v sisteme sovremennogo vysshego obrazovaniya // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019. № 1(37). S. 37–50.
3. Vladimirova T.N., Kupcova I.A., Leskonog N.Yu., Shalamova L.F. Issledovanie problem vospitaniya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: sociokul'turnye predposylki i aktual'nye praktiki // *Nauka i shkola*. 2021. № 6. S. 125–137.
4. Vladimirova T.N., Leskonog N.Yu., Shalamova L.F. Model' sozdaniya vospityvayushchej sredy v obrazovatel'nyh organizacijah, organizacijah ottyha detej i ih ozdorovleniya: trudnosti i uspekhi realizacii // *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2018. № 3(71). S. 213–219.
5. Gridin V. A. Vidy informacionnyh tekhnologij [Elektronnyj resurs] // *Obshcheobrazovatel'naya informaciya*. URL: <https://www.sites.google.com/site/gridinva/dissertacia/vidy-informacionnyh-tehnologij> (data obrashcheniya: 06.02.2023).
6. Igolinskaya Yu.V. Problemy i perspektivy mezhdunarodnogo sotrudnichestva vuzov DVFO // *Vladivostok: Vestnik Dal'rybvtuza*. 2014. № 1. S. 102.
7. Kupcova I.A. Formirovanie kul'tury volonterstva v processe professional'noj podgotovki studentov // *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2018. № 3. S. 86–94.
8. Man'shin M.E., Chesnokova I.D. Vozmozhnosti virtual'noj obrazovatel'noj sredy pri obuchenii inostrannyh studentov negumanitarnyh napravlenij (na primere napravleniya 09.03.03 «Prikladnaya informatika») // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022. № 9(172). S. 55–60.
9. Metodicheskie rekomendacii po razrabotke programmy vospitaniya obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya po ukрупnennoj gruppe special'nostej i napravlenij 44.00.00 «Obrazovanie i pedagogicheskie nauki» / I.A. Makarova, E.M. Safronova, I.A. Solovcova [i dr.] / pod red. N.K. Sergeeva. M., 2021.
10. Morozova S.A. Istoriya kul'turno-prosvetitel'skoj deyatel'nosti v otechestvennom obrazovanii (konec XIII – nachalo XIX veka) // *Chelovek i obrazovanie*. 2013. № 4. S. 174–179.
11. Petrov A., Hovrin A., Shalamova L. Organizaciya vospitaniya v vuze (Programmno-celevoj metod) // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2006. № 3. S. 87–90.
12. Ponyavina M.B., Seleznev P.S. Uvelichenie kolichestva inostrannyh studentov v rossijskih vuzah kak element gosudarstvennoj politiki v sfere obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2020. № 10(1). S. 104–108. URL: <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2020-10-1-104-108> (data obrashcheniya: 06.02.2023).
13. Portal studenta/aspiranta VGSPU [Elektronnyj resurs] // *Korporativnyj portal*. URL: <https://portal.vspu.ru/login> (data obrashcheniya: 06.02.2023).
14. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF № 2403-r «Osnovy gosudarstvennoj molodezhnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda» ot 29.11.2014 g. [Elektronnyj resurs] // *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii*. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201412080039> (data obrashcheniya: 06.02.2023).
15. Starikova L.D. Aksiologicheskij potencial vospitaniya studentov v sovremennyh usloviyah // *Obrazovanie i nauka*. 2010. № 4. S. 11–21.
16. Tekhnologiya kul'turno-prosvetitel'skoj deyatel'nosti [Elektronnyj resurs] // *Obrazovatel'naya social'naya set'*. URL: <https://nsportal.ru/sites/default/files/2018/02/03/ilyushina.docx> (data obrashcheniya: 06.02.2023).
17. Federal'nyj zakon № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 g. [Elektronnyj resurs] // *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii*. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (data obrashcheniya: 06.02.2023).
18. Federal'nyj zakon № 304-FZ «O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon “Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii” po voprosam vospitaniya obuchayushchihsya» ot 31.07.2020 g. [Elektronnyj resurs] // *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii*. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (data obrashcheniya: 06.02.2023).

***The organization of the educational work with foreign students:
the potential of the use of the information technologies***

The article deals with the substantiation of the use of the information technologies in the process of the implementation of the educational activity while teaching the foreign students in common and the cultural education in particular. There is described the potential of the information technologies in the processes of the organization and conduction of the sociocultural adaptation of the foreign students.

Key words: *informatization of education, educational activity, cultural education, sociocultural adaptation, information technologies, teaching foreign students.*

(Статья поступила в редакцию 15.01.2023)

С.Ю. ГЛАЗОВ, Ю.С. ПОНОМАРЕВА, В.Л. УСОЛЬЦЕВ
Волгоград

**ИНТЕГРАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «КЕЙС-ПРОЕКТ-
КОНСТРУКТОР»***

Предлагается концепция интегральной образовательной технологии, основанной на методах кейсов и проектов. Данная технология позволяет конструировать на основе нелинейной сети заданий как учебные курсы, так и индивидуальные образовательные траектории. Проблематика проектов связана с развитием цифровой образовательной среды. Это способствует практической ориентированности обучения и стимулирует обучаемых к созданию авторских электронных продуктов.

Ключевые слова: *образовательная технология, метод кейсов, метод проектов, цифровая образовательная среда, нелинейная сеть заданий, индивидуальная образовательная траектория.*

Введение. В настоящее время создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды (ЦОС), а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования определяются федеральным проектом «Цифровая образовательная среда» [22].

ЦОС понимается как совокупность условий для реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с учетом функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные и образовательные ресурсы и сервисы, цифровой образовательный контент, информационные и телекоммуникационные технологии, технологические средства и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места их проживания [18].

* Исследование выполнено по проекту «Разработка образовательных технологий на базе искусственного интеллекта и роботизированных систем в учебном процессе профессионального образовательного учреждения», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 11.04.2022 г. № 073-03-2022-132/3 к соглашению от 13.01.2022 № 073-03-2022-132).

В рамках федерального проекта проводится работа по оснащению организаций современным оборудованием, развитию цифровых сервисов и контента для образовательной деятельности. Перемены в системе образования, связанные с процессами цифровизации, обуславливают необходимость разработки новых образовательных технологий.

Традиционно использование информационных технологий стимулирует применение методов кейсов и проектов [1; 2; 6; 9–12; 13; 15; 20]. Однако в условиях развития ЦОС требуется усовершенствование логики их применения. Новые возможности появляются за счет интеграции методов кейсов и проектов, что определяет идею предлагаемой образовательной технологии кейс-проектного характера.

Основная часть. В настоящее время существует множество традиционных и инновационных образовательных технологий. Современный педагог должен не просто владеть ими, но и уметь их комбинировать для достижения наилучшего образовательного результата. При этом степень успешности такого комбинирования может быть разной.

Например, возможен подход, предусматривающий объединение изначально достаточно независимых компонентов, и в этом случае производится поиск точек их соприкосновения, позволяющих получить достаточно целостный продукт. Данный подход может быть плодотворным, но далеко не во всех случаях, т. к. при условии высокой степени независимости компонентов точки соприкосновения могут отсутствовать.

Альтернативный подход, называемый нами интегральным, возникает, когда в качестве объединяемых элементов выбираются образовательные технологии, изначально имеющие высокий потенциал интеграции и в итоге взаимно усиливающие друг друга, что обеспечивает синергетический эффект.

На основе анализа исследований [2; 6; 7; 8; 11–14; 16; 23], в качестве таких хорошо интегрируемых образовательных технологий мы рассматриваем метод проектов и кейс-метод.

В перечисленных выше, а также в работах [1; 3; 4; 17; 21; 27; 28] были созданы теоретические и практические предпосылки для построения концептуальной модели интегральной образовательной технологии кейс-проектного характера.

Поясним, что на основе исследований Е.С. Полат, Е.С. Булычевой, И.А. Колесниковой, М.П. Горчаковой-Сибирской, В.Е. Радионова и др. под проектом (учебным, учебно-исследовательским или исследовательским) будем понимать специально организованное задание для обучаемых, основанное на выполнении ими учебного проектирования. Для обучаемых проект – это образовательный результат, который является интеллектуальным или цифровым продуктом, представляющим собой форму описания, обоснования решения определенной учебной задачи (проблемы) от идеи до её полной реализации. Такой результат обладает субъективной или объективной новизной, практической значимостью или ценностью для учащегося и/или других людей, носит материальный или нематериальный характер [19].

Идея кейс-метода состоит в решении ситуационных задач на базе комплекта учебно-методических материалов [2; 6; 13], называемого кейсом.

Основой предлагаемой нами технологии является многоуровневая система кейс-заданий и проектов, предназначенная для выработки необходимых умений и навыков, требуемых при формировании профессиональных компетенций.

В структуру кейса, в соответствии с [13], мы включаем следующие компоненты: ситуационная задача (описание учебной проблемной ситуации); задания, выполнение которых приводит к решению поставленной задачи (задания или вопросы для организации поэтапного решения основной ситуационной задачи); материалы, необходимые для выполнения заданий (оборудование, исходные данные, статистические данные, данные для проверки полученных результатов, информационные (справочные) материалы и др.). При этом в зависимости от планируемых образовательных результатов структура кейса может

варьироваться за счет исключения второго из перечисленных выше компонентов, который требуется только при формировании базовых понятий и первичных умений.

Поэтапное усложнение кейс-заданий и проектов позволяет реализовать для обучаемых оценку уровня достижения необходимых образовательных результатов на трех уровнях. Выполнение кейс-заданий готовит обучаемых к последующему выполнению учебных проектов, завершающих определенный тематический модуль, что обеспечивает формирование базового уровня. Продвинутый уровень достигается реализацией учебно-исследовательских проектов. Высокий уровень обеспечивается выполнением исследовательских проектов, ориентированных в первую очередь на развитие и совершенствование цифровой образовательной среды (ЦОС).

На начальных этапах обучения целью является формирование у обучаемых базовых понятий, умений и навыков, обеспечивающих системность представлений об изучаемой области. Такое формирование обеспечивается системой кейс-заданий. На последующих этапах происходит переход к проектной деятельности, в рамках которой выполняются учебные и учебно-исследовательские проекты. Выполнение учебных проектов нацелено в первую очередь на освоение проектной технологии. При реализации учебно-исследовательских проектов обучаемые осваивают методологию научного исследования; при этом проблематика исследования может и не обладать научной новизной. Кроме того, здесь обучаемые работают в поле уже имеющихся компонентов образовательной среды.

На завершающем этапе выполняются проекты исследовательского характера. При этом тематика проектов может как предлагаться преподавателем, так и самостоятельно формулироваться обучаемыми. Для обеспечения актуальности и практической значимости, темы проектов определяются потребностями развития и совершенствования ЦОС образовательного учреждения. В дальнейшем успешно выполненный исследовательский проект переводится в категорию учебно-исследовательских. Как следствие, общая система заданий обогащается не только этим проектом (уже как учебно-исследовательским), но и новыми кейс-заданиями, связанными с данным проектом. Кроме того, возникает потенциал развития новых тематик исследовательских проектов. Также развитие получает и ЦОС за счет внедрения результатов выполненного проекта.

Система кейс-заданий и проектов, лежащая в основе описываемой образовательной технологии, рассматривается нами как нелинейная сеть, связи которой отражают продвижение обучаемого по изучаемому материалу. Система связей в сети задач формируется на основе экспертной оценки.

Традиционно используются объединения кейс-заданий по тематическим разделам или изучаемым дидактическим единицам. Внутри каждого раздела выделяется последовательность кейсов, обязательных к выполнению и имеющих разный уровень сложности. При этом с каждым обязательным кейсом предлагается набор заданий того же типа. Это обеспечивает, с одной стороны, возможность организации закрепления пройденного материала, а с другой стороны, способствует повышению качества оценки предполагаемых образовательных результатов, за счет предоставления обучаемому нескольких заданий одного уровня.

Помимо названных, для обучаемых анонсируются и другие кейсы данного объединения, потенциально применимые далее при выполнении проектов. При работе над проектами обучаемые могут обращаться к связанным с ними кейсам для актуализации знаний. При этом преподавателями создаются условия для обеспечения возможности обучаемым модернизировать отдельные кейс-задания или создавать новые.

Отметим, что кейс-задания достаточно высокого уровня сложности, требующие применения компетенций из различных предметных областей, могут уже рассматри-

ваться как учебные проекты. Подход к построению объединений кейсов, представленный выше, может быть распространен на учебные и учебно-исследовательские проекты.

Далее раскроем конструирующий потенциал предлагаемой образовательной технологии. Он может быть представлен в нескольких аспектах.

С одной стороны, приведенный подход к построению системы кейсов и проектов обеспечивает вариативность построения учебных курсов или отдельных их элементов для студентов различных профилей подготовки. Например, для студентов, будущих учителей информатики, при изучении искусственного интеллекта будет выбран один набор кейсов и проектов из общего банка заданий соответствующей предметной области. Для студентов профиля «Прикладная информатика» в этом случае может быть использован другой набор заданий из того же банка, позволяющий, например, более глубоко изучить тему «Нейросети».

С другой стороны, различные варианты формирования набора кейсов и проектов позволяют выстраивать индивидуальную образовательную траекторию обучаемого при его продвижении по учебному курсу. При этом траектории, предлагаемые преподавателем (как базовые, так и продвинутое), обучаемые могут дополнять собственными вариантами их развития.

Предлагаемая образовательная технология нашла реализацию в следующих разработанных нами образовательных продуктах: электронных учебных курсах «Образовательная робототехника» [25], «Arduino для мехатроники и робототехники» [24], «Современные технологии искусственного интеллекта» [26]; концептуальной модели обучающей адаптивной экспертной системы с возможностью интеллектуального подбора и представления учебного материала [27]; концептуальной модели системы «Умная учебная аудитория» [5].

Заключение. Предлагаемая интегральная образовательная технология «Кейс-проект-конструктор» позволяет конструировать на основе общего банка заданий как учебные курсы или их элементы, так и индивидуальные траектории внутри выбранного фрагмента учебного материала. Это обеспечивает учет специфики подготовки студентов различных профилей и способствует повышению качества обучения. Вместе с тем создаются условия для вовлечения обучающихся в развитие и совершенствование цифровой образовательной среды, что способствует повышению практической ориентированности обучения и стимулирует обучаемых к созданию авторских электронных продуктов.

Список литературы

1. Абубакаров М.А. Применение кейс-технологии на занятиях у будущих учителей информатики / М.А. Абубакаров, Р.Р. Алиева // Проблемы научной мысли. 2019. Т. 8. № 3. С. 24–27.
2. Гаджикурбанова Г.М. Методика использования кейс-метода (case study) в учебном процессе вуза // Вестник университета (Государственный университет управления). 2013. № 9. С. 263–271.
3. Гаджикурбанова Г.М. Практическая составляющая реализации кейс-метода в современном образовательном пространстве / Г.М. Гаджикурбанова, К.С. Айбатыров, М.А. Айбатырова // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 89–93.
4. Глазов С.Ю. Возможности применения платформы Arduino в учебном процессе педагогического вуза и общеобразовательных школ / С.Ю. Глазов, А.Н. Сергеев, В.Л. Усольцев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 10 (163). С. 24–29.
5. Глазов С.Ю. Умная аудитория в учебном процессе вуза [Электронный ресурс] / С.Ю. Глазов, В.Л. Усольцев, А.Н. Сергеев // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: материалы VI Международной научной конференции в трех частях, Красноярск, 20–23 сентября 2022 года. Красноярск., 2022. С. 220–224. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49436965> (дата обращения: 23.12.2022).

6. Гочияева М.Д. Теоретические аспекты использования кейс-метода в процессе формирования компетенций студентов бакалавриата / М.Д. Гочияева, Г.М. Гаджикурбанова, А.Б. Абдуллаев // Проблемы современного педагогического образования. 2021. Вып. 70. Ч. 1. С. 113–116.
7. Гузеев В.В. Интегральная технология обучения математике в школе: дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.
8. Гузеев В.В. Системные основания интегральной образовательной технологии: дис. ... докт. пед. наук. М., 1998.
9. Диденко Г.А. Опыт реализации метода проектов в вузе средствами облачных технологий / Г.А. Диденко, О.А. Степанова // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 8. С. 187–191.
10. Кадеева О.Е. Метод проектов на уроках информатики с использованием визуальных средств информационных технологий / О.Е. Кадеева, К.Ю. Гревцов, В.Н. Сырицына, О.Ю. Ильченко // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 11(189). С. 211–215.
11. Кейс-метод как средство оценивания и развития терминологической компетентности будущего педагога / Н.В. Бордовская [и др.] // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 4. С. 728–749.
12. Командышко Е.Ф. Интеграция в системе образования: Опыт и современность // Психология образования в поликультурном пространстве. 2011. Т. 3. № 15. С. 14–19.
13. Маркович О.С. Предметно-ориентированные кейсы по информатике // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 5(118). С. 70–75.
14. Новожилов В.Ю. Понятийное поле интеграции в педагогических исследованиях // Перспективы науки. 2011. № 3(18). С. 29–33.
15. Опрышко А.А. О реализации метода проектов при использовании информационных технологий // Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения. 2022. № 15. С. 263–267.
16. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. 2015. № 6. С. 43.
17. Пономарева Ю.С. Анализ опыта реализации образовательных технологий на основе использования роботизированных систем в учебном процессе школ и вузов / Ю.С. Пономарева, Е.В. Татьянич // Грани познания. 2021. № 6(77). С. 192–196.
18. Постановление Правительства РФ от 7 декабря 2020 г. N 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» [Электронный ресурс] // Система «Гарант». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/75022819/paragraph/1/doclist/1458/showentries/0/highlight/цифровая%20образовательная%20среда:2> (дата обращения: 23.12.2022).
19. Торопова З.В. Основные подходы к пониманию сущности понятий «Учебный проект», «Учебное проектирование», «Проектная деятельность школьников» // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 1(32). С. 111–114.
20. Трепакова Е.В. Создание приложений с технологией дополненной реальности в рамках проектной деятельности в школе // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». 2022. № 14(62). С. 22–28.
21. Усольцев В.Л. О структуре и содержании курса «Искусственный интеллект в образовании» для магистерских программ педагогического образования информатической направленности / В.Л. Усольцев, О.С. Маркович, Т.В. Шемелова // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 11-3. С. 134–137.
22. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 23.12.2022).
23. Шоштаева Е. Б. Интегральная технология обучения как основа повышения качества образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2003.
24. Электронный курс «Arduino для мехатроники и робототехники» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lms.vspu.ru/courses/arduino-dlya-robototehniki-i-ne-tolko/> (дата обращения: 23.12.2022).
25. Электронный курс «Образовательная робототехника» [Электронный ресурс]. URL: http://lms.vspu.ru/courses/robot_case/ (дата обращения: 23.12.2022).
26. Электронный курс «Современные технологии искусственного интеллекта» [Электронный ресурс]. URL: <http://lms.vspu.ru/courses/sovremnyie-tehnologii-iskusstvennogo-intellekta/> (дата обращения: 23.12.2022).

27. Glazov S. The Concept of an Adaptive Intelligent Tutoring System on Solving Problems for Students of Higher Educational Institutions [Electronic resource] / S. Glazov, O. Maslova, A. Tereshchenko // Lecture Notes in Information Systems and Organisation, Rostov-on-Don, 26–28 April 2021. Rostov-on-Don, 2022. P. 95–108. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48588199> (дата обращения: 23.12.2022).

28. Glazov S. Using the Arduino platform to organize project activities in technoparks [Electronic resource] / S. Glazov, A. Es'Kin, V. Usol'Tsev // 2022 2nd International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE). 2022. P. 27–30. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85134177814&origin=resultslist&sort=plf-f> (дата обращения: 23.12.2022).

* * *

1. Abubakarov M.A. Primenenie kejs-tehnologii na zanyatiyah u budushchih uchitelej informatiki / M.A. Abubakarov, R.R. Alieva // Problemy nauchnoj mysli. 2019. T. 8. № 3. S. 24–27.

2. Gadzhikurbanova G.M. Metodika ispol'zovaniya kejs-metoda (case study) v uchebnom processe vuza // Vestnik universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya). 2013. № 9. S. 263–271.

3. Gadzhikurbanova G.M. Prakticheskaya sostavlyayushchaya realizacii kejs-metoda v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve / G.M. Gadzhikurbanova, K.S. Ajbatyrov, M.A. Ajbatyrova // Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 70-1. S. 89–93.

4. Glazov S.Yu. Vozmozhnosti primeneniya platformy Arduino v uchebnom processe pedagogicheskogo vuza i obshcheobrazovatel'nyh shkol / S.Yu. Glazov, A.N. Sergeev, V.L. Usol'cev // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 10 (163). S. 24–29.

5. Glazov S.Yu. Umnaya auditoriya v uchebnom processe vuza [Elektronnyj resurs] / S.Yu. Glazov, V.L. Usol'cev, A.N. Sergeev // Informatizaciya obrazovaniya i metodika elektronnoogo obucheniya: cifrovye tehnologii v obrazovanii: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii v trekh chastyakh, Krasnoyarsk, 20–23 sentyabrya 2022 goda. Krasnoyarsk., 2022. S. 220–224. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49436965> (дата обращения: 23.12.2022).

6. Gochiyaeva M.D. Teoreticheskie aspekty ispol'zovaniya kejs-metoda v processe formirovaniya kompetencij studentov bakalavriata / M.D. Gochiyaeva, G.M. Gadzhikurbanova, A.B. Abdullaev // Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. VyP. 70. Ch. 1. S. 113–116.

7. Guzeev V.V. Integral'naya tekhnologiya obucheniya matematike v shkole: diS. ... kand. ped. nauk. M., 1989.

8. Guzeev V.V. Sistemnye osnovaniya integral'noj obrazovatel'noj tekhnologii: diS. ... dokT. ped. nauk. M., 1998.

9. Didenko G.A. Opyt realizacii metoda proektov v vuze sredstvami oblachnyh tekhnologij / G.A. Didenko, O.A. Stepanova // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2018. № 8. S. 187–191.

10. Kadeeva O.E. Metod proektov na urokah informatiki s ispol'zovaniem vizual'nyh sredstv informacionnyh tekhnologij / O.E. Kadeeva, K.Yu. Grevcov, V.N. Syricyna, O.Yu. Il'chenko // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2020. № 11(189). S. 211–215.

11. Kejs-metod kak sredstvo ocenivaniya i razvitiya terminologicheskoy kompetentnosti budushchego pedagoga / N. V. Bordovskaya [i dr.] // Integraciya obrazovaniya. 2018. T. 22, № 4. S. 728–749.

12. Komandyshko E.F. Integraciya v sisteme obrazovaniya: Opyt i sovremennost' // Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve. 2011. T. 3. № 15. S. 14–19.

13. Markovich O.S. Predmetno-orientirovannye kejsy po informatike // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. № 5(118). S. 70–75.

14. Novozhilov V.Yu. Ponyatijnoe pole integracii v pedagogicheskikh issledovaniyah // Perspektivy nauki. 2011. № 3(18). S. 29–33.

15. Opryshko A.A. O realizacii metoda proektov pri ispol'zovanii informacionnyh tekhnologij // Sevastopol'skie Kirillo-Mefodievskie chteniya. 2022. № 15. S. 263–267.

16. Polat E.S. Metod proektov: istoriya i teoriya voprosa // Shkol'nye tekhnologii. 2015. № 6. S. 43.

17. Ponomareva Yu.S. Analiz opyta realizacii obrazovatel'nyh tekhnologij na osnove ispol'zovaniya robotizirovannyh sistem v uchebnom processe shkol i vuzov / Yu.S. Ponomareva, E.V. Tat'yanich // Grani poznaniya. 2021. № 6(77). S. 192–196.

18. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 7 dekabrya 2020 g. N 2040 «O provedenii eksperimenta po vnedreniyu cifrovoy obrazovatel'noj sredy» [Elektronnyj resurs] // Sistema «Garant». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/75022819/paragraph/1/doclist/1458/showentries/0/highlight/cifrovaya%20obrazovatel'naya%20sreda:2> (data obrashcheniya: 23.12.2022).
19. Toropova Z.V. Osnovnye podhody k ponimaniyu sushchnosti ponyatij «Uchebnyj proekt», «Uchebnoe proektirovanie», «Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov» // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2012. № 1(32). S. 111–114.
20. Trepakova E.V. Sozдание prilozhenij s tekhnologiej dopolnennoj real'nosti v ramkah proektnoj deyatel'nosti v shkole // Vestnik MGPU. Seriya «Informatika i informatizaciya obrazovaniya». 2022. № 14(62). S. 22–28.
21. Usol'cev V.L. O strukture i soderzhanii kursa «Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii» dlya masterskih programm pedagogicheskogo obrazovaniya informaticheskoj napravlenosti / V.L. Usol'cev, O.S. Markovich, T.V. Shemelova // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2021. № 11-3. S. 134–137.
22. Federal'nyj proekt «Cifrovaya obrazovatel'naya sreda» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (data obrashcheniya: 23.12.2022).
23. Shoshtaeva E. B. Integral'naya tekhnologiya obucheniya kak osnova povysheniya kachestva obrazovatel'nogo processa: diS. ... kand. ped. nauk. Karachaevsk, 2003.
24. Elektronnyj kurs «Arduino dlya mekhatroniki i robototekhniki» [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://lms.vspu.ru/courses/arduino-dlya-robototekhniki-i-ne-tolko/> (data obrashcheniya: 23.12.2022).
25. Elektronnyj kurs «Obrazovatel'naya robototekhnika» [Elektronnyj resurs]. URL: http://lms.vspu.ru/courses/robot_case/ (data obrashcheniya: 23.12.2022).
26. Elektronnyj kurs «Sovremennye tekhnologii iskusstvennogo intellekta» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://lms.vspu.ru/courses/sovremennye-tehnologii-iskusstvennogo-intellekta/> (data obrashcheniya: 23.12.2022).



The integral educational technology “Case – project - constructor”

The article deals with the concept of the integral educational technology, that is based on the methods of the cases and projects. This technology allows to construct the training courses and the individual educational trajectories on the basis of the nonlinear system of tasks. The problematics of the projects is associated with the development of the digital educational environment. It supports the practical orientation of the education and stimulates the students to create the authors' electronic products.

Key words: *educational technology, case method, project method, digital educational environment, nonlinear system of tasks, individual educational trajectory.*

(Статья поступила в редакцию 16.02.2023)

С.А. КОМИССАРОВА, Т.В. КЛЕВЕТОВА, А.В. МАШКОВ
Волгоград

**ОНЛАЙН-КУРС «ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ИНФОРМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ТЕХНОПАРКА»: ИДЕИ, ПОДХОДЫ, РАЗРАБОТКА***

Рассматриваются вопросы организации проектной деятельности по информатике на базе образовательного технопарка. Описан опыт реализации онлайн-курса «Организация проектной деятельности обучающихся по информатике в условиях образовательного технопарка», функционирующего на основе технопарка Волгоградского государственного социально-педагогического университета.



Ключевые слова: *проектная деятельность, онлайн-обучение, онлайн-курс, технопарк.*

Проектная деятельность учащихся на современном этапе развития образования занимает особое место, т. к. ее реализация позволяет формировать универсальные учебные действия, самостоятельно осваивать практико-ориентированное содержание предмета, и является обязательной формой аттестации учащихся. Однако техническое оснащение образовательных учреждений не всегда позволяет в полной мере реализовывать исследовательские, творческие проекты, и в связи с этим учащиеся часто останавливаются на описательных вариантах каких-либо социальных проблем предметной области знания. Выход из этой ситуации нами видится в создании онлайн-курса организации проектной деятельности учащихся на базе образовательного технопарка.

Теоретической основой данной работы послужили исследования, посвященные организации проектной деятельности по информатике (В.С. Пушкина, А.И. Раздорских) [9; 10]; формированию универсальных учебных действий и реализации ФГОС в процессе проектной деятельности по информатике (К.Р. Ганиева, Е.А. Киреева, Е.С. Кулевская) [1; 2; 4]; реализации проектной деятельности в сетевом взаимодействии в условиях образовательных технопарков (Т.С. Бурякова, Ж.Г. Иксанова, В.В. Кисляков, О.П. Першина, М.А. Саввин, Г.А. Ткачева, А.В. Штыров) [7; 8; 11].

Применение онлайн-курса «Организация проектной деятельности обучающихся по информатике в условиях образовательного технопарка» дает более широкие технологические и организационные возможности, связанные с использованием современных технических устройств и работы в режиме 24/7 при освоении технологий проектной деятельности.

Данная статья посвящена технологии организации проектной деятельности учащихся при реализации онлайн-курса в условиях технопарка.

Проектная деятельность интегрирует целеполагание, постановку проблемы, планирование, подбор содержания материала, самостоятельное проведение исследования, выбор методов и средств работы по созданию продукта, имеющего практическую значимость и придающего смысловую и мотивационную – действиям. Выполнение проектов позволяет актуализировать полученные ранее знания и решать проблемы практико-ориентированного характера, т. к. они затрагивают жизненно значимые вопросы, не имеющие однозначного решения. При реализации проекта посредством онлайн-курса «Организация проектной деятельности обучающихся по информатике в условиях об-

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

разовательного технопарка» учащиеся получают возможность: изучить теоретические основы проектного метода; освоить этапы работы над проектом; осуществлять сетевое взаимодействие с учителем и учащимися для обсуждения сложных вопросов и оценки деятельности на определенном этапе выполнения проекта.

Таким образом, проектная деятельность в условиях онлайн-обучения на базе технопарка нами понимается как деятельность в сетевом сообществе учащихся и педагога, направленная на сопровождение самостоятельной работы по решению значимой учебной проблемы с применением современных технических устройств и имеющая практико-ориентированное применение.

Технопарки являются частью научно-инновационного комплекса вузов, и одно из направлений их деятельности – обеспечение возможности доступа к уникальным научным и учебным объектам высшей школы и решение на данной основе практических задач по обеспечению учебного процесса заведений региона. Главным направлением деятельности образовательных технопарков является выявление, осмысление, пилотная реализация и масштабирование дидактического потенциала цифровой образовательной среды на уровне допрофессиональной, профессиональной и последипломной педагогической подготовки.

«Технопарки универсальных педагогических компетенций – это межфакультетские образования, которые находятся на стыке нескольких дисциплин. Это генетика и робототехника, физика и альтернативная энергетика, биология и химия – в основном естественнонаучные дисциплины, которые предполагают проектную деятельность» [3].

На базе технопарка реализуются междисциплинарные проекты, ориентированные на формирование у учащихся и преподавателей вуза готовности к обучению и взаимодействию в современной цифровой образовательной среде.

В «Технопарке универсальных педагогических компетенций» ВГСПУ для организации проектной деятельности по информатике имеется следующее оборудование:

1. Оборудование для 3D-моделирования:

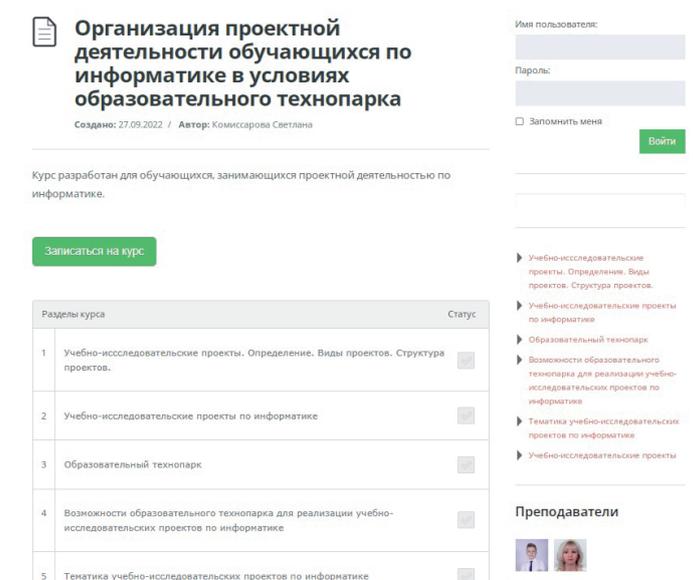


Рис. Титульная страница онлайн-курса «Организация проектной деятельности обучающихся по информатике в условиях образовательного технопарка»

- 3D-принтер ZENIT;
 - Учебная модульная станция DOBOT MOOZ-2 PLUS;
 - 3D-сканер RangeVision.
2. Оборудование по робототехнике:
- Образовательный конструктор с комплектом датчиков VEX;
 - Ресурсный робототехнический набор LEGO MindstormsEducation EV3;
 - Базовый робототехнический набор LEGO MindstormsEducation EV3;
 - Конструктор программируемых моделей инженерных систем (APPLIED ROBOTICS);
 - Робототехническая платформа с захватным устройством ТЕХНОЛАБ;
 - Образовательный робототехнический комплект СТЕМ Мастерская;
 - Образовательный модуль СТЕМ Академия (базовый набор; расширенная версия);
 - Комплект для изучения операционных систем реального времени и систем управления автономных мобильных роботов (Учебный комплект на базе TurtleBot3 Расширенный);
 - Автономный робот-манипулятор с колесами всенаправленного движения DJL (Robomaster S1);
 - Комплект полей и соревновательных элементов VIQC.
3. Оборудование для изучения искусственного интеллекта:
- Веб-камера 3D Intel RealSense Depth Camera D415;
 - Вычислительный модуль Intel Neural Compute Stick 2.
- Представленный ниже онлайн-курс имеет несколько модулей:
- теоретический, рассматривающий учебно-исследовательские проекты, их классификацию, определение и особенности реализации по информатике;
 - организационный, описывающий особенности образовательной среды технопарка и его возможности для организации проектной деятельности учащихся в сетевом сообществе;
 - практический, посвященный реализации проектов по информатике.

В основу модели освоения онлайн-курса по разработке проектов были положены следующие идеи:

1. В результате освоения курса учащиеся должны овладеть основами проектной деятельности, а именно изучить классификацию проектов, этапы работы над ними и способы презентации продукта деятельности.
2. Содержательной базой реализации проекта является современная технологическая образовательная среда технопарка.
3. Процесс разработки проекта корректируется на каждом из его этапов посредством совместной деятельности учащихся и педагога в сетевом сообществе.
4. Разработанные этапы проекта и проект в целом являются общедоступными для участников курса, что позволяет проводить обмен опытом, обсуждение и рефлексию деятельности.

Для реализации сетевых проектов по информатике на базе образовательного технопарка нами разрабатывается онлайн-курс «Организация проектной деятельности обучающихся по информатике в условиях образовательного технопарка» (рис. на с.) с помощью системы управления обучением (LMS – learning management system) на портале электронного обучения Волгоградского государственного социально-педагогического университета (<http://lms.vspu.ru>).

На рис. на с. 101 приведен пример титульной страницы и структуры разрабатываемого онлайн-курса.

Рассмотрим примеры тем разрабатываемых проектов:

1. Сборщик кубика-рубика на базе робототехнического набора LEGO Mindstorms Education EV3.
2. Создание проекта школы, напечатанного на 3D-принтере.
3. Создание игры с помощью комплекта полей и соревновательных элементов VIQC.
4. Создание 3D-модели на компьютере с помощью 3D-сканера.
5. Построение плана комнаты с помощью комплекта для изучения операционных систем реального времени и систем управления автономных мобильных роботов (Учебный комплект на базе TurtleBot3 Расширенный).
6. Построение 3D-модели школы с помощью веб-камеры 3D Intel-RealSense-DepthCamera D415.
7. Проект «Умный дом».
9. Создание марсохода с помощью автономного робота-манипулятора с колесами всенаправленного движения DJL (Robomaster S1).

Таким образом, в процессе освоения представленного онлайн-курса обучающиеся овладевают теоретическими основами проектной деятельности; осваивают возможности технопарка как современного образовательного пространства и приобретают опыт разработки всех этапов проекта: от постановки проблемы до получения продукта. Представление результатов проектной деятельности посредством онлайн-курса позволяет расширять аудиторию обучающихся и знакомить их с новыми образовательными возможностями технопарка.

Список литературы

1. Ганиева К.Р. Проектная деятельность как средство реализации ФГОС на уроках информатики // Аллея науки. 2022. Т. 1. № 9(72). С. 700–704.
2. Ганиева К.Р. Формирование универсальных учебных действий на уроках информатики посредством проектной деятельности / К.Р. Ганиева, И.Н. Смирнова // Вопросы педагогики. 2022. № 3-2. С. 52–54.
3. Илалтдинова Е.Ю., Суханова М.Э. «Образовательный мини-технопарк» в современной педагогической практике // Социальная педагогика. 2015. № 5-6. С. 89–94.
4. Кулевская Е.С. Проектная деятельность учащихся как средство развития познавательных УУД на уроках информатики / Е.С. Кулевская, И.Д. Мухтарова // Вопросы педагогики. 2019. № 12-2. С. 189–192.
5. Лавриненко Е.А. Проектная деятельность на уроках информатики в условиях реализации ФГОС // Инновационные научные исследования. 2022. № 1-3(15). С. 117–124.
6. Машков А.В. Организация проектной деятельности обучающихся по информатике в условиях образовательного технопарка // Наука молодых – будущее России: сборник научных статей 7-й Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых, Курск, 12–13 декабря 2022 г. Курск, 2022. С. 423–426. Т. 3.
7. Опыт организации проектной деятельности обучающихся в сетевом взаимодействии Технопарка ВГСПУ с «точками роста» / В.В. Кисляков, Т.С. Бурякова, Г.А. Ткачева, А.В. Штыров // Грани познания. 2022. № 6(83). С. 55–61.
8. Першина О.П. Возможности сетевого взаимодействия в организации проектной деятельности: из опыта работы детского технопарка «Кванториум» / О.П. Першина, Ж.Г. Иксанова // Калининградский вестник образования. 2019. № 1. С. 47–50.
9. Пушкина В.С. Использование информационных технологий при организации проектной деятельности на уроках информатики // Молодежный научный форум: сборник статей по материалам LXIX студенческой международной научно-практической конференции, Москва, 25 декабря 2019 г. М., 2019. С. 44–48. Т. 39(69).
10. Раздорских А. И. Организация проектной деятельности на уроке информатики в школе // Вопросы педагогики. 2022. № 3-2. С. 189–192.
11. Саввин М. А. Реализация проектной деятельности на базе детского технопарка «Кванториум» // Современная школа России. Вопросы модернизации. 2021. № 9-1(38). С. 40–41.

1. Ganieva K.R. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo realizacii FGOS na urokah informatiki // Alleya nauki. 2022. T. 1. № 9(72). S. 700–704.
2. Ganieva K.R. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij na urokah informatiki posredstvom proektnoj deyatel'nosti / K.R. Ganieva, I.N. Smirnova // Voprosy pedagogiki. 2022. № 3-2. S. 52–54.
3. Ilaltdinova E.Yu., Suhanova M.E. «Obrazovatel'nyj mini-tehnopark» v sovremennoj pedagogicheskoy praktike // Social'naya pedagogika. 2015. № 5-6. S. 89–94.
4. Kulevskaya E.S. Proektnaya deyatel'nost' uchashchihsya kak sredstvo razvitiya poznavatel'nyh UUD na urokah informatiki / E.S. Kulevskaya, I.D. Muhtarova // Voprosy pedagogiki. 2019. № 12-2. S. 189–192.
5. Lavrinenko E.A. Proektnaya deyatel'nost' na urokah informatiki v usloviyah realizacii FGOS // Innovacionnye nauchnye issledovaniya. 2022. № 1-3(15). S. 117–124.
6. Mashkov A.V. Organizaciya proektnoj deyatel'nosti obuchayushchihsya po informatike v usloviyah obrazovatel'nogo tekhnoparka // Nauka molodyh – budushchee Rossii: sbornik nauchnyh statej 7-j Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii perspektivnyh razrabotok molodyh uchenykh, Kursk, 12–13 dekabrya 2022 g. Kursk, 2022. S. 423–426. T. 3.
7. Opyt organizacii proektnoj deyatel'nosti obuchayushchihsya v setevom vzaimodejstvii Tekhnoparka VGSPU s «tochkami rosta» / V.V. Kislyakov, T.S. Buryakova, G.A. Tkacheva, A.V. Shtyrov // Grani poznaniya. 2022. № 6(83). S. 55–61.
8. Pershina O.P. Vozmozhnosti setevogo vzaimodejstviya v organizacii proektnoj deyatel'nosti: iz opyta raboty detskogo tekhnoparka «Kvantorium» / O.P. Pershina, Zh.G. Iksanova // Kaliningradskij vestnik obrazovaniya. 2019. № 1. S. 47–50.
9. Pushkina V.S. Ispol'zovanie informacionnykh tekhnologij pri organizacii proektnoj deyatel'nosti na urokah informatiki // Molodezhnyj nauchnyj forum: sbornik statej po materialam LXIX studencheskoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 25 dekabrya 2019 g. M., 2019. S. 44–48. T. 39(69).
10. Razdorskih A. I. Organizaciya proektnoj deyatel'nosti na uroke informatiki v shkole // Voprosy pedagogiki. 2022. № 3-2. S. 189–192.
11. Savvin M. A. Realizaciya proektnoj deyatel'nosti na baze detskogo tekhnoparka «Kvantorium» // Sovremennaya shkola Rossii. Voprosy modernizacii. 2021. № 9-1(38). S. 40–41.



***The online course “The organization of the students’ project activities of Computer Studies in the context of the educational technopark”:
ideaS. approaches and development***

The article deals with the issues of the organization of the project activities of Computer Studies on the basis of the educational technopark. There is described the experience of the realization of the online course “The organization of the students’ project activities of Computer Studies in the context of the educational technopark”, functionalizing on the basis of the technopark in Volgograd State Socio-Pedagogical University.

Key words: *project activities, e-learning, online course, technopark.*

(Статья поступила в редакцию 20.01.2023)

К.А. ПОПОВ
Волгоград

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОНЛАЙН-СООБЩЕСТВАХ***

Предлагается общий подход к формированию образовательного онлайн-сообщества, в котором учащиеся школ могли бы заниматься проектной деятельностью. Рассматривается структура онлайн-курса, на базе которого может функционировать сообщество данного типа. Приведен пример наполнения учебного курса содержанием с вариантами выхода на определенную тематику учебных проектов, которые могут быть выполнены как индивидуально, так и коллективно.



Ключевые слова: образовательное онлайн-сообщество, проектная деятельность, учебный проект, онлайн-курс, межпредметные связи.

Одним из важнейших компонентов подготовки учащихся современной школы является освоение навыков проектной деятельности. Так ФГОС среднего общего образования [6] содержит «портрет выпускника школы», где в одном из пунктов говорится, что выпускник должен быть «готов к сотрудничеству, способен осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность». Также «Учебный проект» отдельной строкой входит в учебный план каждого учащегося десятих – одиннадцатых классов.

Различные взгляды на проектную деятельность учащихся школ, классификацию проектов, основные стадии выполнения проектов достаточно широко представлены в научной и научно-методической литературе [1–3]. С некоторыми мнениями можно спорить, с некоторыми, возможно, и не соглашаться, но нельзя отрицать того, что выполнение учебного или учебно-исследовательского проекта должно быть реализовано, как минимум, в группе «учащийся и руководитель проекта», а в альтернативном варианте может быть организовано в достаточно большой, в том числе и сетевой группе.

В данной работе обсуждаются возможности и проблемы организации образовательного онлайн-сообщества, в котором учащиеся школ могли бы реализовать свой учебный проект, опираясь на доступные членам сообщества дополнительные материалы, опыт и конструктивное обсуждение темы со стороны как преподавателей, так и учащихся.

Образовательные онлайн-сообщества представляют собой развитие идей дистанционного образования. Именно активное развитие технологической базы, используемой в процессе обучения, позволило, с одной стороны, вывести образовательный процесс в онлайн-формат, и, с другой стороны, позволило объединить учащихся в социум для достижения общих целей в обучении.

Опираясь на данное в работе [5] определение образовательного онлайн-сообщества и на классификацию онлайн-сообществ [4], можно утверждать, что проектная деятельность учащихся школ реализуема на основе соответствующим образом организованного онлайн-сообщества, которое представляет собой объединение учащихся на основе общих целей (подготовка и выполнение учебного проекта).

* 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».

Поскольку онлайн-сообщество оптимальным (но не единственным) образом формируется вокруг изучения онлайн-курса [7], то для успешного формирования сообщества учащихся, деятельность которого направлена на выполнение учебных проектов, необходимо предложить онлайн-курс, сочетающий в себе и образовательный, и организационный компоненты. Возможно также наделение курса контролирующей компонентой, но это в большей степени будет зависеть от позиции авторско-преподавательского коллектива и его административного ресурса.

Образовательная компонента проходит через весь курс, но особенно полно она представлена на начальной стадии, которую можно назвать вводной. Вводная стадия онлайн-курса должна обеспечивать выравнивание уровня знаний обучающихся, поскольку онлайн-сообщество может состоять из учеников разных школ, разных классов, живущих в разных городах и, возможно, даже в разных странах. При этом по достижении определенной точки курса все учащиеся должны «разговаривать на одном языке», т. е. владеть знаниями в определенном объеме и уметь оперировать этими знаниями для решения некоторого базового спектра задач.

Например, в качестве результата проектной деятельности при обучении физике предполагается создание трехмерной модели какого-либо устройства или физического явления. Тогда на первой стадии, в рамках вводной части учащиеся должны получить умения построения трехмерных моделей средствами определенного графического редактора. Без этих умений качественное выполнение проекта будет затруднительным.

Конечно, не все ученики будут одинаково владеть навыками построения трехмерных моделей, но они будут со знанием дела воспринимать новую информацию и при необходимости смогут вернуться к изучению материала, размещенного в преамбуле.

Приведенный выше пример соответствует в большей степени подготовке к выполнению монопредметного проекта [2]. Значительно сложнее должно быть организовано введение в реализацию межпредметного проекта. Сплетение смысловых линий двух, трех и более предметов может вывести содержание начальной части учебного курса на качественно иной уровень, поскольку для его изучения потребуется больше времени, чем на рассмотрение базового материала монопредметного курса.

Здесь уже возникает вопрос о продолжительности обучения в рамках вводной стадии с последующим выходом на проект. Возможен вариант, когда необходимо будет вводить возрастную границу и искать ту тонкую грань, за которой учащиеся уже располагают достаточными знаниями школьного материала, чтобы сделать рывок в онлайн-курсе, но имеют временной ресурс для его прохождения. Если границу по возрасту опустить слишком низко (седьмые – восьмые классы), то может возникнуть потребность в компенсации отсутствующих знаний и умений. Если же поднять планку до одиннадцатого класса, то есть вероятность не успеть подготовиться.

Следом за введением должен следовать организационный блок, в котором учащиеся должны определиться с тематикой, целями проекта, разработать общий план выполнения работы, решить, будут ли они выполнять проект индивидуально или образуют группу. Последнее не составляет особых трудностей, поскольку в процессе прохождения первого этапа курса ученики могут активно общаться между собой, делиться мнениями, совместно выдвигать гипотезы и решать задачи.

В материалах курса, соответствующих организационному блоку, должны быть размещены примеры выполненных работ, чтобы у школьников формировалось свое мнение о содержании проекта, его объеме (минимуме и максимуме), ключевых пунктах, которые должны содержать любые проекты независимо от тематики.

На этом же этапе должно проходить разделение учащихся по конкретным проектам. При этом выделенный проект должен использовать знания учащихся, как полу-

ченные в школе при изучении основной программы, так и знания, полученные на первом этапе обучения на курсе. Соответственно, каждый отдельный проект представляет собой в определенном смысле узкоспециализированную тему учебного исследования. Подобных тем проектов на курсе может быть от двух или трех до нескольких десятков, и со временем тематический ряд может расширяться как путем добавления новых ответвлений, так и более мелким делением существующих тем для их более глубокой проработки.

Следует отметить, что учащиеся могут выбрать одну тему для проекта и разрабатывать ее как индивидуально, так и группами, т. е. одновременно одна тема может исследоваться в несколько потоков. Здесь уже многое зависит от кураторов курса. На основе подобной многопоточности можно организовать собственное сравнительное педагогическое исследование, а можно внести дух соревнования и предложить, например, лучшую работу выставить на конкурс или конференцию школьников.

Если вводная стадия курса содержала базовый объем знаний для выравнивания уровня информированности учащихся в рамках намеченной проектной деятельности, то после выбора учениками «специализации» необходимо им предложить дополнительный материал, способный помочь в выполнении проекта. Здесь вниманию учащихся могут быть представлены лекции по достаточно узкой тематике, выводящие на нужное направление учебно-исследовательской деятельности, методические и исторические библиографические обзоры, позволяющие собрать материал по выбранной теме.

Работа на данной стадии располагает особенно серьезным потенциалом для коллективного решения проблем, поскольку объем литературы, которую можно проанализировать и выбрать из нее ключевые для проекта моменты, как правило, оказывается слишком большим для основательной проработки одним человеком. Для группы, способной распределить усилия между своими членами, данный этап не должен составлять труда.

На этом же этапе учащимся можно предложить расширить инструментарий для решения поставленных перед ними проблем. В этом могут помочь консультации и учебные материалы по проведению наблюдений или экспериментов, ознакомление с методами компьютерного моделирования процессов различной природы. Здесь сообщество может разделить роли на теоретиков, способных разработать теоретическую (возможно, математическую) модель исследуемого явления, экспериментаторов, проводящих реальный эксперимент, и программистов, реализующих компьютерную модель по полученной ими от теоретиков модели.

Заключительный этап онлайн-курса должен состоять в поддержке корректного оформления проектной работы. Онлайн-формат позволяет также легко организовать процесс защиты проектов учащимися, но, как было сказано выше, многое зависит от наличия контролирующей функции у преподавательского коллектива. Тем не менее может быть организован прогон процедуры защиты, по итогам которого лучшие работы могут быть рекомендованы к участию в конкурсах и конференциях учащихся школ.

Обратимся теперь к практическому примеру реализации онлайн-курса на тему «Использование методов анализа для решения физических задач», размещенному на портале Волгоградского государственного социально-педагогического университета (<http://lms.vspu.ru/courses/ispolzovanie-metodov-analiza-dlya-resheniya-fizicheskikh-zadach/>).

Основными методами анализа, изучаемыми в рамках школьной программы, являются дифференцирование и интегрирование функций. Но у изучения данной темы есть одна особенность. Учащиеся знакомятся с понятием производной как минимум на четверть года позже, чем проходят курс механики при изучении физики, не говоря уже об

интегрировании. Соответственно, у них отсутствует практика решения задач механики с использованием анализа.

Тем не менее опыт работы с учащимися даже девятого класса показывает, что при изложении основ математического анализа с точки зрения практического применения ученики легко осваивают простейшие методы дифференцирования и интегрирования степенных функций. Таким образом, им становятся доступны методы решения некоторых задач кинематики.

По мере освоения учащимися новых функций они расширяют диапазон решаемых задач по физике. Например, знакомство с натуральным логарифмом и экспоненциальной (показательной) функцией позволяет решать задачи по движению тела в среде с сопротивлением, пропорциональным скорости. Знание тригонометрических функций дает возможность проверить решения уравнения колебаний.

Соответственно, вводный курс должен содержать следующие пункты (предполагается, что участниками сообщества могут быть учащиеся от девятого класса).

1. Физические закономерности, приводящие к понятию производной.
2. Производная степенной функции.
3. Правила дифференцирования.
4. Производная сложной функции.
5. Геометрический смысл производной.
6. Построение графиков функций и касательных к ним.
7. Физический смысл производной. Поиск значений скорости и ускорения при известных зависимостях координаты от времени.
8. Интегрирование как процесс, обратный дифференцированию.
9. Интеграл от степенной функции.
11. Свойства интегралов.
12. Интегрирование простых уравнений движения.

Для учащихся десятых и одиннадцатых классов можно интегрировать в курс параллельные блоки, содержащие информацию о соответствующих методах работы с большим количеством типов функций.

Такое наполнение вводного курса позволяет учащимся с разным исходным уровнем подготовки получить необходимый для дальнейшей работы минимум знаний и опробовать его на примерах, часть из которых так или иначе встречается в курсе школьной физики, что существенно упрощает восприятие материала.

В следующем блоке курса учащиеся определяют темы проектов, формулируют цели, ставят перед собой задачи и выбирают пути решения этих задач. Пожалуй, наиболее интересными здесь можно назвать проекты на темы: «Исследование движения тела в вязкой среде», «Закономерности реактивного движения», «Сложные колебания» и «Численные методы решения задач динамики».

По каждой теме, кроме последней, могут быть выполнены интересные эксперименты. Каждое из исследуемых явлений позволяет построить теоретическую модель с ее последующим изучением с использованием программных средств, вследствие чего учащиеся могут сравнить результаты реального и компьютерного экспериментов, найти значения ряда физических величин.

Таким образом, результатом работы учеников в образовательном онлайн-сообществе становятся выполненные проекты, демонстрирующие межпредметные связи физики, математики и информатики; освоенный комплекс знаний и методов решения задач по физике; навык проведения физических экспериментов; а также конструктивное общение с большим количеством единомышленников разного возраста, способных поделиться своим опытом.

Список литературы

1. Байбородова Л.В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников. М., 2013.
2. Игнатенко М.Е. Педагогические условия организации индивидуальной проектной деятельности старшеклассников в соответствии с требованиями ФГОС среднего общего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. Вып. 69. Ч. 4. С. 113–116.
3. Леонотович А.В., Саввичев А.С. Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы. М., 2020.
4. Пономарева Ю.С. Типы образовательных сетевых сообществ учащихся // Современные информационные технологии в образовании: материалы XXXI конф. Троицк, 2020. С. 217–219.
5. Сергеев А.Н., Чандра М.Ю. Педагогические принципы организации образовательных онлайн-сообществ учащихся подросткового возраста // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 8(161). С. 78–82.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения 25.02.2023).
7. Pilcher A.J. Establishing Community in Online Courses: A Literature Review [Electronic resource] // College Student Affairs Leadership. 2016. V. 3. № 1. Article 6. URL: <http://scholarworks.gvsu.edu/csal/vol3/iss1/6> (дата обращения: 25.02.2023).

* * *

1. Bajborodova L.V. Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov v raznovozrastnyh gruppah: posobie dlya uchitelej obshcheobrazovatel'nyh organizacij / L.V. Bajborodova, L.N. Serebrennikov. M., 2013.
2. Ignatenko M.E. Pedagogicheskie usloviya organizacii individual'noj proektnoj deyatel'nosti starsheklassnikov v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS srednego obshchego obrazovaniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. VyP. 69. Ch. 4. S. 113–116.
3. Leonotovich A.V., Savvichev A.S. Issledovatel'skaya i proektnaya rabota shkol'nikov. 5–11 klassy. M., 2020.
4. Ponomareva Yu.S. Tipy obrazovatel'nyh setevykh soobshchestv uchashchihsya // Sovremennye informacionnye tekhnologii v obrazovanii: materialy XXXI konf. Troick, 2020. S. 217–219.
5. Sergeev A.N., Chandra M.Yu. Pedagogicheskie principy organizacii obrazovatel'nyh onlajn-soobshchestv uchashchihsya podrostkovogo vozrasta // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 8(161). S. 78–82.
6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (data obrashcheniya 25.02.2023).

***Organization of project activities in educational online communities***

The article deals with the general approach to the development of the educational online community, where the schoolchildren can perform the project activities. There is considered the structure of the online course, the community of this type can function on its basis. The author gives the example of filling the educational course by the content with the variants of facing the definite theme of the educational projects that can be realized both individually and collectively.

Key words: *educational online community, project activities, educational project, online course, interdisciplinary relationship.*

(Статья поступила в редакцию 12.02.2023)

М.Ю. ЧАНДРА, А.В. СЫЧЕВА
Волгоград

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СЕТЕВЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СООБЩЕСТВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ
КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ***

Анализируются личностные качества подростка, характерные для лидера. Дано авторское определение понятия «сетевое образовательное сообщество» применительно к контексту исследования. Уточнены возможности сетевых образовательных сообществ Интернета в формировании лидерских качеств подростков, а также условия их организации для проявления и формирования лидерских качеств у учащихся подросткового возраста. Приведены результаты онлайн-опроса учащихся старшего школьного возраста, отражающие позиции самих подростков о сетевом лидерстве и их готовности к освоению лидерских ролей в сетевом образовательном сообществе.



Ключевые слова: лидер, лидерские качества подростка, сетевые образовательные сообщества, роли сетевого лидера, условия проявления сетевого лидерства.

На современном этапе развития общества востребованы граждане, успешно позиционирующие себя в цифровом мире, проявляющие активную гражданскую позицию, обладающие лидерскими качествами, гибким мышлением, навыками командной работы.

Выпускник современной школы должен быть готов к условиям жизни в цифровом обществе: к осмысленной ориентации и самоидентификации в информационном мире, сотрудничеству и работе в коллективе, проявлению собственной субъектности, лидерских и организаторских качеств в процессе взаимодействия с другими людьми в реальном и виртуальном пространствах.

Новые требования и ориентиры общества выдвигают в качестве одной из актуальных проблем педагогической науки и общеобразовательной практики проблему лидерства в детской среде. Актуальность данной проблемы обусловлена спецификой личностной черты «лидерство», проявление которой у человека невозможно вне общения с другими людьми, вне взаимодействия в группе, коллективе, вне реального опыта общественной деятельности в условиях социума, вне образовательного пространства, в котором созданы условия для освоения лидерского опыта, максимально приближенные к условиям современного общества [4].

В связи с этим исследователи осуществляют научный поиск новых педагогических средств, способствующих активизации лидерского потенциала обучающихся, обеспечивающих возможность эффективного формирования лидерских качеств у подрастающего поколения.

В рамках нашего исследования в качестве такого средства мы рассматриваем сетевые образовательные сообщества, которые в настоящее время получают все более широкое распространение в новых условиях жизни человека в цифровом обществе.

Согласно официальным данным Росстата за 2021 г., доля населения, являющегося активными участниками сетевых сообществ Интернета, в общей численности населения составляет 87,3 %. Так, например, в ВКонтакте находится 100 млн активных пользователей в месяц, в Telegram – 700 млн, а число активных пользователей мессенджера WhatsApp достигло 1 млрд человек [6].

Таким образом, сетевые сообщества играют немаловажную роль в жизни современного человека. Этими площадками пользуются как взрослые люди, так и подраста-

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

ющее поколение. Особый интерес к сетевому взаимодействию проявляет группа детей подросткового возраста.

Как отмечают многие ученые (О.В. Алмазова, С.В. Молчанов, Н.Н. Поскребышева, К.А. Кирсанов и др.), именно подростки являются яркими представителями цифрового поколения, активно использующими в своей повседневной жизни и в процессе обучения социальные сети, различные мобильные устройства и интернет-ресурсы [5].

По мнению А.А. Ахаян, в настоящее время в массовой практике общеобразовательной школы не в полной мере обеспечивается создание условий для становления лидерских качеств обучающихся. Автор акцентирует внимание на том, что учащиеся все чаще начинают искать или самостоятельно создавать за пределами классной комнаты такие контактные группы по интересам – сетевые сообщества, которые позволяют им удовлетворять свои потребности в коммуникации, самопрезентации и проявлении своей лидерской позиции [2].

Проводя взаимосвязи между востребованностью выпускников современной школы с развитыми лидерскими качествами, с одной стороны, и активным использованием Интернета подростками, с другой, мы задались поиском ответов на вопросы, какую роль играют сетевые сообщества Интернета в формировании лидерских качеств подростков и какие условия для этого должны быть созданы?

В первую очередь рассмотрим, какие личностные качества характерны для подростка-лидера.

В научных работах ряда исследователей (С.А. Алифанов, Л.Б. Зубанова, В.Б. Сбитнева, А.Л. Уманский и др.), посвященных рассмотрению сущности лидерства, определено, что в структуру лидерских качеств подростков входят такие организаторские и коммуникативные качества личности, как активность, инициативность, ответственность, целеустремленность, оптимистичность, решительность, настойчивость, выносливость, воля, критичность, готовность к изменениям, коммуникабельность, самостоятельность, требовательность к себе и другим, способность управлять собой и принимать на себя обязательства, креативность/творческие способности, способность понимать других людей, строить с ними конструктивные отношения, умение работать в команде, руководить командой [1; 4; 7; 10]. Авторы отмечают, что лидерские качества формируются и развиваются в условиях коллективной творческой деятельности, когда у старшеклассника появляется возможность занять определенную субъектную позицию, проявить свой лидерский потенциал, освоить определенную роль лидера, «статусно выделиться в социальной группе» [4, с. 54; 10].

Отметим, что сетевые образовательные сообщества Интернета обладают мощным педагогическим потенциалом для формирования всех вышеперечисленных лидерских качеств у подростка, так как:

- обеспечивают возможность объединения подростков и педагогов в единый творческий коллектив, внутри которого в онлайн-формате с помощью информационно-коммуникационных технологий осуществляется активное межличностное взаимодействие между его участниками, продуктивное учебное сотрудничество, обмен знаниями, мнениями и опытом, коллективная саморефлексия [8; 11];
- позволяют учащемуся удовлетворить свои потребности в презентации и самовыражении, проявить свою субъектность, приобрести опыт лидера на основе пробы себя в различных ролях (организатора (координационный лидер), генератора идей (инициативный лидер), информатора (интеллектуальный лидер), мотиватора (духовный лидер), универсала (абсолютный лидер) и др.) [9];
- дополняют многомерное образовательное пространство и расширяют его образовательные и воспитательные возможности в развитии компетентности мышления, компетентности взаимодействия с другими и компетентности взаимодействия с самим собой [8];

- способствуют развитию самоуправления, активной гражданской позиции, коммуникативных и организаторских качеств подростков, приобретению обучающимися лидерского опыта в условиях совместной социально значимой деятельности [3];

- создают условия для формирования коллективного субъекта социально-информационной и образовательной деятельности в сети Интернет, в процессе становления которого у подростка появляется возможность освоить разные роли лидера (руководителя, эксперта, архитектора, организатора, исследователя, консультанта, модератора и др.) и занять собственную лидирующую позицию в коллективе единомышленников [8; 11].

Обобщив позиции ученых и учитывая контекст нашего исследования (формирование лидерских качеств подростков), можно сделать вывод, что сетевое образовательное сообщество – это интернет-сообщество, объединяющее индивидуальных субъектов (педагогов и учащихся подросткового возраста) в единый творческий коллектив, межличностное взаимодействие в котором построено на принципах сотрудничества, сотворчества, самоуправления и добровольного участия и направлено на проявление у каждого участника сообщества субъектной позиции сетевого лидера при достижении общей образовательной цели.

Для того чтобы проанализировать мнения самих подростков о сетевом лидерстве, уточнить их представления о лидерских качествах, нами был проведен онлайн-опрос учащихся старшего подросткового возраста, в котором приняли участие 108 учеников 10–11 классов МБОУ «СОШ № 144» г. Челябинска, МОУ лицей № 3 г. Волгограда, МОУ «СШ № 2» г. Николаевска.

Результаты анкетирования позволили выявить несколько тенденций.

Первый блок высказываний анкеты касался оценки роли социальных сетей, сетевых сообществ Интернета в жизни современных подростков. В целом результаты опроса подтверждают, что социальные сети играют значительную роль в жизни современных подростков. По собственным оценкам абсолютное большинство опрошенных старшеклассников (91 % респондентов) признают, что каждый день используют социальные сети в своей повседневной жизни, в том числе для учебной коммуникации и решения образовательных задач. Среди лидирующих в подростковой среде социальных медиа ожидаемо находятся: Telegram (используют 91,6 % опрошенных), Вконтакте (84,2 %), WhatsApp (39,8 %), TikTok (34,3 %), Discord (9,2 %). Остальные медиа по количеству использующих респондентов в целом не превышают 5 %.

Второй блок высказываний анкеты был связан с оценкой представлений подростков о личностных качествах, которыми должен обладать сетевой лидер. Результаты опроса показали, что ключевыми качествами, присущими сетевому лидеру, по мнению старшеклассников, являются: ответственность (87 % поддержавших), в том числе способность управлять собой (69,4 %), коммуникабельность (81,4 %), инициативность (73,1 %), в том числе сетевая активность (72,2 %), а также умение руководить работой команды и принимать решения (75 %).

Примечательно, что при достаточно высокой оценке со стороны респондентов значимости для сетевого лидера таких качеств, как коммуникабельность и умение руководить работой команды, старшеклассники меньшее значение отводят знанию правил сетевого этикета (35,1 %), способности грамотно доносить информацию по сети (28,7 %), готовности к командной работе (38,8 %), в том числе знанию правил организаторской работы (32,4 %). Также не нашли поддержки у респондентов такие лидерские качества, как креативность (25,9 % поддержавших) и готовность к изменениям (17,5 %).

Третий блок высказываний анкеты был направлен на выявление имеющегося у подростков опыта сетевого лидерства и потребности в его освоении. По итогам анкетирования было установлено, что 73,1 % респондентов никогда не были в роли сетевого лидера, 69,4 % из которых, по собственным оценкам, хотели бы приобрести такой опыт

на основе включения в разные по содержанию виды деятельности сетевого образовательного сообщества, позволяющие успешно проявить свои лидерские качества, занять определенную лидирующую позицию в группе.

Подводя итоги, мы спросили, может ли человек, имевший опыт лидерства в сети стать лидером в реальной жизни? При ответе на данный вопрос мнения респондентов разделились следующим образом: почти 50 % опрошенных высказали уверенное согласие, 21 % старшеклассников заявили, что переход возможен, но потребуются определённые навыки, в основном – это специфика общения с людьми по сети и в жизни, только 3 % опрошенных высказали однозначное «нет», а остальные 26 % – затруднились с ответом.

Проведенный опрос позволяет сделать следующие выводы. Учитывая активное использование подростками в своей повседневной жизни и в процессе обучения платформ социальных сетей и наличие у них потребности в освоении опыта сетевого лидера, а также готовности включиться в разные по содержанию виды деятельности, позволяющие успешно проявить лидерские качества, целесообразно создание сетевых образовательных сообществ, направленных на проявление у каждого участника сообщества субъектной позиции сетевого лидера при достижении общей образовательной цели.

Проведенная в рамках исследования опытно-экспериментальная работа показала, что проявление и формирование сетевого лидерства у учащихся подросткового возраста обеспечивается в сетевых образовательных сообществах при выполнении следующих условий:

- эффективное взаимодействие внутри сетевого сообщества, направленное на формирование лидерских качеств у подростков, предполагает наличие возможности для каждого участника группы занять определенную позицию лидера (лидера-организатора взаимодействия, лидера – генератора идей, лидера-мотиватора и др.);

- целостность, единство, взаимосвязанность между участниками сетевого сообщества обеспечивается на основе создания единого смыслового поля (общих для всех целевых ориентиров, системы ценностей, традиций, норм и правил поведения внутри сообщества), определяемого совместно, разделяемого всеми участниками группы и поддерживаемого лидером-универсалом (абсолютным лидером сообщества);

- насыщенность сетевого сообщества событиями, коммуникационная активность, обмен информацией, знаниями и опытом между его участниками обеспечивается при наличии в сообществе координационного органа – команды лидеров, способных проявлять навыки виртуального управления взаимодействием сообщества;

- заинтересованность индивидуальных субъектов в коллективной творческой деятельности, создание эмоционального единства внутри группы обеспечивается лидером, способным поддерживать интерес к работе у каждого участника сообщества, создать мотивы по достижению общих целей;

- самоуправление как ключевая характеристика сетевого сообщества требует такого распределения ответственности между его участниками, когда каждый субъект на добровольной основе может занять определенную лидирующую позицию с учетом собственных предпочтений и возможностей, и в свою очередь сам подчиняется сразу нескольким лидерам.

В заключение отметим, что образовательные сетевые-сообщества мы не рассматриваем как заменяющие другие формы обучения, а, скорее, как расширяющие возможности многомерного образовательного пространства за рамками классно-урочной системы в формировании лидерских качеств у учащихся подросткового возраста, способствующих осмысленной ориентации подростка в мире информации, самоидентификации себя в сетевом сообществе, развитию коммуникативных умений, опыта сотрудничества и взаимодействия в коллективе единомышленников.

Список литературы

1. Алифанов С.А. Основные направления анализа лидерства // Вопросы психологии. 1991. № 3. С. 90–98.
2. Ахаян А.А. Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2017. № 8. С. 25–60.
3. Горохова Л.А. Самоорганизующиеся неформальные онлайн-сообщества в социальных сетях как форма организации учебного взаимодействия / Л.А. Горохова, Е.А. Долуденко, А.В. Горохова // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2015. Т. 11. № 1. С. 157–163.
4. Зубанова Л.Б. Сущность лидерства и возможность формирования его потенциала // Педагогическая наука и образование. 2007. № 2. С. 53–57.
5. Молчанов С.В. Когнитивные способы переработки социальной информации в сети Интернет и особенности морального сознания подростков / С.В. Молчанов, О.В. Алмазова, Н.Н. Поскребышева, К.А. Кирсанов // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 77–86.
6. Российский статистический ежегодник. 2021: Стат.сб./Росстат. М., 2021.
7. Сбитнева В.Б. Педагогические условия развития лидерских качеств подростков в детском общественном объединении: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2006.
8. Сергеев А.Н. Педагогические принципы организации образовательных онлайн-сообществ учащихся подросткового возраста / А.Н. Сергеев, М.Ю. Чандра // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 8 (161). С. 78–82.
9. Сушков И.Р. Интернет-активность как проявление потребности личности в коллективном субъекте / И.Р. Сушков, Н.С. Козлова // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 75–83
10. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности. М., 1980.
11. Чандра М.Ю. Роль онлайн-сообществ в становлении коллективного субъекта // Преподавание информационных технологий в Российской Федерации: сборник научных трудов; материалы Деятнадцатой открытой Всеросс. конф. (Москва, онлайн, 19–20 мая 2021 г.). М., 2021. С. 489–490.

* * *

1. Alifanov S.A. Osnovnye napravleniya analiza liderstva // Voprosy psihologii. 1991. № 3. S. 90–98.
2. Ahayan A.A. Setevaya lichnost' kak pedagogicheskoe ponyatie: priglashenie k razmyshleniyu // Pis'ma v Emissiya. Offlajn. 2017. № 8. S. 25–60.
3. Gorohova L.A. Samoorganizuyushchiesya neformal'nye onlajn-soobshchestva v social'nyh setyah kak forma organizacii uchebnogo vzaimodejstviya / L.A. Gorohova, E.A. Doludenko, A.V. Gorohova // Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie. 2015. T. 11. № 1. S. 157–163.
4. Zubanova L.B. Sushchnost' liderstva i vozmozhnost' formirovaniya ego potentsiala // Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie. 2007. № 2. S. 53–57.
5. Molchanov S.V. Kognitivnye sposoby pererabotki social'noj informacii v seti Internet i osobennosti moral'nogo soznaniya podrostkov / S.V. Molchanov, O.V. Almazova, N.N. Poskrebysheva, K.A. Kirsanov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2018. T. 23. № 5. S. 77–86.
6. Rossijskij statisticheskij ezhegodnik. 2021: Stat.sb./Rosstat. M., 2021.
7. Sbitneva V.B. Pedagogicheskie usloviya razvitiya liderskih kachestv podrostkov v detskom obshchestvennom ob»edinenii: diS. ... kand. ped. nauk. Perm', 2006.
8. Sergeev A.N. Pedagogicheskie principy organizacii obrazovatel'nyh onlajn-soobshchestv uchashchihsya podrostkovogo vozrasta / A.N. Sergeev, M.Yu. Chandra // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 8 (161). S. 78–82.
9. Sushkov I.R. Internet-aktivnost' kak proyavlenie potrebnosti lichnosti v kollektivnom sub»ekte / I.R. Sushkov. N.S. Kozlova // Psihologicheskij zhurnal. 2015. T. 36. № 5. S. 75–83
10. Umanskij L.I. Psihologiya organizatorskoj deyatel'nosti. M., 1980.
11. Chandra M.Yu. Rol' onlajn-soobshchestv v stanovlenii kollektivnogo sub»ekta // Prepodavanie informacionnyh tekhnologij v Rossijskoj Federacii: sbornik nauchnyh trudov; materialy Devyatnadca-toj otkrytoj Vseross. konf. (Moskva, onlajn, 19–20 maya 2021 g.). M., 2021. S. 489–490.

*The pedagogical potential and conditions of the organization
of the networking educational communities for the development
of the teenager's leadership qualities*

The article deals with the analysis of the personal qualities of the teenager that are specific for the leader. There is given the author's definition of the concept "networking educational community", relating to the study context. There are specified the opportunities of the networking educational communities of the Internet in the development of the leadership qualities of the teenagers and the conditions of their organization for the display and development of the leadership qualities of the students of the teenage years. The authors give the results of the online questionnaire of the students of the senior school age, reflecting the opinions of the teenagers themselves of the networking leadership and their readiness to mastering the leadership roles in the networking educational communities.

Key words: *leader, leadership qualities of teenager, networking educational communities, role of network leader, conditions of display of network leader.*

(Статья поступила в редакцию 04.02.2023)

Е.В. ДАНИЛЬЧУК, А.Н. СЕРГЕЕВ
Волгоград

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОНЛАЙН-
СООБЩЕСТВАХ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ***

Рассматриваются теоретические, технологические и методические аспекты создания и использования онлайн-сообществ школьников для реализации образовательной деятельности на основе разработки и функционирования веб-платформ. Определяются существенные характеристики онлайн-сообществ учащихся школ в Интернете, выявляется специфика образовательной деятельности в них, уточняются особенности создания и апробации моделей веб-платформ для обучения учащихся, разработки онлайн-курсов разной направленности.

Ключевые слова: *образовательное онлайн сообщество школьников, веб-платформа, интерактивные многомерные дидактические инструменты, онлайн-курсы.*

Данное исследование направлено на изучение теоретических, технологических и методических аспектов создания и использования онлайн-сообществ школьников для реализации образовательной деятельности на основе разработки и функционирования веб-платформ как важнейшего элемента современной цифровой образовательной среды. Такой подход позволяет сделать обучение более эффективным, способствовать росту мотивации в условиях дистанционного обучения; организации внеурочной деятельности, олимпиадного движения, научно-исследовательских обществ учащихся.

Изучению феномена онлайн-сообществ, пониманию их как группы людей, вовлеченных в совместную деятельность и поддерживающих общение посредством компью-

* 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».

терных сетевых средств, посвящены исследования С.В. Бондаренко, Д.Е. Вышегорцева, Е.В. Закаблукковского, Р.В. Кончаковского, С.В. Курушкина, М.В. Сафроновой, В.А. Сергодеева, Н.К. Тальнишних, Д.А. Харченко и др.

Специфике осуществления образовательной деятельности в онлайн-сообществах посвящены работы Н.В. Андреевой, О.Л. Балашова, О.Н. Истратовой, И.В. Кузнецовой, Н.А. Лызь, Д.В. Моглан, Е.Д. Патаракина, А.Н. Сергеева, Н.В. Федосеевой, Е.А. Шабалиной.

Исходным основанием проводимого исследования является понимание Интернета как социальной среды, что позволяет рассматривать социальные, коммуникативные, ценностные, педагогические и технологические основы реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществе как группе обучающихся (или обучающихся и преподавателей), объединенных общей образовательной целью и взаимодействующих посредством служб и сервисов Интернета.

Исследование отвечает на следующие вопросы. Как меняется образовательная деятельность в связи с ее реализацией в онлайн-сообществе учащихся; каковы виды, специфические черты таких сообществ? Каким требованиям должна отвечать веб-платформа сообществ учащихся в цифровой образовательной среде? Каковы технологические и методические особенности ее разработки и функционирования? Каковы основные результаты апробации использования веб-платформы для реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществе учащихся?

В течение *первого этапа исследования* велась разработка теоретико-методологических основ осуществления образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся школ. *Были получены следующие научные результаты.*

Уточнены тенденции перехода российской системы общего образования к цифровой школе в сопоставлении с тенденциями мирового опыта цифровой трансформации образования – активное применение цифровых устройств и цифровых педагогических технологий; обучение с помощью дополненной, виртуальной и смешанной реальностей; геймификация образования; применение искусственного интеллекта; применение технологий Интернета вещей; использование сетевых форм организации цифрового взаимодействия и коммуникации; использование облачных баз знаний и др. Определено, что ведущей тенденцией является переход от традиционной классно-урочной системы обучения к персонализированной модели обучения в цифровой образовательной среде школы, что требует системных преобразований в области целей-результатов образования и его содержания, самого процесса обучения, субъектных позиций участников образовательных отношений для качественного преобразования традиционного школьного образования в цифровые формы [10].

Охарактеризованы дидактические принципы цифрового образовательного процесса в школе – персонализации; гибкости и адаптивности; целесообразности; доминирования процесса учения; целесообразности; обучения в сотрудничестве и взаимодействии; включённого оценивания. В логике указанных принципов определены субъектные позиции (роли) педагога в цифровом образовательном процессе школы – модератор, консультант, проектировщик, тьютор, эксперт, фасилитатор, мотиватор, архитектор (педагогический дизайнер). Для каждой роли с опорой на теорию обучения в сообществах Интернета, а также общие положения компетентного подхода предложена и содержательно раскрыта совокупность компетенций педагога в области реализации цифрового образования – ценностно-смысловые компетенции, компетенции социального взаимодействия, коммуникативные и информационные компетенции [9].

С позиций понимания сетевого сообщества как группы людей, поддерживающих общение и ведущих совместную деятельности при помощи компьютерных сетевых средств, уточнено понятие онлайн-сообщества учащихся школ – это группа учащихся, объединенная одной образовательной целью и взаимодействующая с учителем и други-

ми учащимися посредством сети Интернет. Определены основания для построения классификаций таких сообществ с учетом технологических, социально-психологических и педагогических свойств – тип используемой платформы (социальная сеть, социальный медиа-сервис, онлайн-курс, автономный сайт, мессенджер); характер взаимодействия (общение, обмен документами, совместная разработка, совместное использование цифровых материалов); тип взаимодействия (обучаемый – педагог, обучаемый – обучаемый, обучаемый – содержание, обучаемый – интерфейс); режим взаимодействия (синхронный, асинхронный, смешанный); охват предметной области (монопредметные и мультипредметные сетевые сообщества); характер пространственных связей (локальные, региональные, национальные и международные сетевые сообщества); тип организации доступа (открытые и закрытые сетевые сообщества); способ создания (инициативные и нормативные сообщества); цель существования сообщества (общие ценности, общий интерес, общие цели совместной деятельности); продолжительность существования (краткосрочные, нормативно-продолжительные и долгосрочные сетевые сообщества). Описаны характеристики учебной деятельности отдельных типов сетевых сообществ учащихся школ в соответствии с представленной классификацией в аспектах реализации онлайн-обучения учащихся школ перспективным направлениям информатики и робототехники, а также подготовки школьников в области сложных разделов физики и математики [8].

В результате мониторингового исследования установлено, что практика использования онлайн-сервисов сетевых сообществ учащихся и педагогов предполагает активную работу с учебными материалами, индивидуальное руководство, выполнение заданий, подготовку и проверку учебных отчетов в цифровой образовательной среде. Среди пользователей образовательных сервисов более востребованы возможности личной переписки и публикации документов, а менее востребованы возможности размещения публичных сообщений, общения в форумах, работы с видео и выставления лайков. При этом все инструменты цифровой образовательной среды можно разделить на инструменты дистанционного (личная переписка, размещение сообщений в публичном пространстве, предоставление обучаемым выполненных учебных заданий) и электронного обучения (публикации документов, разработки страниц электронных курсов, выполнение учебных заданий с автопроверкой). Инструменты являются в достаточной степени независимыми друг от друга, что позволяет выстраивать разные стратегии обучения в сообществах Интернета, в большей или меньшей степени ориентированные на электронное и дистанционное обучение. Установлено, что инструменты дистанционного обучения по охвату более востребованы, но инструменты электронного обучения используются более интенсивно [8].

Выявлены особенности деятельности учащихся и педагогов в сетевых образовательных сообществах, ведущих ее на платформах социальных образовательных сетей. Выделены группы пользователей социальных образовательных сетей со схожими стратегиями поведения (организаторы сообществ, активисты общения и обмена документами, исполнители учебных заданий, потребители информации, малоактивные пользователи), описаны их качественные характеристики, количественный состав, особенности использования онлайн-инструментов сетевых образовательных сообществ, критериальные отличия от других групп. Сделан вывод о необходимости развития онлайн-инструментов образовательной платформы в отношении потребностей всех выделенных групп и невозможности создания универсальных решений для обучения в сообществах Интернета, хорошо подходящих всем пользователям социальных образовательных сетей.

Уточнено понятие интерактивных сетевых средств обучения как совокупности технических средств, программного обеспечения, дидактических средств, реализованных посредством сетевых технологий и позволяющих учителю создавать сообщества обучающихся, организовывать интерактивный диалог с ними и взаимодействие обучающихся

между собой, а также с электронными ресурсами в информационно-образовательной среде. Установлено что в аспекте реализации процесса обучения в сетевых сообществах учащихся школ ведущими типами интерактивных сетевых средств являются: 1) сетевые образовательные площадки и сообщества, созданные на базе социальных сетевых сервисов, конструкторов сайтов, систем управления контентом и др., для управления деятельностью обучающихся и взаимодействия с ними с возможностями мониторинга учебной деятельности и контроля; 2) средства организации видеоконференций, позволяющие проводить занятия онлайн с возможностью использования инструментов интерактивной доски, совместного доступа к файлами, разделения экрана для совместного использования компьютерных программ; 3) средства совместной разработки и использования сетевых мультимедиадокументов – интерактивных презентаций, плакатов, карт знаний, сетевых офисных документов и других цифровых объектов, создаваемых в режиме совместного редактирования с использованием специализированных сетевых инструментов [5].

Обоснованы новые требования к технической организации онлайн-платформ учебных сообществ – уровневой системы доступа к учебным ресурсам цифровой образовательной среды, а также модульного подхода к планированию инструментальных ресурсов социальной образовательной сети. В первом случае с учетом накопительной системы уровневого доступа к учебным ресурсам цифровой образовательной среды выделены и описаны роли администратора, редактора, преподавателя, тьютора, ассистента, эксперта и учащегося образовательной платформы. Во втором – описаны типы, назначение и особенности передачи информации между ядром и компонентами социальной образовательной сети как автономными модулями образовательной платформы (информация для авторизации пользователей, об изменении содержательного наполнения разделов, о связи отдельных элементов образовательных ресурсов, о составе сообществ

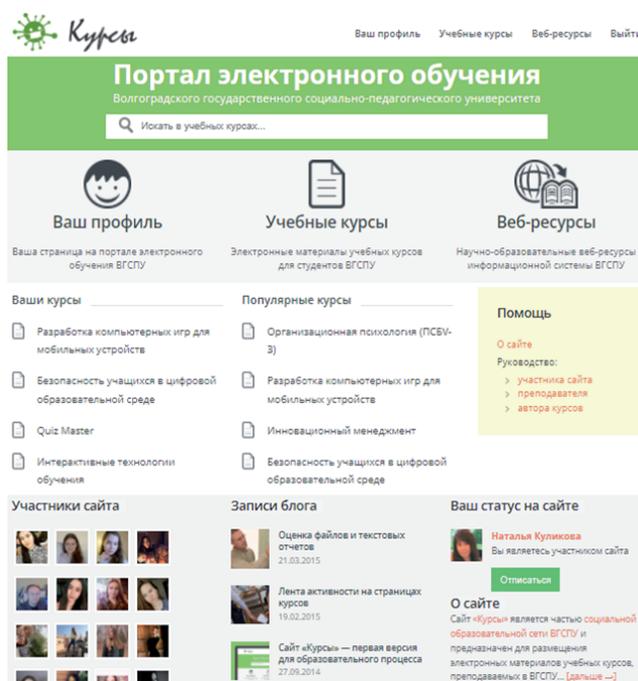


Рис. 1. Портал электронного обучения Волгоградского государственного социально-педагогического университета

учащихся и педагогов, о результатах учебной деятельности). Разработан и реализован на практике внутренний протокол обмена информацией между отдельными компонентами социальной образовательной сети, предполагающий взаимодействие базовой площадки и внешних по отношению к ней образовательных ресурсов как модулей социальной образовательной сети [8].

Выявлены и описаны требования, предъявляемые к педагогическим технологиям, обеспечивающим реализацию активной совместной деятельности обучающихся, связанной с освоением учебного содержания образовательных программ в цифровой среде: 1) организация обсуждений, направленных на восприятие и продуктивные действия обучающегося с получаемой учебной информацией; 2) проявление субъективной активности по отношению к предлагаемой учебной информации, формирования своего понимания и своего отношения к изученному; 3) оценка результатов активности обучающегося в обсуждениях как часть общей оценки результатов обучения в цифровой образовательной среде. Предложены и описаны отдельные педагогические технологии, отвечающие указанным требованиям, основанные на идеях организации совместных обсуждений учебных видеороликов. Описаны и практически реализованы технические компоненты онлайн-платформы, обеспечивающей реализацию предложенных педагогических технологий.

В соответствии с поставленными целью и задачами исследования в течение *второго этапа исследования* были получены следующие *научные результаты*.

В основу разработки и апробации модели цифровой образовательной платформы онлайн-сообществ учащихся было положено использование социальной образовательной сети Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ) (рис.1).

В ходе исследования уточнена трактовка понятия «образовательное онлайн-сообщество учащихся» как Интернет-сообщества, объединяющего учащихся и педагогов в единый коллектив на основе общих ценностно-смысловых ориентиров образовательной деятельности, активного межличностного взаимодействия, продуктивного учебного сотрудничества через обмен знаниями, мнениями и опытом; педагогической поддержки каждого члена сообщества в достижении персональных образовательных результатов.

Выявлен педагогический потенциал образовательных онлайн-сообществ учащихся как формы учебного взаимодействия и сотрудничества, способствующей становлению коллективного субъекта образовательной деятельности и развитию у подростков универсальных компетентностей XXI в.: компетентности мышления (системное и креативное мышление, направленное на познание мира, открытие нового, решение нестандартных задач), компетентности взаимодействия с другими (сотрудничество и коммуникация, направленные на понимание других, готовность к командной работе и коллективному взаимодействию), компетентности взаимодействия с самим собой (самоорганизация, самоконтроль, направленные на понимание себя и управление своей деятельностью). Проанализированы особенности организации онлайн-обучения школьников в зависимости от их возрастных особенностей, возникающих проблем, связанных с увеличением доли пребывания школьников в сети Интернет и, как следствие, возникновением феномена «клипового мышления», связанного с резким сокращением продолжительности концентрации внимания, гиперактивностью, синдромом дефицита внимания и др.

В результате многоаспектных мониторинговых исследований выявлено, что в образовательных онлайн-сообществах учащихся реализация педагогического взаимодействия происходит с использованием различных каналов телекоммуникаций, преимущественно в режимах on-line, off-line или их сочетаний, с задействованием каналов массовых коммуникаций и социальных медиа, что позволяет организовать многоплановый педагогический процесс, в основе которого лежат цели и содержание совместной дея-

тельности педагога и обучающихся. Определено, что сегодня чаще используется двух-компонентная информационно-образовательная среда в образовательных учреждениях, в которой совмещен контент собственных разработок и доступных ресурсов международных образовательных платформ (Coursera, edX, Udacity, FutureLearn, Codecademy, KhanAcademy, Ted и др.) или российских образовательных платформ (ПостНаука, Лекториум, Открытое образование, Универсариум, Университет без границ, Uniweb и др.) Выявлено, что сегодня в образовательных учреждениях для создания цифровой образовательной среды активно используют различные онлайн-платформы, при этом они постоянно устаревают; не существует универсальных онлайн-платформ, которые полностью бы удовлетворяли всем потребностям образовательных учреждений; педагоги хотят использовать простые и удобные инструменты онлайн-обучения. Все это востребует поиска новых онлайн-платформ или разработки собственных, а также интеграцию на них дополнительных электронных образовательных ресурсов из различных социальных сетевых сервисов. Обосновано, что именно такой вариант реализуется в разработке и развитии образовательной онлайн-платформы ВГСПУ (<http://edu.vspu.ru>) на основе ContentManagementSystem (CMS) WordPress [2].

Выделены в качестве наиболее эффективных педагогических технологий, методов и приемов обучения с использованием онлайн-платформы: организация подлинно групповой работы; взаимного обучения; мозгового штурма; использование дискуссий и дебатов; использование и создание интерактивных учебных презентаций для публичных выступлений; использование кейсов, проектной деятельности, с проведением в том числе и долгосрочных коллективных проектов. В структуре образовательной онлайн-платформы реализованы пять основных блоков: электронные материалы для интерактивной доски; учебные онлайн-курсы; площадка с открытой коллекцией методических разработок и обменом педагогическим опытом; площадка с учебной документацией, которая упрощает проектирование и разработку педагогами учебных программ и оценоч-

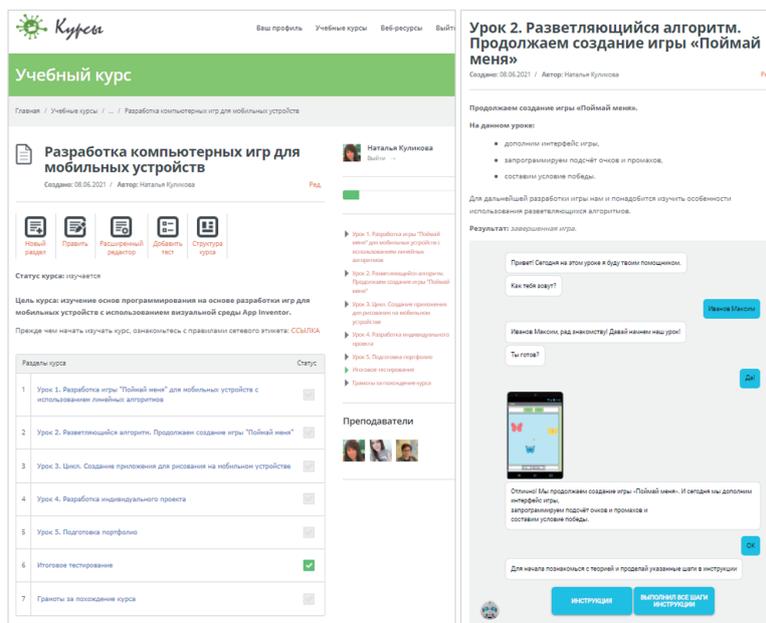


Рис. 2. Пример онлайн-курса «Разработка компьютерных игр для мобильных устройств» на портале электронного обучения ВГСПУ

ных материалов; средства платформы, облегчающие создание тестовых материалов педагогами, их интеграцию на учебные курсы и проведение контроля знаний учащихся.

Показано, что онлайн-платформа позволяет: разрабатывать педагогам учебные онлайн-курсы; использовать аудио, видео, фото и др.; обмениваться различными ссылками, файлами и сообщениями с обучающимися; встраивать на платформу видеоматериалы и различные сервисы сети Интернет; создавать и выкладывать на платформу авторские проекты самими обучающимися; добавлять тесты и опросы; создавать инструментами новые платформы или использовать уже имеющиеся; управлять доступом и правами пользователей и педагогов; использовать средства мониторинга (распределять обучающихся по группам, получать доступ к файлам и текстовым отчетам, автоматически собирать рейтинговые баллы, выгружать результаты обучающихся в табличном виде) [11].

Впервые проведена систематизация и обобщение опыта использования интерактивных сетевых средств обучения – многомерных дидактических интерактивных инструментов (интерактивных плакатов) на образовательных онлайн-платформах как одного из ведущих средств обучения. Придавая новый смысл идеям известных ученых об использовании в обучении многомерных дидактических средств, таких как инфографика, опорные символы, укрупненные дидактические единицы и др., был выявлен потенциал интерактивных плакатов, в которых учебный материал представляется как бы в «незавершённом виде»: удобном для визуального и логического восприятия в процессе совместной деятельности обучающихся и педагога или самостоятельной, позволяющем сворачивать элементы плаката в образы-модели, разворачивать их, оперировать ими во времени. Систематизированы универсальные требования к разработке интерактивных плакатов: лаконичность в оформлении; построение четкой структуры; выделение смыслового центра, уравнивание объектов вокруг него; выделение и организация смысловых акцентов; принцип унификации, принцип ассоциативности и цветовой наглядности; адекватность использования графики и др. Обоснована важность разработки системы управляющих элементов, помогающих ориентироваться в содержании плаката, переключаться на блоки с наглядной теоретической информацией и переходить к практическим заданиям, тренажерам, тестам и др. [12].

На третьем этапе исследования были получены следующие научные результаты.

Разработаны в теоретическом и технологическом планах различные модели образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся школ, а на их основе в практическом плане реализованы конкретные онлайн-курсы с технологическим и методическим оснащением для обучения истории, математике, физике, информатике. Впервые описаны модели содержания этих онлайн-курсов, контента; основные идеи организации педагогического взаимодействия, разработаны электронные образовательные ресурсы с использованием сетевых сервисов Google Docs и Google Colab, H5P, УДО-БА, Edmodo, Onlinetestpad, Coreapp, Classkick и др. Прошла пилотную апробацию серия онлайн-курсов, посвященных решению актуальных задач обучения информатике: формирование информационной безопасности учащегося, программирование на языке Python, разработка компьютерных игр для мобильных устройств, обучение программированию и робототехнике с использованием визуальных сред; изучение современных технологий web-программирования, подготовка к ОГЭ и ЕГЭ по информатике и др. [1; 3; 4; 6].

На рис. 2 представлен пример организации удаленного взаимодействия в сетевом сообществе школьников на веб-платформе портала электронного обучения «ВГСПУ» (<http://lms.vspu.ru/courses/razrabotka-kompyuternyih-igr-dlya-mobilnyih-ustroystv>).

Обоснована модель образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся научно-технической направленности, ориентированной на реализацию инновационных экспериментальных и технических разработок. Уточнены принципы функцио-

нирования онлайн-сообщества учащихся научно-технической направленности: принцип активности и интенсификации, добровольности, целеполагания и мотивации, открытости содержания, продуктивности. Выявлена структура образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся научно-технической направленности, определяющая взаимосвязь компонентов: познавательного, поискового, коммуникативного и продуктивно-технологического; описана сущность каждого из них, определено, что каждому компоненту соответствует некоторый набор действий и операций, осуществляемых с использованием инструментальных средств образовательной онлайн-платформы [7].

Таким образом, в результате исследования дополнена теория цифровизации образования за счет определения теоретико-методологических аспектов создания и использования онлайн-сообществ школьников для реализации образовательной деятельности на основе разработки и функционирования веб-платформ как важнейшего элемента современной цифровой образовательной среды; выявления сущностных характеристик онлайн-сообществ учащихся школ в Интернете, уточнения специфики образовательной деятельности в них; определения специфики создания и апробации моделей веб-платформ для обучения учащихся, обсуждения разработки и апробации системы онлайн-курсов разной направленности, их технологического и методического сопровождения.

Список литературы

1. Данильчук Е.В. Модель онлайн курса «Безопасность учащихся в цифровой образовательной среде» / Е.В. Данильчук, Н.Ю. Куликова, А.В. Лукичева // Педагогическая информатика. 2021. № 2. С. 9–17.
2. Данильчук Е.В., Куликова Н.Ю. Подготовка будущих учителей информатики к созданию и использованию виртуальных образовательных площадок в обучении школьников // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. №10. С. 9–16.
3. Касьянов, С.Н. Обучение языку программирования Python в онлайн-сообществе учащихся школ // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 6(159). С. 50–54.
4. Комиссарова С.А., Клеветова Т.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся школ при онлайн-обучении в системе предпрофильной подготовки // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 6(159). С. 34–38.
5. Куликова Н.Ю. Интерактивное взаимодействие учащихся в сети Интернет: технологии и платформы // Педагогическая информатика. 2020. № 2. С. 16–27.
6. Куликова Н.Ю. Онлайн-курс «Разработка компьютерных игр для мобильных устройств» при обучении школьников алгоритмизации и программированию / Н.Ю. Куликова, Е.В. Данильчук, А.И. Малова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 6 (159). С. 38–45.
7. Пономарева Ю.С., Сергеев А.Н. Структурная модель образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся научно-технической направленности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 6(159). С. 46–50.
8. Сергеев А.Н. Инструменты дистанционного и электронного обучения в сообществах учащихся и педагогов: состав, особенности использования и предпочтения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». 2020. Т. 17. № 4. С. 323–336.
9. Сергеев А.Н., Чандра М.Ю. Дидактические принципы и роль учителя в условиях реализации цифрового образовательного процесса // Образование и общество. 2020. № 4(123). С. 97–103.
10. Чандра М.Ю., Сергеева Е.В. Тенденции цифровой трансформации общего образования: мониторинг мнений педагогов и руководителей образовательных организаций // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 8(151). С. 9–15.
11. Kulikova N.Y. Online learning of computer science to schoolchildren using interactive educational posters / N. Y. Kulikova, E. V. Danilchuk, A. N. Sergeev, A. V. Lukicheva [Electronic resource] // Proceedings – 2021 1st International Conference on Technology Enhanced Learning in High-

er Education, TELE 2021. URL: <https://doi.org/10.1109/TELE52840.2021.9482539> (дата обращения: 27.12.2022).

12. Sergeev A., Kulikova N., Danilchuk E., Borisova N. Online Educational Platform as a Web Content Management System in the Organization of Student-Teacher Interaction // CoMeSySo: Proceedings of the Computational Methods in Systems and Software, Zlín, Czech, 01.11.2021. Zlín, Czech: Springer, 2021. P. 846–856.

* * *

1. Danil'chuk E.V. Model' onlajn kursa «Bezопасnost' uchashchihsya v cifrovoj obrazovatel'noj srede» / E.V. Danil'chuk, N.Yu. Kulikova, A.V. Lukicheva // Pedagogicheskaya informatika. 2021. № 2. S. 9–17.

2. Danil'chuk E.V., Kulikova N.Yu. Podgotovka budushchih uchitelej informatiki k sozdaniyu i ispol'zovaniyu virtual'nyh obrazovatel'nyh ploshchadok v obuchenii shkol'nikov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. №10. S. 9–16.

3. Kas'yanov, S.N. Obuchenie yazyku programmirovaniya Python v onlajn-soobshchestve uchashchihsya shkol // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 6(159). S. 50–54.

4. Komissarova S.A., Klevetova T.V. Formirovanie kommunikativnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij u uchashchihsya shkol pri onlajn-obuchenii v sisteme predprofil'noj podgotovki // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 6(159). S. 34–38.

5. Kulikova N.Yu. Interaktivnoe vzaimodejstvie uchashchihsya v seti Internet: tekhnologii i platformy // Pedagogicheskaya informatika. 2020. № 2. S. 16–27.

6. Kulikova N.Yu. Onlajn-kurs «Razrabotka komp'yuternyh igr dlya mobil'nyh ustrojstv» pri obuchenii shkol'nikov algoritmizacii i programmirovaniyu / N.Yu. Kulikova, E.V. Danil'chuk, A.I. Malova // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 6 (159). S. 38–45.

7. Ponomareva Yu.S., Sergeev A.N. Strukturnaya model' obrazovatel'noj deyatel'nosti v onlajn-soobshchestvah uchashchihsya nauchno-tekhnicheskoy napravlenosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 6(159). S. 46–50.

8. Sergeev A.N. Instrumenty distancionnogo i elektronnoogo obucheniya v soobshchestvah uchashchihsya i pedagogov: sostav, osobennosti ispol'zovaniya i predpochteniya // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya «Informatizaciya obrazovaniya». 2020. T. 17. № 4. S. 323–336.

9. Sergeev A.N., Chandra M.Yu. Didakticheskie principy i rol' uchitelya v usloviyah realizacii cifrovogo obrazovatel'nogo processa // Obrazovanie i obshchestvo. 2020. № 4(123). S. 97–103.

10. Chandra M.Yu., Sergeeva E.V. Tendencii cifrovoj transformacii obshchego obrazovaniya: monitoring mnenij pedagogov i rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. № 8(151). S. 9–15.



***The theoretical, technological and methodological aspects
of the implementation of the educational activity in the online communities
of the school students***

The article deals with the theoretical, technological and methodological aspects of the creation and use of the online communities of the schoolchildren for the implementation of the educational activity on the basis of the development and functioning the web platform. There are defined the essential characteristics of the online communities of the school students in the Internet. The authors reveal the specifics of the educational activity in them and specify the peculiarities of the creation and approbation of the models of the web platforms for teaching students and the development of the online courses of the different orientation.

Key words: *educational online community of schoolchildren, web platform, interactive multivariant didactic tools, online courses.*

(Статья поступила в редакцию 13.02.2023)

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ
И ИХ МИНИМИЗАЦИЯ НА ОСНОВЕ СИТУАЦИОННО-СРЕДОВОГО ПОДХОДА**

Анализируются педагогические риски информатизации образования, которые порождают ситуации дезадаптации личности обучающегося в информационно-образовательной среде: психологический стресс, затрудненное восприятие учебной информации, рассогласование имеющегося и нового когнитивно-операционного опыта и др. Предлагаются варианты коррекции информационно-образовательной среды, позволяющие минимизировать названные риски.



Ключевые слова: *информатизация образования, личность, педагогический риск, ситуация дезадаптации, информационно-образовательная среда.*

Информатизация образования как феномен образовательной реальности, интегрирующий в себе педагогические, психологические, социальные, физиологические, гигиенические, технико-технологические подструктуры [7], может сопровождаться отрицательными явлениями, которые возникают не столько в результате накопления отдельных психологических, педагогических, социальных, медицинских и технических проблем, возникающих у субъектов образования в условиях цифровизации, сколько отражают своеобразную «интерференцию» в обучении и воспитании разнородных негативных факторов.

Как следует из результатов многолетнего исследования (2000–2018 гг.), в котором приняли участие 1200 педагогов, психологов и родителей, 92% респондентов характеризуют информационно-образовательное пространство современной средней школы как «проблемное, неблагополучное, недостаточно отвечающее критериям сбалансированности, учета возрастного, культуросообразного факторов, безопасности» [8]. Информатизация способна изменить образовательную среду таким образом, что перспектива достижения в ней педагогических целей становится крайне неопределенной, а сама деятельность педагогических субъектов характеризуется педагогическими рисками для личностного развития обучающихся [1].

Под *педагогическим риском* в данной работе будем понимать совокупность условий информационно-образовательной среды, актуализирующую ситуацию дезадаптации личности в этой среде, а под *ситуацией дезадаптации* – фрагмент взаимодействия обучающегося с информационно-образовательной средой, сопровождающийся одним или несколькими его индивидуальными проявлениями: информационно-психологическим стрессом, затрудненным восприятием учебной информации, рассогласованием имеющегося и нового когнитивно-операционного опыта, неуспешностью самостоятельного учения, потерей смысла учебно-информационной деятельности, дискредитацией ценности образования, нарушенной коммуникацией с образовательным микросоциумом, неудовлетворенной потребностью в творческой самореализации [11; 12]. Рассмотрим каждое из названных дезадаптационных проявлений обучающегося более подробно и определим минимизирующие их параметры информационно-образовательной среды, выступающие объектом педагогического управления.

Информационно-психологический стресс – это крайне отрицательная эмоциональная реакция личности на внешние информационные воздействия. Обучающийся, пребывая в информационно-образовательной среде, испытывает на себе «целенаправленные искусственно формируемые информационные воздействия <...> с целью модификации его сознания и поведения» [2]. В процессе обучения он подвергается информационным шумам и перегрузкам, непрерывному влиянию интенсивных потоков информации разных видов и модальностей, переживает негативные эмоции из-за обилия информационных источников, которые ему необходимо воспринять и освоить, независимо от его желаний и способностей [5]. В воспитательном процессе (т. е. процессе развития ценностно-смысловой сферы личности) нередко возникает противоречие между культивируемыми в образовательной среде духовно-нравственными ценностями и транслируемыми информационной макросредой (Интернет, СМИ) ценностями потребительства, материального превосходства и др., что также создает внутри личности психологическое напряжение.

Педагогическое преодоление этих рисков связано с дозированием учебно-информационных нагрузок обучающихся, обеспечением позитивной эмоциогенности информационно-образовательной среды (за счет проектирования максимально дружелюбного интерфейса, использования подкрепляющих экранных сообщений и т. п.), исключением из образовательного процесса избыточной и противоречивой информации, в том числе информации контрпедагогической направленности.

Затрудненное восприятие учебной информации может быть обусловлено ее неадекватными объемом, степенью полноты и достоверности, не соответствующими рецептивным возможностям обучающегося [4], а также логикой представления. Информационное перенасыщение образовательной среды приводит к срабатыванию защитного психологического механизма, обуславливающего игнорирование обучающимся информационных сигналов и сообщений [6]. Неполнота или недостоверность информации порождает ее бесполезность, невозможность практического использования, вызывает к ней недоверие и мешает формированию у обучающихся системных знаний и целостных представлений об изучаемых явлениях. «Непрозрачная» логика представления информационных блоков, трудности навигации в информационной среде вносят путаницу в привычную последовательность умственных действий, нарушают сложившийся порядок интеллектуальной переработки учебной информации.

Условиями информационно-образовательной среды, минимизирующими риск затрудненного восприятия учебной информации, как следует из проведенных нами и других исследований [3], являются: системное структурирование предъявляемой учебной информации (ее разделение на логически связанные разделы); актуализация имеющихся знаний в начале и формулирование выводов в конце восприятия каждого информационного фрагмента; расстановка акцентов на сложных информационных элементах; включение в воспринимаемый контент визуальных элементов (графических, табличных) и примеров из жизни (хорошо известной практики); введение обобщающих информационных блоков, сопровождаемых заданиями и вопросами для самопроверки.

Рассогласование имеющегося и нового когнитивно-операционального опыта очень часто ошибочно интерпретируется педагогами и обучающимися как непонимание изучаемого материала или неспособность к его запоминанию. На самом деле это рассогласование означает либо разрыв (отсутствие) важных смысловых связей между уже освоенным и подлежащим освоению материалом, либо культурные различия между реципиентом и автором информационного сообщения, либо радикальную взаимную противоречивость известной и новой информации (феномен когнитивного диссонанса). Рассогласование опыта чревато в образовательном процессе тем, что может привести обучаю-

щегося к более глубокому внутриличностному конфликту и/или к невозможности регулировать свою дальнейшую деятельность [9].

В любом случае минимизация подобных проблем в познавательной деятельности обучающегося требует участия со стороны педагога, который поможет разобраться в объективной ошибочности или несоотнесенности того или иного информационно-практического опыта (прежнего и нового, интеллектуального и чувственного, интеллектуального и деятельностного), будет способен объяснить межкультурные отличия в смысловой оценке информации, сможет совместно с обучающимся «достроить» отсутствующие логические связи.

Неуспешность самостоятельного учения в информационно-образовательной среде часто характерна для тех обучающихся, которые привыкли быть ведомыми, редко проявляют инициативу, используют только однажды усвоенные шаблонные способы и средства информационной деятельности, а также тех, кто изначально не ориентирован на активность типа «человек-компьютер». У них, как правило, имеет место психологический барьер, не позволяющий получать позитивные эмоции от взаимодействия с информационно-образовательной средой, они имеют низкий уровень притязаний, не могут мотивировать свой выбор того или иного вида информационной деятельности, уровня учебных задач, затрудняются в определении целей самостоятельной информационно-учебной деятельности.

Преодоление подобных педагогических рисков связано с обеспечением в информационно-образовательной среде таких стимулов развития самостоятельности, как экспериментальная или игровая деятельности (предполагающие свободный выбор вариативных тактик), соревновательно-конкурсных возможностей для выявления сфер наилучших достижений обучающихся. Очень важно, чтобы при этом оценка активности обучающегося в информационно-образовательной среде носила не субъективный, а объективный характер, была основана на сравнении его действий с не зависящими от педагога эталонами успешности.

Потеря смысла учебно-информационной деятельности возникает у обучающегося как реакция на его нереализованную в информационно-образовательной среде потребность, на существенное сужение возможностей в этой среде для полноценного эмоционального общения с другими, на легкодоступность (и, как следствие, обесцененность) информации, на низкие результаты его информационной учебной деятельности, на отсутствие в ней привлекательных перспектив. К потере смысла деятельности в информационно-образовательной среде может привести также излишняя критика поведения обучающихся (со стороны педагога или сверстников).

Минимизация обсуждаемых педагогических рисков требует от педагога создания в информационно-образовательной среде возможностей для референтного межличностного и группового общения обучающихся, в ходе которого они могут озвучить свои проблемы, выслушать мнения представителей группы, скорректировать свое отношение к информационно-образовательной реальности. Кроме того, важно, чтобы в процесс коммуникации были встроены позитивные взаимоотношения между субъектами обучения, а также вдохновляющие обучающихся личностные образы выдающихся людей, примеры их неординарных поступков, вызывающие уважение результаты их деятельности, стимулирующие образцы саморазвития.

Дискредитация ценности образования может быть вызвана низким престижем образования в обществе (образование в последние годы интерпретировалось как услуга), но чаще всего связана с отчуждением обучающегося от процесса образования. Ценностная ориентация школьников на количество баллов ЕГЭ (а точнее, их ценностная дезориентация), имитация процесса высшего образования с помощью информационных технологий (как, например, в случае со студентом А. Жданом и нейросетью ChatGPT,

синтезировавшей его дипломную работу) подчиняют образование прагматичным приоритетам, лишают его настоящей личностно-развивающей сущности. В подобной ситуации обучающийся не интересуется учебно-информационной деятельностью, отходят на дальний план его познавательные цели и ожидания относительно информационно-образовательной среды и реализации своих способностей в этой среде.

Педагогическое преодоление обсуждаемых рисков требует личностной самоактуализации педагога, его ценностно-ориентирующих диалогов с обучающимся, предъявления своих конструктивных педагогических оценок, интерпретаций и представлений, его помощи в восстановлении истинных ценностей образования. Этому способствуют организуемые педагогом форумы-дискуссии, встречи с выдающимися выпускниками образовательной организации, беседы и круглые столы с обсуждением произведений науки, литературы и искусства, посвященных проблемам образования.

Нарушенная коммуникация с образовательным микросоциумом, как правило, является следствием перевода образовательного процесса в дистанционный формат (за исключением индивидуальных занятий с репетитором). В дистанционном обучении (особенно в школьном, а также при проведении семинарских занятий для студентов) педагог и другие обучающиеся хотя и присутствуют на экране, традиционная коммуникация между ними становится невозможной. Затрудняется работа в малых и больших группах, в парах. Практически нереальным становится доверительное общение обучающихся с педагогом, в процессе которого вырабатывается их личностная позиция. «Цифровое одиночество» [13] все чаще становится нормой пребывания и деятельности в информационно-образовательной среде. Отсюда – стремление восполнить коммуникационный вакуум общением в социальных сетях.

Минимизация обсуждаемого педагогического риска заключается в недопущении полной виртуализации учебной коммуникации в режиме взаимодействия педагога с парами или группами обучающихся, в передаче среде дистанционного или электронного обучения функций 1) трансляции учебной информации; 2) технико-технологической поддержки автоматизации навыков и тренировки умений в ходе выполнения упражнений и заданий; 3) работы с игровыми приложениями; 4) повторения пройденного; 5) самостоятельного обучения. Для получения обучающимися полноценного образования, развивающего смысловую сферу личности, им необходим «живой» контакт с педагогом как с носителем определенных убеждений и моделей поведения.

Неудовлетворенная потребность в творческой самореализации часто возникает у обучающихся как реакция на педагогическую гиперопеку, на проектирование образовательного процесса как программированного обучения, в котором предопределены каждое учебное действие и каждый следующий шаг в информационно-образовательной среде. Кроме того, потребность в творческой самореализации имманентно присуща человеку, ее нельзя стимулировать извне, поэтому любая педагогическая оценка, основанная на привычном стимулировании безошибочности выполнения тех или иных учебных заданий (например, оценка, выставляемая по итогам компьютерного теста), не способствует развитию у обучающихся креативности.

Как можно преодолеть подобный педагогический риск? Необходимо исключить избыточный внешний контроль и оценку, культивировать субъект-субъектные взаимоотношения педагога и обучающегося, с одной стороны, и предоставлять максимальные возможности для проявления образовательной автономности обучающегося путем поддержания его мотивации и внутренней свободы, а также развития его креативных способностей [10], с другой стороны.

Подытожим сказанное:

1) информатизация образования характеризуется педагогическими рисками дезадаптации обучающихся в информационно-образовательной среде;

2) ситуация дезадаптации обучающихся в образовательном процессе – это фрагмент взаимодействия обучающегося с информационно-образовательной средой, сопровождающийся одним или несколькими негативными личностными проявлениями;

3) к педагогическим рискам информатизации образования можно отнести переживание обучающимся информационно-психологического стресса, затрудненное восприятие учебной информации, рассогласование имеющегося и нового когнитивно-операционального опыта, неуспешность самостоятельного учения, потеря смысла учебно-информационной деятельности, дискредитация ценности образования, нарушенная коммуникация с образовательным микросоциумом, неудовлетворенная потребность в творческой самореализации;

4) минимизация педагогических рисков осуществляется за счет коррекции условий информационно-образовательной среды в части: систематизации и дозирования информации; обеспечения положительной эмоциогенности среды; обеспечения логической преемственности и смысловых акцентов при предъявлении информационных модулей; иллюстрирования; совместного с обучающимся достраивания педагогом «зон разрыва связей» в известной и новой информации; включения в среду соревновательно-игровых стимулов учебно-информационной деятельности; создания возможностей для обсуждения проблем ценностно-смыслового освоения информационной реальности; актуализации в среде личностной позиции педагога; обеспечения в среде условий проявления и поддержки образовательной автономности и внутренней свободы обучающихся.

Список литературы

1. Абрамова И.Г. Теория педагогического риска: автор. дис. ... докт. пед. наук. СПб., 1996.
2. Бодров В.А. Информационный стресс [Электронный ресурс]. М., 2000. URL: <https://training-stressoustojchivosti.ru/wp-content/uploads/2018/08/v-a-bodrov-informacionnyj-stress.pdf> (дата обращения 16.02.2023).
3. Зырянова Н.С. Восприятие учебного текста: экспериментальное исследование. [Электронный ресурс]. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/12506/2/Zyryanova.pdf> (дата обращения 16.02.2023).
4. Найденова С.В., Пономарев П.А. Психологическое влияние информационной среды на современного человека // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. С. 2221–2225.
5. Терещенко Э.В., Есаян М.Л. Информационный стресс: психологические и социальные аспекты [Электронный ресурс]. URL: https://www.rusnauka.com/6_PNI_2012/Psihologija/12_102600.doc.htm (дата обращения 16.02.2023).
6. Тимофеева М.В. Проблемы восприятия визуальной среды [Электронный ресурс] // Царскосельские чтения. 2011. № XV. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-voispriyatiya-vizualnoy-sredy> (дата обращения: 21.02.2023).
7. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. М., 2009.
8. Ульянова И.В. Информационные риски современной образовательной системы [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27508> (дата обращения: 22.02.2023).
9. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб., 1999.
10. Ходяков Д.А. Методика формирования образовательной автономности старшеклассников в процессе иноязычного просмотрового чтения: английский язык: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2013.
11. Ходякова Н.В. Педагогическое проектирование информационно-образовательной среды вуза МВД России в интересах личностного развития и преодоления Интернет-зависимости курсантов и слушателей // Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и психология служебной деятельности: состояние и перспективы: сб. науч. тр. М., 2022. С. 412–415.

12. Ходякова Н.В., Митин А.И. Проектирование безопасной личностно-развивающей образовательной среды на базе учебного ситуационного центра // Проблемы психологической безопасности личности и образовательной среды. М., 2022. С. 55–78.

13. Школьное и дополнительное образование: знания, навыки и компетенции: аналитический доклад. М., 2021.

* * *

1. Abramova I.G. Teoriya pedagogicheskogo riska: avtor. diS. ... dokT. ped. nauk. SPb., 1996.

2. Bodrov V.A. Informacionnyj stress [Elektronnyj resurs]. M., 2000. URL: <https://trening-stressoustojchivosti.ru/wp-content/uploads/2018/08/v-a-bodrov-informacionnyj-stress.pdf> (data obrashcheniya 16.02.2023).

3. Zyryanova N.S. Vospriyatие uchebnogo teksta: eksperimental'noe issledovanie. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/12506/2/Zyryanova.pdf> (data obrashcheniya 16.02.2023).

4. Najdenova S.V., Ponomarev P.A. Psihologicheskoe vliyanie informacionnoj sredy na sovremennogo cheloveka // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». 2016. T. 11. S. 2221–2225.

5. Tereshchenko E.V., Esayan M.L. Informacionnyj stress: psihologicheskie i social'nye aspekty [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.rusnauka.com/6_PNI_2012/Psihologia/12_102600.doc.htm (data obrashcheniya 16.02.2023).

6. Timofeeva M. V. Problemy vospriyatija vizual'noj sredy [Elektronnyj resurs] // Carskosel'skie chteniya. 2011. № XV. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vospriyatija-vizualnoy-sredy> (data obrashcheniya: 21.02.2023).

7. Tolkovyj slovar' terminov ponyatijnogo apparata informatizacii obrazovaniya. M., 2009.

8. Ul'yanova I.V. Informacionnye riski sovremennoj obrazovatel'noj sistemy [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2018. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27508> (data obrashcheniya: 22.02.2023).

9. Festinger L. Teoriya kognitivnogo dissonansa. SPb., 1999.

10. Hodyakov D.A. Metodika formirovaniya obrazovatel'noj avtonomnosti starsheklassnikov v processe inoyazychnogo prosmotrovogo chteniya: anglijskij yazyk: diS. ... kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2013.

11. Hodyakova N.V. Pedagogicheskoe proektirovanie informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza MVD Rossii v interesah lichnostnogo razvitiya i preodoleniya Internet-zavisimosti kursantov i slushatelej // Professional'noe obrazovanie sotrudnikov organov vnutrennih del. Pedagogika i psihologiya sluzhebnoj deyatelnosti: sostoyanie i perspektivy: sb. nauch tr. M., 2022. S. 412–415.

12. Hodyakova N.V., Mitin A.I. Proektirovanie bezopasnoj lichnostno-razvivayushchej obrazovatel'noj sredy na baze uchebnogo situacionnogo centra // Problemy psihologicheskoy bezopasnosti lichnosti i obrazovatel'noj sredy. M., 2022. S. 55–78.

13. Shkol'noe i dopolnitel'noe obrazovanie: znaniya, navyki i kompetencii: analiticheskij doklad. M., 2021.



***Pedagogic risks of informatization of education and their minimization
on the basis of the situational and environmental approach***

The article deals with the analysis of the pedagogic risks of the informatization of the education, causing the situations of the disadaptation of the student's personality in the information and educational environment: the psychological stress, the difficult comprehension of the learning information, the disagreement of the present and new cognitive and operational experience, etc.

There are suggested the variants of the correction of the informational and educational environment, allowing to minimize the named risks.

Key words: *informatization of education, personality, pedagogic risk, disadaptation situation, information and educational environment.*

(Статья поступила в редакцию 15.02.2023)

Н.В. СОФРОНОВА, Э.А. ИГНАТЬЕВА
Чебоксары

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ
ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ
СО ШКОЛЬНИКАМИ***

Описывается личный опыт использования VR-шлемов в воспитательном мероприятии со школьниками. Делаются следующие выводы: 1. Виртуальная реальность не должна быть единственным воспитательным средством на мероприятии. 2. VR-технологии привлекают не всех школьников, у некоторых они вызывают страх или чувство опасности. 3. Наибольший эффект от VR-технологий в воспитательном мероприятии – это эмоциональная насыщенность.



Ключевые слова: *VR-технологии в воспитательной работе со школьниками.*

В системе образования преподаватели традиционно стремились использовать новейшие достижения техники и технологий. Вспомним ТСО (технические средства обучения): киноаппараты, автоматические тренажеры и пр., затем компьютеры. Сегодня мы говорим об искусственном интеллекте, виртуальной реальности, мобильных технологиях и других достижениях в развитии информационных технологий [1]. В настоящей работе речь пойдет о виртуальной реальности.

Причин распространения технологий виртуальной реальности на сферу образования можно выделить несколько [2]:

1. Снижение цены на техническое оснащение. За последние несколько лет цены на современные VR-устройства, предназначенные для домашнего и профессионального использования, успели существенно снизиться, сделав их более доступными.

2. Стремительный рост количества программного обеспечения под VR. На сегодняшний день существует уже несколько тысяч самых разнообразных приложений под VR и их количество увеличивается каждый день.

3. Рост объема инвестиций в VR – более 2,5 млрд долларов в год. Эта цифра постоянно растет с 2012 г. и, судя по всему, не планирует существенно останавливаться свой рост в ближайшее время.

4. Увеличение числа крупных компаний, работающих в сфере VR. На европейском рынке их уже более 300, а такие гиганты, как Oculus, HTC, Sony, Microsoft, Samsung и многие др. уже давно внедряют свои технологии в этой области.

5. Внедрение VR-технологий в ряде сфер: нефтегазовая промышленность, машиностроение, энергетика, металлургия, телекоммуникации, реклама и многое др. Виртуальная реальность уже давно перестала быть только игровой историей и активно внедряется во все сферы деятельности человека.

Можно назвать ряд авторов, которые описывают возможности использования технологий виртуальной реальности в обучении: Станислав Грибков, Денис Захаркин, Леонид Змиевский, Николай Краюшкин, Михаил Морозов, Айкуш Назарян, Константин Негачев и др. [3]. Отмечая иммерсивный (обеспечивающий полный эффект присутствия, погружающий в виртуальную среду) эффект, авторы описывают усиление мотивации и вовлеченности в учебный процесс, что влечет улучшение показателей обученности.

* Проект выполнен при поддержке Фонда президентских грантов, заявка № P21-22-1-000046.

Однако наш опыт использования VR показал, что не все школьники с одинаковым интересом погружаются в виртуальный мир. Примерно 10–15% в каждом классе отказываются одевать VR-шлемы. Педагог не может настаивать, поскольку существуют угрозы здоровью школьников, такие как [4]:

- потеря сознания;
- утомление глаз;
- подергивание глаз или мышц;
- произвольные движения;
- размытое или двойное видение, другие визуальные аномалии;
- головокружение;
- дезориентация;
- нарушение равновесия;
- нарушение координации рук и глаз;
- повышенная потливость;
- тошнота;
- дискомфорт или боль в голове или в глазах;
- сонливость;
- усталость;
- любые симптомы, напоминающие укачивание.

Мы использовали VR-шлемы не для обучения, а для организации внеурочного мероприятия «VR-шоу «Дорога в космос. Памяти Андрияна Николаева»». Андриян Николаев – это третий космонавт, полетевший в космос в 1962 г. Он родом из Чувашии. Проект был поддержан Министерством экономического развития и имущественных отношений Чувашии на средства Фонда президентских грантов. Суть проекта заключается в том, чтобы через яркое эмоционально-насыщенное представление информации познакомить школьников с биографией космонавта Андрияна Николаева и мотивировать их к стремлению ставить и достигать высокие цели, жить во благо людей и своей страны; а также познакомить учащихся сельских школ Чувашии с VR-технологиями (рис. 1).



Рис. 1. VR-шоу «Дорога в космос. Памяти Андрияна Николаева»
Содержание VR-шоу:

1. Видеофильм о космонавте Андрияне Николаеве (рис. 2) и Мемориальном комплексе летчика-космонавта СССР А.Г. Николаева.

2. Виртуальная экскурсия по Мемориальному комплексу летчика-космонавта СССР А.Г. Николаева для учащихся младших классов (рис. 3).

3. VR-игра «На межпланетной космической станции» (рис. 4).



Рис. 2. Просмотр фильма об Андрияне Николаеве.



Рис. 3. Виртуальный тур по Мемориальному комплексу летчика-космонавта СССР А.Г. Николаева

Информационной платформой проекта является сайт citizen.infoznaika.ru и сообщества организации в социальных сетях, на которых рассказывается о VR-шоу в школах Чувашии, о впечатлениях школьников, о том, что нового они узнали и какие эмоции испытали во время VR-шоу, какие сделали выводы. В соответствии с заявкой мы проведем VR-шоу во всех 21 районах Чувашии. К настоящему времени мы провели мероприятие в пяти районах. В VR-шоу приняли участие более тысячи учащихся.

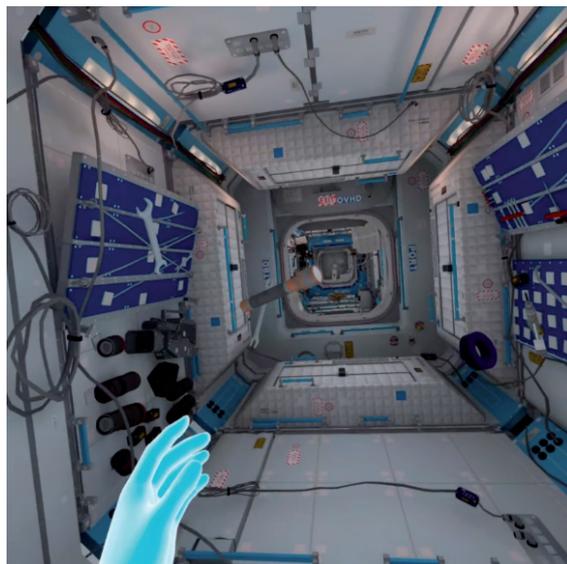


Рис. 4. VR-игра «На межпланетной космической станции»

Наибольшего воспитательного эффекта мы достигали в процессе обсуждения фильма по биографии Андрияна Николаева, стараясь ответить на вопрос: «Какие человеческие качества позволили Андрияну Николаеву добиться такого жизненного успеха?» Для школьников очень важно понять, что выдающиеся люди не с другой планеты прилетели, они были детьми, они ходили в школу, затем работали. И понять, почему же не все становятся знаменитостями и, главное, как надо жить, чтобы добиться в жизни поставленных целей, очень важно для каждого ребенка.

Фильм монтировали авторы проекта таким образом, чтобы показать на реальных фактах из биографии космонавта, что Николаев не случайно стал космонавтом. Он целенаправленно воспитывал в себе такие качества, как ответственность, трудолюбие, целеустремленность, лидерские качества, умение принимать правильное решение, особенно в стрессовых ситуациях. Отличала Андрияна Николаева и еще одна важная для современных школьников черта – любовь к малой Родине, к Чувашии. Николаев, будучи депутатом Верховного Совета РСФСР, многое сделал для Чувашии, часто приезжал в родную деревню, в Чебоксары, очень любил и уважал свою мать, поддерживал тесные родственные связи и отношения с земляками.

В начале VR-шоу проводим анкетный опрос для выявления патриотизма на примере биографии космонавта Андрияна Николаева. В анкетном опросе приняли участие 503 школьника 8–11 классов, причем 83% из сельских школ, 17% – из городских (мы преимущественно ездили по сельским школам).

Первый вопрос: «*Можно ли назвать космонавта Андрияна Николаева патриотом? Почему?*»

Все школьники ответили «да». В качестве пояснения писали:

- он, как и любой человек, привязан к своей родине, предан ей, готов на жертвы ради нее;
- потому что своим полетом в космос он внес большой вклад в развитие российской космонавтики;
- потому что он посвятил свою жизнь процветанию Родины;

- потому что, несмотря на проблемы со здоровьем из-за полетов (эффект Николаева – прим. авторов), не оставил это дело во имя достижений Родины;
- он свою жизнь посвятил службе Отечеству;
- потому что он гордился своей страной;
- он дал возможность развиваться человечеству, возможно, жертвуя чем-то своим;
- он человек, равнодушный к настоящему и будущему своей страны, у него активная гражданская позиция, его деятельность направлена на улучшение жизни в стране, на ее развитие;
- потому что он прославил Чувашскую Республику.

Второй вопрос: **«Считаете ли вы себя патриотом? Почему?»**

Все школьники ответили «да». В качестве пояснения писали:

- т. к. люблю свою родину;
- стараюсь не сдаваться и пытаюсь содействовать решению проблем страны;
- каждый человек является патриотом своей страны;
- т. к. я живу в России, я истинный патриот и гражданин своей страны;
- я готов пойти на многое ради своей страны;
- я уважаю традиции и порядки своей страны, знаю историю и гимн страны;
- участвую в патриотических мероприятиях (поднятие флага, парад Победы и др.);
- люблю Россию и готов ее защищать;
- горжусь своей Родиной.

Третий вопрос: **«Что вы делаете, чтобы людям вашей деревни (города) жилось лучше?»**

Почти все школьники (94%) ответили примерно так: «В нашем городе проводятся субботники, в которых люди могут принять участие, чтобы помочь городу и людям, которые здесь живут, чтобы в городе было чисто и здесь приятно находиться». Многие просто написали: «Убираю мусор». Были и такие ответы к прибавлению о субботниках:

- не ломаю парки, площадки;
- участвую в активных движениях;
- участвую в волонтерских и культурных мероприятиях, которые улучшают наш город;
- состою в сообществе «волонтеры», тем самым помогаю людям (старым и не только);
- выступаю в клубе;
- помогаю бездомным животным.
- 6% ответили, что ничего не делают, не умеют.

Четвертый вопрос: **«Что вы собираетесь сделать, чтобы людям вашей деревни (города) жилось лучше?»**

Много было ответов в продолжение предыдущего вопроса: убирать улицы, посадить деревья, следить за чистотой на улицах и т. п. Но были и дополнения:

- мне хотелось бы обратиться в администрацию нашего города, чтобы установили спец. оборудование по сортировке мусора, чтобы население хотя бы этим помогало природе в борьбе с загрязнениями;
- я бы хотела создать театр (школьница из г. Алатырь – прим. авторов), чтобы люди могли отвлечься, узнать о своей родине больше;
- можно стать волонтером и помогать нуждающимся людям;
- привлекать внимание общественных организаций для улучшения архитектуры и экономической сферы города;
- в будущем я бы хотела сделать больше мест отдыха, а также больше мест для различных мероприятий. Это неотъемлемая часть для жителей нашего города, это важно для дальнейшего развития моего города;
- я хотела бы построить церковь для бабушек (девушка из деревни – прим. авторов);
- я бы хотела построить кафе, магазины, создать секции по спорту (девушка из деревни – прим. авторов);

- я бы излечил от вирусов, болезней.

Но были и такие ответы (3%):

- ничего, потому что все думают о себе, и им все равно, главное, не работать и все время жить на всем готовом;
- ничего, потому что я должна думать о себе.

Пятый вопрос: *«Считаете ли вы, что Чувашия – это Республика, которой можно гордиться? Почему?»*

Все школьники ответили «да». В качестве пояснения писали:

- Чувашия – это Республика, которой стоит гордиться. В этой Республике живут очень талантливые и трудолюбивые люди. Они не относятся равнодушно к своей стране и своей Республике. Они любят свою родину и стараются создавать все блага на развитие и устройство деятельности и природы;
- в нашей Республике проходят разные мероприятия, у нас большое количество памятников, большое количество знаменитых людей;
- на нашей земле жили люди, которыми я горжусь;
- т. к. в Чувашии было и есть много героев Великой Отечественной войны;
- Чувашия до сих пор не отказалась от народных обычаев. Много довольно известных и интересных личностей из Чувашии. Порядочность и чистота;
- Чувашия внесла большой вклад в историю нашей страны. Множество героев, совершивших подвиги. Ученые со своими исследованиями и открытиями.
- в Чувашии очень красивая природа, которой следует гордиться;
- здесь добрые люди, которые помогают друг другу;
- В Чувашии самые сильные и трудолюбивые люди;
- потому что в ней живут такие замечательные люди.

Был один ответ: «В какой-то степени – да, поскольку наш регион отстает по многим показателям по сравнению с другими регионами РФ. Однако у нас есть очень много великих людей, которые внесли огромный вклад в развитие нашей страны».

Наш опыт проведения VR-шоу более чем в 30 школах Республики позволяет сделать следующие методические выводы:

- виртуальная реальность не должна быть единственным воспитательным средством на мероприятии. VR-технологии отделяют людей друг от друга и от реальной действительности. Если мы хотим добиться воспитательного эффекта, необходимо мероприятие проводить таким образом, чтобы была возможность человеческого общения;
- VR-технологии привлекают не всех школьников, у некоторых они вызывают страх или чувство опасности. Нельзя настаивать, чтобы все дети «погрузились» в виртуальную реальность, должна быть альтернатива VR-шлемам. Например, виртуальная экскурсия на компьютере;
- наибольший эффект от VR-технологий в воспитательном мероприятии – это эмоциональная насыщенность. Когда VR-технологии становятся ярким красочным дополнением к основной программе. Так сказать, становятся «вишенкой на торте», но не самим тортом.

Список литературы

1. Бельчусов А.А., Софронова Н.В. Цифровизация внеурочной деятельности школьников по информатике. Чебоксары, 2021.
2. Краюшкин Н. Виртуальная реальность в образовании [Электронный ресурс]. URL: <https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/> (дата обращения: 27.12.2022).

3. Как в школах и вузах учат с помощью виртуальной и дополненной реальности [Электронный ресурс]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/kak-v-shkolakh-i-vuzakh-uchat-s-pomoshchyu-virtualnoy-i-dopolnennoy-realnosti/> (дата обращения: 25.12.2022).

4. Противопоказания для VR [Электронный ресурс]. URL: <https://ultramarinbowling.ru/vr-club/protivopokazaniya-vr> (дата обращения: 25.12.2022).

* * *

1. Bel'chusov A.A., Sofronova N.V. Cifrovizaciya vneurochnoj deyatel'nosti shkol'nikov po informatike. Cheboksary, 2021.

2. Krayushkin N. Virtual'naya real'nost' v obrazovanii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/> (data obrashcheniya: 27.12.2022).

3. Как в школах и вузах учат с помoshch'yu virtual'noj i dopolnennoj real'nosti [Elektronnyj resurs]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/kak-v-shkolakh-i-vuzakh-uchat-s-pomoshchyu-virtualnoy-i-dopolnennoy-realnosti/> (data obrashcheniya: 25.12.2022).

4. Protivopokazaniya dlya VR [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ultramarinbowling.ru/vr-club/protivopokazaniya-vr> (data obrashcheniya: 25.12.2022).



The methodological peculiarities of the use of the technologies of the virtual reality in the educational work with the schoolchildren

The article deals with the description of the personal experience of the VR headpieces in the educational activities with the schoolchildren. The author concludes: 1. The virtual reality is not supposed to be the only educational means at the activity. 2. VR-technologies are not attractive for all the schoolchildren; some students feel the fear and the sense of danger. 3. The maximum effect of VR-technologies in the educational activity is the emotional intention.

Key words: *VR-Technologies in educational work with schoolchildren.*

(Статья поступила в редакцию 20.01.2023)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОНЛАЙН-СООБЩЕСТВЕ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕД И КОНСТРУКТОРОВ РОБОТОВ*

Рассматриваются вопросы обучения программированию с использованием визуальных сред и конструкторов роботов в образовательных онлайн-сообществах учащихся школ. Обсуждаются подходы к пониманию термина «образовательные онлайн-сообщества», особенности создания образовательных онлайн-сообществ как коллективного субъекта деятельности в виртуальной среде сети Интернет. Приводятся примеры организации учебной деятельности школьников с использованием смешанных технологий на основе онлайн-сообществ школьников при обучении программированию с использованием визуальных сред и конструкторов роботов.



Ключевые слова: онлайн-обучение, образовательные онлайн сообщества, обучение программированию, визуальные среды программирования, робототехнические наборы.

Непрерывные изменения в современном информационном обществе и связанная с этим перестройка рынка труда, повлекшая необходимость подготовки кадров, способных к успешной адаптации в непрерывно меняющейся информационной среде, ведут к необходимости обучения в течении всей жизни, трансформации образовательной деятельности и изменениям в системе образования, поиску новых моделей обучения, в которых роли субъектов образовательного процесса направлены на самообразование.

Ключевым умением для жизни в информационном обществе, по мнению многих зарубежных и российских исследователей, является «умение учиться», где базовый элемент – образовательная коммуникация, подразумевающая взаимодействие участников в интерактивном режиме, направленное на понимание и ценностно-смысловое согласование содержания обучения для его дальнейшего осмысления и присвоения [6; 10]. Рост объемов получаемой информации, перенос большей части коммуникаций и жизнедеятельности в сеть меняет и способы получения и передачи знаний в целом, природу коммуникаций участников образовательного процесса, их интенсивность и социальные взаимодействия.

Развитие сети Интернет и технические возможности образовательных учреждений и самих участников образовательного процесса позволяют организовывать сетевые формы коммуникаций и использовать инновационные интерактивные инструменты в обучении с разнообразными видами обратной связи и специфическими видами учебной деятельности, например, с использованием потенциала сетевых сообществ, которые позволяют реализовать потребности в коммуникациях, взаимодействии и коллективной работе, коллективном творчестве, получении оценки другими членами сообщества, работе с большими потоками информации и умении выбирать нужную, непрерывно получать образование на протяжении всей жизни [6; 11]. Это приводит к изменению основных подходов к обучению, к реконструкции их организационно-методических составляющих, позволяющих учитывать специфику сетевых коммуникаций и сетевых сообществ, эффективно применять дистанционные и сетевые формы взаимодействия участников образовательного процесса [1; 3; 5].

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

Исследованиями взаимодействий в сетевых сообществах с разных сторон занимались многие ученые (Н.В. Андреева, С.В. Бондаренко, В.В. Гриншкун, А.А. Кузнецов, Е.Д. Патаракин, Р.Г. Рамазанов, Н.А. Сергеев, Стайн Брэтен, Ян ван Дейк и др.).

Под сетевым сообществом чаще всего понимается группа людей, взаимодействующих на основе сетевых коммуникаций, имеющих между собой общие связи и способные к совместным формам активности и саморефлексии [11]. Примерами сетевых сообществ могут быть различные страницы сайтов, блоги, форумы, группы в сети Интернет, например, страницы сети ВКонтакте и др., каналы на YouTube, общие чаты в Telegram, Viber и др., различные профессиональные сетевые сообщества, открытые массовые образовательные курсы, сервисы сети Интернет, направленные на организацию взаимодействия пользователей, обмен информацией или организацию совместной деятельности в сети и др. В роли модераторов подобных сетевых сообществ часто выступают создатели страницы или группы, а простейшая возможность коммуникаций может быть осуществлена в виде оставления комментариев (динамических сообщений с постоянными адресами) к публикуемому контенту или обмена файлами (можно использовать почту, файлообменники, конструкторы сайтов, сетевые сервисы и др.).

Вслед за А.Н. Сергеевым, исследуя связи между педагогическими технологиями, современными сервисами Интернета и сетевыми сообществами, под *сетевым образовательным сообществом* будем понимать сетевое сообщество Интернета, направленное на решение педагогических задач [11].

Компьютерная сеть из технической системы, обеспечивающей способы информационной деятельности людей превращается в особое социально-образовательное пространство в виде онлайн-сообщества, реализующего возможности по формированию коллективного субъекта образовательной деятельности школьников. При этом не каждая группа в онлайн-сообществах является коллективным субъектом. Отличительной чертой коллективного субъекта является его общность, представляющая из себя команду или группу взаимосвязанных участников, которые объединены общими интересами и ценностями, с общими целями, и действующих как единое целое в разных видах активности [12].

Рассматривая онлайн-сообщества учащихся школ в образовательном аспекте, будем иметь в виду не стихийно сформированные онлайн-сообщества школьников, а сообщества, которые управляются со стороны учителей, направляющих межличностные взаимодействия обучающихся к совместному достижению образовательных целей, с высоким уровнем осознанности, с применением современных сетевых и информационных технологий с педагогической поддержкой учителя-предметника.

В аспекте понимания онлайн-сообщества как коллективного субъекта образовательной деятельности под *образовательным онлайн-сообществом* учащихся школ будем понимать сетевое образовательное сообщество школьников, объединяющее учащихся и учителей в единый коллектив, в основе которого лежат общие ценностно-смысловые ориентиры, направленные на достижение образовательных целей [12].

В существующей образовательной практике образовательные онлайн-сообщества используются довольно широко и создаются на различных онлайн-платформах, например, сетевые онлайн-сообщества на основе социальных сетей, где учитель организует взаимодействие обучающихся одного класса при изучении учебных предметов [9].

Обучение в образовательных онлайн-сообществах отличается специфической виртуальной образовательной средой, в которой коммуникационные процессы протекают интенсивно, с высокой мотивацией обучения, позволяют приобретать опыт общения с другими людьми, учиться поддерживать друг друга и обучаться через практику [1; 8]. Важно отметить, что образовательное онлайн-сообщество имеет возможность, не ограничиваясь узкими образовательными задачами, влиять на становление картины мира

обучаемых, их систему ценностей, участвовать в их становлении как личностей и их социализации в обществе [14].

Необходимо отметить, что, несмотря на очевидный потенциал обучения на основе образовательных онлайн-сообществ, вопросы их создания и организации деятельности на их основе остаются еще мало изученными. Многие исследователи под созданием образовательных онлайн-сообществ понимают обеспечение необходимых условий для его функционирования. Например, создание подобных условий функционирования на основе социальных сервисов Интернета (ВКонтакте и др.) достаточно просто с технической стороны, но несет в себе определенные риски, связанные с глобальной сетью, не защищенностью личной информации обучающихся, угрозами буллинга в сети и др. Для решения подобных проблем можно создать на базе образовательной организации свой портал в Интернете (примерами могут служить порталы Вики, Moodle и др.), разместить там востребованную информацию, обеспечить возможности коммуникаций, привлечь заинтересованных людей и обеспечить инициирование первоначальной активности для организации совместной деятельности и обсуждений при создании сетевого образовательного сообщества.

Подобный подход связан с определенными проблемами, т. к. важной частью образовательного онлайн-сообщества являются внутренние связи и отношения между людьми, их общие ценности и интересы. Поэтому создавать образовательные онлайн-сообщества важно только с использованием механизмов, которые обеспечивают состояние сетевой группы на основе феномена субъектности как коллективного субъекта деятельности в виртуальной среде сети Интернет [12]. В основу описания подобных состояний сетевых групп положены исследования (И.В. Вачков, А.Л. Журавлев, Е.И. Сахарчук, А.Н. Сергеев и др.), рассматривающие отношения людей в группах как предсубъектные (потенциальный уровень – участники не связаны общими связями, не придают особой ценности совместному обсуждению, отношения достаточно отчужденные), субъект-объектные (номинальный уровень – каждый член сообщества может быть достаточно активным в определенном виде деятельности и обращаться к другим участникам сообщества для ее реализации, но сетевая деятельность в данном случае задается извне, например, в процессе обучения на основе ресурсов сообщества участники изучают учебный материал и обращаются друг у другу за помощью как к объектам, могущим предоставить необходимые ресурсы) и субъект-субъектные (реальный уровень – каждый участник воспринимает себя и своего партнера как субъекта, видя свою и его ценность, например, при реализации образовательных проектов в сети Интернет) [2].

Сегодня в России наблюдается дефицит IT-кадров, поэтому возрастает значимость обучения курсу информатики в школе, и особенно разделам, связанным с программированием. Вместе с тем в сферу приоритетных направлений развития информационных технологий попадает и робототехника, наряду с программированием выступающая на данном этапе важнейшей задачей дальнейшей подготовки специалистов инженерно-технических профилей с учетом приоритетов современных школьников. Онлайн-сообщества можно эффективно использовать при обучении школьников программированию и робототехнике с использованием визуальных сред и конструкторов роботов [13].

Усвоение раздела алгоритмизации и программирования в школьном курсе информатики является сложным, поэтому при обучении программированию важную роль могут играть роботы [4] в качестве исполнителя программ. Такие визуальные среды, как ПиктоМир, TRIK Studio, Scratch, Kodu Game Lab и др., используемые совместно с наборами роботов (например, Lego Mindstorms NXT, Lego Mindstorms EV3, ApitorSuperBot, Arduino и др.), позволяют визуализировать и упростить написание программ при обучении программированию [7]. Примером использования визуальных сред программи-

рования и наборов роботов может служить визуальная среда TRIK Studio, позволяющая пользователю программировать материальных исполнителей, собранных из конструкторов роботов (Lego Mindstorms NXT, Lego Mindstorms EV3, ApitorSuperBot, ТРИК, квадрокоптер Пионер и др.). Составление программного кода может происходить на визуальном языке или текстовых языках программирования (Python, JavaScript и др.). Визуальная среда TRIK Studio обладает важной особенностью – возможностью отлаживать программный код на симуляторе.

В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете на базе факультета математики, информатики и физики проводится исследование по использованию образовательных онлайн-сообществ в обучении школьников на основе образовательного портала (<http://edu.vspu.ru>). Образовательная платформа позволяет: разрабатывать учебные онлайн-курсы; использовать аудио, видео, фото и др.; обмениваться различными ссылками, файлами и сообщениями с обучающимися; встраивать на платформу видеоматериалы и различные сервисы сети Интернет; проводить обучение на онлайн-курсах в формате видеоконференции; создавать и выкладывать на платформу авторские проекты самими обучающимися; добавлять тесты и опросы; управлять доступом и правами пользователей и преподавателей и др. [6; 11]. Студенты, будущие учителя математики, информатики и физики создают на базе онлайн-курсов собственные проекты, разрабатывают методические указания для школьников и учителей, которые апробируют при защите своих проектов, а в дальнейшем в ходе педагогической практики в школах Волгограда.

Далее покажем пример организации учебной деятельности школьников на основе онлайн-сообществ с применением технологий смешанного обучения. Поскольку не у всех школьников имеются робототехнические наборы в наличии, то возможно использовать смешанное обучение. При смешанном обучении робототехнике обучение можно проводить в два этапа. На первом этапе: разработка онлайн-основы проекта, подбор персонажей, разработка условий их взаимодействий и соответствующая реакция на это

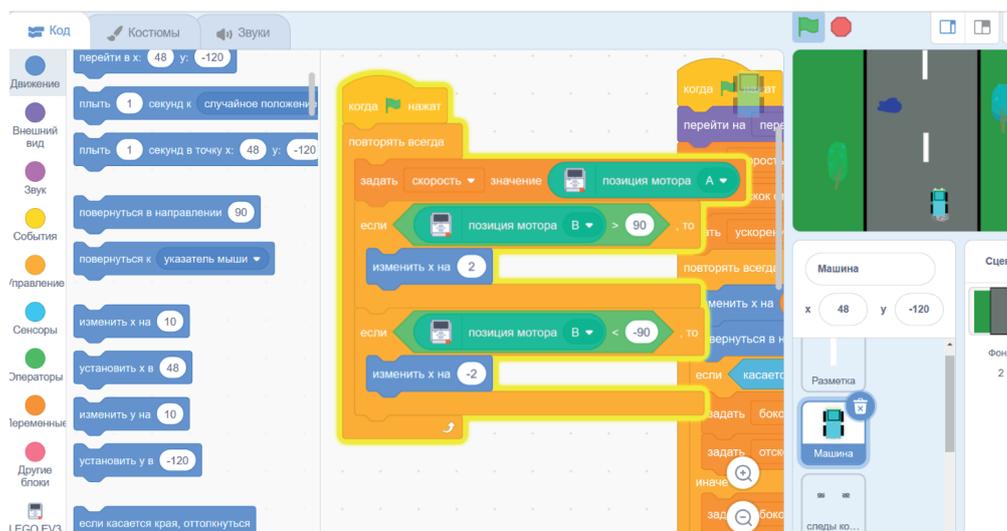


Рис. 1. Отрисовка фона, препятствий и основного персонажа и этап онлайн-программирования в визуальной среде Скретч

взаимодействие. На втором этапе: очное занятие, когда учитель и обучающиеся, в зависимости от выбранной концепции управления персонажем и набора его возможностей в разрабатываемом проекте, настраивают конфигурацию контроллера, например, в робототехническом наборе Lego Mindstorms Ev3. т. к. темп работы у всех обучающихся разный, учителю необходимо продумывать дополнительные задания для каждого блока занятия, при этом следует учитывать, что отсутствие выполнения этих заданий не должно повлиять на конечный продукт занятия. Для контроля готовности обучающихся используется чат, в котором каждый сообщает о готовности или количестве времени, которое необходимо именно ему. Демонстрация экрана каждым обучаемым необходима в конце занятия для проверки качества выполнения поставленной задачи, также происходит оценка работы конкретного обучаемого остальной группой и возможен совместный поиск ошибок и их исправление, при этом происходит и проверка усвоения полученных знаний группой в целом. Бывают ситуации, в которых обучающиеся не имеют возможности подключиться к занятию, решить данную проблему поможет такая функция Skype как запись звонка. Отсутствующие могут в любое удобное для себя время освоить материал и прислать выполненное задание педагогу в этом же сервисе.

В качестве примера рассмотрим проект «Гонки». Игра создаётся в визуальной среде программирования Скретч, используется в качестве контроллера робототехнический набор Lego Mindstorms Ev3.

На первом этапе, в режиме онлайн, происходит выбор и отрисовка фона, препятствий и основного персонажа (рис. 1). Отрисовка персонажей возможна как в самой среде Скретч, так и в сторонних редакторах с последующей загрузкой в среду Скретч.

Редактор Скретч позволяет создавать как векторные, так и растровые изображения и предоставляет для каждого формата соответствующие инструменты. После отрисовки есть возможность конвертировать полученный результат в растровое изображение из векторного и наоборот. При разработке проекта «Гонки» был выбран метод отрисовки основного персонажа «машины» непосредственно в среде Скретч. Отрисовка выполня-



Рис. 2. Пример контроллера робототехнического набора Lego Mindstorms Ev3

лась с использованием инструментов создания и редактирования векторных изображений. Полученный персонаж состоит из графических примитивов с различным цветом заливки и контура. Далее необходимо продумать и запрограммировать реакции при взаимодействии каждого персонажа. В данном случае используются и фоновые персонажи, которые не реагируют на взаимодействие с основными персонажами, а лишь создают эффект скроллинга. Их необходимо запрограммировать в первую очередь. Далее добавляются препятствия и основной персонаж, которым школьники будут управлять. Т. к. его движение будет зависеть от контроллера, который подключается на втором этапе после сборки из робототехнического набора, то для этого персонажа прописываются лишь начальная позиция относительно осей координат и реакция на взаимодействие с другими активными персонажами. Для препятствий прописывается полная механика их поведения, начиная с начального положения относительно осей координат при запуске проекта и до их реакции на столкновение с основным персонажем.

На втором этапе разрабатывается контроллер, в котором присутствуют моторы из набора Lego Mindstorms Ev3, а именно один большой мотор и один средний (рис. 2). Большой мотор используется для регулировки скорости движения основного персонажа, а средним происходит управление направлением персонажа. После сборки данной конфигурации контроллера происходит его подключение к основному проекту и написание основного кода для связи контроллера с поведением персонажа.

Обучение на основе онлайн-сообществ имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать при подготовке, а также в ходе самих занятий. Создание онлайн-сообщества позволяет оповещать всех обучающихся о начале занятий, организовывать их учебную деятельность с использованием интерактивного мультимедийного образовательного контента, онлайн-занятий в режиме видеоконференции, эффективной обратной связи в онлайн-сообществе (возможность обмениваться сообщениями, писать комментарии к образовательному контенту, ставить лайки, отвечать на вопросы учителя, обсуждать совместные проекты, использовать тесты, викторины и опросы для самоконтроля, и оперативного контроля работы, и степени усвоения учебного материала и др.). При организации занятий онлайн в режиме видеоконференции сегодня имеется доста-



Рис. 3. Использование сервиса Skype при смешанном обучении программированию с использованием визуальных сред и конструкторов роботов

точно много возможностей, среди которых популярными остаются сервис Skype, различные сетевые сервисы (например, VK Звонки и др.), инструменты для организации видеоконференций с открытым кодом (JitsiMeet, BigBlueButton и др.).

При организации занятий в режиме видеоконференции важно следить за качеством связи, настройками микрофонов, веб-камеры в классе и у обучающихся, заранее проверять оборудование и наличие сети Интернет. Веб-камера выполняет роль контроля присутствия обучаемых, а также их вовлеченности в процесс обучения, но этот элемент легко заменяется опросами в чате или вопросами конкретному обучаемому в разный промежуток времени занятия. Особенно важно наличие микрофона для учителя, т. к. обучающиеся в ходе занятия в основном ориентируются не на демонстрацию экрана, а на инструкции педагога, которые он подробно озвучивает. На рис. 3 представлен фрагмент смешанного занятия (с подключением части обучающихся в режиме видеоконференции с помощью сервиса Skype).

Подводя итоги, можно сделать выводы, что при создании образовательных онлайн-сообществ как коллективного субъекта деятельности в виртуальной среде сети Интернет наиболее полезно в качестве педагогических технологий использовать:

1. Видеоконференции для организации учебной деятельности в процессе совместного просмотра и обсуждения образовательного мультимедийного контента, когда обучающиеся могут задавать вопросы, отвечать на вопросы учителя в комментариях к учебному мультимедийному контенту, демонстрировать свой экран с выполненным заданием (при демонстрации происходит оценка работы конкретного обучаемого остальной группой школьников, а также возможен совместный поиск ошибок и их исправление, при этом происходит и проверка усвоения полученных знаний группой в целом) и др. При этом формат видеоконференции подходит для онлайн-обучения или смешанного класса, когда часть обучающихся находится в классе, а часть подключается онлайн.

2. Технологии смешанного обучения, совмещающие обучение с очным присутствием учителя и обучающихся и онлайн-обучение на базе онлайн-сообществ школьников, что особенно востребовано при обучении программированию и робототехнике.

3. Сетевые образовательные проекты, в ходе которых осуществляется целенаправленная совместная деятельность обучающихся и педагогов. Для поддержки проектной деятельности целесообразно использовать онлайн-курсы с необходимой для создания проекта информацией и качественной обратной связью для обсуждения обучающимися разрабатываемых проектов.

4. Систему наставничества, когда разделенные на малые группы обучающиеся выполняют совместно необходимые задания и при этом за каждым участником закреплен наставник – более сильный обучающийся или обучающийся, прошедший успешно данную тему ранее, который помогает выполнять задание наставляемому обучаемому в зоне его ближайшего развития.

Список литературы

1. Борисова Н.В., Бычкова Д.Д., Пантелеймонова А.В., Белова М.А. Информационно-образовательная среда в системе подготовки учителя информатики // Информатика и образование. 2020. № 7(316). С. 55–63.
2. Вачков И.В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.
3. Данильчук Е.В., Куликова Н.Ю. Подготовка будущих учителей информатики к созданию и использованию виртуальных образовательных площадок в обучении школьников // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 10(153). С. 9–16.
4. Дегтярева Е.А. Роль робототехники в изучении алгоритмизации и программирования // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. 2015. № 1. С. 489–492.

5. Кротенко Т.Ю. Проблемы и возможности системы электронного обучения // Вестник ГУУ. 2020. № 5. С. 65–70.
6. Куликова Н. Ю., Данильчук Е.В., Сергеев А.Н. Онлайн-обучение школьников информатике на основе веб-платформы с интерактивными плакатами: теория и опыт реализации // Информатика и образование. 2021. № 6(325). С. 29–37.
7. Литвинов Ю.В. Визуальные средства программирования роботов и их использование в школах // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2012. № 8. С. 858–868.
8. Моисеева М.В., Соиферт С. Феномен виртуальных учебных сообществ // Информационное общество. 2001. № 4. С. 51–53.
9. Пономарева Ю.С., Кузина Ю.А. Структурная модель методики применения цифровых образовательных ресурсов в онлайн-сообществах учащихся школ // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 3(166). С. 76–81.
10. Семенова Н.И., Солодейников М.А. Образовательная коммуникация в виртуальном обществе как компонент сетевой учебной стратегии // Экстернат.РФ. 2021. № 3(14). С. 105–110.
11. Сергеев А.Н., Куликова Н.Ю., Цымбалюк Г.В. Использование сервисов видеоконференций в сетевых образовательных сообществах: теория и опыт реализации при обучении информатике // Информатика и образование. 2020. № 7(316). С. 47–54.
12. Сергеев А.Н., Чандра М.Ю. Онлайн-сообщество учащихся как коллективный субъект образовательной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 8(171). С. 11–15.
13. Соболева Е.В. Модель изучения робототехники на примере технологии смешанного обучения «перевёрнутый класс» // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 155–168.
14. Черкасов Р.В. О принципах организации образовательного сетевого сообщества // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2010. № 6(14). С. 177–183.

* * *

1. Borisova N.V., Bychkova D.D., Pantelejmonova A.V., Belova M.A. Informacionno-obrazovatel'naya sreda v sisteme podgotovki uchiteleya informatiki // Informatika i obrazovanie. 2020. № 7(316). S. 55–63.
2. Vachkov I.V. Razvitie samosoznaniya uchitelej i uchashchihsya v polisub»ektnom vzaimodejstvii: diS. ... dokT. psihol. nauk. M., 2002.
3. Danil'chuk E.V., Kulikova N.Yu. Podgotovka budushchih uchitelej informatiki k sozdaniyu i ispol'zovaniyu virtual'nyh obrazovatel'nyh ploshchadok v obuchenii shkol'nikov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. № 10(153). S. 9–16.
4. Degtyareva E.A. Rol' robototekhniki v izuchenii algoritmizacii i programmirovaniya // Aktual'nye napravleniya nauchnyh issledovanij XXI veka: teoriya i praktika. 2015. № 1. S. 489–492.
5. Krotenko T.Yu. Problemy i vozmozhnosti sistemy elektronnoho obucheniya // Vestnik GUU. 2020. № 5. S. 65–70.
6. Kulikova N. Yu., Danil'chuk E.V., Sergeev A.N. Onlajn-obuchenie shkol'nikov informatike na osnove veb-platforny s interaktivnymi plakatami: teoriya i opyt realizacii // Informatika i obrazovanie. 2021. № 6(325). S. 29–37.
7. Litvinov Yu.V. Vizual'nye sredstva programmirovaniya robotov i ih ispol'zovanie v shkolah // Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie. 2012. № 8. S. 858–868.
8. Moiseeva M.V., Sojfert S. Fenomen virtual'nyh uchebnyh soobshchestv // Informacionnoe obshchestvo. 2001. № 4. S. 51–53.
9. Ponomareva Yu.S., Kuzina Yu.A. Strukturnaya model' metodiki primeneniya cifrovyyh obrazovatel'nyh resursov v onlajn-soobshchestvah uchashchihsya shkol // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 3(166). S. 76–81.
10. Semenova N.I., Solodejnikov M.A. Obrazovatel'naya kommunikaciya v virtual'nom soobshchestve kak komponent setevoy uchebnoj strategii // Eksternat.RF. 2021. № 3(14). S. 105–110.
11. Sergeev A.N., Kulikova N.Yu., Cymbalyuk G.V. Ispol'zovanie servisov videokonferencij v setevyyh obrazovatel'nyh soobshchestvah: teoriya i opyt realizacii pri obuchenii informatike // Informatika i obrazovanie. 2020. № 7(316). S. 47–54.

12. Sergeev A.N., Chandra M.Yu. Onlajn-soobshchestvo uchashchihsya kak kollektivnyj subjekt obrazovatel'noj deyatel'nosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 8(171). S. 11–15.

13. Soboleva E.V. Model' izucheniya robototekhniki na primere tekhnologii smeshannogo obucheniya «perevyornutyj klass» // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2019. № 4 (40). S. 155–168.

14. Cherkasov R.V. O principah organizacii obrazovatel'nogo setevogo soobshchestva // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2010. № 6(14). S. 177–183.



Specific features of organization of learning activity in online community of schoolchildren in the process of programming teaching with the use of the visual environments and the robotics educational kits

The article deals with the issues of programming teaching with the use of the visual environments and the robotics educational kits in the educational online communities of the schoolchildren. There are discussed the approaches to the comprehension of the term “educational online community” and the peculiarities of the creation of the educational online communities as the collective subject of the activity in the virtual environment of the Internet. The authors give the examples of the organization of the learning activity of the schoolchildren with the use of the mixed technologies on the basis of the online communities of the schoolchildren in the process of the programming training with the use of the visual environments and the robotics educational kits.

Key words: *e-learning, educational online community, programming training, visual environments of programming, robotics kits.*

(Статья поступила в редакцию 23.01.2023)

С.Н. КАСЬЯНОВ
Волгоград

СЕТЕВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО КАК ПЛОЩАДКА ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ЯЗЫКУ ПРОГРАММИРОВАНИЮ PYTHON*

Рассмотрены вопросы обучения школьников онлайн-сообществ программированию в среде Python с использованием систем управления обучением (LMS) и сервисов Интернета: Google Docs, Google Jamboard и Google Colabratory, Zoom, Skype, Discord.



Ключевые слова: *ЕГЭ по информатике и ИКТ, язык программирования Python, парное программирование, онлайн-образование, образовательное онлайн-сообщество учащихся школ, Google Docs, Google Jamboard, Google Colabratory.*

Информатизация и цифровизация различных сфер деятельности человека: образование, медицина, экономика, а также крайняя необходимость импортозамещения в области создания программного обеспечения и обеспечения цифровой безопасности обус-

*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».

лавливают востребованность подготовки профессионалов высокого уровня, обладающих умениями программирования. Первые шаги в программирования делают будущие специалисты в области информационных технологий еще в общеобразовательной школе в рамках изучения дисциплины «Информатика и ИКТ». Поэтому, бесспорно, в современном школьном курсе информатики и ИКТ считают одним из важнейших разделов содержательную линию «Алгоритмизация и программирование», призванную сформировать у обучающихся алгоритмическую культуру и основы практической работы в одной или нескольких средах программирования.

Разумеется, что ряд заданий на алгоритмизацию и программирование разного уровня сложности были представлены в содержании контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена по информатике и информационно-коммуникационным технологиям, проводимого в традиционной бланковой форме. Бланковая форма сдачи экзамена не могла полностью раскрыть потенциал экзаменуемых как в способности анализировать готовые алгоритмы, так и в применении инструментальных возможностей различных сред программирования в решении практических задач. Поэтому впервые с 2021 г. в Российской Федерации единый государственный экзамен по информатике и информационно-коммуникационным технологиям был организован и проведен в компьютерной форме, которая позволила расширить перечень заданий на алгоритмизацию и программирование, представленных в содержании контрольно-измерительных материалов. Следует отметить, что в условиях возможности использования различных инструментальных сред программирования решение отдельных аналитических задач единого государственного экзамена по информатике и информационно-коммуникационным технологиям становится вполне доступным для большинства экзаменуемых. Количество представленных заданий по теме «Программирование» в содержании итоговой аттестации позволяет утверждать, что современный общеобразовательный курс информатики ориентируется на формирование у школьников практических умений применения различных сред программирования.

В настоящее время наиболее востребованной средой программирования среди обучающихся и педагогов является язык программирования Python, разработанный в 80-х гг. XX в. европейским ученым из Нидерландов Гвидо Ван Россумом. Именно интерпретируемость, сравнительно простой синтаксис, компактность исходного кода программ за счет широкой палитры встроенных функций и методов, библиотек относят обучающихся и учителя информатики к достоинствам языка программирования Python.

Цифровизация и информатизация современного образования, в частности, реализация федерального проекта «Цифровая образовательная среда» позволяют, с одной стороны, организовать процесс традиционного обучения школьников основам программирования в среде Python, дополнив его широким инструментарием информационных технологий визуализации и моделирования, а с другой стороны, появилась возможность обучения школьников языку программирования Python в рамках сетевых образовательных сообществ с использованием онлайн-курсов [3–5; 8].

Сетевое взаимодействие педагогов, их взаимосвязь с учениками и их законными представителями в условиях информатизации и цифровизации общества в рамках онлайн-сообщества является одним из значимых вопросов в современной системе российского образования. Онлайн-сообщество учащихся и педагогов естественно дополняет образовательный процесс и не является автономным образовательным элементом. «Онлайн-сообщество – это профессиональное образовательное сообщество, которое представляет собой группу специалистов, работающих вместе в одной и той же образовательной области и сотрудничающих в целях улучшения результатов обучения и воспитания, а также в целях максимального достижения образовательных стандартов», – считают С.В. Геркушенко, Г.Г. Геркушенко, М.В. Соколов [1]. В своем исследовании

мы опираемся на определение А.Н. Сергеева, М.Ю. Чандры, которые трактуют образовательное онлайн-сообщество учащихся как «коллективный субъект образовательной деятельности, объединяющий учащихся и педагогов в единый коллектив на основе общих ценностно-смысловых ориентиров, направленных на достижение образовательных целей. Это такое сообщество, внутри которого в онлайн-формате с помощью информационно-коммуникационных технологий осуществляется активное межличностное взаимодействие его участников, продуктивное учебное сотрудничество, происходит обмен знаниями, мнениями и опытом, коллективная саморефлексия, а со стороны педагогов оказывается педагогическая поддержка группе в целом и каждому ее участнику по достижению совместных и персональных образовательных результатов» [6]. Дистанционные технологии, являясь основой функционирования образовательного

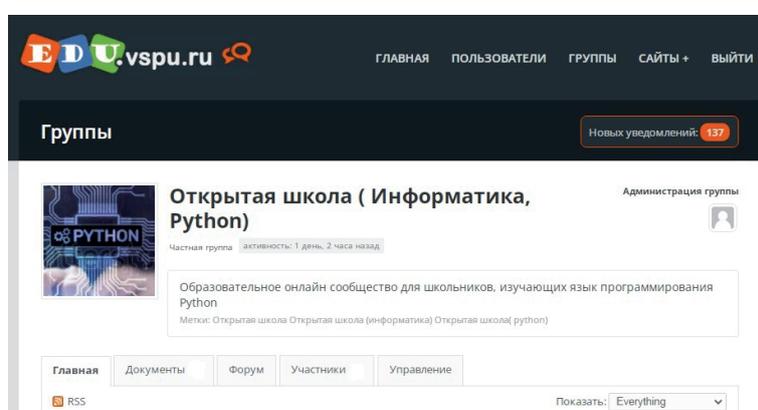


Рис. 1. Титульная страница образовательного онлайн-сообщества для школьников, изучающих язык программирования Python

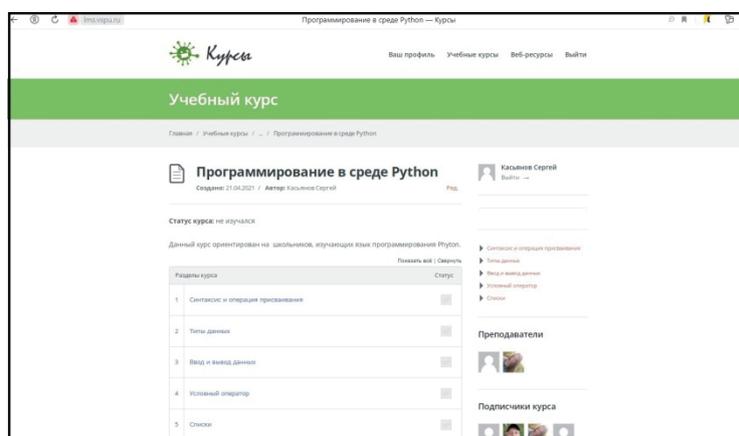


Рис. 2. Титульная страница онлайн-курса «Программирование в среде Python»

онлайн-сообщества, «обеспечивают учащихся необходимым содержанием изучаемого материала, посредством интерактивного взаимодействия учащихся и преподавателей, а также возможность осуществления самостоятельной деятельности по освоению изучаемого материала» [1].

В глобальной сети Интернет существует множество платформ, с помощью которых можно реализовать сетевое взаимодействие. В основном это социальные сети: ВКонтакте, Telegram, Одноклассники, но более надежным, безопасным, доверительным является использование порталов образовательных учреждений, например, образовательного портала Волгоградского государственного социально-педагогического университета (<http://edu.vspu.ru>). Примером такого онлайн-сообщества школьников может служить группа «Открытая школа (Информатика, Python)» образовательного портала Волгоградского государственного социально-педагогического университета (рис. 1).

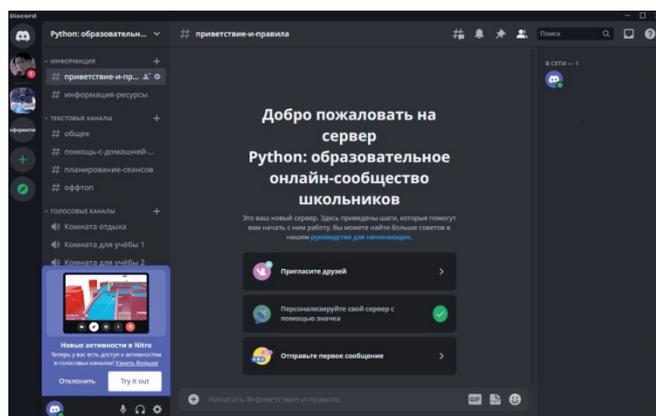


Рис. 3. Страница сервера «Python: образовательное онлайн-сообщество школьников»

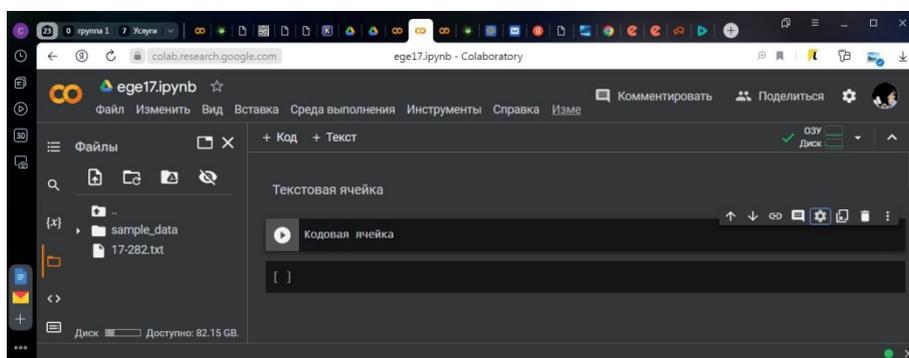


Рис. 4. Рабочая область блокнота Jupyter Google Colaboratory

На основе интеграции социальных сервисов Интернета и систем управления обучением (Learning management system, LMS) в информационном пространстве онлайн-сообществ учащихся школ можно организовать совместную сетевую образовательную деятельность, ориентированную на обучение программированию в среде Python.

Примером организации сетевой образовательной деятельности является разрабатываемый онлайн-курс «Программирование в среде Python» с помощью системы управления обучением (LMS) на портале электронного обучения Волгоградского государственного социально-педагогического университета (<http://lms.vspu.ru>) (рис. 2).

Онлайн-занятия по обучению школьников программированию в среде Python в рамках образовательных онлайн-сообществ можно проводить с использованием систем управления обучением, таких облачных сервисов, как Disk, Docs, Colabratory, Jamboard от компании Google, а также Zoom, Skype, Discord.

Инструментальные возможности сетевого сервиса «Google Docs» позволяют педагогу и обучающимся совместно создавать, корректировать, комментировать электронные документы (текстовые, таблицы, презентации) при изучении учебного материала (возможности функции, различные методы обработки списков, строк, словарей и файлов в среде Python).

Сетевой сервис Google Jamboard представляет собой облачную виртуальную доску, которая позволяет организовать совместную образовательную деятельность педагогу и группе школьников с целью обсуждения концепций, идей алгоритмов решения заданий с помощью языка программирования Python. На рабочем поле Google Jamboard можно размещать текст, изображения из коллекций, а также самостоятельно рисовать геометрические объекты.

Сетевые сервисы Discord, Skype, Zoom обеспечивают голосовую поддержку онлайн-занятий, благодаря которым участники образовательного онлайн-сообщества имеют возможность задавать вопросы; устраивать дискуссии, в ходе которых обсуждать концепцию решения заданий по программированию контрольно-измерительных материалов итоговой аттестации по информатике и ИКТ.

Выбор, например, сетевого приложения Discord основывается на положительных отзывах педагогов и школьников. Последние отмечают следующие преимущества данного приложения при использовании в онлайн-обучении: интуитивно понятный пользовательский интерфейс приложения; отличное качество звука и видео; наличие шумоподавления, режима рации для общения; возможность создания серверов, текстовых и звуковых каналов, открытия персонального доступа только для определенного количества и категории пользователей; достаточно высокий уровень безопасности и конфиденциальности.

Так, с помощью приложения Discord можно создавать различные серверы (рис. 3.), которые обеспечивают голосовую поддержку онлайн-обучения школьников программированию в среде Python с возможностью демонстрации экрана во время объяснения педагогом нового учебного материала, совместного обсуждения алгоритмов решения трудных задач, используя инструменты языка программирования Python, и т. п. Если онлайн-занятие предусматривает работу в группах (парах), то можно создавать отдельные каналы на сервере. По умолчанию у всех учеников активирован режим рации (Push-to-Talk – опция, позволяющая общаться с другими пользователями в реальном времени путем нажатия одной кнопки), что позволит педагогу работать в адекватном режиме без посторонних звуков от учеников.

Сетевой сервис Colabratory от компании Google можно успешно использовать как для коллективного анализа данных больших объёмов, проектирования моделей, основанных на теории искусственного интеллекта, так и в процессе онлайн-обучения, нап-

пример, для написания и выполнения кодов программ средствами языка программирования Python педагогом в сотрудничестве со школьниками.

Блокнот Jupyter (далее блокнот) является ключевым элементом сетевого сервиса Google Colabratory, использование которого позволяет проводить как индивидуальную, так и коллективную работу с системой программирования Python, применяя широкий инструментарий: встроенные функции, методы обработки различных типов данных, библиотеки. Основными «кирпичиками» блокнота являются текстовая и кодовая ячейки, представляющие собой микс текста, гиперссылок, математических формул (LaTEX), изображений и др. (рис. 4). Один блокнот может состоять из нескольких текстовых и кодовых ячеек, причем значения всех описанных переменных в ранее запущенных ячейках с кодом доступны для использования при исполнении текущих кодовых ячеек.

Во время онлайн-занятий сервис Google Colabratory позволяет загружать в облачную среду или создавать текстовые файлы для коллективного обсуждения педагогом и школьниками возникающих идей алгоритмов решения заданий по теме «Программирование» школьного курса информатики и ИКТ с помощью языка программирования Python.

Преследуя цель поделиться результатами своей деятельности, педагог и школьники могут предоставлять разного уровня доступ другим членам образовательного онлайн-сообщества к блокнотам, владельцами которых они являются, наделяя последних правами редактора, читателя или комментатора.

Коллективное написание кодов программ в облачном сервисе Google Colabratory позволяет педагогу активно применять такие педагогические приемы, как «мозговой штурм», «может ошибка?» (педагог сознательно допускает ошибки в коде программ (синтаксические, логические), возможно, код программы не содержит ошибок вовсе), «парное программирование онлайн», позволяющее паре школьников заниматься созданием совместного кода программы, при этом один приоритетно пишет код алгоритма, исполняя задачи тестирования, трассировки и отладки, а другой призван обнаруживать, анализировать возникающие коллизии и описывать в целом идею воплощения алгоритма [3].

Так, применение облачного сервиса Google Colabratory в условиях сетевого обучения школьников программированию с использованием языка Python позволяет преподнести необходимый теоретический материал и подачу домашних заданий по принципу «наоборот», что является ярким примером использования инновационной модели обучения – педагогической технологии «перевернутый класс».

Файл с видеозаписью теоретического материала («пре-водкаст») считается базовым цифровым образовательным продуктом технологии перевернутого обучения в сетевом образовательном сообществе. Чтобы участники онлайн-сообщества познакомились с трудной учебной темой до начала онлайн-занятия, на котором она должна рассматриваться, педагог может смонтировать и опубликовать видеофайл или ряд видеофайлов длительностью не более десяти минут, которые будут демонстрировать деятельность педагога в Google Colabratory во время объяснения основных теоретических положений данной темы.

Знакомство обучающихся с пассивными учебными видеоматериалами разумно завершить онлайн-тестированием или иной обратной связью, например, дать возможность сформулировать ученикам вопросы по изучаемой учебной теме или написать короткую заметку (шпаргалку) к учебному видеоконтенту.

Изложение теоретических основ изучаемой темы и подача домашнего задания по принципу «наоборот» позволяет на последующих практических онлайн-занятиях организовать совместную деятельность обучающихся: по созданию кодов программ на языке программирования Python, применяя фактические знания, усвоенные во время зна-

комства с учебным видеоконтентом; по обсуждению проблем, коллизий, возникающих при решении текущих задач.

Во время совместной работы с одним и тем же блокнотом Google Colabratory могут возникнуть коллизии при сохранении версий блокнота разными пользователями, поэтому с целью предотвращения этого следует организовать работу так, чтобы один из пользователей в определенный момент активно вносил изменения в ячейки блокнота, оперативно сохраняя их, а остальные лишь наблюдали за изменениями текста блокнота. Последнее обстоятельство позволяет использовать во время онлайн-занятий особую технику программирования – «парное программирование онлайн», при которой исходный код программы создаётся парой людей, а голосовая поддержка совместной деятельности осуществляется сервисами Skype или Discord.

В условиях обучения школьников практическим навыкам программирования на языке Python в рамках образовательного онлайн-сообщества можно активно применять парное программирование так, чтобы один из учеников или сам педагог играл приоритетную роль программиста, писал код алгоритма, другой же параллельно подвергал анализу код, воплощаемый первым программистом, в процессе сотворчества ученики или ученик и учитель могут меняться ролями.

Очевидным результатом использования учениками парного программирования онлайн будет полученный ими опыт совместного обсуждения идей решения задач, сотрудничества при написании кодов программ и выявления логических ошибок в них.

Парному программированию онлайн в случае повышенной сложности предлагаемой педагогом задачи может предшествовать коллективное обсуждение на страницах Google Docs или виртуальной доске Google Jamboard концепции будущего алгоритма решения задачи, позволяющее школьникам (школьнику и педагогу) определиться с выбором подходящей роли в процессе парного программирования онлайн.

The screenshot shows a Google Colaboratory notebook with the following content:

задача №1

В текстовом файле data.txt содержится последовательность целых чисел. Элементы последовательности могут принимать целые значения от 0 до 15 000.

Определите количество пар элементов последовательности, в которых хотя бы одно число кратно минимальному числу в последовательности, кратному 23. В ответе запишите количество найденных пар, затем максимальную из сумм элементов таких пар. В данной задаче под парой подразумевается два идущих подряд элемента последовательности.

Этапы решения задачи:

1. Чтение строк из текстового файла с одновременным их преобразованием в числовые значения и сохранением полученных чисел в список a.
2. Создание с помощью генератора нового списка a23 всех таких чисел кратных числу 23 из списка a.
3. Поиск значения минимального элемента из списка a23.
4. Создание с помощью генератора нового списка b, содержащего суммы пар соседних элементов списка a, в которых хотя бы одно число кратно минимальному числу из списка a23.
5. Вывод на экран количества элементов и значение максимального элемента списка b.

```

#1
f=open('data.txt')
a=list(int(s) for s in f)
#2
a23=list(x for x in a if x%23==0)
#3
m1=a23-min(a23)
#4
b=list(a[i]+a[i+1] for i in range(0, len(a)-1) if (a[i])%m1a23==0 or (a[i+1])%m1a23==0)
#5
print(len(b), max(b))

#20 19877
20 19877
    
```

Comments from user Сергей Касьянов:

- Анализ текста задачи показывает, что прежде чем искать количество пар, упростив задачу, необходимо найти минимальный элемент в последовательности, кратный 23.
- Выбор len(b) в качестве второго параметра функции паре, обусловлено тем, что в генераторе мы перебираем пары соседних элементов и последнее значение параметра i будет индекс предпоследнего элемента списка

Рис. 5. Рабочая область блокнота Jupyter Google Colabratory с текстом задания и кодом решения

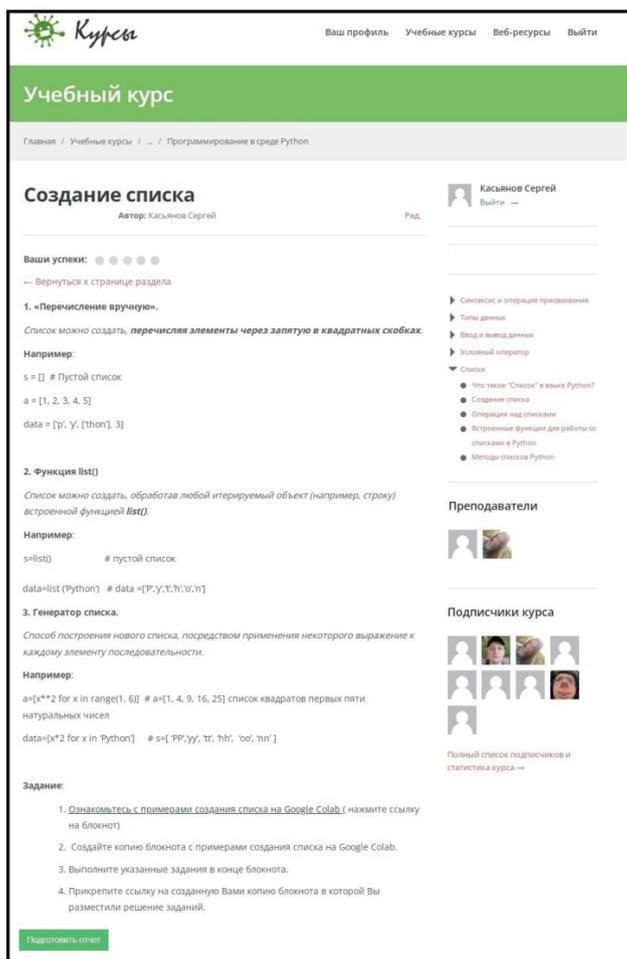


Рис. 6. Страница занятия онлайн-курса «Программирование в среде Python» по теме «Создание списка»

Важными навыками, которыми могут овладеть обучающиеся в рамках онлайн-обучения программированию в среде Python, являются ручная трассировка кодов, а также поиск скрытых логических ошибок в тексте программ. Например, педагог, излагая новый учебный материал при написании кода в облачном сервисе Google Colabratory в реальном режиме времени, может намеренно допустить в тексте программы ряд неявных логических ошибок. При обнаружении скрытых ошибок в отдельных частях кода программы или командах (методах, функциях) школьники обладают инструментальной возможностью среды Google Colabratory добавлять соответствующие комментарии (рис. 5).

В конце онлайн-занятия педагогу следует в общей дискуссии, используя облачные сервисы Zoom, Skype или Discord, подвести итоги поиска ошибок в коде программ, отмечая успехи одних обучающихся, обращая внимание на ошибочные мнения других, непременно подкрепляя свое суждение рядом аргументов.

Рассмотрим пример интеграции онлайн-курса «Программирование в среде Python» с облачным сервисом Google Colabratory. Так, на странице занятия онлайн-курса «Прог-

раммирование в среде Python» рассмотрены альтернативные способы создания списков средствами Python, после ознакомления с которыми школьникам предлагают подготовить отчет по занятию. Школьникам потребуется перейти по ссылке в блокнот Google Colab, создать его копию, выполнить указанные задания в конце блокнота, настроить доступ с возможностью комментирования всем, у кого есть ссылка на данный блокнот, и прикрепить ссылку на странице занятия онлайн-курса «Программирование в среде Python» по теме «Создание списка» (рис. 6).

Школьники имеют возможность в своем блокноте запускать на исполнения все кодовые ячейки, которые педагог разместил в исходном блокноте, предоставлять доступ к своему блокноту другим участникам сетевого образовательного сообщества с целью совместного решения заданий по теме «Создание списка».

Проектируемый нами онлайн-курс «Программирование в среде Python» с помощью системы управления обучением (LMS) на портале электронного обучения Волгоградского государственного социально-педагогического университета, а также облачные сервисы Google Docs, Google Jamboard и Google Colabratory успешно могут применяться в реальной практике по подготовке школьников к государственной итоговой аттестации по информатике и ИКТ.

В заключение отметим, что в условия информатизации и цифровизации школьного образования вектором стратегии трансформации современной методики обучения информатике может стать композиция онлайн-курсов обучения языкам программирования, в частности языку Python, и сетевых образовательных сообществ учащихся школ и педагогов.

Список литературы

1. Геркушенко (Соколова) С.В., Геркушенко Г.Г., Соколов М.В. Организация профессиональных образовательных сообществ педагогов в сети Интернет [Электронный ресурс] // Концепт. 2014. № 11(ноябрь). С. 146–150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-professionalnyh-obrazovatelnyh-soobshchestv-pedagogov-v-seti-internet> (дата обращения: 01.03.2023).
2. Гетьман О.В. Педагогическое сообщество школы [Электронный ресурс] // Видеоуроки.нет. 2022. URL: <https://videouroki.net/razrabotki/pedagoghichieskoie-soobshchestvo-shkoly.html> (дата обращения: 01.03.2023).
3. Касьянов С.Н. Обучение языку программирования Python в онлайн-сообществе учащихся школ // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 6(159). С. 50–54.
4. Касьянов С.Н. Онлайн-сообщества и обучение: взаимодействие сообществ обучающихся и педагогов в процессе учебной деятельности / С.Н. Касьянов, Т.В. Клеветова, С.А. Комиссарова // Информатизация образования – 2020: международная научно-практическая конференция, посвященная 115-летию со дня рождения патриарха российского образования, великого педагога и математика, академика РАН С.М. Никольского (1905–2012 гг.), Орел, 29–31 октября 2020 года. Орел, 2020. С. 335–339.
5. Комиссарова С.А. Онлайн-курс подготовки школьников к ОГЭ по информатике как форма реализации дистанционного образования в современных условиях. / С.А. Комиссарова, А.В. Максимова // Информатизация образования – 2021: Сборник материалов Международной научно-практической конференции к 85-летию со дня рождения Я.А. Ваграменко, к 65-летию ЛГТУ. Липецк, 2021.
6. Сергеев А.Н., Чандра М.Ю. Педагогические принципы организации образовательных онлайн-сообществ учащихся подросткового возраста [Электронный ресурс] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 8(161). С. 78–82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-printsipy-organizatsii-obrazovatelnyh-onlayn-soobshchestv-uchaschihsya-podrostkovogo-vozrasta> (дата обращения: 01.03.2023).

7. Типы интернет-сообществ [Электронный ресурс] // Stoodwood.net. Учебные материалы онлайн. URL: https://studwood.net/624526/sotsiologiya/ tipy_primery_internet_soobschestv (дата обращения: 01.03.2023).

8. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 01.03.2023).

* * *

1. Gerkushenko (Sokolova) S.V., Gerkushenko G.G., Sokolov M.V. Organizatsiya professional'nyh obrazovatel'nyh soobschestv pedagogov v seti Internet [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2014. № 11(noyabr'). S. 146–150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-professionalnyh-obrazovatelnyh-soobschestv-pedagogov-v-seti-internet> (data obrashcheniya: 01.03.2023).

2. Get'man O.V. Pedagogicheskoe soobschestvo shkoly [Elektronnyj resurs] // Videouroki.net. 2022. URL: <https://videouroki.net/razrabotki/pedagoghichieskoie-soobschiestvo-shkoly.html> (data obrashcheniya: 01.03.2023).

3. Kas'yanov S.N. Obuchenie yazyku programmirovaniya Python v onlajn-soobschestve uchashchihsya shkol // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 6(159). S. 50–54.

4. Kas'yanov S.N. Onlajn-soobschestva i obuchenie: vzaimodejstvie soobschestv obuchayushchihsya i pedagogov v processe uchebnoj deyatel'nosti / S.N. Kas'yanov, T.V. Klevetova, S.A. Komissarova // Informatizatsiya obrazovaniya – 2020: mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya, posvyashchennaya 115-letiyu so dnya rozhdeniya patriarha rossijskogo obrazovaniya, velikogo pedagoga i matematika, akademika RAN S.M. Nikol'skogo (1905–2012 gg.), Orel, 29–31 oktyabrya 2020 goda. Orel, 2020. S. 335–339.

5. Komissarova S.A. Onlajn-kurs podgotovki shkol'nikov k OGE po informatike kak forma realizatsii distantsionnogo obrazovaniya v sovremennykh usloviyah. / S.A. Komissarova, A.V. Maksimova // Informatizatsiya obrazovaniya – 2021: Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii k 85-letiyu so dnya rozhdeniya Ya.A. Vagramenko, k 65-letiyu LGTU. Lipeck, 2021.

6. Sergeev A.N., Chandra M.Yu. Pedagogicheskie principy organizatsii obrazovatel'nyh onlajn-soobschestv uchashchihsya podrostkovogo vozrasta [Elektronnyj resurs] // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 8(161). S. 78–82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-prinsipy-organizatsii-obrazovatelnyh-onlajn-soobschestv-uchashchihsya-podrostkovogo-vozrasta> (data obrashcheniya: 01.03.2023).

7. Tipy internet-soobschestv [Elektronnyj resurs] // Stoodwood.net. Uchebnye materialy onlajn. URL: https://studwood.net/624526/sotsiologiya/ tipy_primery_internet_soobschestv (data obrashcheniya: 01.03.2023).

8. Federal'nyj projekt «Cifrovaya obrazovatel'naya sreda» [Elektronnyj resurs] // Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (data obrashcheniya: 01.03.2023).



Network educational community as the platform of the e-learning of the school students of the computer programming language ‘Python’

The article deals with the issues of teaching the school students of the online communities of computer programming in Python with the use of LMS and the Internet Services: Google Docs, Google Jamboard and Google Colabratory, Zoom, Skype, Discord.

Key words: the Unified State Exam of Computer Studies and Information and Communications Technologies, computer programming language ‘Python’, pair programming, e-learning, educational online community of school students, GoogleDocs, Google Jamboard, Google Colabratory.

(Статья поступила в редакцию 20.01.2023)

**ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ПРЕДИКТОР
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Проведена оценка ситуации с пониманием информационной грамотности и её реализации участниками образовательных отношений на основании анализа существующих эмпирических исследований. Оценено её влияние на динамику их физического, психического и социального благополучия в период пандемии. Сделан вывод о значимости информационной грамотности участников образовательных отношений и её непосредственном влиянии на их здоровье и благополучие.



Ключевые слова: информационная грамотность, физическое, психическое и социальное благополучие человека, информационные и коммуникационные технологии, цифровая образовательная среда, пандемия.

Актуальность. Пандемия способствовала расширению спектра работ и услуг, реализуемых с применением информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Более активно стало и применение ИКТ в образовании, в формате дистанционного обучения (ДО). Но такой формат обучения оказался в значительной степени отличающимся от традиционного, что потребовало новых компетенций от всех его участников [31].

И потребность в них возникла одновременно с пандемией и длительным периодом самоизоляции. ДО требует и принципиально иной инфраструктуры организации и реализации обучения, и ранее, по крайней мере, на уровне общего образования, эти вопросы даже не рассматривались. Поэтому она просто отсутствовала. Понятно, что первичные сложности возникали именно на уровне инфраструктуры ДО. Кроме того, обобщенные данные показывают и иные доминирующие сложности в образовании этого периода, и связаны они с уровнем развития и содержанием информационной грамотности (ИГ) обучаемых [19].

Материалы исследования. Были проанализированы основные научные исследования в этой области за несколько последних лет для оценки ситуации с пониманием структуры информационной грамотности учащихся и профессиональной информационно-коммуникационной компетентности учителей, форматами ее оценки применительно к ряду участников образовательного процесса – учащихся и учителей. Рассмотрены негативные тенденции в здоровье участников образовательных отношений в период пандемии и тотального ДО. Данные тенденции были обусловлены как низким уровнем ИГ учащихся и их родителей, так и слабой поддержкой образовательными организациями учителей в данный период.

Основное содержание. Ранее, до пандемии, в процессе формирования ИГ у учащихся в рамках ФГОС просто не рассматривались вопросы использования образовательных платформ (ОП), синхронного и асинхронного формата ДО, стратегия ДО и ее отличие от традиционной [13].

Не использовались и электронные образовательные ресурсы как приоритетный инструмент обучения. Для учителей стала неожиданной необходимостью создания и использования новых приемов активизации учебной деятельности, реализации воспитательной деятельности и оказания удаленной поддержки учащимся [32]. Наряду с ИГ приоритетной стала и инфраструктурная компонента. Согласно данным ряда опросов основным препятствием для ДО были: недостаточное или нестабильное подключение

к Интернету (40%); неадекватные требованиям синхронного ДО технические устройства доступа в интернет (36%); возможное полное отсутствие таких устройств или наличие одного устройства на несколько учащихся разных возрастов (32%); технические проблемы, возникающие в период реализации синхронного ДО; сложности с характером используемого программного обеспечения на имеющемся устройстве (32%). Чем меньше возраст учащихся и чем меньше опыт учителя в сфере организации и реализации удаленного рабочего места для ДО, тем больше вероятность неэффективности ДО или полного исключения участия учащегося в ДО, в том числе и по причине его неприятия [35].

Возникающая ситуация имеет прямые последствия для психологического здоровья участников образовательной деятельности. Негативные тенденции обусловлены меньшей эмоциональной близостью членов семьи, большим одиночеством и более низкой самооценкой учащихся. Тревога была связана с меньшей эмоциональной близостью и более высокой интенсивностью отношений с одним человеком очно и в удаленном формате, отсутствием привычной коммуникации в традиционном классе [22]. Поскольку структура учебного взаимодействия в рамках виртуального класса принципиально отличается от таковой в традиционном классе, то и учащимся в рамках ДО намного сложнее организовать и реализовать социальное взаимодействие, которое бы поддерживало чувство принадлежности к учебному коллективу, включенности в совместную деятельность [23]. Да и использовать принципы организации здоровьесберегающей образовательной среды, применяемой в традиционной образовательной организации (ОО), вне таковой, по месту проживания учащегося невозможно [11]. Необходимо экстраполировать существующие принципы создания безопасной образовательной среды на организацию удаленного рабочего места учащегося по месту его проживания и организацию самого процесса ДО, что предъявляет дополнительные требования к ОО в части организации и реализации учебной деятельности в таком формате, обеспечения эффективной коммуникации с родителями учащегося [12].

При оптимизации программ формирования ИГ у учащихся в период пандемии актуализация их проходила в части дополнения ее вопросами использования ОП и электронных библиотек, выполнялась самими учителями в меру их понимания и существующего уровня ИГ. Соответственно, было уделено крайне недостаточное внимание организации безопасного рабочего места вне ОО. Это касалось и учителей, и учащихся поскольку ранее вообще никогда и никем не предполагалось использовать удаленные рабочие места в обучении. Кроме того, значительное влияние на саму возможность ДО и его эффективность, особенно в начальной и средней школе, оказывала ИГ родителей. При ее отсутствии зачастую можно было говорить и о неучастии учащегося в ДО. Да и само рабочее место учащегося вне ОО, его технико-технологические, эргономические параметры зависели от материальных возможностей семьи, а не от организации учебного процесса самой ОО. Необходимость активного применения интернет-ресурсов актуализировала и компоненту ИГ в части использования наиболее эффективных методик поиска информации. Возросло значение библиотечных ресурсов самой ОО и доступа к ним независимо от местоположения [27].

Наряду с необходимостью использования ОП, не существующих в начальный период обучения в массовом формате, для учителей значимой проблемой стала та часть ИГ, что обуславливает готовность к переформатированию традиционной методики и ресурсов в электронный формат. Изменилось не только содержание урока, но и формат представления материала, формат контроля за деятельностью класса и характер обратной связи. Фактически учитель оказался в принципиально иных условиях деятельности, и они требовали компетенций, ранее не используемых широко или просто отсутствующих [26]. Новый формат обучения повлиял и на самооценку участников образо-

вательной деятельности. В отношении учителей, меньшая часть которых является уверенными пользователями ИКТ, это более актуально. Рядом авторов показано влияние самоэффективности на профессиональную успешность учителя, взаимосвязь самоэффективности и продуктивности его деятельности [5]. В части самоэффективности учащихся в условиях информатизации образования все непросто было и до пандемии. Рядом авторов отмечалась некоторая озабоченность молодежи относительно замены человеческого труда искусственным интеллектом. Крайне неоднозначно оценивалась учащимися и информатизация образования. Авторами это было связано с разным уровнем информированности относительного данного вопроса. Вместе с тем отмечалось и значимое влияние самоэффективности на успешность учащихся в условиях пандемии [2]. Для учителей и учащихся вопросы изменения самоэффективности в период ДО при изменении значения ИГ как предиктора эффективности любой деятельности в этот период времени имеют практическую значимость: ИГ позволяет участвовать в ДО; оценивать свои образовательные результаты; обеспечивать эффективную коммуникацию со всеми участниками учебной деятельности. Любая коммуникация в этот период вне пределов одной семьи была возможна только с применением ИКТ, а отсутствие ИГ исключало такую возможность. Кроме того, при ДО и самоизоляции практически исключается возможность коммуникации учащихся со школьными психологами и иными специалистами, особенно для учащихся с ОВЗ. Это обуславливает значение ИГ как основы при разработке и использовании программ удаленной психологической поддержки участников ДО в новых условиях деятельности [34].

Говоря об использовании ОП, необходимо отметить, что в первый период пандемии они, как и коммуникационные платформы, были в основном иностранными. А отечественные платформы оценивались учащимися достаточно негативно. Но и использовала ОП регулярно только треть учащихся. Среди основных негативных факторов для использования ОП отмечались сложности в коммуникации для ученика и учителя и невозможность записи занятия [3]. Кроме того, большинство учащихся, особенно до пандемии, предпочитало «живое» общение с одноклассниками и учителями [18].

В период пандемии и массового ДО использование ОП стало не столько нормой, сколько основой любого обучения. И в этот период достаточно большую популярность приобретали уже отечественные ОП, коих насчитывалось уже несколько десятков [1]. Существует как и опыт успешного применения традиционной видеоконференцсвязи для реализации учебного взаимодействия [10], так и опыт использования специализированных ОП [8]. Вместе с тем опыт использования ОП до настоящего времени полностью не проанализирован, а их разнообразие говорит о необходимости выбора единой стандартизированной платформы и ее доработки с учетом опыта массового ДО [9]. Это необходимо не только для целей реализации возможного смешанного обучения, но и включения способов работы в рамках ОП в структуру содержания ИГ учащегося.

По мере углубления участия в ДО все большие требования предъявляются к уровню ИГ учащихся. В первую очередь к навыкам поиска и обработки учебной и дополнительной информации в интернете. До настоящего времени в стране отсутствует единая система подтверждения уровня ИГ. Существующие попытки, например, на портале «Цифровой гражданин» Минцифры России, дают удручающие результаты по отдельным выборкам граждан. Общий уровень цифровой грамотности среди россиян составляет 27%. Наибольшие сложности представляют для тестируемых оценка достоверности информации в интернете и вопросы информационной безопасности [33]. Еще ниже осведомленность по темам, связанным с настройкой программного обеспечения, а также с новейшими технологическими разработками [17]. Вместе с тем уровень распространения Интернета (активное его использование) на начало 2022 г. составил 89% от общего населения России. «Ими так или иначе уже владеют 82% населения страны,

на уровне выше базового – 12,9% (+ 1 п. п. к уровню 2020 г.). Ожидаемо, наивысший уровень распространения продвинутых цифровых навыков среди молодежи: в возрасте от 15 до 24 лет такой уровень демонстрирует каждый третий, а в группе 25–34 лет – каждый пятый» [7].

Традиционная уверенность в том, что учащиеся хорошо осваивают предметную область «Информатика и ИКТ» в рамках традиционного образования, не подтверждается результатами ЕГЭ по информатике. Его в 2022 г. сдавало около 18% учащихся (10% в 2019 г. и 13,4% в 2021 г.). Из них 20% показали результат 80 баллов и выше. А средний балл на ЕГЭ по информатике и ИКТ в 2022 г. составил 59,47, что ниже предшествующих годов (62,4 – 2019 г.; 61,19 в 2020 г.; 62,8 в 2021 г.). Суммарно это говорит о том, что только пятая часть учащихся может не только оценить уровень своей ИГ, но и готова к этому. Уровень ИГ остальных 80% учащихся просто неизвестен из-за отсутствия измерителей. Кроме того, значительная часть учащихся имела доступ к ИКТ только в школах в рамках очного обучения. В их семьях не только нет соответствующих устройств для использования в целях ДО (т. е. не смартфоны и не мобильный интернет), но и у родителей нет потребностей и компетенций в этой сфере [15].

В условиях длительного ДО отсутствие удаленного рабочего места, широкополосного доступа в интернет и соответствующего требованиям ДО уровня ИГ приводит к формированию у учащегося состояния психологического дискомфорта. В целом ущерб здоровью у учащихся формируется как ущерб психическому состоянию, ущерб социальному состоянию и уже несколько позднее как ущерб физическому состоянию. Именно в период пандемии, самоизоляции и массового ДО значительно возросло число обращений детей и подростков за психологической поддержкой. По данным ряда авторов, более трети подростков говорят о наличии у них боли, нарушениях сна или их сочетании. Треть девушек отмечают мысли о самоубийстве, а 6% подростков – попытки самоубийства и самоповреждающее поведение. Но, в силу слабой информированности о своем психологическом статусе и способах получения помощи, она часто запаздывает [14]. Такая ситуация существует не только в России. В США национальный опрос 3300 старшеклассников, проведенный весной 2020 г., показал, что почти треть учащихся чувствовали себя несчастными и подавленными гораздо больше обычного. Количество посещений отделений неотложной помощи, связанных с психическим здоровьем, увеличилось на 24% для детей в возрасте от 5 до 11 лет и на 31% для детей в возрасте от 12 до 17 лет по сравнению с посещениями отделений неотложной помощи в 2019 г. [30].

Основной тематикой исследований в образовании является изучение учащихся. Вместе с тем интерес представляет и изучение состояния учителей и преподавателей в период пандемии, и в первую очередь их психологического состояния в условиях тотального ДО. В исследованиях их психического здоровья с использованием Индекса благополучия Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ-5) с учетом рабочей нагрузки (количество прочитанных онлайн-уроков и время подготовки к занятиям) и сложности использования ИКТ было показано, что индекс ВОЗ-5 во время пандемии у учителей был значительно ниже, чем до нее, а 33,5% исследуемых были признаны подверженными риску психических заболеваний [6]. В основе два превалирующих фактора риска: трудности с использованием ИКТ для онлайн-занятий и отсутствие поддержки со стороны ОО в организации и реализации онлайн-обучения [29].

Самоизоляция в период пандемии и необходимость массового ДО разрушили традиционные социальные связи и коммуникации всех групп населения. Исходя из особенностей организации и реализации связей среди молодежи с ориентацией на использование социальных сетей и удаленной коммуникации представляется, что именно они должны в меньшей степени пострадать от социальной изоляции. Вместе с тем сущес-

твующие психологические проблемы (хронический стресс, нарушения сна, фобии и пр.) трансформируются у них в психосоциальные проблемы. Для родителей и для самих учащихся значимой проблемой была организация удаленного рабочего места учащегося. Исследования показывают, что родители, дети которых обучались на дому во время пандемии COVID-19, испытывали значительно более высокий уровень психологического стресса и трудовых или социальных нарушений по сравнению с теми, кто не обучался на дому или у кого не было детей школьного возраста. Эти последствия имели пролонгированный характер и влияли на все стороны их жизни. Воздействие усиливалось по мере продления ДО, формировало негативную психосоциальную оценку благополучия как внутри семьи, так и во внешнем окружении [20].

В исследованиях внутрисемейных проблем в период ДО показано, что уровень эмоционального истощения среди участников ДО (родители и учащиеся) на сегодня находится между низким и средним уровнями. Более высокий уровень эмоционального истощения у родителей младших школьников. Треть родителей младших школьников имеет высокий уровень эмоционального истощения. Симптомы депрессии среди родителей также достаточно распространены, у 20% от ответивших отмечается наличие соответствующей симптоматики. Более того, эти симптомы встречаются у каждого пятого из родителей учеников начальной школы [16]. Вероятно, это обусловлено ролью родителей в части не только организации удаленного рабочего места младшего школьника, но и необходимостью сопровождения обучения в режиме ДО. Это представляет значительные сложности, поскольку родители не имеют соответствующих компетенций. У более старших школьников, по мере развития самостоятельности, необходимость в сопровождении обучения родителями значительно снижается.

Переход психологических проблем в стадию физиологических нарушений и развития патологических состояний и заболеваний носит несколько отсроченный характер. Во многом это связано и с тем, что основным устройством доступа в интернет в период ДО является смартфон. А существующие электронные образовательные ресурсы не рассчитаны на диагонали таких экранов, поскольку готовились для применения в компьютерных классах школ [21]. Соответственно, учащемуся необходимо не только перенапрягать зрение, но и пытаться уловить суть предлагаемого материала на значительно меньшем по диагонали экране [25].

В качестве устройства для ДО в домашних условиях, по ответам родителей, чаще всего дети и подростки используют смартфон – в 52,4%, ноутбук – в 37,9%, персональный компьютер в 23,3% случаев и планшет – в 12,1%. Примерно 20% детей чередуют использование разных электронных устройств для обучения в домашних условиях. Часть родителей учащихся (8,1% учащихся 1–11 классов) говорят о том, что в семьях вообще не имеются подобные устройства. Соответственно, наиболее частыми осложнениями для здоровья являются последствия значительного роста экранного времени при синхронном дистанционном обучении, сокращение физических нагрузок в период самоизоляции, нарушения принципов здорового питания и пр. [24]. Все это сопровождается нарушениями физического (боли в спине, головные боли) и психического здоровья, проявляющимися как комплекс неврозоподобных расстройств (нарушения сна, перепады настроения, повышенная тревожность, страхи) [4]. Вместе с тем в исследованиях показано, что родители, ограничивающие контакты детей с устройствами доступа в интернет и, соответственно, их экранное время, обеспечивают им более высокий уровень развития социальных навыков [28].

Заключение. Пандемия в значительной степени повлияла не только на экономику, но и на социальную жизнь общества, изменила многие традиционные парадигмы, действительно погрузила все современное общество в новую цифровую реальность. Но общество к ней оказалось не готово. И обусловлено это слабым уровнем информационной грамотности граждан. Даже на уровне ее формирования в школе ни учителя, ни учащиеся

и их родители не осознавали значение информационной грамотности до пандемии. В период пандемии, самоизоляции и тотального дистанционного обучения именно информационная грамотность определяла не только возможность обучения, но и уровень затрат на его реализацию. Затрат материальных в рамках семьи на организацию удаленного рабочего места учащегося и поддержание его функционирования. И затрат здоровья участников образовательной деятельности. Не только учащихся и учителей, но и родителей учащихся. Неэффективные форматы дистанционного обучения (синхронный формат) оказали значительное влияние на здоровье учащихся и учителей за счет значительного роста экранного времени, малоподвижного образа жизни, нарушений сна и выраженных психологических проблем при использовании широкой палитры образовательных платформ и неэффективных образовательных ресурсов (цифровых копий бумажных учебников и вспомогательных электронных ресурсов очного обучения). Все это касалось тех учащихся, что вообще могли принимать участие в таком формате обучения, а не были исключены из него. Несомненно, особую значимость для всех параметров здоровья учащихся имело наличие у них в этот период информационной грамотности, что было обусловлено ее влиянием на формирование физического, психического и социального здоровья в условиях самоизоляции и новых форматов обучения, ранее никем не применяемых в таких масштабах. Для родителей значимые психологические сложности представляла необходимость сопровождения дистанционного обучения при отсутствии соответствующих компетенций, особенно в начальной школе. Необходимость помогать своим детям в условиях отсутствия понимания подходов к реализации такой деятельности значительно повлияла на их психологическое и социальное здоровье. До сведения родителей необходимо довести информацию о причинах и следствиях негативного влияния технических средств доступа к дистанционному обучению и такого показателя как экранное время при синхронном формате обучения, информировать их о подходах и способах профилактики их негативного влияния. Необходимы и мероприятия по формированию информационной грамотности родителей, подготовка родителей по основам педагогического сопровождения дистанционного обучения, более активное взаимодействие образовательных организаций с родительскими сообществами, нормирование инфраструктуры удаленного рабочего места учащегося, содействие родителям учащегося в его обеспечении доступом в интернет. Только такой комплекс мероприятий по формированию информационной грамотности не только будет служить прогностическим критерием возможности массового дистанционного обучения или использования дистанционной компоненты в смешанном обучении, но и обеспечит сохранение здоровья всех его участников.

Список литературы

1. 30 лучших отечественных сервисов для учителей [Электронный ресурс]. URL: https://profsferum.ru/best_russian_education_platforms_2022?ysclid=lenwecds4r319142642 (дата обращения: 25.02.2023).
2. Артемова Н.Ю. Современные технологии и самоэффективность: формирование профессиональной успешности в современных условиях // Креативная экономика. 2018. Т. 12, № 9. С. 1429–1440.
3. Баранова И.В. Анализ образовательных платформ в обучении // CeterisParibuS. 2022. № 4. С. 65–67.
4. Безруких М.М., Макарова Л.В., Параничева Т.М. [и др.] Физиолого-гигиенические аспекты организации дистанционного обучения в период пандемии COVID-19 (по результатам опроса родителей и школьников) // Новые исследования. 2021. № 1(65). С. 33–49.
5. Берман Н.Д., Берман А.Ю. Самоэффективность в обучении // Russian Journal of Education and Psychology. 2019. Т. 10. № 5. С. 10–13.
6. Измерение показателей и постановка целевых ориентиров в области благополучия: инициатива Европейского регионального бюро ВОЗ [Электронный ресурс]. URL: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/195511/e96732r.pdf (дата обращения: 25.02.2023).

7. Индикаторы цифровой экономики: 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://issek.hse.ru/news/780811313.html?ysclid=ld1gvh6hr3178786709> (дата обращения: 25.01.2023).
8. Лобес Е.П. Опыт использования образовательной платформы «учи.ру» для дистанционной работы в начальной школе // Школа как платформа для успешной социализации обучающихся на уровне профессионального образования: Материалы VIII региональной научно-практической (очно-заочной) конференции, Волгоград-Котово, 18 февраля 2022 года. Волгоград, 2023. С. 89–91.
9. Майборода Е.Н. Из опыта использования образовательной платформы «Якласс» при организации дистанционного обучения // Влияние процессов цифровизации и информатизации на развитие среднего профессионального образования: Сборник докладов Всероссийской педагогической конференции, Санкт-Петербург, 07 апреля 2021 года. СПб., 2021. С. 48–51.
10. Мещерякова И.Н., Москалева Ю.А. Опыт использования платформы видеоконференцсвязи в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2021. № 11. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2021/11/96848> (дата обращения: 04.03.2023).
11. Мухаметзянов И.Ш. Принципы здоровьесформирующего обучения // Актуальные научные исследования в современном мире. 2018. № 1-6(33). С. 93–96.
12. Мухаметзянов И.Ш. Формирование здоровьесберегающей информационной образовательной среды в условиях глобальной информатизации // Казанский педагогический журнал. 2015. № 5-2(112). С. 239–245.
13. Мухаметзянов И.Ш. Цифровое пространство в образовании: ожидания, возможности, риски, угрозы // Россия: тенденции и перспективы развития: Ежегодник. Материалы XIX Национальной научной конференции с международным участием, Москва, 18–19 декабря 2019 года / Отв. ред. В.И. Герасимов. М., 2020. Т. 15 Ч. 1. С. 571–574.
14. Резун Е.В., Слободская Е.Р., Семенова Н.Б., Риппинен Т.О. Проблемы психического здоровья и обращение за помощью среди подростков // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 189–202.
15. Роль семьи в образовании ребенка: конструирование образовательного пространства и коммуникация со школой: информационный бюллетень / К.В. Павленко, Ю.О. Дементьева. М., 2022.
16. Семьи в период дистанционной учебы / Е.В. Сивак (науч. редакция), О.Р. Михайлова, К.В. Павленко, М.С. Добрякова, Е.Г. Новикова. М., 2022.
17. Сервис самодиагностики цифровых навыков [Электронный ресурс]. URL: <https://готовкцифре.рф/test?ysclid=ld1fw0jkd9664558273> (дата обращения: 25.02.2023).
18. Тиунова Н.Н. Образовательные платформы как средство интенсификации профессиональной подготовки студентов колледжа // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 2(22). С. 103–108.
19. Abdekhoda M., Khezri, H. Investigating the impact of health informatics literacy on the evidence-based practice of nursing [Electronic resource] // Online Journal of Nursing Informatics (OJNI). 2021. № 25(2). URL: <https://www.himss.org/resources/online-journal-nursing-informatics> (дата обращения: 25.02.2023).
20. Calcar A.L., McCallum S., Morse A.R. et al. Psychosocial impacts of home-schooling on parents and caregivers during the COVID-19 pandemic [Electronic resource] // BMC Public Health. 2022. URL: <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12532-2> (дата обращения: 25.02.2023).
21. Camacho G., Nakazato T. Looking at the smartphone screen for a prolonged time is associated with chronic neck pain, especially in young adults [Electronic resource] // Annals of Physical and Rehabilitation Medicine. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/326407747_Looking_at_the_smartphone_screen_for_a_prolonged_time_is_associated_with_chronic_neck_pain_specially_in_young_adults (дата обращения: 25.02.2023). Di Malta G., Bond J., Conroy D., Smith R. & Moller N. Distance education students' mental health, connectedness and academic performance during COVID-19: A mixed-methods study [Electronic resource] // Distance Education. 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/358605758_Distance_education_students'_mental_health_connectedness_and_academic_performance_during_COVID-19_A_mixed-methods_study (дата обращения: 25.02.2023).
22. DiGiacomo D.K., Usher E.L., Han J., Abney J.M., Cole A.E. & Patterson J.T. The benefits of belonging: Students' perceptions of their online learning experiences [Electronic resource] // Distance

- Education. 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/367582309_The_benefits_of_belonging_Students_perceptions_of_their_online_learning_experiences (дата обращения: 25.02.2023).
23. Faught E.L., Qian W., Carson V.L., Storey K.E., Faulkner G., Veugelers P.J., Leatherdale S.T. The longitudinal impact of diet, physical activity, sleep, and screen time on Canadian adolescents' academic achievement: An analysis from the COMPASS study [Electronic resource] // Preventive Medicine. 2019. URL: <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0476-0> (дата обращения: 25.02.2023).
24. Friel C.P., Duran A.T., Shechter A., Diaz K.M. (2020). U.S. Children Meeting Physical Activity, Screen Time, and Sleep Guidelines // American Journal of Preventive Medicine. 2020. № 59(4), P. 513–521.
25. Heriyanto, Christiani L, Rukiyah (2022) Lecturers' information literacy experience in remote teaching during the COVID-19 pandemic [Electronic resource] // PLoS ONE. 2022. № 17(3). URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259954> (дата обращения: 25.02.2023). Holloway K., Zhong Y. Health Information Literacy Confidence and Behavior among Online, Hybrid, and Traditional Nursing Students: A Survey to Inform Future Virtual Instruction // Journal of Library & Information Services in Distance Learning. 2022. № 16:2, P. 122–135.
26. Hu Bi Ying, Johnson Gregory Kirk, Wu Huiping. Screen time relationship of Chinese parents and their children [Electronic resource] // Children and Youth Services Review. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/327556633_Screen_time_relationship_of_Chinese_parents_and_their_children (дата обращения: 25.02.2023).
27. Kita Y., Yasuda S. & Gherghel C. Online education and the mental health of faculty during the COVID-19 pandemic in Japan [Electronic resource] // Nature portfolio. 2022. URL: <https://doi.org/10.1038/s41598-022-12841-x> (дата обращения: 25.02.2023).
28. Leeb R.T., Bitsko R.H., Radhakrishnan L., Martinez P., Njai R., Holland K.M. Mental Health-Related Emergency Department Visits Among Children Aged < 18 Years During the COVID-19 Pandemic – United States, January 1–October 17, 2020 [Electronic resource] // Weekly. 2020. № 69(45) P. 1675–1680. URL: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm6945a3> (дата обращения: 25.02.2023).
29. Mukhametzyanov I. Sh. Digital Educational Environment, Health Protecting Aspects [Electronic resource] // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2019. Vol. 12, No. 9. P. 1670–1681. URL: https://www.researchgate.net/publication/337281141_Digital_Educational_Environment_Health_Protecting_Aspects (дата обращения: 25.02.2023).
30. Prasetyawan Y. Y., & Krismayani I. (2021). Distance learning information literacy: Undergraduate students experience distance learning during the COVID-19 setting [Electronic resource] // Information Development. 2021. № 37(3), P. 458–466. URL: <https://doi.org/10.1177/02666669211018248> (дата обращения: 25.02.2023).
31. Robert I., Kastornova V., Mukhametzyanov I. [et al.]. Implementation of the internet for educational purposes [Electronic resource] // Smart Innovation, Systems and Technologies. 2016. Vol. 59. P. 573–583. URL: https://www.researchgate.net/publication/303761522_Implementation_of_the_Internet_for_Educational_Purposes (дата обращения: 25.02.2023).
32. Volkova E., Vasileva S. Self-efficiency and attitude to own gift at teenagers [Electronic resource] // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/350691104_SELF-EFFICIENCY_AND_ATTITUDE_TO_OWN_GIFT_AT_TEENAGERS (дата обращения: 25.02.2023).
33. Zalat M.M., Hamed M.S., Bolbol S.A. (2021) The experiences, challenges, and acceptance of e-learning as a tool for teaching during the COVID-19 pandemic among university medical staff [Electronic resource] // PLoSONE. 2021. № 16(3). URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248758> (дата обращения: 25.02.2023).

* * *

1. 30 luchshih otechestvennyh servisov dlya uchitelej [Elektronnyj resurs]. URL: https://profsferum.ru/best_russian_education_platforms_2022?ysclid=lenwecds4r319142642 (data obrashcheniya: 25.02.2023).
2. Artemova N.Yu. Sovremennye tekhnologii i samoeffektivnost': formirovanie professional'noj uspešnosti v sovremennyh usloviyah // Kreativnaya ekonomika. 2018. T. 12, № 9. S. 1429–1440.
3. Baranova I.V. Analiz obrazovatel'nyh platform v obuchenii // CeterisParibus. 2022. № 4. S. 65–67.

4. Bezrukih M.M., Makarova L.V., Paranicheva T.M. [i dr.] Fiziologo-gigienicheskie aspekty organizacii distancionnogo obucheniya v period pandemii COVID-19 (po rezul'tatam oprosa roditel'ej i shkol'nikov) // *Novye issledovaniya*. 2021. № 1(65). S. 33–49.
5. Berman N.D., Berman A.Yu. Samoeffektivnost' v obuchenii // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2019. T. 10. № 5. S. 10–13.
6. Izmerenie pokazatelej i postanovka celevyh orientirov v oblasti blagopoluchiya: iniciativa Evropejskogo regional'nogo byuro VOZ [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/195511/e96732r.pdf (data obrashcheniya: 25.02.2023).
7. Indikatory cifrovoj ekonomiki: 2022 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://issek.hse.ru/news/780811313.html?ysclid=ld1gvh6hr3178786709> (data obrashcheniya: 25.01.2023).
8. Lobes E.P. Opyt ispol'zovaniya obrazovatel'noj platformy «uchi.ru» dlya distancionnoj raboty v nachal'noj shkole // *Shkola kak platforma dlya uspešnoj socializacii obuchayushchihsya na urovne professional'nogo obrazovaniya: Materialy VIII regional'noj nauchno-prakticheskoj (očno-zaočnoj) konferencii, Volgograd-Kotovo, 18 fevralya 2022 goda*. Volgograd, 2023. S. 89–91.
9. Majboroda E.N. Iz opyta ispol'zovaniya obrazovatel'noj platformy «Yaklass» pri organizacii distancionnogo obucheniya // *Vliyanie processov cifrovizacii i informatizacii na razvitie srednego professional'nogo obrazovaniya: Sbornik dokladov Vserossijskoj pedagogicheskoj konferencii, Sankt-Peterburg, 07 aprelya 2021 goda*. SPb., 2021. S. 48–51.
10. Meshcheryakova I.N., Moskaleva Yu.A. Opyt ispol'zovaniya platformy videokonferencsvyazi v obrazovatel'nom processe [Elektronnyj resurs] // *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2021. № 11. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2021/11/96848> (data obrashcheniya: 04.03.2023).
11. Muhametzyanov I.Sh. Principy zdorov'eformiruyushchego obucheniya // *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*. 2018. № 1-6(33). S. 93–96.
12. Muhametzyanov I.Sh. Formirovanie zdorov'esberegayushchej informacionnoj obrazovatel'noj sredy v usloviyah global'noj informatizacii // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015. № 5-2(112). S. 239–245.
13. Muhametzyanov I.Sh. Cifrovoe prostranstvo v obrazovanii: ozhidaniya, vozmozhnosti, riski, ugrozy // *Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya: Ezhegodnik. Materialy XIX Nacional'noj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Moskva, 18–19 dekabrya 2019 goda* / Otv. red. V.I. Gerasimov. M., 2020. T. 15 Ch. 1. S. 571–574.
14. Rezun E.V., Slobodskaya E.R., Semenova N.B., Rippinen T.O. Problemy psihicheskogo zdorov'ya i obrashchenie za pomoshch'yu sredi podrostkov // *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2021. № 79. S. 189–202.
15. Rol'sem'i v obrazovanii rebenka: konstruirovaniye obrazovatel'nogo prostranstva i kommunikaciya so shkol'noj: informacionnyj byulleten' / K.V. Pavlenko, Yu.O. Dement'eva. M., 2022.
16. Sem'i v period distancionnoj ucheby / E.V. Sivak (nauch. redakciya), O.R. Mihajlova, K.V. Pavlenko, M.S. Dobryakova, E.G. Novikova. M., 2022.
17. Servis samodiagnostiki cifrovyh navykov [Elektronnyj resurs]. URL: <https://gotovkcifre.rf/test?ysclid=ld1fw0jkd9664558273> (data obrashcheniya: 25.02.2023).
18. Tiunova N.N. Obrazovatel'nye platformy kak sredstvo intensivizacii professional'noj podgotovki studentov kolledzha // *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2016. № 2(22). S. 103–108.



Information literacy as a predictor of health protection in the conditions of informatization of education

The article deals with the evaluation of the situation with the comprehension of the information literacy and its implementation by the participants of the educational relationships on the basis of the analysis of the current empirical studies. There is evaluated its influence on the dynamics of their physical, mental and social well-being in the pandemic period. The author concludes about the significance of the information literacy of the participants of the educational relationships and its direct influence on their health and well-being.

Key words: *information literacy; physical, mental and social well-being of man; information and communication technologies; digital educational environment, pandemic.*

(Статья поступила в редакцию 11.02.2023)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ В ОБЛАСТИ ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ И ФОЛЬКЛОРИСТИКИ

ЛИ ЯНЬ
КНР

Л.Н. РЯГУЗОВА
Краснодар

«БИОГРАФИЧЕСКИЙ ГРОТЕСК» КАК МЕТОД ПРОЧТЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ СУДЬБЫ А.С. ПУШКИНА (в критической рефлексии В. Набокова и А. Битова)

Рассматривается прием «гротескного биографизма» на материале пушкинских концепций В. Набокова и А. Битова, в которых поэт представлен как фигура «личной поэтической мифологии» авторов. Новизна в подаче материала, актуальность его характеристики заключаются в выборе теоретико-методологического принципа концептуализации понятия «биографический гротеск» (имеется в виду «сочетание несочетаемого», деформированное соотношение части и целого, укрупнение деталей сюжета, нарушение канона, смешение элитарного / популярного, низкого / высокого, реальности бытия / фантастичности, живого / мертвого).



Ключевые слова: жанр, метаописание, методология, миф, мифологизация / демифологизация, А. Пушкин, А. Битов, «биографический гротеск».

В пушкинистике В. Набокова и А. Битова можно выделить металитературную топикку, переключку тем и мотивов, эстетических установок. Парадоксальным образом в их эссеистической стилиевой манере прочитывается желание не упростить, не прояснить, а «затемнить» Пушкина (показать его видимую «простоту», «известность» судьбы и творчества). Писатели стремятся, обнаруживая, заостряя и укрупняя известные факты биографии поэта, пережить их заново, возбудить (вызвав *сомнения/размышления*) интерес у читателя. Они хотят объяснить прежде всего Пушкина для себя, исходя изнутри его поэтической системы, и говорить о себе через Пушкина.

А. Битов на протяжении долгих лет изучал процесс семиотизации образа поэта в знаковом для современной русской литературы романе «Пушкинский дом», а также в статьях, составивших отдельный «Пушкинский том» его сочинений [1; 2]. Название «Пушкинский том» вполне объяснимо в ряду семантических понятий *роман-дом, роман-музей, роман-памятник* (Курсив наш – Л.Я., Л.Р.). В нем заключена идея единства пушкинского текста и его восприятия. «Пушкинский дом» А. Битова – текст о мифах и текст-миф, по жанру – метароман, который содержит в себе литературоведческие заметки автора, статьи и рассказы героев, эпитафии, интертексты русской классики. Читатель в духе постмодернистской эстетики вовлечен в процесс сотворчества, эта апелляция к воспринимающему текст сознанию собеседника, знатока, любителя словесности – обязательное условие прозы писателя. Причем круг почитателей достаточно широк, т. к. есть «пушкинисты, пушкиноведа, пушкинофилы, пушкинолюбы, пушкинофобии практически нет» [2, с. 167]. Пушкин представлен у А. Битова в «импульсах творческого воздействия», его проза эгоцентрична, саморефлексивна: «Продолжая пушкинские слова, я писал уже про самого себя» [2, с. 10]. Его лекции – это «своевольный курс» по Пушкину. Оригинальность размышлений о поэте находит необычные жанровые фор-

мы, расширяя границы академического пушкиноведения (литературоведческими, а не художественными средствами «оживляя» поэта). Исследователь манифестирует субъективное отношение к известным интерпретациям пушкинских текстов. Создается впечатление, что он пребывает внутри себя, своих литературных ассоциаций, читая Пушкина или думая о нем. «Не немцу и не русскому хочу быть понятен, – заявляет он, – а Пушкину» [2, с. 406]. Битов «не объясняет, а объясняется». Поэтика метаописания формирует стиль раздумья, беседы с читателем в «пушкинских» критических статьях А. Битова. Не случайно В. Набоков, также вовлекая читателя в процесс сотворчества, помимо критических высказываний о поэте, составляет комментарии к роману «Евгений Онегин» (не говоря уже о предисловиях к романам и метаописательной прозе). А. Битов также пишет «Комментарии к повести».

«Комментарии к «Фотографии Пушкина»», «комментарии к комментариям», «упущенный комментарий» («Мефистофель и заяц»). Русская литература в «Пушкинском доме» заявлена как основная идея романа, «Дар» Набокова – роман о русской литературе (она его «главная героиня») и «роман с русским языком». В «Даре» используется принцип повтора (замыкания, идейных и тематических переключек), который реализуется и в «Пушкинском доме»: текст начинается и завершается одним и тем же эпизодом.

Пушкин проник в подсознание А. Битова: «засыпаю с Пушкиным и просыпаюсь с болью в шее» [2, с. 406]. Герой Набокова в «Даре», как помним, «жил Пушкиным, питался Пушкиным», утверждая, что у пушкинского читателя «лёгкие увеличиваются в объёме». Поэт метафорически уподобляется воздуху, так он необходим для жизни. Герои Набокова знают Пушкина, как «иные церковную службу»; за незнание, искажение наследия поэта или «пушкинобоязнь» автор карает пошлых героев, отмечая их близорукостью, эстетической слепотой. Для Набокова особенно важна пророческая роль Пушкина как носителя этико-эстетического идеала, и потому «ни на мгновение не поблекла истина Пушкина, нерушимая, как сознание» [4, с. 422]. Набоков, как известно, свою жизнь и творчество взвесил на «пушкинских весах», Битов продолжает эту традицию [7].

Сюжет статей А. Битова, как правило, выстраивается «с конца» (к слову сказать, излюбленный повествовательный прием Набокова), в аспекте реконструктивно-проекционного прочтения: «мы знаем про кончину человека, затем что-то узнаем о детстве». Его задача: прочесть Пушкина «вспять – от смерти к рождению, воскрешая его, а не хороня» [2, с. 130]. Он поясняет свой метод литературоведения: «Я цепляюсь за какое-нибудь странное свидетельство, и оно мне строит *способ*. Это есть *способ повествования*» [2, с. 109]. Выделено именно «странное» свидетельство, парадоксальное, необычное. Движет исследователем не тщеславие восстановить еще не восстановленные в пушкинской жизни факты, а попытка «найти собственные свидетельства Пушкина». Исследователю интересно, как поэт сам хотел себя видеть, как мыслил, т. е. его «личное участие». Больше всего его занимает тот факт, почему Пушкин любил рассказывать о себе незначительные, на первый взгляд, «истории», придавая им судьбоносное значение и внедряя в читательское сознание. А поэт совершал иногда странные, несерьезные поступки. «Это не просто ложь или хвастовство, это определенные точки для построения сюжета. Мы знаем, как чуток был Пушкин насчет взаимоотношений поведения *судьбы, фактов и характера*. Так вот – все построено на этом». Битов определяет эти эпизоды биографии как «мифологические факты» [2, с. 109]. Сам ученый укрупняет детали сюжета, например, в рассказе о том, как Гете послал Пушкину перо, а наш поэт во время работы над «Сценой из Фауста» не читал Гете [2, с. 409]. А. Битов как бы актуализирует формулу: «гений, парадоксов друг». В ремарке «народ безмолвствует» критик неожиданно, вопреки привычной трактовке, видит сближение власти и народа (никто не заин-

тересован в правде), власть всегда ближе к народу, чем интеллигенция [2, с. 371]. Парадоксы судьбы, причуды в поведении и восприятии творчества поэта заостряет Набоков.

В названии романа «Пушкинский дом» акцентирована идея «хранилища», музея как воплощенной идеи существования готовых смыслов: Пушкинский дом – «дворец», «музей», «академическая цитадель», «научный центр» мирового значения, НИИ, «институт на набережной» (но не «склеп»). Существование русской классики и пушкинского наследия принимает форму музейного экспоната, становится мифом. Развенчание литературных мифов представлено в сюжете разгрома музея и бунта героя. В результате процесса мифологизации в прозе А. Битова создаются также другие образы-понятия, связанные с семантикой «хранилища», его коннотациями (*дом, музей, витрина, заповедник, купол*) и застывшего образа (*фотография, маска, памятник*), которые свидетельствуют о наличии завершённого и цельного мифа о русской классической литературе и выражают негативное отношение к форме ее закрытого существования. Демифологизация (фамильяризация, приведение к абсурду, пародирование, реализация метафоры) приводит к созданию альтернативных образов и пародированию текстов русской классики литературы в качестве одной из форм диалога с ней. Этот приём использует, в частности, А. Терц в «Прогулках с Пушкиным». Символичны в связи с этим пониманием другие названия гротескных произведений с семантикой «хранилищ культурного наследия»: А. Горячева «Город Пушкин», С. Довлатова «Заповедник», повести А. Битова «Фотография Пушкина» (где Петербург – «город под куполом»). Битов использует в повести анахронный метод прочтения судьбы поэта, стремясь с помощью разных литературных уловок, гротескных приемов проникнуть в пушкинскую эпоху, увидеть в ней поэта («дышать одним воздухом», видеть «пыль его сапог», говорить «на все более русском языке») [2, с. 66]. Семиотизация творчества поэта осуществляется через атрибуты внешности и «вещные» детали: *пуговица, локон, сюртук, тросточка, цилиндр*. Идея сакральности и закрытости творческого наследия Пушкина подвергнута «эффекту глумления» [2, с. 91], технике анекдотического снижения образа поэта (как, например, у Д. Хармса, М. Зощенко).

В романе «Пушкинский дом» А. Битов использует формулу «реальность литературного существования» для обозначения литературы как специфической эстетической реальности, вторичной знаковой системы. В его текстах по-новому соотносятся функции *автора/героя/читателя*. Эти же словесные формулы реализуются в его пушкинских статьях: «*метафизика и реальный вымысел*», «*метафизическая реальность*» [2, с. 12]. Жизнь и судьба поэта оцениваются с этических позиций и стиля «большой литературы»: *мир – цитата, мир – книга, мир – текст*. В эстетике Набокова им соответствуют формулы «реальность фикции» и «фиктивная реальность».

Оппозиция «*пророк/всего лишь поэт*» – вот пересечение, которое породило такое количество мифов о поэте, комплекс устойчивых мотивов (идей, идеологем, мифологем) и несколько фаз формирования мифа о Пушкине (официозного, имперского, советского, постсоветского) [3, с. 67]. В статье «Пушкин, или правда и правдоподобие» (1937) Пушкин назван Набоковым «привычкой русского сознания». В «Пушкинском томе» А. Битова идеи о гениальности и человечности поэта трансформированы в различные жанровые формы. Это форма *диалогов* («Мания преследования»), *воспоминаний* о Пушкине («Предположение жить»), *интервью* («Две арбы – четыре арбы»), *сценического представления* («Занавес», *документальная пьеса* о пантеоне гениев), *исповеди графомана* («Фауст и заяц»), *пояснительной записки к проекту придорожного памятника* («Благодарная Россия»), наконец, *гротескной повести* «Фотография Пушкина». Писатель в духе традиционного литературоведения продолжает рассуждать, например, о «закрытости» гения Пушкина для мира, его «двойном» изгнании в нетрадиционных формах.

Пушкин является неким мериллом таланта и эстетической правды для В. Набокова и В. Ходасевича, полагавших, что XX в. смотрит на создания Пушкина не как на «поэтический коран» или «эстетический шлагбаум», по выражению В. Ходасевича, Пушкин не преграждает пути, он его открывает. Эстетика его необязательна, влияние поэта глубже: Пушкин и себя, и всю грядущую русскую литературу подчинил голосу внутренней правды. Следовать Пушкину – и значит разделить это бремя. Вслед за Набоковым в категориях «правды» (*блистательной иллюзии, художественной лжи, нерушимой как сознание истины*) и «правдоподобия» (*здравого смысла, расхожих представлений*) рассматривает творчество Пушкина А. Битов. Роман «Евгений Онегин», утверждал Битов, по формальным признакам можно считать явлением постмодерна. В. Набоков, говоря об условности литературных направлений, в частности, рассматривал модернизм как особую форму консерватизма.

Идея показать Пушкина как живого (осознать «параллельность пушкинского живого существования») реализуется в повести А. Битова «Фотография Пушкина» (1985). В своём эссе «Пушкин, или правда и правдоподобие» (1937) Набоков говорит, что, несмотря на популярность, Пушкин, став «привычкой русского сознания», подвержен в то же время снижающим его образ «переделкам» произведений (оперным, балетным, пародийным). Смешение *элитарного/популярного, низкого/высокого, реальности бытия/фантастичности, живого/мертвого, части/целого* создаёт как образ поэта, так и гротескный сюжет самой повести А. Битова. Писатель применяет опыт Набокова, писавшего о невозможности подобной реконструкции «жизни» поэта, т. к., пробравшись в эпоху Пушкина, мы бы не узнали в ней его, впрочем, попав в наше время, поэт не узнал бы в нем себя (поэтому «не приближайтесь к гению в поисках человеческого элемента!»). Мотив «фотографии» также навеян В. Набоковым, писавшем о невозможности представить фотографию Пушкина, т. к. это перевернуло бы наши представления о нём (демифологировало бы образ). Семиотика фотографии в повести А. Битова многозначна. Фотография (застывшая, неживая, омертвляющая время) Пушкина невозможна, т. к. фото убивает, фиксирует один миг жизни, а миф его постоянно творит. Фотография Пушкина – это область «правдоподобия», не «правды». В «Фотографии Пушкина» образ поэта нарочито снижен, очеловечен. Таким образом, идеи текстов А. Битова и В. Набокова о семантике фотографии и мифе о Пушкине сходны: попытка оживить прошлое, проникнув за границы времени и пространства реальности, ничем не ограниченная свобода творческого воображения, невозможность познания личности гения и самой истории. Оживляющей силой обладают только память, воображение, творчество.

Следует оговориться, что А. Битов на современный лад продолжает развивать некоторые устойчивые мотивы («наше все», «эпоха Пушкина», «изгнание», «судьба»). Битов показывает Пушкина, увиденного «современными глазами, обмеренного нашими размерами» [2, с. 15]. Пушкин оказался нашим всеобщим «историческим университетом», «ни один писатель не прикреплял так к своему имени историю и эпоху» [2, с. 11]. Благодаря ему его эпоху мы знаем лучше, подробнее других, знаем бесконечное число бесполезных в практической жизни имен [2, с. 83]. Битов составляет свой коллаж из стихов Пушкина. Его волнуют реалии сознания («талисман», «сожженное письмо») и судьбы (рока) в жизни поэта; символика дат и совпадений (родился А. Битов в знаменательный 1937 г., Набоков – в 1899!). Важна роль суеверий, примет (народных и родовых), литературных фактов (перо Гете). Приметы рожают тему альтернативного выбора судьбы, например: заяц и «мировая дорога» (литературная), авантюризм общественного поступка или призвание. Понятие «пути» сакрально: «мировое пространство литературы», мотив «затемненной» дороги творчества. Заяц, пусть формально, обозначил состояние мировой дороги в творчестве Пушкина. Эта тема, по характеристике Битова, вплетена в канву «Графа Нулина»: повернул с дороги и написал поэму, которая начинается с момента охоты, заканчивается затравленным русаком. След зайца прослежи-

вается в романе «Евгений Онегин», народной драме «Борис Годунов». Битов предлагает воздвигнуть памятник мифическому зайцу (по его инициативе близ Михайловского такой памятник был воздвигнут, а на Фонтанке – памятник Чижику). В фольклоре заяц связан со свадебным обрядом, семиотика образа сложнее (косой мог быть в услужении у лукавого, отсюда мотив сглаза). В статье «Мефистофель и заяц» проводится литературная параллель и выявляется семантическая функция пуделя у Гете и пушкинского зайца. Мотив предвидения мифологизирован: «Обязательно будет заяц», т. е. поворот судьбы. Общее в «Маленьких трагедиях»: «иностранность», а также варианты жанра, путей таланта, варианты поэтической судьбы» [2, с. 37] (Дон Гуан, Вальсингам как поэты). «Повести Белкина» – варианты женитьбы. В пантеоне гениев («Занавес») обнаруживает себя Пушкин «под маской». А. Битов говорит не о переводах, а о его «переодеваниях» в Гете, Шекспира, Байрона [2, с. 36].

В разных жанровых формах представляются эпизоды из жизни Пушкина. Оживляя их восприятие, А. Битов погружает их в «биографический гротеск»: имеется в виду «сочетание несочетаемого», деформированное соотношение части и целого, заострение роли детали в передаче события; нарушение нормы, канона в восприятии личности и творчества поэта; семантическая подвижность, или идея многозначительности текстов, исключающая их буквальное прочтение; трагикомический модус художественности; принцип субъективной свободы. Исследователь сохраняет при этом этический закон, ссылаясь на отзыв Пушкина о дневниках Байрона (не позволять толпе радоваться «уничижению высокого, слабостям могущего») [2, с. 89]. Гротеск разоблачает демагогическое провозглашение морально-этических норм, апофатически утверждая их истинную ценность. В бахтинской трактовке гротеск обозначает не простое нарушение нормы, а отрицание всяких абсолютных, неподвижных норм. Смещение *элитарного/популярного, низкого/высокого, реальности бытия/фантастичности, живого/мертвого, части/целого* создаёт как образ поэта, так и гротескный сюжет произведений В. Набокова и А. Битова.

Статьи А. Битова о Пушкине – это «нескучная классика» и «нескучное литературоведение» со своей «научной интригой» и методами детективного расследования. Свободная манера собеседования, рассуждения в форме ассоциативно-семантического осмысления пушкинской образности и поэтических мотивов, а также мифов о поэте опирается на эрудицию, талант и стиль исследователя. Стиль, по Набокову, «костный мозг» мысли автора. Битов парадоксально мыслит, заостряя штампы пушкиноведения (говоря, как странно отмечать юбилей смерти), ставит под сомнение «истории» (легенды, метафоры судьбы, вымыслы, занимательные факты) с зайцем, с арбой (в «Путешествии в Арзрум»), о том, что навстречу гробу Пушкину едет первый запущенный в России поезд (в день его смерти). И приходит к выводу: «Пусть заяц бежит сам», надо беречь прошлое от благожелательного вмешательства. Размышляя о «реальности» фактов, погружая творчество и судьбу поэта в постмодернистскую парадигму «жизнь/текст», критик пишет: «Скорее не было самого наводнения, чем Пушкин его не видел» [2, с. 83]. Некая сакрализация дорогих подробностей и эпизодов, некая «абсолютная эпическая дистанция» делают их достоверность, иначе, «правдоподобие» необязательным перед лицом высшей «правды» творчества.

Проблематика «Пушкинского тома» вписана в широкий литературоведческий контекст, обнаруживает интертекстуальные переключки с академическим литературоведением, «пушкинскими» текстами В. Набокова и философской эстетикой критиков русского зарубежья [6]. Концептуальный фон восприятия личности (*гений/гуляка праздный, поэт/пророк*) и творчества Пушкина в русском зарубежье был обусловлен задачей объяснить личность Пушкина в его собственном пути и в его личной судьбе. Пушкин русского зарубежья обретает единство как знаковая константа культуры, акцентируется поликультурность, космополитизм поэта. В Пушкине, в частности, Д.С. Мережковский

видит спасение, примирение России «в изгнании» и «в плену» («Пушкин и Россия»). Его бессмертие видится не только в том, что написал он сам, но и в том, что «вслед» ему написали другие. Судьба эмигрантов экстраполируется на изгнаннические мотивы поэта. Эмигранты унесли Пушкина, как и Россию, с собой. По мнению А.Л. Бема, «чудо Пушкина» в том и состоит, что сумел он гениально сочетать русскую традицию с достижениями мировой культуры («Чудо Пушкина»). Обращают на себя внимание отмеченные критиками зарубежья «курьезы» в истории литературы, парадоксы. Их прочтение заставляет по-новому сопоставить известные факты: первый русский поэт Жуковский был переводчиком, но его переводы часто значительнее оригинала, Пушкин технического совершенства достиг раньше, чем стал поэтом (Д.П. Святополк-Мирский). Курьезы и парадоксы заостряет в своих оценках Набоков, достаточно вспомнить его «Лекции о "Дон Кихоте"». По его собственному выражению, он не отстраняет героев Пушкина от «гениальных дурачеств», лирических перевоплощений, литературных пародий в комментариях к роману «Евгений Онегин». Приемы эпатажа, литературные мистификации, любовь к каламбурам сближают критические манеры Мирского, Ходасевича и Набокова.

Тексты А. Битова пронизаны интертекстуальными связями и обнаруживают систему знаков разных культурных традиций. Цитатность культуры, как известно, доминирует в постмодернизме, для которого характерен особый тип интертекстуальных референций: «Постсимволисты находятся в сложном, рациональном смысловом диалоге с авторами, а не только с мотивами. Каждый автор, источник реминисценций или аллюзий, становится названной или неназванной фигурой личной поэтической мифологии с устойчивыми смысловыми функциями» [5, с. 35]. Это утверждение справедливо для отношения (*притяжения – отталкивания*) А. Битова к В. Набокову, к А.С. Пушкину, которых он переводит в свою модальность [7]. Можно обозначить некоторые мотивы и параметры подобного сопоставления: *эпоха, имя, изгнание, судьба, дуэль, смерть*. Любопытны лексико-семантические ассоциации *имени поэта* у Битова: «легкое имя» Пушкин (А. Блок), казалось бы, должно быть «тяжелым» («пушка»). Однако победило и доминирует другое созвучие: «пух, пушок, дуновение». Лишь власть, как замечает А. Битов, «протравив его при жизни», продолжает отливать Пушкина чугунного, бронзового, «выстраивая его под государственный символ!» [2, с. 410]. Однако поэзия его «не окаменела», «не обронзовела», его еще можно читать как живого: «Царь-Пушкин еще палит и звенит!» («Царь-Пушкин»). Говоря о тематике поэмы «Медный всадник», исследователь замечает, что это памятник не Петру, а прежде всего Пушкину.

Тема «Пушкин за границей», его «изгнание» – устойчивые мотивы размышлений А. Битова. Пушкин первый наш «невыездной», как при жизни, так и после смерти (имеется в виду непереводаемость поэзии, ее закрытость для зарубежного читателя). Самый наш «всемирный писатель» и после смерти погибает на «языковом барьере» [2, с. 81]. Пушкин для критики эмиграции – явление онтологическое, нравственно-эстетическое, оправдание существования, их бытие и сознание. Рассуждения заключены в парадигму понятий: «духовный путь», «жребий» (С. Булгаков), «судьба», «смерть» как катарсис, апофеоз творческой жизни. *Метафизика* творческого гения Пушкина получает иррациональное объяснение: Пушкин – «чудо», «духовное чудо», «откровение», «светоносный образ», «высшая правда», превозносится подвиг его души. Пушкин в то же время – явление эстетическое, «образ совершенства» (по названию одноименной статьи П. Бицилли). Развивая эти литературные параллели, А. Битов пишет о том, что Пушкин не утрачивает тайны, ни одного писателя не воспринимают до такой степени вместе с его жизнью. «Чудо», «дар», «пророк», «судьба» – ключевые понятия концепции исследователя, отсылающие его к сложившейся традиции. Для Битова-читателя и почитателя Пушкин – все-таки явление моментальное, не монументальное, не ментальное как для кри-

тиков зарубежья. Дуализм гротеска напоминает о том, что полнота образа поэта выражается в противоречиях, а поиск истины заключается в их бесконечном раскрытии.

Наверное, прав А. Битов, утверждая, что любовь к Пушкину больше говорит о нас, чем о нем. Читая его произведения и размышляя о нем, мы продолжаем его «реальность литературного существования», даже не отдавая себе отчета в том, как постепенно пушкинская «привычка русского сознания» (по выражению В. Набокова) становится нашей привычкой.

Список литературы

1. Битов А. Империя в четырёх измерениях. М., 2002.
2. Битов А.Г. Пушкинский том: Статьи. М., 2014.
3. Маркович В.М. Мифы и биографии: Из истории критики и литературоведения в России: сб. статей. СПб., 2007.
4. Набоков в. Пушкин, или правда, или правдоподобие // Набоков В.В. Лекции по русской литературе. М., 1996. С. 411–423.
5. Сендерович С.В. Набоков и постсимволизм // Постсимволизм как явление культуры. Вып. 2. Материалы международной научной конференции 4 – 6 мая 1998. М., 1998.
6. Центральный Пушкинский Комитет в Париже (1935 – 1937): В 2 Т. М., 2000.
7. Черняк М.А. «Сцепление времен»: Пушкин, Набоков, Битов // А.С. Пушкин и В.В. Набоков. Сборник докладов международной конференции 15–18 апреля 1999 г. СПб., 1999. С. 365 – 372.

* * *

1. Bitov A. Imperiya v chetyryoh izmereniyah. M., 2002.
2. Bitov A.G. Pushkinskij tom: Stat'i. M., 2014.
3. Markovich V.M. Mify i biografii: Iz istorii kritiki i literaturovedeniya v Rossii: sb. statej. SPb., 2007.
4. Nabokov V. Pushkin, ili pravda, ili pravdopodobie // Nabokov V.V. Lekcii po russkoj literature. M., 1996. S. 411–423.
5. Senderovich S.V. Nabokov i postsimvolizm // Postsimvolizm kak yavlenie kul'tury. VyP. 2. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii 4 – 6 maya 1998. M., 1998.
6. Central'nyj Pushkinskij Komitet v Parizhe (1935 – 1937): V 2 T. M., 2000.
7. Chernyak M.A. «Sceplenie vremen»: Pushkin, Nabokov, Bitov // A.S. Pushkin i V.V. Nabokov. Sbornik dokladov mezhdunarodnoj konferencii 15–18 aprelya 1999 g. SPb., 1999. S. 365 – 372.



“Biographic grotesque” as the method of the interpretation of the creative life of A.S. Pushkin (in the critical reflection of V. Nabokov and A. Bitov)

The article deals with the technique of “the grotesque biographism” on the basis of the Pushkin’s concepts of V. Nabokov and A. Bitov, where the poet is presented as the figure of “the personal poetic mythology” of the authorS. The originality of the material’s presentation and the urgency of its characteristics consist in the choice of the theoretical and methodological principle of the conceptualization of the definition “biographic grotesque” (in the meaning of “the combination of the mismatching”, the deformed correlation of the whole and the parts, the enlargement of the plot’s details, the offence of the canon, the confusion of the elite and the popular, the low and the high, the reality of the being and the fantastic, the living and the dead).

Key words: *genre, meta description, methodology, myth, mythologization/demythologization, A. Pushkin, A. Bitov, “biographic grotesque”.*

(Статья поступила в редакцию 18.01.2023)

ЧЖАН ШАНХЭ
Санкт-Петербург

**СЕМАНТИКА И СИМВОЛИКА ОБРАЗА ТИГРА В НАРОДНЫХ СКАЗКАХ
ПРОВИНЦИЙ КИТАЯ**

Рассматриваются особенности сюжетов китайских народных сказок, связанных с образом тигра: этиология, мотив превращения, брак человека и тигра. Анализируются семантика и символика тигра как сказочного персонажа с акцентированием внимания на природе образа тигра – зооморфной и антропоморфной. Сделан вывод о том, что в культуре Китая тигр считается благоприятным животным – символом власти, посланцем неба, красота тигра воспринимается как метафора добродетелей человека.



Ключевые слова: *китайские народные сказки, культура тигра, природа образа тигра, сюжеты о превращении, о браке тигра и человека, символика образа тигра.*

Китай – страна, которая тесно связана с культурой тигра. Тигр – символ величия, грозной мощи и жизненной силы – является важной частью традиционной китайской культуры, мифологии и фольклора. Тотем тигра и поклонение тиграм появились в Китае с древних времен и записаны в ранних книгах. В «Чжоу И» о тигре сказано: «Облака следуют за драконом, ветер – за тигром. До времени «Каталога гор и морей» тигр уже стал одним из крупнейших тотемных богов Китая» [18] (Здесь и далее перевод с китайского наш. – Ч.Ш.).

В этой книге упоминается ряд богов, которые соединяют в своем облике антропоморфную и зооморфную природу: бог гор Куньлуня Лу Ву с телом тигра, девятью хвостами, человеческим лицом и тигриными лапами; Цян Лян с головой тигра, телом человека и четырьмя копытами; китайская богиня Си Ванму с человеческим лицом и телом, тигриными зубами и леопардовым хвостом; некоторые ученые считают, что Си Ванму «является тотемом богини-тигрицы народности Сицян» [1]. С тех пор тигр вошел в повседневную жизнь древних китайских предков.

Сказки о тигре как один из основных жанров фольклора распространены в Китае. В современный период, после сбора и публикации национальных фольклорных ресурсов, сказки, связанные с тигром, были обнаружены в большом количестве – более 340 сказок о тигре включены в «Серии сборников китайских народных сказок» провинций Китая.

Образ тигра в китайских народных сказках наделяется человеческой индивидуальностью, основанной на приеме персонификации: в культурном контексте естественные звериные свойства тигра благодаря аналогии и метафорическому переносу становятся присущими человеку. Эстетические и этические коннотации образа тигра в китайских народных сказках многослойны и демонстрируют его национальную особенность.

Тигр – символ храбрости и величия, ему издавна поклоняются как божеству и царю гор. В китайских народных сказках, чтобы подчеркнуть статус тигра как царя всех зверей и владыки гор, большое внимание уделяют изображению его внешности. От других животных тигра отличает иероглиф «Ван» (王 – царь) на его голове.

Рассмотрим в качестве примера *этиологические сказочные сюжеты о том, как Тигр стал царем зверей.*

1) № 152. *Происхождение иероглифа «Ван» на голове тигра. Том провинции Цзилинь.*

Говорят, что это было запечатлено Лю Сю, императором Хань Гуанву. Когда Лю Сю увидел, что у тигра на лбу три горизонтальные линии, ему пришла в голову светлая мысль, и он добавил к трем горизонтальным линиям вертикальную. Мимоходом он декламировал стихотворение:

*Три горизонтальные линии на голове тигра,
Лю Сю добавил вертикальную линию в центре,
в этом году я, Лю Сю, был коронован Хань,
в следующем году ты будешь коронован как царь зверей.*

С тех пор на голове тигра было написано слово «Ван» (царь), и тигр стал царем зверей [7, с. 248].

2) № 271. *Иероглиф «Ван» на голове тигра. Том провинции Шаньдун.*

В то время Лю Бан и Сян Юй сражались за империю. После того как его солдаты разбежались, Лю Бан упал в пещеру и сказал: «Тот, кто спасет меня, будет коронован царем, когда я стану императором». Как только тигр услышал эти слова, он показал свою заинтересованность в спасении Лю Бана. <...> Когда Лю Бан стал императором, то нашел кисть и написал иероглиф «Ван» на голове тигра. Тигр ушел счастливым, и с тех пор на голове тигра было написано слово «Ван» [16, с. 401].

Согласно китайской сказке, иероглиф «Ван» на голове тигра был присвоен императором как символ власти и статуса. Действительно, тигр претендует на звание царя среди животных.

3) № 323. *Буйвол и тигр. Том провинции Хэнань.*

В прошлом звери не знали, кто сильнее, и недолюбливали друг друга. Тигр подумал: «Я настолько силен, что все звери в лесу должны меня слушаться». Он созвал зверей и сказал: «Сегодня у нас будет соревнование, и тот, кто победит, станет царем». Когда звери услышали это, все они захотели победить, и после того как они соревновались сорок девять дней, тигр победил всех и сказал им: «Отныне я царь и вы все будете под моей властью; кто ослушается меня, будет съеден мною» [9, с. 371–372].

4) № 387. *Соревнование на смелость. Том провинции Шэньси.*

Когда тигр увидел, что животные в мире не очень послушны, он устроил состязание на смелость. Соревнование заключалось в том, чтобы по очереди сражаться с ним, а победитель становился чемпионом. Когда животные услышали это, то они в страхе разбежались. Когда тигр увидел, что никто не осмеливается принять его вызов, он сказал: «Если никто не осмелится сражаться, я стану чемпионом. Если кто-нибудь из вас еще раз ослушается меня, я не буду вежлив» [8, с. 434].

В источниках упоминается и про взаимоотношения тигра с человеком.

5) № 451. *Тигр ходит по хребту поля. Том провинции Юньнань.*

В горе живет тигр, который называет себя Царем гор. Так как он высокомерен, то ненавидит людям, и он ходит вокруг, притесняя и шантажируя их [13, с. 1010].

В других фольклорных источниках зафиксировано несколько отличительных черт внешнего вида тигра.

6) № 378. *Том провинции Гуйчжоу.*

Зубы у тигра очень острые, оскал широкой пасти до основания уха. Когда тигр что-то кусает, то хрустит, как нежный побег бамбука, и все боятся, что его съедят, как этот бамбук [14, с. 559].

7) № 254. *Тигр и волк в поисках Агэри. Том провинции Ганьсу.*

(Агэри, т. е. 阿格力. Слово, используемое мусульманами народности Хуэй. Транслитерация арабского языка العقل, означающая «мудрость», и «разум» – Ч.Ш.)

Волк сказал: «Старший брат тигр, Вы – царь горы, подскажите нам, пожалуйста, как приготовить еду?» Тигр уставился в кроваво-красные глаза и раскрыл пасть, как окровавленный ров [10, с. 363].

В этой народной сказке волк также подчиняется тигру.

8) № 185. *Тигр и осел. Том региона Тибет.*

Одной холодной зимой тигр и осёл встретились на опушке леса, и тигр сразу же зарычал, оскалив зубы и искривив пасть [11, с. 281].

Пасть тигра в китайском языке означает опасную ситуацию.

Тигровая шкура рассматривается китайцами как символ мужества и власти, в основном в военном и политическом планах: во время марша генерал сидит на стуле, обтянутом тигровой шкурой, солдаты используют сумки и живут в палатках из шкуры тигра. Узор тигровой шкуры стал символом красоты и престижа в до-циньский период.

В китайской культуре используют присущую тигру красоту как метафору добродетелей человека. В «Книге Ли» говорится: «Оружие завернуто в шкуру тигра». Другими словами, шкура тигра используется как метафора для прекращения применения силы цивилизованным способом. Поэтому, несмотря на то что тигр представляет угрозу для жизни человека, его образу присуще эстетическое содержание, и красота тигровой шкуры соответствует эстетическим устремлениям людей.

При описании тигра подчеркивается его свирепость и жестокость, которые отражаются в его поведении. Если мы внимательно посмотрим на действия тигра, то увидим, что каждое его движение выражает устрашающую силу царя зверей.

Поведение тигра включает несколько типов, таких как свирепый взгляд тигра, его рев и рык, стремительный натиск. Тигр сосредоточен на своей добыче, когда готовится к бою.

9) № 438. *Убили царя–тигра. Том провинции Юньнань.*

Царь-тигр выгнул спину и бил хвостом, как железным кнутом [13, с. 998].

10) № 395. *Тигр учится мастерству. Том провинции Хунань.*

Первое движение – наброситься. Это движение должно быть яростным, точным и упреждающим, чтобы дать острастку. Тигр прижимает две лапы к земле и делает выпад вверх, сильно приземляясь. Прижав две лапы, он подпрыгнул всем телом и упал с высоты. Это было так величественно, как будто гора Тайшань давила сверху.

Второе движение – подняться. Это то же самое, что наброситься, но с помощью силы талии и бедер. Тигр поднимается вверх с силой перевернувшегося моря. В последнем движении используется длинный хвост. Тигр стоит вверх ногами и концентрирует всю свою силу на хвосте. Хвост действует, подобно ножницам: даже самые высокие и толстые стволы деревьев можно отрезать им по пояс [12, с. 504].

11) № 452. *Судьба царя горы. Том провинции Юньнань.*

Тигр – самый свирепый зверь на горе и в лесу. Он ест оленей, когда встретит оленей. Он ест мунтжаков, когда встретит мунтжаков (мунтжак – род оленя, но меньше, чем олень. – Ч. Ш.). Звери называли его «Царем горы» [13, с. 1011].

Здесь акцентируется место обитания тигра, а именно леса и горы. Люди с древних времен ассоциировали тигра с пространством гор, что нашло отражение в концепции горных богов и ритуале поклонения горам. Поклонение горам было широко распространено в жизни китайских предков, и тигр, сидящий на горе в качестве царя, воспринимался божеством, в которого верили первобытные люди в некоторых горных районах Северо-восточного Китая. В «Описании уезда И» провинции Ляонин и «Описании

уезда Шуанчэн» провинции Хэйлунцзян говорится, что «жители гор боятся тигра, поэтому они называют тигра “божеством гор” и устанавливают храм для поклонения ему» [21]. В других источниках также есть записи о ритуале поклонения тигру и табу на имя тигра на Северо-востоке Китая. Предки поклонялись тигру как повелителю горных зверей, поэтому вполне естественно, что тесная связь между тигром и горой нашла отражение в китайских народных сказках и мифах, в которых зафиксирована социальная жизнь народа [3].

В народных сказках в большинстве случаев тигр появляется отдельно, что связано с его статусом среди животных. *Отношения между Тигром и другими животными* могут носить как враждебный, так и дружеский характер.

12) № 383. *Том провинции Гуйчжоу.*

Царь-тигр, который всегда командовал слабыми животными, попросил старого кролика присылать ему каждый день для еды молодого кролика. Старому кролику ничего не оставалось, как посылать ему по одному в день, и через несколько лет кролики на горе почти были съедены [14, с. 564].

13) № 321. *Собака ищет друга. Том провинции Хэнань.*

Собака и тигр подружились. Но по ночам собака еще и лаяла. Тогда тигр торопливо сказал ей: «Не лай, не лай, другие слышали, что нас собираются поймать» [9, с. 371].

14) № 252. *Братья бык и тигр и большой серый волк. Том провинции Цзилинь.*

Бык и тигр – братья <...> Днем они плечом к плечу выходят на поиски пищи: бык ест траву у подножия холма, а тигр ест животных на холме. А ночью они спят рядом друг с другом. Если бы не тот факт, что один – вегетарианец, а другой – мясоед, у одного нет рогов, а у другого есть, они были бы похожи как два брата [7, с. 378].

15) № 418. *Том провинции Юньнань.*

После нападения шершней большой тигр понял, что его обманула маленькая обезьянка. Тигр в ярости подбежал к ней и громко спросил её:

– Маленькая обезьянка, я был так добр, что подружился с тобой, но почему ты снова и снова обманываешь меня?

– Царь, я никогда не посмела бы солгать вам! – Маленькая обезьянка сделала удивленный вид и сказала:

– Я действительно не знала, что обманула Великого Царя [13, с. 974].

16) № 325. *Точить зубы, быстро точить зубы. Том провинции Хэнань.*

Тигр хотел съесть старого осла и спросил его: «Брат осел, что ты делаешь в канаве?» Когда старый осел увидел, что у тигра нет добрых намерений, он сказал: «Я здесь, чтобы точить зубы». И старый осел добавил к сказанному: «Наточу зубы и съем большого тигра за один укус!» Тигр хотел съесть осла, но когда услышал, что осел хочет съесть его, то убежал [9, с. 974].

17) № 181. *Лягушка и тигр. Том региона Тибет.*

Пришел тигр и сказал лягушке: «Ты просто червяк и не уважаешь меня – царя зверей, не говоришь и не садишься, как будто не узнаешь меня».

Лягушка сказала: «Пришел царь-тигр, а я и точно не знаю».

«С тобой можно делать только одно, и это – съесть», – сказал тигр.

Лягушка громко ответила: «Я ем только тигров, а других не ем. А что я пью? Я пью только кровь тигра. Сегодня я встретила тебя, поэтому у меня есть все необходимое для еды и питья» [11, с. 276].

Разрыв в силе между слабым животным и тигром слишком велик. Народные сказки, в которых тигр и другие животные вместе участвуют в действии, обычно имеют две

сюжетные развязки: либо слабые животные часто оказываются беззащитными перед свирепым тигром и в итоге становятся его жертвой, либо слабые животные используют свой ум, чтобы напугать или убить глупого тигра.

Отношения между Тигром и мифическим животным – Драконом

Для китайского народа тигр и дракон являются почитаемыми животными. По словам китайского ученого Лю Сяоханя, «Фу-си изначально был примитивным тотемом тигра, а историки после династий Цинь и Хань имели представление о драконе как истинном Сыне Неба и почитали Фу-си как главу трех императоров, поэтому они изменили форму тигра в дракона, превратив его в человеческую голову и тело дракона» [5].

Древний Китай – крупная сельскохозяйственная страна, поэтому крестьяне молились о хорошем урожае и уменьшении бедствий. Статус образа дракона, который мог управлять погодой, возвысился до верховного положения, в то время как статус тигра снизился. Это нашло отражение в духовной сфере, где тигр был скрытым образом, а дракон – видимым. Цинь Шихуанди, основавший единую династию Цинь, провозгласил себя «祖龙» (祖–начало, 龙–дракон, вид императора). С тех пор дракон стал воплощением императоров всех династий и исключительной собственностью императорской семьи, а тигр очутился в народе. «Императоры после династии Цинь стали считать себя драконами, но образы Фу-си и Юя Великого до этого на самом деле были образами тигров» [5].

Хотя статус драконов и тигров изменился, они по-прежнему остаются самыми древними почитаемыми священными животными. В китайских народных сказках связь между тигром и драконом как сюжетными персонажами отражена в отношениях братства, дружбы и соперничества.

18) № 34. *Как женщины-черепахи высидели яйца. Том провинции Гуйчжоу.*

В древние времена, когда в мире не было человека, повсюду были глубокие леса, вода и трава, реки текли свободно. В те дни жили четыре женщины-черепахи, они высидели у реки четыре яйца, из которых только одно было хорошим. Из него родилась девочка по имени Сон Сан. Потом еще раз четыре женщины-черепахи высидели у реки четыре яйца, из которых только одно было хорошим. Из него родился мальчик по имени Сон Ен. Сон Сан и Сон Ен поженились и родили двенадцать детей – двенадцать братьев и сестер, в том числе *дракона, тигра, громовержца и змею*. Дракон, тигр, гром и змея были хитрыми и изворотливыми, жестокими и агрессивными. <...> Тигр свистит, дракон рычит и гром гремит, сотрясая землю [14, с. 43].

19) № 251. *Почему драконы и тигры сражались. Том провинции Цзилинь.*

Давным-давно дракон и тигр были хорошими друзьями. Они подружились под ивой. Дракон был старшим братом, а тигр – младшим. Каждый день два брата пили под этой ивой и были заодно [7, с. 377].

20) № 307. *Дракон и тигр боролись за трон. Том провинции Хэбэй.*

Когда дракон и тигр попали на небо, они сказали Нефритовому императору: «Мы, животные, хотим найти управителя. Как вы думаете, кто из нас двоих был бы хорош в управлении?» Нефритовый император посмотрел на тигра и увидел, что на его голове было написано слово «Ван», поэтому он мог быть управителем. Затем он посмотрел на дракона, который был красив и тоже мог быть управителем. Подумав немного, он сказал: «Давайте так, я разделю вас. Среди ходящих по земле животных тигр – царь. Для всех животных, обитающих в воде, дракон – царь». Услышав слова Нефритового императора, они оба были недовольны, но не могли сказать ничего другого. И вернулись дракон и тигр обратно, чтобы один был царем на суше, а другой был царем в воде [15, с. 441].

Анализ сказки «Как Тигр Кан-Кана испугался» (пер. Б.Л. Рифтина). Это самый известный и популярный сюжет из китайских народных сказок. В начале XX в. создатели

классификации АТ Аарне и Томпсон дали этому сюжету такое имя, как «Вор и тигр», а в 1937 г. немецкий ученый В. Эберхард назвал его в своей работе «Боишься утечки», поместив под № 10 в раздел «Животные и люди» [23]. В своем указателе Дин Найтун отмечает, что сказка «Вор и тигр» (№ 177) называется «Крыша протекает» [4]; иногда, по АТ № 78-В, обезьяна привязывает себя веревкой к тигру. Ученый также перечисляет 18 вариантов данного сказочного сюжета. Подобные сказки, связанные с образом тигра, рассказывались в различных регионах Китая. Основная мотивная структура этого типа сказки такова:

1. Кто-то сказал, что испугается Кап-Капа/утечки.
2. Тигр услышал и подумал, что есть более злое животное, чем он.
3. Вор пришел украсть корову, принял тигра за корову, а тигр принял вора за Кап-Капа.
4. Тигра увели.
5. Тигр убежал или его убивали.

Имена персонажей этого типа сказки варьируются в зависимости от различных вариантов, например, персонажи могут быть пожилой парой, двумя братьями, обезьяной и вором, а украденное может быть ослом, коровой, овцой, свиньей. Варианты «Утечки» – «Крыша протекает», «Кастрюля протекает», «Кап – Кап» (в корейских народных сказках «Утечка» также может быть «Сушеной хурмой»). Различия в заглавиях и названиях персонажей обусловлены отличиями в этнокультурном контексте, но, согласно функциональной теории В. Проппа, различия в именах персонажей не влияют на их функции. Последовательность повествования в сказке в основном такова: услышать об утечке, испугаться утечки, подтвердить утечку и избежать утечки. Подобный тип сказки отличается тем, что животные (тигр, обезьяна) попадают в причудливую, смешную и авантюрную ситуацию из-за непонимания человеческого языка.

Мотив превращения. Сказки о превращении являются в Китае важной частью сказочных сюжетов о метаморфозах. Сказки о превращении в тигра сосредоточены на взаимной трансформации человека и тигра, здесь можно выделить два подтипа: человек превращается в тигра; тигр превращается в человека. В целом, они основаны на первобытном мышлении и вере во взаимопревращение людей и животных – тотемических предков [22]. Сюжет сказки о превращении в тигра трудно поддается четкой классификации, развиваясь от простых слов диалога до объемного повествования [20].

Далее приводим сказочные сюжеты из сборников народных сказок провинций Китая.

21) № 582. *Бабушка-тигрица. Том провинции Аньхой.*

Деревенская девушка отправилась в дом своих родителей и на пути встретила человека, превратившегося в тигрицу. Тигрица спросила: «Куда ты идешь, старшая сестра?» «Я иду к маме». Тигрица сказала: «У тебя вши на голове, я помогу тебе их поймать». Тигрица съела ее [17, с. 909].

Тип сказки «Бабушка-тигрица» известен в Китае также как «Бабушка-волчица» и похож на тип сказки «Красная Шапочка» в Европе. Основной сюжет этого типа заключается в том, что мать уходит из дома и говорит своим детям, чтобы они сторожили дом и не открывали дверь незнакомцам. Тигр-оборотень съедает мать на дороге, приходит в дом, притворяясь бабушкой, и обманом заставляет детей открыть дверь. Ночью тигр-оборотень съедает младшего ребенка. Когда двое оставшихся детей узнают об этом, они придумывают план, как убить оборотня. По классификации мировых народных сюжетов Аарне-Томпсона сказка имеет номер 333. По типологии китайской народной сказки В. Эберхард присвоил ей номер 11. Видно, что тигр сохраняет звериную природу в данном типе сказки, съедает человека и вредит людям.

Но вместе с тем изменившемуся тигру присущи и добрые черты, что видно из анализа следующего сюжета.

22) № 456. *Тигр не ест своих детей. Том провинции Хунань.*

Бедный дровосек жил очень тяжелой жизнью. Однажды он вернулся голодным, но неожиданно обнаружил в своем доме горячую еду. И с тех пор повторялось одно и то же. «Кто готовит для меня такую вкусную еду каждый день?» Чтобы разгадать эту тайну, дровосек поспешил к дому. В тот день он поднялся на холм и издали увидел дым, выходящий из трубы на крыше. Приблизившись, он заглянул в дверь: очень красивая женщина готовила еду! Вскоре после того, как еда была поставлена на стол, женщина пошла в угол у двери, надела на себя шкуру тигра и в мгновение ока исчезла. Оказалось, что это тигрица, живущая на горе, и она помогала дровосеку.

В сказке с помощью тигровой шкуры идет превращение в человека.

Дровосек тайно толкнул дверь, быстро прошел в угол и взял в руки шкуру тигрицы. Мужчина спрятал тигровую шкуру, и девушка не смогла больше превращаться в тигра.

Дровосек взял девушку-тигрицу в жены, и у них родились дети. Жена-тигрица – трудолюбивая и добродетельная хозяйка, любит своих детей. Однако дровосек всё же боится ее, считая оборотнем.

Однажды он отругал жену, и она решила, что муж потерял всякую привязанность к ней. Тогда она схватила тигровую шкуру и покатила по земле. Превратившись в пятнистого тигра, она набросилась на дровосека. Увидев, что тигрица набрасывается слева, дровосек схватил своего сына слева, чтобы отбиться от нее. Тигрица не хотела причинить боль своему сыну и набросилась на дровосека справа, а он справа схватил свою дочь. Тигрица не хотела причинять также боль своей дочери. После превращения в тигрицу жена возвращается в горы [12, с. 588-589].

«Тигровая шкура» как мотив (неделимая единица сюжета) занимает центральное место в сказках о превращении [19]. В сказках жена может превратиться обратно в тигра, только надев тигровую шкуру, иначе она может оставаться лишь в человеческом облике. Тигровая шкура выполняет функцию трансформации в ритуале перехода.

Соответственно, в процессе превращения в тигра персонаж претерпевает психологическую трансформацию, идущую от человеческой природы к животной. Вначале персонаж меняется только внешне и не имеет звериного характера, затем постепенно теряет свою человечность и хочет есть людей, не в силах противостоять зооморфной природе. В этот момент тигр приобрел характер зверя, но в то же время не совсем утратил свою человечность. В сказке зафиксировано изображение двойственности после того, как человек превратился в тигра. Профессор Сун Чжэнгуо интерпретирует глубокий смысл образа очеловеченного тигра: он является отражением негативной жизненной философии людей, отрицающих реальность, идеалом тоски по свободе. Это также проявление фатализма, невозможности вырваться из очерченных границ судьбы [18].

Сказки о браках людей с тиграми. Сказка о гетерогенном браке – особый тип народной сказки. В фольклористике считают, что гетерогенный брак – это брачные отношения между людьми и персонифицированными природными явлениями, растениями и животными, а также многочисленными образами другой системы, созданными людьми в контексте колдовства [2].

Исследователь и переводчик с китайского языка народных сказок Б.Л. Рифтин писал так: «Широко распространены в Китае сказки о тиграх – похитителях девушек. <...> Согласно древним воззрениям, тигр как тотемный зверь имел право на брачные отношения с людьми «своего племени». На бронзовом сосуде конца второго тысячелетия до нашей эры, например, изображен человек в могучих объятиях тигрицы. <...> В сказках, записанных в наше время, сюжет этот уже видоизменен. Например, в сказке «Как тигр невесту украл» тигр похищает невесту из свадебного паланкина, но так и не ясно, стала ли она его женой» [6, с. 5].

Брак человека и тигра – нетрадиционный брак между человеком и зверем, этот мотив распространен в китайских народных сказках и делится на два типа: брак тигров с женщинами и брак мужчин с тигрицами. Упомянутый выше сюжет «Тигр не ест своих детей» (том Хунань) относится к браку мужчин и тигриц. В работе В. Эберхарда этот тип называется «Жена-тигрица» (№ 65). Следующая сказка – о браке тигра с женщиной. 23) № 583. *Муж–тигр. Том провинции Аньхой.*

Тигр, который всегда был грубым и свирепым, стал мягким, когда женился на девушке. Днем он именно тигр, а ночью превращается в красивого, крепкого юношу. Он сильно любил жену и дарил ей много хорошего.

Через три года девушка сказала своему мужу-тигру, что хочет вернуться домой, чтобы увидеть отца и старшую сестру. Чтобы сделать свою жену счастливой, муж купил ей самую красивую одежду, самые дорогие браслеты, самую вкусную еду и отправил ее в путь с горы.

Младшая сестра вернулась домой, и отец с ней проговорили всю ночь. А старшая сестра же, напротив, совсем не хотела разговаривать с ней и завидовала той, что она вышла замуж за хорошего, богатого мужа. Она втайне жалела, что сама не вышла замуж за тигра, и затаила в сердце зло на младшую сестру.

Старшая сестра столкнула свою младшую сестру в колодец, и та утонула. Приняв облик своей сестры, старшая сестра возвратилась к тигру. Муж, казалось, что-то понял. Он тут же закричал: «Скажи мне честно, что происходит!» Старшая сестра дрожала от страха, и ей пришлось всё рассказать. Тигр был так зол, что внезапно принял свой первоначальный облик, глаза у него налились кровью, он открыл большую пасть и съел старшую сестру [17, с. 909–911].

В первой половине сказки муж-тигр обладает антропоморфными чертами внешности и человеческим характером: он красивый мужчина, с любовью относится к своей жене. Но вторая половина обнаруживает природу зверя: тигр пожирает сестру, убившую его жену.

Как видно, сказки о превращении тигра фокусируются на человечности, которая остается до и после превращения в него, а сказки о браке людей с тиграми сочетают в себе зооморфную природу и приобретенные новые антропоморфные характеристики после превращения в человека.

Китайские народные сказки – это квинтэссенция мудрости народов всех поколений, драгоценное культурное сокровище и концентрированное выражение национальной индивидуальности. На огромной территории Китая за долгую историю было создано значительное количество сказок о тиграх. В процессе развития китайской культуры коннотации образа тигра постоянно углублялись и уточнялись.

В народных сказках тигр наделен различными моральными качествами и участвует в формировании китайских национальных ценностей, отражая традиционные китайские этические представления. В китайских сказках тигр изображается по-разному: выражает идею добра и зла через отношения с другими животными; обожествляется как священное животное. Тигр в китайских народных сказках обладает особенностями как человека, так и зверя, т. е. двойственными характеристиками – антропоморфной и зооморфной. Сказки передают разнообразие эмоций, которые китайцы проецируют на тигра. Образ тигра отражает сложное психологическое восприятие его китайским народом: подчинение и противостояние. Китайцы считают тигра символом власти, символом удачи, благоприятным животным и посланцем неба. Образ тигра проник во многие сферы общества (политика, религия, философия), став культурным символом с богатым гуманистическим содержанием.

Список литературы

1. Ван Ф.Л. Культура тигра Китая / Чунг–хва Шу–чу. 2003.
2. Ван Ц.Х. Региональное исследование типов устных рассказов о гетеросексуальных браках в Китае. Шанхай, 2006.

3. Ван Ю.Г. О вере в божество гор на Северо-востоке Китая. Пекин, 2005.
4. Дин Н.Т., Чжэн Ц.Ц. Указатель сюжетов китайских народных сказок. Пекин, 1986.
5. Лю С.Х. Культура дракона и тигра у китайского народа // Этнологические исследования. Гуйчжоу. 1985. № 1. С. 38–50.
6. Рифтин Б. Герои и сюжеты китайских сказок // Китайские народные сказки / пер. с кит. Б. Рифтина. М., 1972. С. 5–24.
7. Серия сборников китайских народных сказок провинций Китая. Цзилинь / сост. Все-кит. ред. комиссия «Серии сборников китайских народных сказок». Пекин, 1992.
8. Серия сборников китайских народных сказок провинций Китая. Шэньси / сост. Все-кит. ред. комиссия «Серии сборников китайских народных сказок». Пекин, 1999.
9. Серия сборников китайских народных сказок провинций Китая. Хэнань / сост. Все-кит. ред. комиссия «Серии сборников китайских народных сказок». Пекин, 2001.
10. Серия сборников китайских народных сказок провинций Китая. Ганьсу / сост. Все-кит. ред. комиссия «Серии сборников китайских народных сказок». Пекин, 2001.
11. Серия сборников китайских народных сказок провинций Китая. Тибет / сост. Все-кит. ред. комиссия «Серии сборников китайских народных сказок». Пекин, 2001.
12. Серия сборников китайских народных сказок провинций Китая. Хунань / сост. Все-кит. ред. комиссия «Серии сборников китайских народных сказок». Пекин, 2002.
13. Серия сборников китайских народных сказок провинций Китая. Юньнань / сост. Все-кит. ред. комиссия «Серии сборников китайских народных сказок». Пекин, 2003.
14. Серия сборников китайских народных сказок провинций Китая. Гуйчжоу / сост. Все-кит. ред. комиссия «Серии сборников китайских народных сказок». Пекин, 2003.
15. Серия сборников китайских народных сказок провинций Китая. Хэбэй / сост. Все-кит. ред. комиссия «Серии сборников китайских народных сказок». Пекин, 2003.
16. Серия сборников китайских народных сказок провинций Китая. Шаньдун / сост. Все-кит. ред. комиссия «Серии сборников китайских народных сказок». Пекин, 2007.
17. Серия сборников китайских народных сказок провинций Китая. Аньхой / сост. Все-кит. ред. комиссия «Серии сборников китайских народных сказок». Пекин, 2008.
18. Сун Ч.Г. Исследование сказок о тигре в Китае // Вестник Хубэйского института национальностей. Общество и наука. 1997. № 2. С. 13.
19. Сун Ч.Г. Мотивы сказок о превращении в тигра: исследование сказок о тигре в Китае // Вестник Хубэйского института национальностей. 1999. № 1. С. 67.
20. Ху Х. Сказка о тигре и тигриная культура в Китае – фокусируясь на древних литературных повествовательных произведениях. Шанхай, 2009.
21. Хэ С.Л. Божество гор и культ гор // Хэйлуцзян Миньцзу Сункань. 1992. № 2. С. 108.
22. Хэ С. Л. Тотемическая культура Китая. Пекин, 1992.
23. Эберхард В., Ван Я.Ш. Типы китайских народных сказок. Пекин, 2017.

* * *

1. Van F.L. Kul'tura tigra Kitaya / Chung–hva Shu–chu. 2003.
2. Van C.H. Regional'noe issledovanie tipov ustnyh rasskazov o geteroseksual'nyh brakah v Kitae. Shanhaj, 2006.
3. Van Yu.G. O vere v bozhestvo gor na Severo-vostoke Kitaya. Pekin, 2005.
4. Din N.T., Chzhen C.C. Ukazatel' syuzhetov kitajskih narodnyh skazok. Pekin, 1986.
5. Lyu S.H. Kul'tura drakona i tigra u kitajskogo naroda // Etnologicheskie issledovaniya. Gujchzhou. 1985. № 1. S. 38–50.
6. Riftin B. Geroi i syuzhety kitajskih skazok // Kitajskie narodnye skazki / per. s kiT. B. Riftina. M., 1972. S. 5–24.
7. Seriya sbornikov kitajskih narodnyh skazok provincij Kitaya. Czilin' / sosT. VsekiT. red. komissiya «Serii sbornikov kitajskih narodnyh skazok». Pekin, 1992.
8. Seriya sbornikov kitajskih narodnyh skazok provincij Kitaya. Shen'si / sosT. VsekiT. red. komissiya «Serii sbornikov kitajskih narodnyh skazok». Pekin, 1999.
9. Seriya sbornikov kitajskih narodnyh skazok provincij Kitaya. Henan' / sosT. VsekiT. red. komissiya «Serii sbornikov kitajskih narodnyh skazok». Pekin, 2001.

10. Seriya sbornikov kitajskih narodnyh skazok provincij Kitaya. Gan'su / sosT. VsekiT. red. komissiya «Serii sbornikov kitajskih narodnyh skazok». Pekin, 2001.
11. Seriya sbornikov kitajskih narodnyh skazok provincij Kitaya. Tibet / sosT. VsekiT. red. komissiya «Serii sbornikov kitajskih narodnyh skazok». Pekin, 2001.
12. Seriya sbornikov kitajskih narodnyh skazok provincij Kitaya. Hunan' / sosT. VsekiT. red. komissiya «Serii sbornikov kitajskih narodnyh skazok». Pekin, 2002.
13. Seriya sbornikov kitajskih narodnyh skazok provincij Kitaya. Yun'nan' / sosT. VsekiT. red. komissiya «Serii sbornikov kitajskih narodnyh skazok». Pekin, 2003.
14. Seriya sbornikov kitajskih narodnyh skazok provincij Kitaya. Gujchzhou / sosT. VsekiT. red. komissiya «Serii sbornikov kitajskih narodnyh skazok». Pekin, 2003.
15. Seriya sbornikov kitajskih narodnyh skazok provincij Kitaya. Hebej / sosT. VsekiT. red. komissiya «Serii sbornikov kitajskih narodnyh skazok». Pekin, 2003.
16. Seriya sbornikov kitajskih narodnyh skazok provincij Kitaya. Shan'dun / sosT. VsekiT. red. komissiya «Serii sbornikov kitajskih narodnyh skazok». Pekin, 2007.
17. Seriya sbornikov kitajskih narodnyh skazok provincij Kitaya. An'hoj / sosT. VsekiT. red. komissiya «Serii sbornikov kitajskih narodnyh skazok». Pekin, 2008.
18. Sun Ch.G. Issledovanie skazok o tigre v Kitae // Vestnik Hubejskogo instituta nacional'nostej. Obshchestvo i nauka. 1997. № 2. S. 13.
19. Sun Ch.G. Motivy skazok o prevrashchenii v tigra: issledovanie skazok o tigre v Kitae // Vestnik Hubejskogo instituta nacional'nostej. 1999. № 1. C. 67.
20. Hu H. Skazka o tigre i tigrinaya kul'tura v Kitae – fokusiruyas' na drevnih literaturnyh povestvovatel'nyh proizvedeniyah. Shanhaj, 2009.
21. He S.L. Bozhestvo gor i kul't gor // Hejlunczyan Min'czu Sunkan'. 1992. № 2. S. 108.
22. He S. L. Totemicheskaya kul'tura Kitaya. Pekin, 1992.
23. Eberhard V., Van Ya.Sh. Tipy kitajskih narodnyh skazok. Pekin, 2017.



Semantics and symbolics of the image of Tiger in folk tales of the provinces of the People's Republic of China

The article deals with the specific features of the plots of the Chinese folk tales, associated with the image of the tiger: etiology, motive of transformation, marriage of man and tiger. The author analyzes the semantics and symbolics of the tiger as a fairy-tale character, emphasizing the origin of the tiger's image – zoomorphic and anthropomorphic. There is concluded that in the culture of the People's Republic of Chine the tiger is considered as a prosperous animal – the symbol of power, the ethereal messenger, the richness of the tiger is interpreted as the metaphor of the man's virtue.

Key words: *Chinese folk tales, tiger's culture, origin of tiger's image, plots of transformation, plots of marriage of tiger and man, symbolics of tiger's image.*

(Статья поступила в редакцию 24.01.2023)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Арановская
Ирина Владленовна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики музыкального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: aalu@yandex.ru
- Безменова
Лариса Эдуардовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания английского языка Оренбургского государственного педагогического университета. E-mail: bezmenova.larisa@mail.ru
- Глазов
Сергей Юрьевич* – доктор физико-математических наук, профессор кафедры высшей математики и физики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: glazov@yandex.ru
- Глебов
Александр Александрович* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Гулинов
Дмитрий Юрьевич* – доктор филологических наук, профессор кафедры романской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: satellite74@yandex.ru
- Данилова
Юлия Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: danilovaespu@mail.ru
- Данильчук
Елена Валерьевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: daniev@yandex.ru
- Дмитриева
Ольга Александровна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: dmoa@yandex.ru
- Захарова
Ксения Андреевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: zakharova-ksenia-andreevna@yandex.ru
- Иванова
Тамара Михайловна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: tomikiv@mail.ru
- Иванова
Юлия Андреевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: julandre@mail.ru

- Игнатьева
Эмилия Анатольевна* – кандидат психологических наук, заместитель декана факультета физико-математического образования, информатики и технологии Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.
- Ионова
Татьяна Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: ionova.tatiana@yandex.ru
- Исаев
Евгений Анатольевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка и иностранных языков для неязыковых профилей Воронежского государственного педагогического университета. E-mail: evg77237009@yandex.ru
- Касьянов
Сергей Николаевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kasjanov_s_n@mail.ru
- Катруш
Галина Васильевна* – аспирант кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: gtsymbalyuk@bk.ru
- Клеветова
Татьяна Валентиновна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: klevetova@list.ru
- Комиссарова
Светлана Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, E-mail: sa.k73@bk.ru
- Кондаурова
Татьяна Ильинична* – кандидат биологических наук, профессор кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kondtail@vspu.ru
- Куликова
Наталья Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: notia7@mail.ru
- Ли Янь* – преподаватель Цзилиньского университета иностранных языков. E-mail: li.yan.92@mail.ru
- Малинина
Ирина Александровна* – аспирант Института управления образованием Российской академии образования. E-mail: irinavilch@yandex.ru
- Маньшин
Максим Евгеньевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: m-manschin@yandex.ru
- Машков
Андрей Владимирович* – E-mail: man2898@mail.ru

- Мухаметзянов
Искандар Шамилович* – доктор медицинских наук, ведущий научный сотрудник лаборатории информатики и информатизации образования, профессор Института стратегии развития образования Российской академии образования. E-mail: mukhametzyanov@instrao.ru
- Орлова
Татьяна Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и теории музыки Волгоградской консерватории (институт) имени П.А. Серебрякова. E-mail: orloav.tanya@yandex.ru
- Покусаева
Татьяна Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: tatyanaonline@rambler.ru
- Пономарева
Юлия Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: 29jialu@gmail.com
- 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
- Рахматуллина
Дильяра Равильевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания английского языка Оренбургского государственного педагогического университета. E-mail: dilyara-rakhmatullina@mail.ru
- Рукавишников
Ирина Александровна* – ассистент кафедры романской филологии Московского городского педагогического университета. E-mail: rukavishnikova@mgru.ru
- Рягузова
Людмила Николаевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры истории русской литературы, теории литературы и критики Кубанского государственного университета. E-mail: anastasiaboriskina@yandex.ru
- Сергеев
Алексей Николаевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Солунова
Яна Алексеевна* – преподаватель колледжа Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: isolunova@mail.ru
- Софронова
Наталья Викторовна* – доктор педагогических наук, председатель научного совета Общественной организации дополнительного профессионального образования «Чувашское региональное отделение Академии информатизации образования». E-mail: n_soft@mail.ru
- Сычева
Анна Валентиновна* – E-mail: rabochii.akksch@gmail.com
- Тынник
Галина Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации Курского государственного университета. E-mail: galinatynnik@yandex.ru

- Усольцев
Вадим Леонидович* – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: usl2004@mail.ru
- Фетисова
Наталья Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры Волгоградского государственного социально-педагогического университета.
- Ханин
Филипп Григорьевич* – кандидат политических наук, доцент кафедры мировой политики Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: spbu@spbu.ru
- Ходяков
Дмитрий Андреевич* – кандидат педагогических наук. E-mail: dmitrykhodyakov@gmail.com
- Ходякова
Наталья Владимировна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами Академии управления МВД России. E-mail: hodyakova@yandex.ru
- Чандра
Маргарита Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Чеснокова
Ирина Дмитриевна* – старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: chesnokowair@gmail.com
- Чжан Шанхэ* – аспирант кафедры истории русской литературы Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: 18846420218@163.com



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Glebov* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Aleksey Sergeev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Andrey Mashkov* – E-mail: man2898@mail.ru
- Anna Sycheva* – E-mail: rabochii.akksch@gmail.com
- Dilyara Rakhmatullina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Orenburg State Pedagogical University, E-mail: dilyara-rakhmatullina@mail.ru
- Dmitriy Gulinov* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Romance Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: satellite74@yandex.ru
- Dmitriy Khodyakov* – PhD (Pedagogy), E-mail: dmitrykhodyakov@gmail.com
- Elena Danilchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: daniev@yandex.ru
- Emiliya Ignatyeva* – PhD (Psychology), Associate Dean of the Department of Physics and Mathematics Education, Computer Studies and Technologies, Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University
- Filipp Hanin* – PhD (Political Sciences), Associate Professor, Department of World Politics, Saint-Petersburg State University, E-mail: spbu@spbu.ru
- Galina Katrush* – Post Graduate Student, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: gtsymbalyuk@bk.ru
- Galina Tynnik* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Translation and Intercultural Communication, Kursk State University, E-mail: galinatynnik@yandex.ru
- Irina Aranovskaya* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Music Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: aalu@yandex.ru
- Irina Chesnokova* – Senior Lecturer, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: chesnokowair@gmail.com
- Irina Malinina* – Post Graduate Student, Institute of Management of Education, The Russian Academy of Education, E-mail: irinavilch@yandex.ru
- Irina Rukavishnikova* – Assistant, Department of Romance Philology, Moscow City University, E-mail: rukavishnikova@mgpu.ru

- Iskandar Mukhametzyanov* – Advanced PhD (Medical Sciences), Leading Research Worker, Laboratory of Computer Studies and Informatization of Education, Professor, Institute for Strategy of Education of the Russian Academy of Education, E-mail: mukhametzyanov@instrao.ru
- 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
- Kseniya Zaharova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Romance Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: zakharova-ksenia-andreevna@yandex.ru
- Larisa Bezmenova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Orenburg State Pedagogical University, E-mail: bezmenova.larisa@mail.ru
- Li Yan* – Lecturer, Jilin International Studies University, E-mail: li.yan.92@mail.ru
- Lyudmila Ryaguzova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Literature History, Literature Theory and Criticism, Kuban State University, E-mail: anastasiaboriskina@yandex.ru
- Maksim Manshin* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: m-manshin@yandex.ru
- Margarita Chandra* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Nataliya Khodyakova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Psychology, Pedagogy and Organization of Work with Staff, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, E-mail: hodyakova@yandex.ru
- Natalya Fetisova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Biology and Chemistry Education and Landscape Architecture, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: kinton79@mail.ru
- Natalya Kulikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: notia7@mail.ru
- Natalya Sofronova* – Advanced PhD (Pedagogy), the Chair of the Research Council, Chuvash Regional Branch of the Academy of Informatization of Education, E-mail: n_sofr@mail.ru
- Olga Dmitrieva* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: dmoa@yandex.ru
- Sergey Glazov* – Advanced PhD (Physical and Mathematical Sciences), Professor, Department of Advanced Mathematics and Physics, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: glazov@yandex.ru

- Sergey Kasyanov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: kasjanov_s_n@mail.ru
- Svetlana Komissarova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: sa.k73@bk.ru
- Tamara Ivanova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: tomikiv@mail.ru
- Tatyana Ionova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: ionova.tatiana@yandex.ru
- Tatyana Klevetova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: klevetova@list.ru
- Tatyana Kondaurova* – PhD (Biology), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Biology and Chemistry Education and Landscape Architecture, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: kondtail@vspu.ru
- Tatyana Orlova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of History and Theory of Music, Volgograd Serebryakov Conservatory, E-mail: orloav.tanya@yandex.ru
- Tatyana Pokusaeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: tatyanaonline@rambler.ru
- Vadim Usoltsev* – PhD (Physical and Mathematical Sciences), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: usl2004@mail.ru
- Yana Solunova* – Lecturer, College of Yelabuga Institute of Kazan Federal University, E-mail: isolunova@mail.ru
- Yevgeniy Isaev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of French Language and Foreign Languages for Nonlinguistic Profiles, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: evg77237009@yandex.ru
- Yuliya Danilova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Yelabuga Institute of Kazan Federal University, E-mail: danilovaespu@mail.ru
- Yuliya Ivanova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: julandre@mail.ru
- Yuliya Ponomareva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: 29jialu@gmail.com
- Zhang Shanghe* – Department of Russian Literature History, Saint-Petersburg State University, E-mail: 18846420218@163.com

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